

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

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

nr 2/40/2012, półrocznik, Warszawa

**Nauka i szkolnictwo wyższe w Polsce
widziane z perspektywy europejskiej**

Od Redakcji 5

O rewolucji technologicznej w elektronice i jej owocach, o Polakach w światowej nauce, o współpracy polsko-francuskiej i francusko-polskiej...

Rozmowa ze Zbigniewem T. Kuźnickim, profesorem emerytowanym
Uniwersytetu w Strasburgu (UNISTRA)
i dyrektorem Stacji Naukowej PAN w Paryżu **7**

Elżbieta **Soszyńska**

Szkolnictwo wyższe w kontekście zbliżania się krajów
do światowej granicy technologicznej – perspektywa XXI wieku **21**

Tomasz **Sobierajski**

Edukacja dla rozwoju człowieka **50**

Beata **Karpińska-Musiał**

Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz
wobec umasowienia kształcenia wyższego **55**

Marek Kwiek
Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”?
Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej **71**

Lidia Białoń
Kształcenie kadr dla innowacyjnej gospodarki
z perspektywy szkół wyższych **102**

Arnold Pabian, Barbara Pabian
Internacjonalizacja polskich uczelni w aspekcie różnic kulturowych **117**

Mieczysław Gałuszka
Gerontologia społeczna jako kierunek studiów uniwersyteckich **125**

Summaries 147

Informacje o Autorach 151

Redaktor prowadzący: Adam Gałkowski

LEARNING

and HIGHER EDUCATION

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

2/40/2012, semi-annual journal, Warsaw

**The learning and higher education in Poland
seen from the European perspective**

From the editorial office 5

About the technological revolution in electronics and its fruits, about Poles in the world education, about the Polish-French cooperation and French-Polish ...

Interview with Zbigniew T. Kuźnicki, retired professor of the University in Strasbourg (UNISTRA) and Director of the Polish Academy of Science' Scientific Station in Paris **7**

Elżbieta **Soszyńska**

Higher education in the context of countries approaching to the world technological border - 21st century perspective **21**

Tomasz **Sobierajski**

Education for human development **50**

Beata **Karpińska-Musiał**

Academic tutoring as a reconstruction of the relation Pupil-Master in view of spreading of mass higher education. **55**

Marek **Kwiek**
University as a „community of researchers”?
Poland from the comparative and European quantitative 71

Lidia **Białoń**
The role of higher education institutions in the education of staff
for innovative economy 102

Arnold **Pabian**, Barbara **Pabian**
Internationalization of Polish universities in the aspect
of cultural differences 117

Mieczysław **Gałużka**
Social gerontology as field of university studies 125

Summaries 147

Information on Authors 151

Chief Editor: Adam Gałkowski

Od Redakcji Tematem wiodącym numeru 40. naszego czasopisma są problemy nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce widziane z perspektywy europejskiej. Od prawie dziesięciu lat Polska jest państwem członkowskim Unii Europejskiej. Z tego faktu wynika wiele korzyści, ale też zobowiązań. Także w sferze badań naukowych i szkolnictwa wyższego.

W ostatnich latach Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego stworzyło wiele procedur dotyczących bezpośrednio zarówno instytucji, jak i każdego pracownika naukowego i naukowo-dydaktycznego z osobna. Praktyka codzienna pozwala jednak powątpiewać, czy nasz kraj, odpowiednie instytucje polskie, rzeczywiście potrafią w pełni wykorzystać koniunkturę wynikającą z naszego członkostwa w UE. Niniejszy numer „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” jest w pewnym stopniu próbą odniesienia się do tego problemu.

Numer ten otwiera wywiad ze Zbigniewem T. Kuźnickim, profesorem emerytowanym Uniwersytetu w Strasburgu (UNISTRA) i dyrektorem Stacji Naukowej PAN w Paryżu. Wprawdzie zasadniczymi wątkami tego wywiadu są zagadnienia związane z rewolucją technologiczną, elektroniką, współpracą francusko-polską i polsko-francuską w dziedzinie badań naukowych, to nie mniej interesujące są poruszone przez rozmówcę sprawy związane z praktycznym funkcjonowaniem francuskiego i polskiego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Wnioski z tego płynące w odniesieniu do obu krajów, a zwłaszcza do Polski, budzą jednak pewne wątpliwości. Jeżeli Zbigniew Kuźnicki, profesor francuskiego uniwersytetu z wieloletnim doświadczeniem stwierdza, iż bariery stwarzane przez polską biurokrację są znacznie trudniejsze do pokonania od biurokracji francuskiej, współpraca z którą też nie jest łatwa, to nie jest to dla nas powodem do dumy.

Z problematyką poruszoną przez prof. Kuźnickiego doskonale „koresponduje” artykuł Elżbiety Soszyńskiej (*Szkolnictwo wyższe w kontekście zbliżania się krajów do światowej granicy technologicznej – perspektywa XXI wieku*). Jego autorka – jak pisze w streszczeniu swojego opracowania, „podjęła próbę pokazania ewolucji systemu szkolnictwa wyższego, jego adaptacji do zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej krajów, a także lansowanych w świecie paradygmatów na przełomie XX i XXI wieku”.

Od tematu przewodniego niniejszego numeru „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” zdają się odbiegać artykuły następne. Ale tylko pozornie. Tekst Tomasza Sobierajskiego (*Edukacja dla rozwoju człowieka*) pokazuje, iż zagadnienia kształcenia ogólnego, tj. na kierunkach humanistycznych i społecznych są zarówno na uniwersytetach europejskich, jak i amerykańskich problemem. Chodzi o „bezproduktywność” tych studiów, zanadto obciążających państwowe budżety. Artykuł interesujący, inspirujący do dyskusji, z którego jedną tezą trudno się jednak zgodzić – że w Polsce problem ten jest przedmiotem debaty. Bo jeśli nawet taka dyskusja ma miejsce, to wydaje się ona mało efektywna, ponieważ praktyka codzienna niejednokrotnie pokazuje, iż na wielu polskich uczelniach państwowych ostatnie słowo należy do administracji – ministerstwa i uczelni. A słowo to, jak się zdaje, bywa czasem niezupełnie zgodne z duchem procesu bolońskiego.

W niektórych uczelniach polskich studia na kierunkach humanistycznych i społecznych traktowane są jako projekty komercyjne. A jednym ze skutków praktykowania takiej „filozofii” w życiu akademickim krajów rozwiniętych jest np. fakt, iż dzisiaj 1/4 Amerykanów jest przekonana, że to Słońce kręci się wokół Ziemi, nie zaś odwrotnie. Tymczasem, w punkcie 2. Wielkiej Karty Uniwersytetów, przyjętej w Bolonii na dziewięćsetlecie najstarszego uniwersytetu w Europie, czytamy m.in., że zadaniem uniwersytetów jest „szerzenie wiedzy wśród młodych pokoleń”, a to oznacza, iż w świecie współczesnym uniwersytety powinny

służyć „**również całemu społeczeństwu**, a także, iż **kulturalna, społeczna i ekonomiczna przyszłość społeczeństwa wymaga znacznych nakładów na rozwój szkolnictwa wyższego**”. Wprawdzie, jak pisze w swoim artykule Marek Kwiek (*Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej*), wpływ ciał kolegialnych polskiego środowiska naukowego na decyzje jest najwyższy w Europie, to jednak owe „ciała” działają w określonych ramach prawnych, regulujących zasady finansowania. Albo więc prawo to bywa niedoskonałe, albo też samorządy akademickie nie potrafią w pełni z niego korzystać. W każdym razie codzienna praktyka w naszym kraju zdaje się niekiedy, pomimo wysiłków instytucji i organizacji odpowiedzialnych za tę sferę życia publicznego, nie nadążać za duchem procesu bolońskiego.

Dobrze się stało, że Beata Karpińska-Musiał poświęciła swój artykuł problemowi dzisiaj, zdawać by się mogło, archaicznemu (*Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczelnia-Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego*), bowiem, jak wiele czasu nauczyciel akademicki, zobowiązany ponadto do własnej pracy naukowej i wykonywania zadań na rzecz uczelni, może obecnie poświęcić każdemu studentowi z osobna? A studentów, pomimo niżu demograficznego, bywa wielu. Tymczasem *tutoring*, o czym także dzisiaj w codziennej praktyce chyba zapomniano, stanowi ważną część „misji akademickiej” uniwersytetu.

Komentarza nie wymaga artykuł Lidii Białoń (*Rola szkół wyższych w kształceniu kadr dla innowacyjnej gospodarki*), dotyczy on bowiem jednej z kwestii dzisiaj najważniejszych, a zarazem najtrudniejszych – kompatybilności kierunków kształcenia z potrzebami rynku pracy. Podobnie można powiedzieć o artykule Arnolda Pabiana i Barbary Pabian (*Internacjonalizacja polskich uczelni w aspekcie różnic kulturowych*), choć wnioski z niego płynące nie są zbyt optymistyczne, ponieważ, jak się okazuje, „umiędzynarodowienie polskich uczelni”, w znacznym stopniu ze względów kulturowych, pozostaje wciąż słabe.

Numer bieżący naszego czasopisma kończy artykuł Mieczysława Gałuszki i Magdaleny Wieczorkowskiej poświęcony problematyce wciąż rzadko w Polsce podejmowanej – gerontologii (*Gerontologia społeczna jako kierunek studiów uniwersyteckich*). Autorzy opisują projekt studiów interdyscyplinarnych opracowany na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi. Projekt dla tych osób, które w przyszłości zamierzają zajmować się wpieraniem udziału ludzi starszych w szeroko rozumianym życiu społecznym.

Żywiąc nadzieję, że materiały zamieszczone w prezentowanym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” okażą się interesujące, zapraszamy Czytelników do dalszej dyskusji na tematy ważne dla życia akademickiego w Polsce.

Adam Gałkowski

O rewolucji technologicznej w elektronice i jej owocach, o Polakach w światowej nauce, o współpracy polsko-francuskiej i francusko-polskiej...

Rozmowa ze Zbigniewem T. **Kuźnickim**, profesorem emerytowanym Uniwersytetu w Strasburgu (UNISTRA) i dyrektorem Stacji Naukowej PAN w Paryżu

Adam Gałkowski – Panie Profesorze, zacznijmy od tematu, jak mam powody przypuszczać, Panu najbliższego, a mianowicie od elektroniki: Dokąd zmierza ta dziedzina nauki i techniki, jakie są dzisiaj najważniejsze – Pana zdaniem – jej osiągnięcia i jakie mogą mieć one znaczenie dla przeciętnego obywatela (i konsumenta) w drugiej dekadzie XXI wieku?

Zbigniew Kuźnicki – Elektronika jest dzisiaj matką wielu specjalności, które osiągnęły już tak wysoki poziom, że stały się samodzielne. Zacznę od tych najprostszych, wyrosłych na gruncie szeroko rozumianej elektroniki – od mikroelektroniki, optoelektroniki, przerozdzonej również w fotonikę, w fotowoltaikę itd. Ale seria istotnych z punktu widzenia technicznego i naukowego specjalizacji elektronicznych jest dłuższa. Elektronika do niedawna była w dużym stopniu dziedziną zarówno naukową, techniczną, jak i praktyczną, w związku z czym jej pojęcie z punktu widzenia naukowego wydaje się niezbyt precyzyjne, choć kryje w sobie ogromną przestrzeń badawczą, która odmieniła cywilizacyjne oblicze świata.

Elektronika charakteryzuje się przede wszystkim miniaturyzacją. Jej skala i możliwości powielania osiągnęły niespotykane w innych dziedzinach rozmiary. Warto też zauważyć, że elektronika funkcjonuje na jednym tylko pierwiastku (z dodatkami oczywiście) – na krzemie. Przy tej okazji chciałbym zwrócić uwagę, że Polacy nie wiedzą, jaki posiadają skarb. Hodowanie kryształów krzemu opiera się od dawna na znakomitej teorii prof. Jana Czochralskiego¹. Niestety, wiedza na temat tego wielkiego uczonego była w Polsce prak-

¹ Jan Czochralski (1885-1953), chemik, metaloznawca, twórca metody hodowania monokryształów krzemu, znanej powszechnie pod nazwą „metody Czochralskiego”, współcześnie masowo stosowanej do produkcji mikroprocesorów.

tycznie nieobecna. Dopiero w ostatnich latach zaczęło się to zmieniać. Osobiście także się włączyłem kilkanaście lat temu w przywrócenie dobrego imienia i należnego miejsca w panteonie zasłużonych Polaków temu wynalazcy, uczonemu o renomie międzynarodowej, specjaliście w dziedzinie metalurgii aluminium, no i... krzemu. Technologia Czochralskiego jest w tej chwili wykorzystywana na masową skalę na całym świecie, we wszystkich przyrządach postępujących się układami scalonymi. Polska, choć ze względu na doniosłość wynalazku prof. Czochralskiego mogłaby go wymieniać zaraz po Koperniku i Marii Skłodowskiej-Curie, także w tej dziedzinie ma jeszcze sporo do odrobienia.

Adam Gałkowski – A jak do tego ma się optoelektronika?

Zbigniew Kuźnicki – Elektronika umożliwiła osiągnięcie granic upakowania przyrządów w sposób niewyobrażalny inaczej. Mówi się o gęstości „upakowania”, mówi się o komunikacji wewnętrznej w mikroprocesorach itd. Właściwie w tej dziedzinie zastosowania dotarły do granic fizycznych możliwości. Następny etap będzie już inny, bo oparty nie na elektronach, lecz na elektronach z fotonami lub już tylko na fotonach. Optoelektronika właśnie zajmuje się zjawiskami związanymi z elektronami i z fotonami. To znaczy bazuje na dwóch odrębnych grupach zjawisk. Dzięki temu pojawiły się możliwości wykorzystania takich przyrządów jak lasery, diody świecące, płaskie ekrany, displaye itd. Pojawiła się równocześnie nowa dziedzina zastosowań i potrzeb, nowych struktur, nowych przyrządów. W tej dziedzinie postęp nastąpił ogromny. Tu mała dygresja – Europa przegrała zarówno wyścig w dziedzinie elektroniki, jak i w dziedzinie optoelektroniki. O ile elektronikę „wygrały” Stany Zjednoczone, o tyle optoelektronika sprowadza się do wyścigu między krajami azjatyckimi i Stanami. Koncerny japońskie, tajwańskie, południowokoreańskie i ostatnio chińskie nie liczą się ze środkami przeznaczanymi na badania (a są one rzeczywiście niebotyczne!). Towarzyszy temu sprawna organizacja, na wzór amerykański, zespołów naukowych, jednakże z elementami narodowymi. I to jest właśnie dzisiejsza optoelektronika.

Adam Gałkowski – A gdzie w tym wszystkim miejsce fotoniki?

Zbigniew Kuźnicki – Jest to ostatnia, najmłodsza z dziedzin, tworzących rzeczy do niedawna niewyobrażalne. Rysujące się w niej zastosowania prowadzą dosłownie do oszukiwania człowieka. Wspomnę tylko o materiałach (metamateriałach, materiałach modulowanych) umożliwiających na przykład ukrycie przed ludzkim wzrokiem konkretnych przedmiotów, które pokryte cienką warstwą tego materiału stają się niewidoczne. Dzieje się tak dlatego, że promienie omijają dany obiekt dzięki możliwości odchylenia od przebiegu liniowego.

Fotonika jako dziedzina nowa posiada jeszcze ogromne rezerwy możliwości zastosowań, związane m.in. z ujemnym współczynnikiem załamania, który to właśnie jest odpowiedzialny za te niesamowite właściwości. To znaczy, że po przejściu przez powierzchnię danego obiektu (tj. po jego przeniknięciu) promień światła, zamiast odchylić się w stronę, jaką dotychczas znaliśmy i obserwowaliśmy, odchyła się w drugą stronę. Zjawisko to, odkryte już dość dawno (Veselago, 1968), dopiero w ostatnim czasie zostało docenione.

Inną dziedziną, wyrosłą z elektroniki i ściśle z nią związaną, jest fotowoltaika. Jest to, mówiąc w wielkim skrócie, konwersja światła na elektryczność. Dioda półprzewodnikowa rozdziela nośniki, które są generowane poprzez absorbowanie fotonów. Dziedzinę tę stworzył Beckerel, a początki jej zastosowania sięgają połowy lat pięćdziesiątych XX wieku i są bezpośrednio związane z wystrzeleniem przez Amerykanów satelity.

Fotowoltaika bazuje na krzemie krystalicznym. Pewne nadzieje wiązano z wykorzystaniem krzemu amorficznego, ale na razie bez powodzenia. Fotowoltaika napotyka jednak w Europie na bariery natury biurokratyczno-finansowej. Jedną z potęg światowych w zastosowaniu tej dziedziny są (były?) Niemcy, które do niedawna jeszcze tak były zajęte wprowadzaniem w życie dwóch poprzednich generacji tej dziedziny, że „przespały” trzecią. Teraz próbują zaległości nadrobić, ale po wkroczeniu do gry Chin sprawa bardzo się skomplikowała. I to dla całej Europy.

Kolejną dziedziną wyrosłą z elektroniki jest nano...

Adam Gałkowski – Może nie wchodźmy w szczegóły technologiczne, nie dla wszystkich zrozumiałe...

Zbigniew Kuźnicki – ...muszę jednak wyjaśnić, że jeśli dawniej specjalizowałem się w elektronice, to dzisiaj nie powiedziałbym już o sobie, że jestem elektronikiem. Moją aktualną specjalnością jest nanofotowoltaika, dziedzina wąska, lecz z ogromnymi możliwościami w zastosowaniu. Niedawno byłem na konferencji amerykańskich inżynierów elektryków w San Diego, na której symbolicznie obwieszczono koniec epoki finansowania badań w dziedzinach innych niż nanofotowoltaika, która na dobre wkroczyła do tamtejszych laboratoriów. I tu kolejny europejski paradoks. Nano jako dziedzina badań w znacznym stopniu została wymyślona w Europie. Po czym Europa zajęła się obniżaniem cen produktów już posiadanych i wyczekiwaniem, aż Amerykanie zaawansują swoje badania. Tak się rzeczywiście stało, ale przez to Europa straciła kilka lat. Ten scenariusz powtarza się zresztą także w innych dziedzinach nauki.

Adam Gałkowski – Przytoczone przez Pana Profesora przykłady świadczą o spektakularnym rozwoju współczesnej elektroniki i dziedzin pochodnych. Czym zatem wytłumaczyć fakt, że w ostatnich latach głośniejsze mówi się, przynajmniej w Europie, o perspektywach niektórych nauk biologicznych niż o elektronice?

Zbigniew Kuźnicki – Przede wszystkim burzliwy rozwój nauk biologicznych jest dzisiaj faktem. Nie tylko w Europie. Ale nie wszyscy o tym wiedzą, że nie byłby on możliwy, gdyby fizycy nie wynaleźli biologom potrzebnych narzędzi. Skala nano przez jakiś czas była traktowana przez fizyków po macoszemu. Teraz to już przeszłość. Nanoskala, nanobiologia, nanofizyka być może niedługo zainteresują wszystkich. Francja posiada w tej dziedzinie przodujące zespoły badawcze, z których pracy być może narodzi się m.in. materiał pozwalający na bezpieczne składowanie wodoru.

Adam Gałkowski – Jak Pan Profesor, w kontekście tego, co zostało wyżej powiedziane, widzi przyszłość europejskiej nauki wobec ostrej rywalizacji ze strony Stanów Zjednoczonych i krajów azjatyckich?

Zbigniew Kuźnicki – Zanim przejdę do tych kwestii, chciałbym jeszcze uzupełnić wypowiedź poprzednią. Otóż, wśród tych dziedzin, o których mówiłem, pominąłem informatykę. Ale uczyniłem to świadomie, ponieważ ona sama się broni. *Hard*, zespoły informatyczne zajmujące się oprzyrządowaniem, też jest dzieckiem elektroniki. Wracając zaś do szans Europy w tym światowym wyścigu wydaje mi się, że nasz kontynent ze względu na swoją przeszłość, wielonarodowość, niezależność poglądów w jednych sprawach lub ich zależność w innych, jest takim tygłem, w którym – wbrew pozorom – innowacje rodzą się dosyć łatwo. Tak więc na polu pomysłowości i innowacyjności Europejczycy nie mają powodów do wstydu. Kiedy zaś chodzi o statystykę patentów, to Europa jednak przegrywa. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy są długotrwałe procedury formalne i wynikające z nich

wysokie koszty zatwierdzania i ochrony wynalazków. Zarówno Stany, jak i kraje azjatyckie potrafiły ten problem rozwiązać lepiej i w liczbie patentów są światowymi liderami. Ale cały czas chodzi o bariery proceduralne. Co innego potencjał naukowy. Wiemy, że zarówno amerykańskie, jak i francuskie laboratoria są bacznie obserwowane przez azjatyckich konkurentów, a to dowodzi, że są przez nich wysoko cenione. Atrakcyjność Francji dla Chińczyków dotyczy takich obszarów, jak badania kosmiczne, lotnictwo, przemysł zbrojeniowy czy energetyka nuklearna.

Europa boryka się z problemami, wynikającymi np. z zasad finansowania badań z jednego centralnego ośrodka – z Brukseli. Może kiedyś to się sprawdzało, dzisiaj jednak cała ta struktura „obsługująca” sferę badań jest nazbyt rozbudowana i kosztowna, a co za tym idzie – ociężała, powolna i mało elastyczna wobec szybko zmieniających się warunków zewnętrznych. Finansowanie z europejskiego „centrum” uzyskuje ok. 10% zgłoszonych projektów. W związku z tym najbardziej oryginalne badania często nie mają szansy przebicia się przez tę barierę, w systemie selekcji o „demokratycznym” podłożu. Sam zresztą mam w tej sprawie nie najlepsze doświadczenia z połowy lat dziewięćdziesiątych, kiedy chodziło o projekt związany z fotowoltaiką. W każdym razie obowiązujący system finansowania w ramach Unii Europejskiej sprawił, że niektóre kraje utworzyły nawet specjalne kancelarie. Zatrudniają one prawników i lobbystów, których zadaniem jest przygotowywanie i pilotowanie wniosków o finansowanie badań przez Brukselę. Koszta utrzymania tych kancelarii włączane są oczywiście w koszty samych projektów. Ale czy to jest sytuacja normalna?

Adam Gałkowski – A jak Pan Profesor ocenia francuski przykład reform systemowych w szkolnictwie wyższym, które wprowadzono za kadencji prezydenta Sarkozy’ego. Z tego, co widzieliśmy na początku, ich zakres był niezwykle szeroki. Jak np. wygląda kwestia bezpłatności studiów, ich dostępności i jak to się ma do jakości?

Zbigniew Kuźnicki – Rzeczywiście są to wciąż tematy – by tak rzec – gorące. We Francji wytworzyła się sytuacja paradoksalna. Sytuacja – dodajmy – znana, i w powszechnym przekonaniu bolesna. Żadne społeczeństwo nie może sobie pozwolić, ażeby wśród studentów pierwszych lat – pierwszego cyklu studiów (czyli tzw. *licence* – polski licencjat) – odpadało aż 30% podejmujących studia. Jest to skandal na wielką skalę i Francuzi zdają sobie z tego sprawę. Drugi problem to wydatki państwa na statystycznego studenta, które są, w zależności od uczelni i kierunku studiów, ogromnie zróżnicowane. Po trzecie, kondycja uniwersytetów, w znacznej liczbie borykających się z problemem niszczącej infrastruktury. Dotyczy to zarówno budynków, jak i ich wyposażenia technicznego. Problem ten osiągnął już taki poziom, że w niektórych przypadkach, ze względu na bezpieczeństwo kadry i studentów, zabroniono prowadzenia zajęć.

Równocześnie w tej samej Francji działają instytuty, których stan i wyposażenie (np. w aparaturę badawczą) reprezentują najwyższy światowy poziom. I jeszcze jedna kwestia. Francja za wszelką cenę chce uniknąć systemu *numerus clausus*. Polega on na tym, że po zdaniu matury – *nota bene* bardzo trudnej! – teoretycznie wszyscy mają prawo podjęcia studiów zgodnie z własnym życzeniem. W praktyce jednak obowiązują od tej zasady wyjątki. Chodzi mianowicie o takie kierunki, jak prawo i medycyna, na których zastosowano rozmaite bariery i ograniczenia, szczególnie po pierwszym roku studiów. Krótko mówiąc, Francja pod względem równości dostępu do studiów znalazła się na zakręcie. Prezydent Sarkozy postanowił tę sytuację zmienić. W jaki sposób? Przede wszystkim znaleźć szybko

dodatkowe środki na dofinansowanie uniwersytetów. Niestety, więcej w tym było zapowiedzi niż efektów – zapowiadane dofinansowanie uniwersytetów towarzyszyła ich reforma, sprowadzająca się do umocnienia szeroko rozumianej autonomii. W praktyce oznacza to umocnienie władzy prezydenta uniwersytetu (czyli rektora) i równocześnie konieczność położenia znacznie większego niż poprzednio nacisku na menedżerskie zarządzanie. Wiele autonomicznych uniwersytetów ma dzisiaj poważne problemy finansowe. Prezydent Hollande ma związane ręce ze względu na kryzys, który kraj ten dotknął dosyć poważnie.

Niektóre uniwersytety obrwały drogę jednoczenia się, tj. tworzenia tzw. uniwersyteckich konsorcjów. Spektakularnym przykładem realizacji tego scenariusza może być „mój” Strasburg. W 1968 r. z jednego uniwersytetu utworzono tam trzy – Ludwika Pasteura, Roberta Schumana oraz Marca Blocha. Od 1 stycznia 2009 r. wszystkie te uczelnie ponownie złączyły się w jedną – Uniwersytet Strasburski (Université de Strasbourg, UNISTRA). Tu jako ciekawostkę dodam, że uniwersytet ten nie posiada na razie żadnego patrona, co można tłumaczyć delikatną sytuacją jego części składowych, z których każda dotychczas miała swoje ambicje i zajmowała różne pozycje w rankingach krajowych i międzynarodowych w danej konkretnej dziedzinie, w której się wyspecjalizowała. Tak szeroko rozumiany projekt Uniwersytetu Strasburskiego był we Francji traktowany jako pewien eksperyment, który wprawdzie powiódł się w dziedzinie merytorycznej, ale pozostawił wiele do życzenia w zakresie administracji.

Adam Gałkowski – Reforma ta, jak rozumiem, zmierzała m.in. do racjonalizacji wydatków pieniędzy publicznych...?

Zbigniew Kuźnicki – ... w każdym razie było to jednym z jej głównych celów. Następnym była racjonalizacja pracy uczelnianej administracji. Mówiąc zaś językiem praktyków, chodzi o ukrócenie wszechogarniającej biurokracji, która coraz częściej dławi normalne codzienne funkcjonowanie uczelni, w praktyce je ubezwłasnowolniając. Dotyczy to zwłaszcza sfery konkursów, które nie zawsze są konkursami i mnóstwa przepisów, utrudniających podejmowanie decyzji. Menedżer uprawniony do podejmowania decyzji finansowych do określonego pułapu jest we Francji kimś zupełnie nieznanym. W rozumieniu środowiska uczelnianego, reforma przyznająca uczelniom szerszą autonomię miała to właśnie zmienić. Stara zasada, że zbyt posunięta kodyfikacja oznacza pewne ubezwłasnowolnienie, znalazła, jak zwykle, swoje potwierdzenie.

Zasada ta dotyczy także spraw kadrowych. Dotychczasowy system kariery naukowej był i jest we Francji wysoce scentralizowany. Istnieją w tym kraju dwa podstawowe tytuły profesorskie – *deuxième classe* (profesor nadzwyczajny) i *première classe* (profesor zwyczajny). Oprócz nich zdarzają się też profesorowie *wyjątkowi* (*professeur exceptionnel*), którzy nie mają chyba swoich odpowiedników w Polsce. Jest ich niewielu, a ich wyjątkowy status wynika ze specjalnych osiągnięć badawczych. O przyznawaniu tych tytułów decydowały dotychczas specjalne komisje, które – moim zdaniem – są już dzisiaj przeżytkiem ze względu na sposób ich powoływania. Bardzo często niespecjaliści (lub specjaliści *de nomine*) podejmują/sugerują decyzje znacznie wychodzące poza zakres ich rzeczywistych kompetencji. Wprowadzona w życie (i dość regularnie „korygowana”) reforma przyznawała uniwersytetom przywilej powoływania własnych komisji kwalifikacyjnych stworzonych zarówno z uczonych własnych, jak i pochodzących z zewnątrz – w tym zagranicznych. Ten aspekt jest ciągle w trakcie „dostosowywania”, bo okazało się, że lokalne oznacza często „układowe”...

Adam Gałkowski – Kwestia autonomii akademickiej jest w ostatnich latach przedmiotem gorących dyskusji. Czy – Pana zdaniem – nie kryje się w niej pułapka? Czy szkoły wyższe, zarówno we Francji, jak i w Polsce potrafią z owej autonomii racjonalnie korzystać?

Zbigniew Kuźnicki – Przede wszystkim, jeśli mówimy o „pułapkach” autonomii, to nie jest to kwestia samej autonomii, ale zarządzania uczelnią. Nie wchodząc w szczegóły, pozwolę sobie na refleksję ogólniejszą. Byłem kiedyś ekspertem zaproszonym przez rząd kanadyjski do oceny jednego z projektów nano (*Nano Science, Nano Technology*). Dowiedziałem się wówczas, że gospodarze zmieniają zasady zarządzania i finansowania badań naukowych u siebie w kraju przechodząc z systemu podobnego do francuskiego obowiązującego w Państwowym Centrum Badań Naukowych (CNRS), na system zindywidualizowany, bliższy amerykańskiemu czy szwajcarskiemu. Innymi słowy, rezygnują z zasady finansowania instytucji na rzecz finansowania konkretnych ludzi i preferowanych badań, na finansowanie autorskie. Już teraz mogę powiedzieć, że zmiana ta przyniosła Kanadzie bardzo dobre rezultaty. Zarówno, jeżeli chodzi o efektywność badań, jak i racjonalizację wydatków, przejawiającą się w redukcji kosztów administracyjnych i osobowych. Zasada jest znana i prosta. Szef projektu sam sobie dobiera współpracowników według własnej wiedzy i zapotrzebowania, sam określa liczebność zespołu wykonawczego i sam monitoruje jego pracę. Tak więc system przyjęty w Kanadzie się sprawdził. Liczba projektów nietrafionych znacznie zmalała, co świadczy zarówno o dostatecznym poziomie kompetencji lokalnych ciał decyzyjnych obdarzonych konkretną odpowiedzialnością, jak i o ich większym poczuciu właśnie odpowiedzialności.

Adam Gałkowski – A przykłady z Pana własnego „podwórka...?”

Zbigniew Kuźnicki – Z moich doświadczeń z administracją uniwersytecką wiem, że kiedy przychodzę do urzędnika z konkretną sprawą, a on od razu mówi mi „nie”, to wiem, że mam do czynienia z osobą niekompetentną, która uczyni wiele, by nie ryzykować podjęcia błędnej decyzji, a więc będzie daną sprawę za wszelką cenę blokować. Inaczej, kiedy urzędnik nie rozpoczyna rozmowy od „nie”.

Niestety, muszę przyznać, że na razie sporą część decyzji, przynajmniej w uczelniach francuskich, podejmują ci niekompetentni. Efektem tego bywają projekty nietrafione, błędnie skalkulowane, przeważnie zbyt drogie. Druga sprawa. We Francji sytuacja wydaje się trudniejsza niż w Polsce jeszcze z innego powodu. Otóż można mówić o współistnieniu w tym kraju dwóch systemów uniwersyteckich. Pierwszy, nazwijmy go „tradycyjnym”, i drugi – system tzw. *Grandes Ecoles*. Te drugie, sprzężone z kręgami władzy, nakierowane są na kształcenie kadr dla tejże władzy. Wielu absolwentów, szczególnie na przykład po *Ecoles Polytechniques*, nie pracuje w swoim zawodzie, z grubsza mówiąc inżyniera najwyższej klasy, ale przechodzi, w praktyce automatycznie, do administracji centralnej państwa. To nie są jednak najlepsi administratorzy, a inżynierów nigdy za dużo.

Inny problem aktualnie funkcjonującego systemu finansowania badań we Francji polega na jego centralizacji. Zajmuje się tym specjalnie do tego powołana instytucja (Agence Nationale de Recherche – ANR). Dysponując potężnym funduszem wydaje się, że funkcjonuje w pewnej abstrakcji, w warunkach oderwanych od rzeczywistości konkretnych uczelni preferując badania powiedzmy „podstawowe”, nie troszcząc się o ich przyszłe wykorzystanie. Z tej wspólnej kasy najwięcej środków pochłania, poza uniwersytetami, CNRS, instytucja, która miała być kilku lat stopniowo „wygaszana”, dla której nie miało być

miejsca w nowym systemie z autonomicznymi uczelniami, oraz Komitet Energii Atomowej (Comité d'Énergie Atomique – CEA).

I jeszcze jedna sprawa, wbrew pozorom niebagatelna. Po zmianie większości parlamentarnej CNRS funkcjonuje bez poważniejszych modyfikacji skarżąc się na rażące niedofinansowanie. Nie wiem, czy jest to tylko francuska specyfika, ale obie wyżej wspomniane instytucje charakteryzują się określonymi sympatiami politycznymi. O ile CNRS tradycyjnie zdominowana jest przez środowiska lewicowe (bądź przynajmniej sympatyzujące z lewicą), to CEA przeciwnie – przejawia tendencje prawicowe. A to nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie tych instytucji. Każda z nich – CNRS i CEA – posiada swoje zalety, ale prawdziwe pieniądze otrzymuje CEA.

Adam Gałkowski – ...i jest to dobry pretekst, ażeby zapytać, jak Pan ocenia efekty reform w wyżej wspomnianych sprawach zarówno za kadencji Nicolas'a Sarkozy'ego, jak i obecnego prezydenta Republiki, François Hollande'a?

Zbigniew Kuźnicki – Coś w tej dziedzinie się dzieje, choć nie tak szybko, jak życzyliby sobie autorzy reform. Uwikłania polityczne środowisk uniwersyteckich rzeczywiście stanowią tutaj poważną przeszkodę. Za prezydenta Sarkozy'ego było tak. Z jednej strony związki zawodowe, lewicowe, z drugiej władze, raczej centroprawicowe lub prawicowe, reprezentujące odmienne wizje. Sytuacja ta często prowadziła do konfliktów i protestów, mniej lub bardziej merytorycznie uzasadnionych.

W tej chwili postęp reformy trudno ocenić, bo czy przyjąć kryterium innowacji, niezależności strategicznej czy też publikacji, Nagród Nobla...? Instytucja powołana do oceny merytorycznej i ogólnej placówek uniwersyteckich i badawczych (AERES – Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur), przeprowadziła przegląd wszystkich placówek badawczych i dydaktycznych, w wyniku czego wprowadzono system gradacji, który pozwala na większe lub mniejsze finansowanie. Ale ocena tych ewaluacji też nie jest rzeczą prostą, przeprowadzają je bowiem ci sami ludzie, co poprzednio.

Pewnej bariery w reformowaniu systemu dopatrywałbym się również w fakcie, że zarówno we Francji, jak i w innych krajach o dużych tradycjach instytucji centralnych, pokułują tzw. badania podstawowe, charakteryzujące się w praktyce koniecznością publikacji ich wyników, ale już bez potrzeby ich wdrażania we współpracy z przemysłem. Natomiast rozumienie nauki „po amerykańsku”, tj. wyrażające się właśnie współpracą z przemysłem, wdrożeniami, patentami, we francuskich uniwersytetach (i *Grandes Ecoles* zresztą też) występuje w wielkościach śladowych. Po prostu, w tym kraju nie ma takich tradycji. Badaniami podstawowymi zajmowało się dotychczas przede wszystkim CNRS, ale nie potrafiło wytworzyć własnej „kultury wdrożeniowej”. Kto mógłby przejąć funkcje wprowadzania wyników tych badań do praktyki? Nie wiadomo.

Adam Gałkowski – Klasyczny przykład starcia idei uniwersytetu tradycyjnego, wypełniającego „misję” dydaktyczną i naukową z ideą tzw. uniwersytetu przedsiębiorczego, w znacznym stopniu związanego z przemysłem. Jak by Pan widział ten problem w Polsce, również poddanej w ostatnich paru latach reformom szkolnictwa wyższego i placówek badawczych?

Zbigniew Kuźnicki – Kilka lat temu, w czasopiśmie „Nauka polska”, ukazał się artykuł ówczesnego prezesa PAN, prof. Leszka Kuźnickiego, na temat zapaści pokoleniowej w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce. Proszę tam zajrzeć – wszystko dzieje się według opisanej tam prognozy. W ostatnich latach można dostrzec dosyć niepokojące zjawiska.

Pierwsza sprawa to problem wieloletowości. Wprawdzie przed kilku laty formalnie został on już rozwiązany, ponieważ władze uczelni publicznych z początkiem każdego nowego roku akademickiego wymagają teraz od pracowników naukowo-dydaktycznych deklaracji, które zatrudnienie traktują oni jako pierwsze. Ale czy na pewno zniknął?

Starsze pokolenia, przemęczone zarabianiem pieniędzy, przez lata zaniedbywało kształcenie swoich następców. Mam tu na myśli system kształcenia doktoratów i habilitacji, który – można by rzec – zeszytniał i zablokował się. I nie chodzi tutaj o ułatwianie czy skracanie drogi osiągnięcia tych tytułów, ale o jego elastyczność uwzględniającą jakość wyników badań. W matematyce np. można napisać dwie strony, które mogą zrewolucjonizować wiedzę na określony temat i zasłużyć na tytuł naukowy. I czy to ma oznaczać, że te dwie strony są mniej warte od czterystu stron wyników badań w innych dziedzinach nauki?

Odpowiednie procesy mają horyzont długofalowy niedostosowany do cykli politycznych, zazwyczaj związanych z kadencyjnością władz centralnych państwa. Tymczasem, z jednej strony konieczne jest szybkie reagowanie na postępujący front nauki, z drugiej zaś istnieje potrzeba dbałości o stabilność zasad kariery naukowej.

W Polsce po transformacji ustrojowej powstało wiele uczelni, które nie prowadzą żadnych badań. Tymczasem trudno jest uczyć na poziomie wyższym bez równoczesnego prowadzenia badań, dzięki którym można przekazywać młodszym kolegom swoistą kulturę ciekawości świata i pasji poszukiwań. Chodzi o coś, co się tworzy w podświadomości, o samoczynne wybieranie pewnych dziedzin, pewnych myśli, pewnych zjawisk, których się nie dyskutuje, ponieważ to się tworzy „samo”. Dlatego też uważam, że Polska nadal powinna reformować system szkolnictwa wyższego z myślą o uelastycznieniu procesu badawczego.

Adam Gałkowski – Jak Pan ocenia aktualny stan współpracy naukowej francusko-polskiej (i polsko-francuskiej)?

Zbigniew Kuźnicki – W tej dziedzinie sytuacja jest bardzo interesująca. Deklaratywnie, nie ma żadnych przeszkód, by współpraca ta rozwijała się dynamicznie. Ale „deklaratywnie”! W praktyce natomiast bywa różnie. Z moich doświadczeń miałbym dużo do powiedzenia na temat współpracy naukowej nie tyle szeroko rozumianej polsko-francuskiej, ile pomiędzy poszczególnymi regionami. A konkretnie między Alzacją i Dolnym Śląskiem.

Około dziesięć lat temu zostałem poproszony przez prezydenta alzackiej Rady Regionalnej o wymyślenie formuły współpracy akademickiej z Dolnym Śląskiem, ale nie jakiejś formuły abstrakcyjnej, z której w praktyce nic sensownego nie wyniknie, lecz formuły interesującej dla obu potencjalnych partnerów.

Zaczął się od pomysłu wymiany studentów trzeciego roku Politechniki Wrocławskiej i Uniwersytetu Pasteura (obecnie UNISTRA) w Strasburgu. Wybrane grupy polskich studentów fizyki udają się na tydzień do uczelni partnerskiej na regularne zajęcia prowadzone w języku angielskim. Część zajęć zachowuje charakter tradycyjny według programu studiów – laboratoria (*travaux pratiques*) oraz ćwiczenia (*travaux dirigés*), część poświęcona jest laboratorium badawczemu (*laboratory project*) – najnowsze tematy badań w danym instytucie. Dwu–trzyosobowe grupy międzynarodowe pracujące osiem godzin nad aktualnym tematem młodszego pracownika nauki (doktoranta, postdoktoranta, asystenta ...).

Adam Gałkowski – Czy było w nich coś oryginalnego?

Zbigniew Kuźnicki – Polega to na tym, że spośród studentów wyłania się grupy mieszane (w tym przypadku polsko-francuskie) pozostające przez cały czas w stałym skła-

dzie, które następnie uczestniczą w pracach badawczych młodych pracowników nauki (doktorantów i postdoktorantów). Podczas tych zajęć o charakterze badawczym przedstawiane są konkretne doświadczenia, nad którymi prowadzący zajęcia aktualnie pracują. Po zakończeniu przewidzianego cyklu zajęć, studenci obydwu narodowości piszą z nich wspólne raporty, po angielsku, które na koniec oceniane są przez komisję złożoną z profesorów współpracujących uczelni.

I tak, na przykład, w 2010 r., w ramach omawianej współpracy Strasburg odwiedziła grupa bez mała dwudziestu studentów Politechniki Wrocławskiej. Mieli oni okazję pracować pod kierunkiem swoich starszych kolegów, młodszych naukowców w laboratoriach ISIS (Institut de Science et d'Ingénierie Supramoléculaires) Uniwersytetu w Strasburgu, instytucie wybudowanym specjalnie dla noblisty Jean-Marie Lehna. Grupa studentów została wprowadzona w najbardziej współczesną tematykę badawczą z tzw. frontu badań, po czym wkroczyła do laboratoriów, aby tam podjąć pracę badawczą wraz ze starszymi kolegami. Wszystko przebiegało płynnie i bez zakłóceń. W 2014 r. manewr ma zostać powtórzony.

W zeszłym roku porównywalna grupa młodych Francuzów przebywała we Wrocławiu. Co ciekawe, warunki techniczne pracy na obu uczelniach są wprawdzie różne (ze znaczną przewagą Francuzów w wyposażeniu laboratoriów w aparaturę specjalistyczną – ta różnica zmniejsza się zresztą z roku na rok), ale np. wyposażenie podstawowe w Politechnice Wrocławskiej jest lepsze niż na Uniwersytecie w Strasburgu. Ten rodzaj współpracy (tj. wymiana studentów) został zatwierdzony przez władze uniwersyteckie i władze obu regionów i jest przez nie wspierany finansowo. Ministerstwa obu krajów nie mają w tym żadnego udziału. Ogólnie można powiedzieć, że już się „dotarł” i funkcjonuje.

W tej sytuacji postanowiliśmy pójść dalej i „dobudowaliśmy” drugie piętro, tj. wymienne wspólne studia *masters*. W tym przypadku ministerstwa (Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Spraw Zagranicznych) miały sporo do powiedzenia – chodzi bowiem o spełnienie warunków formalnych, pozwalających na wzajemne – we Francji i w Polsce – uznawanie tytułów naukowych, podwójnych dyplomów. To nie jest zwykła wymiana studentów, to są regularne studia. Regiony partycypują w miarę możliwości w kosztach.

Po zaliczeniu *master* część studentów z Wrocławia kontynuuje studia w Strasburgu – jako doktoranci, głównie jako stypendyści rządu francuskiego.

Region Alzacji ufundował dla Wrocławian dwa długoterminowe stypendia na kontynuowanie w Strasburgu studiów postdoktoranckich w dziedzinie nanotechnologii i konwersji światła na elektryczność.

Ponadto władze obu partnerskich uczelni podpisały umowę o wzajemnej wymianie wykładowców obejmującą ok. dziesięciu nauczycieli akademickich (w praktyce, wyłącznie profesorów). Umowa ma charakter ramowy, a więc ogólny i systemowy, który pozwala poszczególnym wydziałom zawierać podobne umowy z ich odpowiednikami w drugiej uczelni. Tu kolejna dygresja. Podczas przygotowywania umowy dały o sobie znać różnice w zasadach i praktyce funkcjonowania administracji mojego Uniwersytetu i Politechniki Wrocławskiej. Ku mojemu niemałemu zdziwieniu okazało się, że tradycyjnie już „ciężka” administracja francuska stwarzała mniej trudności niż administracja polska...

Adam Gałkowski – A ogólniej, w jakich obszarach badawczych i w jakich formach dostrzegałby Pan sens i możliwości rozwoju francusko-polskiej i polsko-francuskiej współpracy?

Zbigniew Kuźnicki – Sądzę, że takie szanse kryją się głównie w projektach narodowych. Myślę tu nie tyle o projektach sterowanych i finansowanych z Brukseli, ile właśnie o projektach narodowych. W tym przypadku wiele można by nauczyć się od Niemców, którzy wbrew pozorom najwięcej ważnych („wywoławczych”) dla nich projektów finansują sami. Ponieważ zarówno Francja, jak i Polska dysponują potencjałami w jakimś stopniu ograniczonymi, to można by zastanowić się nad stworzeniem projektów dwunarodowych. Są takie dziedziny, w których Francja posiada potencjał olbrzymi, a Polska śladowy. Dlaczego Polska nie miałaby się do niektórych z nich przyłączyć? Myślę tutaj np. o badaniach przestrzeni kosmicznej, w kolejnictwie czy też w budowie autostrad. Z drugiej strony myślę, że i w polskich specjalnościach dałoby się znaleźć przykłady osiągnięć i potencjału badawczego, który zainteresowałby stronę francuską. Przykładowo pewne dziedziny fizyki, biotechnologii, chemii, ale dlaczego nie z rolnictwa? Polska ma np. niezłe osiągnięcia w udoskonalaniu i produkcji różnych gatunków jabłek. Francja, pomimo własnych osiągnięć na tym polu, mogłaby skorzystać także z jedynych w swoim rodzaju doświadczeń polskich.

Chciałbym przy tej okazji wspomnieć, że ten pomysł projektów dwunarodowych, który mi przyświeca od ok. 5 lat, znalazł potwierdzenie w 2013 r. Chodzi o dwunarodową jednostkę, w skład której weszły Międzynarodowe Laboratorium Stowarzyszone (Laboratoire International Lassocie LIA), Zakład Biotechnologii Medycznej Wydziału Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii UJ i Centrum Biofizyki Molekularnej CNRS z Orleanu. Pierwsze z serii warsztatów zaplanowanych w ramach tego laboratorium (pt.: *MicroRNAs: mediators of differentiation and biomarkers of diseases*) odbyły się w Stacji PAN w Paryżu w dniach 8-12 grudnia 2013 r. W warsztatach wzięło udział blisko 60 naukowców.

Adam Gałkowski – Co, Pana zdaniem, dla tej obustronnej współpracy w praktyce wynika z faktu przystąpienia Polski do UE?

Zbigniew Kuźnicki – Ten aspekt współpracy międzynarodowej jest dzisiaj dobrze znany, ale chciałbym zwrócić uwagę na inny aspekt, dla tej współpracy bezcenny – na swobodę podróżowania. Wyobraźmy sobie np. wspólne badania wymagające błyskawicznej, osobistej konsultacji z zagranicznym partnerem, bez takiej swobody. Ponadto członkostwo obu krajów w Unii Europejskiej daje możliwość wspólnego lobbingu w jakiejś dziedzinie na całym obszarze wspólnoty. Połączenie potencjałów badawczych Francji i Polski mogłoby stworzyć nową jakość.

Adam Gałkowski – A konkretniej?

Zbigniew Kuźnicki – Trudno byłoby w tej chwili wskazać takie dziedziny, ale teoretycznie z pewnością istnieją. Np. laboratorium silnych pól czy synchrotron, który w zasadzie jest urządzeniem udostępnianym. Polska ma w nim swój udział i może z niego korzystać. Natomiast wspólne badania w tej dziedzinie wydają się dzisiaj mało prawdopodobne, ponieważ wiązałyby się z koniecznością znacznie poważniejszego niż obecnie zaangażowania finansowego ze strony polskiej. I nie chodzi bynajmniej o to, by profesor „X” czy doktor „Y” miał dostęp do laboratorium, ale żeby te wspólne badania zaistniały jako struktura badawcza w Polsce. Bo w przypadku Francji tak właśnie jest. Kto wie, gdyby takie badania rzeczywiście zainicjowano, mogłyby przynieść ciekawe efekty, ponieważ i w Polsce, i we Francji nie brak zdolnych i pełnych twórczej inwencji ludzi. Ale to kosztuje i wymaga dobrze rozumianej opieki państwa.

Adam Gałkowski – A jaki jest udział Pana Profesora w tej współpracy...?

Zbigniew Kuźnicki – Myślę, że nie muszę się wstydzić. Będąc z konieczności emigran-tem, bo to nie był mój wolny wybór, nie zerwałem więzi z Polską, do której nieustannie mnie ciągnie, znajduję w tej współpracy wiele satysfakcji.

Adam Gałkowski – Ale chyba nie tylko...?

Zbigniew Kuźnicki – Gdybym miał dokonywać ocen, to muszę przyznać, że spotykało mnie po drodze także wiele rozczarowań. I to szczególnie po stronie polskiej. Oczywiście Francja też ma swoje plusy i minusy, ale częściej rozczarowanie spotykało mnie w Polsce. Mam na myśli kilka inicjatyw zakończonych fiaskiem. Mimo że ich przygotowania zostały znacznie zaawansowane. Chodzi np. o uruchomienie rządowego programu zamawianego w latach dziewięćdziesiątych w dziedzinie fotowoltaiki, który był pierwszą tego rodzaju inicjatywą w krajach z Europy Centralnej i Wschodniej. Niestety, polscy partnerzy nie potrafili docenić rzeczywistych wartości tego projektu i doprowadzili do jego „rutynowego” końca.

Dwie inicjatywy natomiast mogę zaliczyć po stronie sukcesów:

1. Pomysł i cykliczną organizację w Polsce europejskiej konferencji E-MRS (European Material Research Society) od 2003 r. Pierwsze miały miejsce w końcu lat dziewięćdziesiątych i na przełomie lat wieków.

Konferencja ta od pewnego czasu była regularnie organizowana tylko w Strasburgu. Obecnie jej sesja wiosenna odbywa się tradycyjnie w Strasburgu, a jesienna – w Polsce, w gmachu Politechniki Warszawskiej. Dzisiaj o tym już się nie pamięta, ale realizacja tego pomysłu nie była łatwa, zarówno ze względu na konkurencję innych miast (Budapeszt i Praga), jak i trudności wynikające z jego charakteru. Węgrzy raz ją zorganizowali, ale z uwagi na skalę i trudności przedsięwzięcia – zrezygnowali. Kłopoty były też po stronie polskiej – i administracyjne, i ludzkie, ale szczęśliwie zostały pokonane i konferencja „ulo-kowała się” przy Instytucie Fizyki PAN. I to jest mój pierwszy sukces.

2. Współpraca międzyregionalna, o której już mówiłem, a która nie ma swojego odpo-wiednika gdzie indziej. Docenił to nawet Senat Republiki Francuskiej, przyznaniem w 2007 r. specjalnej nagrody dla Regionu Alzacji za całokształt współpracy międzyregionalnej.

Mam też nieukrywaną satysfakcję z udziału w przywracaniu narodowi polskiemu pa-mięci o jego wielkim rodaku, Janie Czochralskim².

Ubolewam trochę, że nie udało mi się tego zrealizować jeszcze przed Rokiem Jana Czochralskiego, uchwalonym w 2013 r. przez Sejm RP. Dostrzegam wprawdzie znaczny postęp w tej sprawie, spotykam się ze zrozumieniem i poparciem coraz liczniejszych kole-gów francuskich i polskich, ale to wciąż zbyt mało.

Adam Gałkowski – Mamy w Polsce świadomość ogromnej dysproporcji potencjału materialnego nauki w porównaniu z Francją. Wprawdzie otwarcie naszego kraju na świat, jakie nastąpiło po 1989 r., a zwłaszcza członkostwo w Unii Europejskiej, stanowiły istotne punkty zwrotne na drodze do zniwelowania tych różnic, jednakże nikt nie ma złudzeń, że będzie to proces łatwy i krótkotrwały. Sytuacja ta tradycyjnie już ustawia nas w pozycji petenta. Czy Pana zdaniem możemy dzisiaj mówić o zwiastunach zmiany tego stereotypu we Francji, czy też wciąż jest jeszcze za wcześnie?

Zbigniew Kuźnicki – Dzisiaj Polska jawi się we Francji wciąż mimo wszystko jako kraj odległy i z nauką dramatycznie niedofinansowaną. To spojrzenie generalne ulega korzyst-ny zmianom dzięki wybranym dziedzinom oraz dzięki wybranym akcjom.

² Z. T. Kuźnicki, *Rola współpracy Alzacja – Polska w procesie „przywracania” wielkiego Polaka, Jana Czochralskiego, jego własnemu narodowi*, „Nauka” 2013 nr 3, s. 133-144.

Organizując współpracę z Dolnym Śląskiem, z początku miałem z francuskimi kolegami problemy, uprzedzenia. Pomyślałem więc, że najlepiej będzie przeprowadzić wizję lokalną i zaprosiłem w latach 2003 i 2012 dziekanów mojego wydziału fizyki z Uniwersytetu w Strasburgu do odwiedzenia Politechniki Wrocławskiej. *Nota bene*, jednym z nich był profesor, Niemiec z pochodzenia.

Na miejscu zobaczył trzy rzeczy, które Wrocławianie zrobili (i chwala im za to!), a które wywarły na nim silne, pozytywne wrażenie. Otóż trzeba wiedzieć, że niektóre instytucje naukowe Wrocławia mieszczą się w dawnych siedzibach instytucji naukowych i uczelnianych z czasów niemieckich. Pracujący tam Polacy uznali za stosowne nie tylko odrestaurować owe siedziby, ale także przywrócić do życia pewne historyczne narzędzia badawcze z czasów niemieckich. Ale nie jako ponemieckie zabytki, lecz jako uniwersalne świadectwa nauki określonej epoki. Druga sprawa, to dzisiejszy Wrocław. Miasto nie tylko odrestaurowane przez Polaków z niezwykłą starannością, ale przy okazji architekturą przypominającą... Strasburg. Wreszcie trzecia sprawa – Wrocławianie rozbudowali sale dydaktyczne z wyposażeniem do ćwiczeń laboratoryjnych. Oczywiście, zawsze jeszcze można coś w nich poprawić i udoskonalić, ale pod pewnymi względami prezentują się one korzystniej niż podobne we Francji. Słowem, dziekan wynikami podróży był bardzo silnie zaskoczony.

Nie zmienia to natomiast faktu, że wciąż napotykamy przykłady niedopasowania warunków i systemów pracy w instytucjach badawczych obu krajów. Na szczęście, przeszkody te są stopniowo pokonywane. Wracając zaś do kwestii stereotypów, warto zauważyć, że studenci wrocławscy dobrze dają sobie radę w Strasburgu. Są sprawni i pozostawiają po sobie ogólnie pozytywne wrażenia. Ich słabą stroną jest natomiast niezajomość języka francuskiego. Na szczęście, dobrze radzą sobie z angielskim. Niektórzy zresztą uczą się francuskiego. Negatywnych ogólnych stereotypów prędko jednak nie zmienimy dopóty, dopóki Polska będzie krajem o względnie najniższym w Unii Europejskiej udziale nakładów na badania naukowe w dochodzie narodowym. Fakt ten jest w naukowych środowiskach (i w Brukseli) znany, dosłownie szokuje. Takie kraje jak Francja po prostu tego nie rozumieją. Mimo wszystko i w tej sprawie daje się zauważyć pozytywne trendy, dzięki którym rola i pozycja Polski ulega poprawie.

Obok żenująco niskiego poziomu finansowania nauki w Polsce trzeba jeszcze dodać – przepraszam za słowo – sklerotyczny sposób zarządzania. Kiedy np. spotykają się delegacje instytucji naukowych obu krajów, wystarczy spojrzeć na wiek członków delegacji i porównać. Dziura pokoleniowa widoczna jak na dłoni! Wrażenie jest takie, że jeśli już młodzi Polacy pozostają w nauce, wyglądają na tak podporządkowanych swoim nauczycielom i „układowi”, że stawiam sobie pytanie, czy oni naprawdę będą niezależnymi uczonymi. Widoczna jest wśród nich charakterystyczna deformacja czy patologia, pozostałość minionej epoki. Ale, przy tym należy mocno podkreślić, że w Polsce są talenty. Tylko że talenty, ażeby rozwijały się, muszą mieć ku temu warunki.

Adam Gałkowski – Uzupełniając niejako powyżej przedstawiony obraz, chciałem teraz zapytać Pana Profesora o obecność nauki polskiej we Francji. Czy jest ona w ogóle widoczna? I pytanie dodatkowe: jak Pan ocenia obecność Polaków we francuskich instytucjach naukowych?

Zbigniew Kuźnicki – I lepiej, i gorzej. Obecność ta jest zdecydowanie niedostateczna jak na potencjał Polski, jednego z największych krajów Europy. Brak silnych akcentów polskich badań. Tym bardziej że pomimo ogólnej biedy, Polska zdołała w niektórych dziedzi-

nach nauki wypracować sobie znaczącą i uznaną pozycję. Dotyczy to jednak głównie tych nauk, które uchodzą za stosunkowo „tanie” – tj. nauki społeczne i cała sfera kultury. I te są we Francji najbardziej widoczne. Natomiast wszystko to, co wiąże się z technologiami, z tzw. nowoczesną suwerennością, jest nieobecne. Optymizmem nie napawa także ogólny poziom kompetencji przedstawicieli polskich władz, z którymi mam okazję spotykać się. Wszystko to świadczy o braku wizji, a więc czegoś, co nazywamy polityką naukową.

Kto wie, czy ten niesprzyjający nauce ogólny klimat nie zaważył o przegranej Wrocławia sprzed kilku lat w wyborze lokalizacji Europejskiego Instytutu Technologii i Innowacji? Wygrał Budapeszt! A przecież Wrocław najlepiej spełniał obiektywne kryteria i przy poparciu Niemiec miał szanse wygrać tę rywalizację. Ale do tego potrzeba autentycznego lobbingu na najwyższych szczeblach władz państwowych, którego dla spraw naukowych w Polsce nie ma w nadmiarze.

Adam Gałkowski – Od pewnego czasu jest Pan również dyrektorem Stacji Naukowej PAN w Paryżu. Jaki ma Pan z tej perspektywy ogólny *image* Polski we Francji...?

Zbigniew Kuźnicki – Nie chcę mówić o słynnej kampanii sprzed kilku lat z polskim hydraulikiem w roli głównej, ale trzeba przyznać, że potrząsnęła ona nieco opinią publiczną tego kraju. Zresztą, ku zdumieniu tej opinii, z wynikiem pozytywnym. Brawa dla polskich autorów kontrofensywy. Natomiast chciałbym zwrócić uwagę na coś innego i zaskakującego.

Otóż wydaje mi się, że aby uświadamiać zachodnim Europejczykom (a więc Francuzom również), aby coś z Warszawą załatwić, należałoby do niej pojechać i negocjować. Polskie „nie” nie musi koniecznie oznaczać negacji, ale fakt, że z Warszawą także trzeba rozmawiać, a nie podsuwać gotowe projekty do podpisu. W sumie jednak nadal nie dostrzegam żadnej poprawy wizerunku naszego kraju bez nauki we Francji.

Adam Gałkowski – Wniosek ten prowokuje do pytań następnych: Co Pan sądzi na temat polskiej polityki naukowej oraz czy w Polsce, patrząc z perspektywy Alzacji, Strasburga i Paryża, można dostrzec jakąś naukową dyplomację naszego kraju?

Zbigniew Kuźnicki – Najpierw „polityka naukowa”. Tutaj przepraszam, to nie złośliwość, ale trzeba bardzo dużo dobrej woli, by ją w ogóle dostrzec. A powinni ją tworzyć politycy, merytorycznie wspierani przez środowiska naukowe. I tu mała dygresja natury po trosze obyczajowej, towarzyskiej i etycznej. W Polsce zauważam zjawisko, które we Francji – moim zdaniem – udało się już zwalczyć, a które nazywam „agresywnością monokultury”. Polega ono, mówiąc językiem potocznym, na „przemądrzaniu się” uczonego specjalisty w jakiejś wąskiej dziedzinie, na tematy z innych dziedzin nauki. Myślę, że zjawisko to nie pozostaje bez wpływu na jakość „polityki naukowej” i stosunku do świata nauki...

Z drugiej strony jednak nie mogę zignorować tendencji pozytywnych, wyrażających się chociażby w powstaniu i działaniu takich organizacji i instytucji jak Fundacja Nauki Polskiej, Narodowe Centrum Nauki czy Narodowe Centrum Badań i Rozwoju.

Adam Gałkowski – A polityka naukowa Republiki Francuskiej...?

Zbigniew Kuźnicki – Nie odpowiem wprost, ale następującą dygresją. Często kontaktuję się i bywam w Ambasadzie Francuskiej w Warszawie i widzę, jak Ambasada ta angażuje się w promocję nauki francuskiej w Polsce. Niestety, dużo gorzej wygląda to po drugiej stronie. Pewnym wyjątkiem był rok 2011 – Rok Nauki Polskiej we Francji, tyle że, kiedy skończyły się okolicznościowe konferencje i wystawy, konieczny jest ciąg dalszy, czyli systematyczna praca na co dzień.

A Francja potrzebuje partnera. Partnera odpowiedzialnego, a nie uległego bądź kapryśnego. Do tego potrzebna jest pewna stabilność, której w Polsce nie ma zbyt dużo. Zapatrzenie się w programy unijne jako zasadnicze źródło finansowania to za mało. Inną jakość w moim rozumieniu nastąpi dopiero wówczas, kiedy polskie ośrodki staną się wiodącymi w realizacji konkretnych, wybranych programów. Do tego zresztą potrzebne jest równocześnie znacznie wyższe niż obecnie finansowanie projektów ze środków krajowych. Francuzi i Niemcy najpierw prowadzą badania własne, a dopiero potem, po uzyskaniu widocznych efektów, występują o wsparcie ze środków UE. Główny ciężar innowacji pozostaje „narodowy”. W obecnej sytuacji w Polsce, nie dostrzegam tak upragnionych sygnałów „odzyskiwania terenu”.

Rozmowę przeprowadził Adam **Gałkowski**
Warszawa, 9 lutego 2014 r.

Elżbieta **Soszyńska**

Szkolnictwo wyższe w kontekście zblizania się krajów do światowej granicy technologicznej – perspektywa XXI wieku

W artykule podjęta została próba pokazania ewolucji systemu szkolnictwa wyższego, jego adaptacji do zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej krajów, a także lansowanych w świecie paradygmatów na przełomie XX i XXI wieku. Analizą objęta jest misja, funkcje, dobre i złe strony przedsiębiorczych, jak również elitarnych, rozpoznawalnych w świecie, badawczych uniwersytetów. Ranga, rola, wkład szkolnictwa wyższego w rozwój społeczno-gospodarczy krajów jest powszechnie uznawany jako najważniejszy, ale potencjał szkolnictwa wyższego nie zawsze i we wszystkich krajach jest wykorzystywany. Holistyczne ujęcie tych problemów prowadzi do refleksji, że najważniejsza przyczyna tej sytuacji tkwi w niedoskonałym przepływie informacji, niskim potencjale, słabym systemie bodźców, zwłaszcza w krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo. To skutkuje zerwaniem więzi między poszczególnymi podmiotami szkolnictwa wyższego oraz między nimi a podmiotami otoczenia zewnętrznego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, gospodarka wiedzy, globalizacja.

Wprowadzenie

Świat – z punktu widzenia ekonomicznego – dzieli się na kraje czy też regiony słabo-, średnio-, wysokorozwinięte. Nawet najbliższa historia pokazuje, że pewnej grupie państw udało się zwiększyć dynamikę rozwoju gospodarczego i zbliżyć się pod względem poziomu rozwoju gospodarczego do grupy światowych liderów, a z punktu widzenia technologii do światowej granicy technologicznej, choć jest ona w procesie globalizacji ustawicznie przesuwana do przodu, zwłaszcza przez kraje rozwinięte. Jeżeli to zbliżenie się udało, to znaczy, że przeciętnie w dłuższym okresie tempo wzrostu gospodarczego tych krajów było wyższe niż w grupie krajów wysokorozwiniętych.

Wśród czynników wchodzących do zbioru stymulant wzrostu gospodarczego wymienia się na jednym z pierwszych miejsc innowacje i kapitał ludzki, w tym w kapitale ludzkim najczęściej wyszczególnia się edukację, szkolnictwo. Problemy te szczególnie mocno są

podkreślane, jeśli analiza jest przeprowadzana z punktu widzenia paradygmatu gospodarki wiedzy. Wprawdzie kryzys gospodarczy spowodował, że ekonomiści coraz usilniej poszukują nowego paradygmatu, przy którego wykorzystaniu lepiej, bardziej prawidłowo opisywane byłyby skomplikowane procesy społeczno-gospodarcze, ale to nie znaczy, że paradygmat gospodarki wiedzy został odrzucony. W międzyczasie następuje jego stopniowa ewolucja.

W procesie generowania realnej konwergencji w dochodach (Soszyńska 2013, rozdz. 2 i 3), zwiększania dynamiki rozwoju gospodarczego, tworzenia trwałego wysokiego tempa wzrostu gospodarczego podkreślana jest między innymi waga i rola edukacji, w tym szkolnictwa wyższego (Soszyńska 2013, rozdz.4). Znaczenie szkolnictwa wyższego w budowaniu nowoczesnej gospodarki rośnie zwłaszcza w próbach przechodzenia ze stadium rozwoju gospodarczego stymulowanego efektywnością do stadium rozwoju gospodarczego stymulowanego innowacjami (Schwab red. 2013). Istota rozwoju szkolnictwa wyższego jest tym bardziej ewidentna, jeżeli akceptujemy, że to właśnie człowiek, jego edukacja, umiejętności, kompetencje oddziałują na poziom rozwoju gospodarczego i jego dynamikę nie tylko bezpośrednio, ale również pośrednio między innymi przez kanał innowacji, nowoczesnych technologii informacji i komunikowania. Niektórzy badacze definiują kapitał ludzki jako wiedzę zdolną do działania (Woźniak 2012, t. 3, s. 196).

Z drugiej strony, zwłaszcza w momentach dekoniunktury, mocno stawiany jest problem zbyt skromnych w porównaniu do oczekiwanych efektów funkcjonowania szkolnictwa wyższego, w szczególności w rozwoju gospodarczym krajów rozwijających się. Zadawane jest pytanie, dlaczego, z jakich powodów szkolnictwo, w tym szkolnictwo wyższe, generuje nie tylko efekty pozytywne, ale również skutki negatywne. Te ostatnie utożsamia się z umasowieniem szkolnictwa wyższego, rosnącą stopą bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych, brakiem kompetencji w działaniu absolwentów szkół wyższych w konkretnych sytuacjach zawodowych, w tym brakiem umiejętności współpracy, obniżaniem jakości edukacji, także na poziomie szkoły wyższej, brakiem postaw i działań innowacyjnych (Bal-Woźniak 2012) itp.

W niniejszym artykule – podkreślając rangę szkolnictwa wyższego w procesie rozwoju społeczno-gospodarczego – zwracam uwagę, że dla tworzenia relatywnie większych efektów pozytywnych nie tylko we wzroście gospodarczym, ale również z punktu widzenia rozwoju społeczno-gospodarczego, z tytułu funkcjonowania i działalności szkolnictwa wyższego w procesie dynamicznie dokonujących się zmian technologicznych i zwiększającej się intensywności procesu globalizacji w świecie, należy na system szkolnictwa wyższego spojrzeć kompleksowo, systemowo, poszukując dysfunkcji wewnątrz szkolnictwa wyższego, jak i na zewnątrz. Analizie winny być poddane sprzężenia między szkolnictwem wyższym a pozostałymi podmiotami systemu edukacji, jak i między nim a gospodarką oraz społeczeństwem.

Nie można bezrefleksyjnie wierzyć w idee, paradygmaty, które w dosyć okrojonym zakresie są wdrażane w wielu krajach rozwiniętych gospodarczo. Według zwolenników neoliberalizmu bardzo często jest głoszone hasło „wolnego rynku”, którego mechanizmy wszystko rozwiążą i doprowadzą do efektywnego działania wszystkich podmiotów, w każdym czasie i we wszystkich zakresach. Zagorzali zwolennicy tego nurtu zdają się nie dostrzegać chociażby faktu istnienia w zglobalizowanym świecie gospodarczym korporacji i ich wpływu na podaż, popyt i ceny itp. Nie poddają pod refleksję kwestii występowania

niesprawności rynku, a większość niepowodzeń gospodarczych – jeśli nie wszystkie – przypisują występowaniu niesprawności państwa. Jak potwierdzają doświadczenia historyczne, niesprawności oraz błędy mogą występować po obu stronach, gdyż żadna gospodarka faktycznie nie funkcjonowała ani nie funkcjonuje według idealnego wzorca, modelu. Sprawą badaczy jest między innymi określanie, jak daleko znajduje się dana gospodarka w porównaniu do wzorca, według którego ją opisujemy.

Poza wprowadzeniem tekst składa się z czterech części merytorycznych oraz zakończenia. W pierwszej z nich ogólnej dyskusji poddane zostały podstawowe – moim zdaniem – problemy oddziaływania kapitału edukacji, a zwłaszcza szkolnictwa wyższego na poziom rozwoju gospodarczego i wzrost gospodarczy krajów na przełomie XX i XXI wieku. W drugiej części zarysowane przeze mnie zostały główne zmiany w światowym sektorze uniwersyteckim, którego podmioty próbują nadążyć i dostosować się do przeobrażeń zachodzących i wyzwań stawianych przez gospodarkę i otaczający je świat. Przede wszystkim podkreślam, jak główne podmioty szkolnictwa wyższego reagują na zmiany w paradygmatach, kształtowanych przez badaczy, a często wykorzystywanych – być może wybiórczo i nadmiernie – w globalizującym się świecie przez głównych liderów w grze o wzrost gospodarczy na zasadach rynkowych, utożsamianych z wolnym rynkiem, o ile taki nie jest li tylko ujęciem modelowym. W trzeciej – analiza skoncentrowana została wokół pytania, czy w centrum sektora szkolnictwa wyższego ma być uniwersytet badawczy czy przedsiębiorczy jako główny partner dla rozwiązywania głównych kwestii wynikających z wyzwań XXI wieku. W części czwartej w podejściu kompleksowym wyszczególnione są i w skrócie omówione podstawowe dylematy, z którymi się spotkały i spotykają się podmioty szkolnictwa wyższego, a także wyzwaniami zmieniającego się globalnego otoczenia oraz wynikającymi z lansowanych doktryn. Dylematy te przedstawione zostały w ujęciu systemowych powiązań między podmiotami szkolnictwa wyższego a podmiotami zewnętrznego otoczenia z uwzględnieniem ich zróżnicowania i siły występowania oraz interakcji między partnerami w zależności od poziomu rozwoju gospodarczego krajów.

Szkolnictwo wyższe a rozwój społeczno-gospodarczy krajów

Według twórców kolejnych raportów konkurencyjności skupionych wokół Światowego Forum Ekonomicznego (World Economic Forum) do zbioru podstawowych determinant konkurencyjności gospodarek zaliczanych do najniższego stadium rozwoju, a zatem determinant ogólnej produktywności czynników produkcji, wzrostu gospodarczego – między innymi – wchodzi podstawowa edukacja i zdrowie. Są to na ogół gospodarki konkurujące tanimi czynnikami produkcji. Szkolnictwo wyższe jest traktowane jako główna determinanta wzrostu gospodarczego w krajach, których konkurencyjność gospodarki jest stymulowana przede wszystkim efektywnością procesów gospodarczych. Zaś innowacje i wyrafinowanie biznesu są wiodącymi stymulantami konkurencyjności w krajach zaliczanych do trzeciego stadium rozwoju, to jest stymulacji wzrostu gospodarczego innowacjami¹. Jednym z głównych partnerów w tworzeniu narodowych systemów innowacji są szkoły

¹ Gospodarki poszczególnych krajów zaliczone zostały do odpowiednich stadiów rozwoju na podstawie PKB per capita oraz udziału eksportu towarów wysoce przetworzonych w eksporcie ogółem.

wyższe, a zatem podkreślona tu została funkcja szkolnictwa wyższego, którą jest działalność badawcza, czyli tworzenie nowej wiedzy, a ta po skomercjalizowaniu stanie się innowacjami. Rozwinięte kraje, ich firmy, instytucje badawcze, które znajdują się w obszarze najbardziej zaawansowanych światowych technologii, są światowymi liderami w tworzeniu wiedzy. Inwestują w badania i rozwój nie tylko na uniwersytetach, ale także angażują w ten proces inne podmioty, zwłaszcza tam, gdzie istnieje współpraca między kadrami akademicką uniwersytetów badawczych a przedstawicielami firm, organizacji funkcjonujących na rynku. Inwestują w rozwój kapitału edukacji, zwłaszcza w zakresie wyższych poziomów kształcenia (McMahon 2009, s.102). Wiodące firmy, w tym także uniwersytety, inwestują w badania i tworzą relatywnie lepsze warunki pracy dla najbardziej utalentowanych jednostek, posiadających odpowiednio wysokie kwalifikacje. Te aspekty stanowiły centralną ideę w modelach wzrostu endogenicznego P. Romera (1990). Proces ten generuje koszty, gdyż dążenie do dotrzymania kroku najlepszym, stawia kraje słabo i średnio rozwinięte, ich firmy i inne organizacje znajdujące się poza obszarem światowych technologii, do podejmowania decyzji o uczestniczeniu w tworzeniu innowacji, bądź naśladowania tych najlepszych w drodze transferu w miarę najnowszych technologii i ich adaptacji do istniejących warunków krajowych. W obu tych procesach uczestniczą ludzie, którzy posiadają odpowiednie umiejętności, kompetencje, czyli kapitał ludzki, a ten się starzeje. Podążanie za najlepszymi wymaga odnowienia, zwiększenia tego kapitału. W kategorii rozmiarów wpływu technologii kanałem innowacji bądź dyfuzji wiedzy z światowego obszaru technologicznego, w którym dużą rolę pełni kapitał ludzki, właśnie dyfuzja ma znacznie większe znaczenie w grupie krajów rozwijających (McMahon 2009, s. 103; Soszyńska 2013, rozdz. 8 i 9). W znacznym stopniu to właśnie luka, niedostatek dyfuzji wiedzy – zgodnie z założeniami wprowadzonymi przez R.E. Lucasa (1988) do modelu wzrostu endogenicznego – powodują, że państwa bogate stają się jeszcze zamożniejsze, a w ubogich odnotowywana jest coraz większa realna dywergencja w dochodach w porównaniu z krajami rozwiniętymi. Zarówno Lucas, jak i Romer w swoich modelach uznali edukację za centralny element wzrostu stymulowanego wiedzą oraz podkreślili bardzo ważną rolę efektów zewnętrznych edukacji w tym procesie. Jednak nie można tego rozumieć tak, że edukacja, czy nawet jej silny związek z badaniami i rozwojem jest jedyną przyczyną wysokiej dynamiki rozwoju gospodarczego. Gdy inne konieczne stymulanty wzrostu gospodarczego będą ograniczone, wówczas koszty związane z procesem edukacji na ogół przeważają nad oczekiwanymi pozytywnymi efektami edukacji we wzroście gospodarczym.

Empiryczna weryfikacja wpływu kapitału edukacji na poziom i dynamikę rozwoju gospodarczego – zwłaszcza z wykorzystaniem takiego narzędzia, jakim jest klasyczna regresja – nie prowadzi do jednoznacznej konkluzji, że kapitał edukacji, w tym również na poziomie trzecim, istotnie i pozytywnie oddziałuje na poziom PKB na osobę czy też stopę wzrostu gospodarczego krajów. Wnikliwe analizy i logika dość jednoznacznie skłaniają do odpowiedzi, że to nie ułomność narzędzi badawczych zawodzi i nie przede wszystkim jakosć danych. Skromne rozpoznanie skomplikowanego procesu oddziaływania i interakcji między sektorem szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego, a podmiotami w nim funkcjonującymi oraz podmiotami otoczenia zewnętrznego; między kapitałem edukacji a innymi czynnikami stymulującymi bądź destymulującymi poziom rozwoju gospodarczego, i wzrost gospodarczy skutkuje w różnych krajach w różnych okresach niejednoznacznymi wynikami procesu gospodarowania. Nie mniej ważny wpływ na efekty gospodarcze ma

nie tylko ilość zakumulowanego kapitału edukacji, ale również jego struktura i jakość (Soszyńska 2013, rozdz. 4), a przede wszystkim wykorzystanie. Ponadto kapitał edukacji nie jest jedynym składnikiem kapitału ludzkiego, który jest niezbędny do generowania wzrostu gospodarczego. Drugim elementem kapitału ludzkiego, nie mniej ważnym w procesie stymulacji dynamiki rozwoju gospodarczego, jest zdrowie ludzkie.

Kapitał edukacji oddziałuje na kształtowanie się poziomu rozwoju gospodarczego i wzrost gospodarczy krajów nie tylko bezpośrednio, ale również za pomocą rozmaitych pośrednich kanałów. Przykładowo instytucje – w sensie reguł gry – takie, jak: demokracja, rządy prawa, polityczna stabilność w istotnym zakresie zależą od rozwoju edukacji, to właśnie przez te instytucje generowane są efekty zewnętrzne edukacji (Glaeser i inni 2004; McMahan 2007). Także otwartość gospodarki w handlu i podejmowane strategie pro wzrostowe ukierunkowane na eksport – zwłaszcza od stadium stymulacji wzrostu gospodarczego efektywnością – są funkcją ukształtowanego w procesie edukacji kapitału ludzkiego (Wood 1994). Nawet takie czynniki, jak stopa inwestycji w kapitał fizyczny, stopa płodności nie są neutralne względem poziomu edukacji społeczeństwa. Te źródła wzrostu gospodarczego – zdaniem W.W. McMahonna (2009) – mogą być uznawane jako odzwierciedlające efekty zewnętrzne edukacji.

W teoretycznych modelach wzrostu gospodarczego szkolnictwo wyższe znajduje się w centrum zarówno tworzenia nowych technologii, jak jej dyfuzji, generowania efektów zewnętrznych. Te czynniki są podstawowe dla wzrostu gospodarczego. Wynikający z badań empirycznych ograniczony zakres oddziaływania edukacji na wzrost gospodarczy jest między innymi efektem pomijania w modelach regresji wpływu ucieleśnionej technologii, chociażby w kolejnych rocznikach maszyn, pośrednich efektów, niekontrolowania tak zwanych szoków zewnętrznych, występujących w procesie globalizacji liberalizacji, co sprawia, że oddziaływanie edukacji, jej efektów zewnętrznych na wzrost gospodarczy jest pomniejszone (Lange i inni 2006). Wprawdzie dla krajów rozwijających się szkolnictwo wyższe jest ważne, ale niektórzy badacze uważają, że nadmierne inwestycje w ten sektor w procesie globalizacji liberalizacji mogą skutkować wyhamowaniem wzrostu gospodarczego (Krueger, Lindahl 2001). Jedną z podstawowych przyczyn jest fakt, że edukacja na poziomie szkoły wyższej sprzyja migracji zewnętrznej, drenażowi mózgow. Znacznie bardziej ważną rolę odgrywa edukacja na poziomie wyższym w krajach wysokorozwiniętych, których gospodarka znajduje się w obszarze najnowszych technologii, bądź zbliża się do tego obszaru. W krajach tych jest silniejszy rynek kadr kwalifikowanych i mniejsza ich emigracja zewnętrzna. Wątpliwości, co do skali efektów szkolnictwa wyższego we wzroście gospodarczym krajów, sygnalizowane między innymi przez Pritchetta (2006), są osłabiane obok innych czynników przez spostrzeżenia badaczy (McMahon 2009, s.105), iż w jego modelach regresji została wprowadzona zmienna binarna, która wychwytuje oddziaływanie szkolnictwa wyższego na wzrost gospodarczy przez kanał dyfuzji wiedzy. Wśród badań, w których potwierdzono za pomocą analizy regresji istotny wpływ szkolnictwa wyższego na wzrost gospodarczy krajów rozwiniętych, są między innymi analizy Krueger i Lindhal (2001), Keller (2006), Elżbiety Soszyńskiej (2013). Istotne pozytywne efekty we wzroście gospodarczym odnotowują badacze za pomocą modeli regresji, gdy poza bezpośrednim oddziaływaniem kontrolują wpływ szkolnictwa wyższego różnymi pośrednimi kanałami, kontrolują jego efekty zewnętrzne, a także wynikające z procesu globalizacji liberalizacji, badają nie tylko efekty ilości kapitału ludzkiego generowanego przez szkoły

wyższe, ale z również z tytułu jego jakości i struktury. Jakość i struktura kapitału edukacji w generowaniu pozytywnych efektów rozwoju gospodarczego krajów i jego dynamiki jest nie mniej ważna. Z badań wynika, że w przypadku krajów wysokorozwiniętych, znajdujących się w obszarze wysokich technologii, jest relatywnie bardziej istotna w gospodarowaniu, w którym najważniejszymi stymulantami wzrostu gospodarczego są innowacje (Soszyńska 2013).

Uniwersytety w zmieniającym się otoczeniu

Pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku w świecie następowała wyraźna zmiana paradygmatu ekonomicznego. Coraz usilniej wdrażane były – zwłaszcza przez finansjerę światową – zasady polityki ekonomicznej jako zbioru dobrych praktyk, sprawdzonych w wybranych krajach, których polityka gospodarcza oparta była w relatywnie dużym zakresie na neoliberalnych regułach postępowania. Często były one zalecane przez decydentów światowych oraz pewne grupy wpływowych ekonomistów w sposób fundamentalny. Odniesione w tych krajach wyraźne sukcesy w rozwoju gospodarczym z dużym uproszczeniem przypisywano tym właśnie zasadom. Zbiór tych reguł, uporządkowany pierwotnie przez Wiliamsona (2000), traktowany był zwłaszcza przez fundamentalnych neoliberalistów jako uniwersalne w czasie i przestrzeni dobre praktyki prowadzenia polityki pro wzrostowej (Soszyńska 2013, rozdz.5). Te zalecenia jednoznacznie rekomendowano krajom rozwijającym się, zwłaszcza tym, które korzystały z pomocy międzynarodowych organizacji finansowych. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych oraz w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, w ujęciu fundamentalnym, te dobre praktyki pro wzrostowe sprowadzono do procesów prywatyzacji, liberalizacji, stabilizacji rozumianej bardzo technicyście jako przede wszystkim, jeśli nie wyłącznie, bezwzględne tłumienie inflacji oraz minimalizacji roli państwa w procesach gospodarowania.

Zachodzące w świecie ekonomiczne i polityczne zmiany, które towarzyszyły procesowi globalizacji, spowodowały między innymi nacisk na istotne zwiększenie konkurencyjności promowanej przez zwolenników procesów globalizacyjnych, zwiększenie stopnia prywatyzacji i liberalizacji w gospodarce, osłabienie sektora publicznego. Zaś pozycja państwa narodowego podlegała stopniowej modyfikacji w wyniku relacji między różnymi podmiotami i wyzwań stawianych przez sposób działania (Breton i inni 2003). W tym kontekście toczyła się dyskusja dotycząca liberalizacji wymiany usług szkolnictwa wyższego. W Europie między innymi pod wpływem nasilającej się konkurencji z USA i krajami azjatyckimi o światowe przywództwo sformułowano strategię lizbońską jako wizję budowania bardziej konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy. Uniwersytetom przypisywano bardzo istotną rolę w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej, jak i rozwoju społeczeństwa wiedzy, a także społecznej spójności (CEC 2003). Unia Europejska, OECD, UNESCO, Bank Światowy, a także takie organizacje, jak: Światowa Organizacja Handlu i Międzynarodowy Fundusz Walutowy miały w ostatnich dekadach olbrzymi wpływ na kształtowanie trendów w sektorze edukacji, a w szczególności w obszarze szkolnictwa wyższego.

W początkowym stadium zachodzenia wspomnianych procesów szkolnictwo wyższe było dość zróżnicowane w zależności od istniejącej struktury krajowych systemów edukacji poziomu wyższego, uwarunkowań historycznych, kulturowych. Już w latach osiem-

dziesiątych XX wieku Clark (1983) zakładał, że kraje o różnych systemach szkolnictwa wyższego i kulturze w sposób zróżnicowany reagują na zmiany, w tym popyt zgłaszany przez otoczenie na usługi szkolnictwa wyższego.

Naukowcy prezentują różnorakie sposoby klasyfikacji modeli szkolnictwa wyższego, Najczęściej stosowanym na obszarze Europy wyróżnieniem jest wyodrębnienie modeli: humboltowskiego (niemieckiego), napoleońskiego (francuskiego) oraz anglosaskiego (brytyjskiego) (Husén 1996). Kivinen i Rinne (1996) byli jednymi z autorów, którzy uzupełnili tę klasyfikację przez łączne potraktowanie modelu anglosaskiego i amerykańskiego szkolnictwa wyższego, wspólne ujęcie modeli humboltowskiego i napoleońskiego jako modelu Europy Zachodniej (kontynentalnej) i wydzielenie modelu nordyckiego jako odrębnego. Niektórzy badacze (Rinne, Koivula 2008, s.184) wyróżniają również model szkolnictwa wyższego Europy Centralno-Wschodniej, tzw. przejściowy (*transition*). Modelowi anglosaskiemu przypisywane są takie charakterystyki, jak: duża skala, stymulacja rynkowa, zróżnicowanie, hierarchiczność i powszechna konkurencja występująca między instytucjami szkolnictwa wyższego. Pierwotnie były to cechy systemu uniwersyteckiego w USA, ale w latach osiemdziesiątych system szkolnictwa wyższego Wielkiej Brytanii podlegał znaczącym zmianom, które można określić jako adaptacja cech systemu amerykańskiego. Przykładowo, na początku lat osiemdziesiątych wprowadzono czesne dla studentów zagranicznych oraz – pod koniec lat osiemdziesiątych – zróżnicowane czesne dla studentów na studiach magisterskich i doktoranckich, a w 2000 roku czesnym objęto studentów studiów licencjackich. Jako podstawowe wyróżniki modelu kontynentalnego w porównaniu z anglosaskim przede wszystkim wymienia się prawną i finansową autonomię. System szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii oceniany jest jako quasi-rynkowy, w którym instytucje szkolnictwa wyższego sprzedają państwu, jak i innym konsumentom swoje usługi, zaś fundusze na badania w wysokim stopniu zależą od wyników oceny pracy badawczej. Dość zróżnicowanemu modelowi kontynentalnemu przypisuje się z jednej strony jako najbardziej istotną zasadę, dla grupy uniwersytetów typu humboltowskiego, dużą autonomię badań i nauczania, ich nierozłączność oraz skupienie się na zawodowym przygotowaniu absolwentów. Zaś z drugiej strony wyróżnikiem uniwersytetów typu napoleońskiego jest relatywnie silniejsze powiązanie z otoczeniem społecznym oraz postawienie na wysokiej pozycji zadania w zakresie przygotowywania pracowników służby cywilnej (Rinne, Koivula 2008, s. 185). Model nordycki charakteryzuje duża rola państwa w kształtowaniu szeroko pojętej polityki edukacyjnej, prawie całkowite finansowanie uniwersytetów ze środków publicznych. Instytucje szkolnictwa wyższego traktowane są jako równe, jednorodne oraz nie występują tam mechanizmy rynkowe w sektorze edukacyjnym. Centralna administracja oraz państwo są gwarantami ograniczonej konkurencji. Model nordycki utożsamiany jest z kapitalizmem typu „welfare state”. W tak zwanym modelu przejściowym (*transitional*), do którego między innymi jest zaliczane szkolnictwo wyższe w Polsce, Rosji, wśród głównych cech podkreśla się takie fakty, iż do lat osiemdziesiątych podstawową funkcją szkolnictwa wyższego było przygotowanie kwalifikowanej siły roboczej. Charakterystykami tego modelu były: elitarność, scentralizowanie, ścisła kontrola państwowa, znikomy zakres – jeśli w ogóle – istnienie sektora prywatnego.

Jako jednym z pierwotnych istotnych powodów zmieniającej się roli uniwersytetów na przełomie XX i XXI wieku wymieniane jest umasowienie szkolnictwa wyższego. Przejście od elitarnego do masowego szkolnictwa wyższego łączone jest ze zwiększeniem roli uni-

wersytetów w społeczeństwie (Trow 1974), tworzeniem nowych rodzajów instytucji szkolnictwa wyższego, ze zróżnicowaniem programów studiów oraz zwiększeniem aktywności badawczej. Wyróżniane są dwie fale umasowienia szkolnictwa wyższego, to jest pierwsza w okresie 1950–1970 oraz druga, która rozpoczęła się w latach dziewięćdziesiątych. W pierwszym z podokresów procesy te przeprowadzone zostały w USA i kilku innych krajach, zaś na początku lat dziewięćdziesiątych zachodzą te przeobrażenia w innych krajach europejskich, przede wszystkim w wyniku zmniejszania zakresu regulacji, którym objęte było szkolnictwo wyższe oraz pojawienia się sektora prywatnego na rynku usług szkolnictwa wyższego w krajach dokonujących transformacji ustrojowej.

Obecnie rola uniwersytetów w gospodarce i społeczeństwie jest oceniana jako wysoce istotna ze względu na kształtowanie się konkurencyjności gospodarki, w wyniku której kraje osiągają wyższą ogólną produktywność czynników produkcji, a zatem wyższe tempo rozwoju gospodarczego, a co najmniej większe stopy wzrostu gospodarczego. W kontekście paradygmatu gospodarki wiedzy podkreślana jest waga wykorzystania rezultatów pracy akademickiej w przemyśle oraz usługach oraz stopniowe przechodzenie od narodowych i międzynarodowych systemów badań do międzynarodowych, światowych sieci badawczych (Jacob, Hellström 2000). Te zmiany zachodzące w gospodarce i społeczeństwie odnoszą się w sposób bezpośredni, a także pośredni do miejsca, roli uniwersytetów, jak również funkcji i struktury systemu uniwersyteckiego. Zgodnie z modelem potrójnej spirali (*triple helix model* – Etzkowitz i inni 2000) podkreśla się istotną rolę ściślejszej kooperacji między uniwersytetami, światem biznesu i rządem z punktu widzenia tworzenia efektywnie funkcjonujących narodowych systemów innowacji. Od kilku dekad lansowana jest idea uniwersytetu przedsiębiorczego (*entrepreneurial university*). Paradygmat przedsiębiorczego uniwersytetu z jednej strony służy do podnoszenia rangi, znaczenia wiedzy w procesie gospodarowania oraz promowania kooperacji między uniwersytetami a biznesem, zaś z drugiej jest wykorzystywany do wyznaczenia i podkreślenia zmiany miejsca, hierarchii ważności funkcji i zadań pełnionych przez szkoły wyższe, a zwłaszcza przez uniwersytety w zmieniającym się szybko otoczeniu światowym i rozwiązywania coraz bardziej skomplikowanych problemów stojących przed krajami w świecie postępującej globalizacji liberalizacji oraz trudności w sfinansowaniu rosnących potrzeb szkolnictwa wyższego, chociażby z tytułu postępującego jego umasowienia, a także obniżania barier przemieszczania się ludności między krajami. Ta ostatnia kwestia wiąże się z faktem, że absolwent szkoły wyższej, w której proces edukacji jest wspierany środkami publicznymi, po skończeniu szkoły nie zawsze uczestniczy w tworzeniu PKB w kraju, gdzie tego typu wsparcie otrzymał.

Przedsiębiorczy czy badawczy uniwersytet podstawą rozwoju społeczno-gospodarczego w XXI wieku?

Przez pryzmat lansowanego nurtu neoliberalnego, zwiększających się w szeregu krajach wydatków budżetowych z tytułu obciążeń rosnącym długiem publicznym, a także wskutek rezultatów ostatniego kryzysu gospodarczego coraz mocniej lansowana jest – zwłaszcza przez liderów światowych organizacji i krajów rozwiniętych – idea uniwersytetu przedsiębiorczego jako, wraz z postępującymi procesami globalizacji oraz liberalizacji, istotnego podmiotu dla obecnego i przyszłego rozwoju krajów i regionów.

Pojęcie uniwersytetu przedsiębiorczego nie jest w literaturze światowej precyzyjnie zdefiniowane i nie istnieje wśród uczonych konsens co do tożsamości przedsiębiorczego uniwersytetu i flagowego uniwersytetu badawczego. Z bardzo dużym uproszczeniem uniwersytet przedsiębiorczy utożsamia się z takim, który w znacznie większym stopniu i szybciej reaguje na zgłaszany popyt społeczny i gospodarczy niż tradycyjny uniwersytet (Rinne, Koivula 2008, s.186). Koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego obejmuje wszystkie rodzaje uniwersytetów, od uniwersytetów z silnymi tradycjami badawczymi aż po nowopowstałe (Arnaut 2010, s. 136). Zakłada się, że rolą przedsiębiorczego uniwersytetu w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu gospodarki wiedzy jest wspomaganie rozwoju gospodarczego przez zwiększenie ilości i podniesienie jakości badań zarówno podstawowych, jak i stosowanych, z naciskiem na te ostatnie i szybki transfer wiedzy do społeczeństwa za pomocą edukacji i przedsiębiorczości (Lazzeretti i inni 2005). Niektórzy badacze zakładają, że przedsiębiorcze uniwersytety z natury redefiniują tradycyjne role nauczania i badań jako kreujący, uwzględniając stosowne priorytety w realizowaniu zadań i pełnieniu funkcji oraz przez sposób ich wdrażania. Jako podstawowe jednostki tworzące wiedzę za pomocą badań podstawowych i stosowanych, transferu technologii i wiedzy wspierają rozwój gospodarczy (Bercovitz, Feldman 2006).

Między innymi przedsiębiorczemu uniwersytetowi przypisuje się poniższe cechy (Arnaut 2010, s.138):

- Silne przywództwo, za pomocą którego zdolności przedsiębiorcze są rozprzestrzeniane po całym kampusie na wszystkich pracowników i studentów.
- Silne więzi z zewnętrznymi interesariuszami, którzy wnoszą wartość dodaną.
- Efekty podażowe przedsiębiorczości, które skutkują wpływem na ludzi i organizacje.
- Innowacyjne techniki uczenia, które inspirować na rzecz podejmowania aktywności przedsiębiorczej.
- Otwarte granice, które stanowią zachętę do efektywnego przepływu wiedzy między organizacjami.
- Wielodyscyplinarne podejście do procesu edukacji, które imituje doświadczenia świata realnego oraz skupione jest na kompleksowym podejściu do stawianych wyzwań.
- Dążenie do promowania zastosowań przedsiębiorczego myślenia i przywództwa.

W celu konfrontacji, poniżej podanych jest pięć komponentów, na bazie których budowany jest przedsiębiorczy uniwersytet jako organizacja – zdaniem wpływowego w tym obszarze wiedzy badacza, jakim jest Burton Clark (2004) wynikają one z analizowanych wielu przypadków tego typu uniwersytetów:

- Silne centralne sterowanie, w tym zarządzanie różnymi grupami, naukowcami.
- Zarządzanie współzależnością między uniwersytetem a sektorem przemysłu i rządem.
- Niezależność od jakiegokolwiek sfery działania.
- Hybrydowe zarządzanie z dokonywaniem wyboru między niezależnością a współzależnością.
- Ucieleśnienie refleksyjności, ustawiczne zaangażowanie w odnawianie wewnętrznej struktury.

Należałoby stwierdzić, że wyżej wyszczególnione cechy są przypisywane do modelowego ujęcia uniwersytetu przedsiębiorczego w sposób proinnowacyjny. Jednak rzeczywistość jest znacznie bardziej skomplikowana i wydaje się bliższy prawdy być Lambert (2008, s.142), który zwraca uwagę czytelnika, że przedsiębiorczość jest ruchomym celem

i to, co dzisiaj nazywamy działaniem przedsiębiorczym, jutro może już nim nie być. Poza tym przedsiębiorczość może być również nieproinnovazione (Baumol i inni 2007). Z badań 27 przypadków uniwersytetów europejskich (Lambert 2008) wyprowadzone zostały pewne ważne wnioski. Część osób ankietowanych postrzegala, że działalności przedsiębiorcze, jeśli nie są zbyt liczne, to są nieistotne dla podstawowej misji realizowanej przez uniwersytety. Niektórzy zaś uważają tego typu działania za pozytywne pod warunkiem, że wnoszą istotny wkład finansowy w wiodące kierunki prowadzonych badań. Z różnych aktywności realizowanych na uniwersytetach – jak z badanych przypadków – wynika, że przedsiębiorczość nie jest zasadniczą działalnością, a na pewno nie na wszystkich wydziałach i dla wszystkich pracowników naukowych.

Wraz z postępującymi w gospodarce procesami globalizacji i liberalizacji podkreślana jest tak zwana trzecia misja uniwersytetu. W ogólnym tego słowa pojęciu strategia, związana z nią, sprowadzana jest do coraz większego zorientowania działalności szkoły wyższej na rzecz społeczeństwa, przez realizowanie bardzo różnorodnych zadań. W różnych modelach przypisywano w minionych dekadach XX i XXI wieku różne priorytety do poszczególnych funkcji i realizowanych zadań. W modelu anglosaskim szczególny nacisk był stawiany na transfer wiedzy jako czynnik stymulujący rozwój gospodarczy. Równoległe, aczkolwiek z pewnym opóźnieniem, trendy te pojawiły się w krajach dokonujących transformacji ustrojowej. Tam jednak odmienne były przyczyny reakcji uniwersytetów na potrzeby społeczne. Były to próby stopniowego dopasowania się do wyłaniających się rynków, przede wszystkim za pomocą funkcji kształcenia.

Proces globalizacji wyzwał nasilającą się konkurencję oraz internalizację szkolnictwa wyższego. W ramach integracji europejskiej podjęto próbę zbudowania Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area) oraz Europejskiej Przestrzeni Badań (European Research Area). Celem było, po pierwsze, ułatwienie mobilności przemieszczania się studentów między poszczególnymi uczelniami wyższymi, jak i wykładowców na obszarze Unii Europejskiej, a także zachęcenie studentów spoza tego obszaru do podejmowania studiów w Unii Europejskiej. Po drugie, w ramach nasilającej się konkurencji, wysiłków na rzecz budowania nowoczesnej gospodarki, gospodarki opartej na wiedzy podjęto działania na rzecz łączenia wspólnej przestrzeni badań.

W prowadzonym projekcie badawczym EUERK (Rinne, Koivula 2008) inną odnotowaną tendencją jest zwiększenie się autonomii w funkcjonowaniu uniwersytetów. Aczkolwiek w ocenie badaczy tendencja ta nie wszędzie została wychwycona i wystąpiła w poszczególnych krajach w różnych okresach. W krajach, które przyjęły anglosaski system szkolnictwa wyższego, zmiany te wdrożone zostały już w latach osiemdziesiątych. Zaś w krajach przeprowadzających transformację ustrojową tendencja ta pojawiła się w latach dziewięćdziesiątych. Należałoby jednak stwierdzić, że jeśli ideologicznie promowano zwiększenie autonomii uniwersytetów europejskich, to między innymi takie czynniki, jak: kontrakty warunkowe, rosnący nacisk na ewaluację zarówno działalności dydaktycznej, jak i badawczej, nowe formy odpowiedzialności skutkowały w pewnym zakresie ograniczaniem autonomii uniwersyteckiej. Wprost stwierdza się, że o ile wcześniej państwo ograniczało autonomię szkolnictwa wyższego, o tyle obecnie przede wszystkim dyscyplina rynkowa jest źródłem ograniczania autonomii uniwersytetów.

Stopniowo zmieniały i zmieniają się mechanizmy oraz źródła dochodów uniwersyteckich. Wyraźnie odnotowano zmniejszenie się udziału państwa w finansowaniu uniwersy-

tetów w poszczególnych krajach z powodu różnych przyczyn, głównie politycznych, ale przede wszystkim wskutek coraz bardziej radykalnego lansowania paradygmatu neoliberalnego, skutkującego zmniejszaniem się roli państwa, a stawianiem na większą rolę rynku w procesach gospodarowania. W krajach uczestniczących w projekcie EUEREK (Rinne, Koivula 2008, s. 189) zależność uniwersytetów od niepaństwowych źródeł finansowania wzrosła od około 10% do 45% w zależności od analizowanego kraju. Nawet w państwach nordyckich, w przypadku których zasada bezpłatnej edukacji jest z reguły respektowana, podejmowane są dyskusje na szczeblu rządowym o egzekwowaniu czesnego od studentów spoza obszaru Unii Europejskiej. Badacze dostrzegają, że zwiększenie niepublicznych źródeł finansowania uniwersytetu poza pozytywnymi aspektami skutkuje również niepożądanymi konsekwencjami, w tym w kulturze pracy na uniwersytetach. Wymienia się między innymi: przestawienie proporcji między długookresowymi pracami badawczymi a krótkookresowymi na niekorzyść tych pierwszych, zbyt dużo czasu poświęconego przez badaczy na zdobywanie grantów, a przez to ograniczanie czasu na zadania wynikające z realizacji tradycyjnych funkcji pełnionych przez pracowników akademickich.

Główne wyzwania, stojące przed nowoczesnym uniwersytetem, wynikają ze zwiększenia jego funkcji, umasowienia, zmniejszenia finansowania ze źródeł publicznych oraz szybko zachodzących zmian w tak zwanym operacyjnym otoczeniu, a przede wszystkim zwiększenia roli mechanizmów rynkowych przy podejmowaniu różnego rodzaju decyzji dotyczących funkcjonowania szkół wyższych. To zmusza uniwersytety do przeprowadzania wielokierunkowych reform, w tym zmian w zarządzaniu. Jako przykład jednego z podejść do rozwiązywania coraz bardziej skomplikowanych spraw zarządzania uniwersyte-tem jest stworzenie w Finlandii, Hiszpanii stanowiska prorektora do spraw komunikacji, jakości i wizerunku, a w Mołdawii – do spraw zapewnienia jakości i europejskiej integracji oraz międzynarodowych relacji. W krajach nordyckich i niektórych innych, gdzie funkcjonuje model kontynentalny szkolnictwa wyższego, obserwowane jest przejście do nowego publicznego zarządzania, charakteryzującego się przechodzeniem od kolegialnego do bardziej hierarchicznego zarządzania, zarządzania korporacyjnego, co z założenia ma dawać administracji większą elastyczność. Przykładem tworzenia konsorcjów dla stworzenia większego potencjału, niezbędnego w walce konkurencyjnej, jest łączenie uniwersytetów w Finlandii. Reorganizacja wynika również z interakcji między uniwersytetami a sektorem prywatnym, która skutkuje zwiększeniem uczestnictwa w badaniach na zasadzie kontraktów, ale również oczekiwaniem natychmiastowych rezultatów z tytułu wdrożenia efektów działalności badawczej. Powoływane – poza tradycyjnymi strukturami uniwersyteckimi – są między innymi międzydyscyplinarne centra badawcze, parki technologiczne i naukowe, inkubatory przedsiębiorczości. Tworzone są mieszane struktury państwowo-prywatne, jednostki usługowe do spraw konsultacji i relacji z otoczeniem.

W tym kontekście pojawia się pytanie, czy funkcja edukacyjna, realizowana w ramach tradycyjnych struktur uniwersyteckich, jest mniej ważna w obliczu stawianych tam nowych wyzwań i realizowanych nowych zadań.

Badania stanowią inną tradycyjną funkcję uniwersytetu. W wielu uniwersytetach badaniom nadawany był i jest większy priorytet niż nauczaniu (Slaughter, Leslie 1997). W kontekście badań światowej konkurencyjności gospodarek badaniom, które prowadzą do tworzenia innowacji, nadaje się wyższą rangę w gospodarkach, znajdujących się co najmniej na przejściu ze stadium stymulacji gospodarki efektywnością do stadium, w którym

do kluczowych stymulant wlicza się innowacje oraz zaawansowanie biznesu (Schwab i inni 2011). Jednak, jak podkreślają niektórzy badacze, badania są przeprowadzane przez ludzi wysoko kwalifikowanych, a zatem nie mniej ważna jest rola edukacji, w tym na poziomie szkolnictwa wyższego (Woźniak 2012).

Według Altbacha (2011, s.11) w XXI wieku uniwersytety badawcze są postawione w centrum, zwłaszcza w krajach budujących gospodarkę wiedzy. Stanowią one elitę, kompleks instytucji pełniących różne role akademickie i społeczne. Są one krajowymi organizacjami, a zarazem międzynarodowymi (Salmi 2009). Jako organizacje krajowe uniwersytety badawcze kształcą przede wszystkim studentów na poziomie magisterskim i doktorskim oraz są podmiotem podaży głównych efektów badawczych, zwłaszcza dotyczących oryginalnych badań podstawowych i stosowanych. Otrzymują one największą część środków na badania i są przede wszystkim finansowane ze środków publicznych. Głównymi kryteriami selekcji i zatrudniania kadry akademickiej są kwalifikacje do prowadzenia badań, sprawność ich prowadzenia i efektywność. Kadra ta ma zapewnione długookresowe zatrudnienie oraz relatywnie znacząco lepsze warunki pracy i płacy w porównaniu z zatrudnionymi w innych szkołach wyższych. Również obciążenie innymi obowiązkami, w tym dydaktyką, jest znacznie niższe (Altbach 2011, s.12). Większość społeczeństwa akademickiego uniwersytetów badawczych, w tym również studenci, niezależnie od szczebla kształcenia, ma możliwość uczestnictwa w pracach badawczych i jest nastawiona na kulturę wynikającą z procesu badawczego. Ze względu na jedyną w swoim rodzaju akademicką misję uniwersytety badawcze potrzebują stałego wsparcia, stworzenia im korzystnych warunków pracy. Altbach (2011) wprost uważa, że finansowe wsparcie ze środków publicznych w większości krajów jest warunkiem koniecznym odnoszenia sukcesów przez pracowników tych organizacji, a drugim warunkiem jest ich pełna autonomia.

Uniwersytety badawcze są integralną częścią światowego szkolnictwa wyższego (OECD 2009). Historycznie skupienie głównej uwagi na procesie badawczym w uniwersytetach zapoczątkowano w humboltowskim modelu szkolnictwa wyższego. W początkowym okresie w modelu tym podkreślano rolę badań w rozwoju kraju, w tym istotę zarówno badań podstawowych, jak i stosowanych. Podkreśla się (Altbach 2011, s. 15), że dwoma krajami, które w sposób entuzjastyczny adaptowały model humboltowskiego szkolnictwa wyższego, są: USA i Japonia. W obu zarówno w XIX, jak i XX wieku zauważono, i promowano jako ważną rolę szkolnictwa wyższego w rozwoju gospodarczym. Jednak model szkolnictwa wyższego wdrożony w USA oceniany jest jako różniący się od uniwersytetów humboltowskich, funkcjonujących w zachodniej części Niemiec, głównie pod względem znaczenia usług świadczonych przez pracowników uniwersytetów na rzecz społeczeństwa, bardziej demokratycznej organizacji społeczeństwa akademickiego, wyższym stopniem stosowania partycypacyjnych metod rządzenia i administrowania. Do połowy XX wieku model uniwersytetu badawczego Stanów Zjednoczonych stał się dominującym modelem światowym (Geiger 1993). Ze względu między innymi na silne wsparcie wydatków na badania ze strony rządowej, a zwłaszcza w pierwszej połowie XX wieku ze strony Departamentu Obrony USA oraz efektywnego zarządzania akademickiego, uniwersytety badawcze USA stały się międzynarodowym standardem.

Jak spostrzegają badacze, uniwersytety badawcze są nie tylko organizacją, ale także ideą (Shils 1997). Podstawą uniwersytetu badawczego są pracownicy akademicki, którzy są zobowiązani do prowadzenia badań w sposób bezinteresowny, a także praktyczne-

go zastosowania ich dla dobra społeczeństwa. Badacze problemów szkolnictwa wyższego dostrzegają również, że aczkolwiek badawcze uniwersytety są w gospodarce wiedzy centralnymi organizacjami, to ich pracownicy winni również znaleźć czas na refleksję nad kulturą, religią, społeczeństwem, a także wartościami. Profesorowie z uniwersytetów badawczych praktycznie stają się rozpoznawalni w nauce światowej, co często skutkuje drenażem mózgow i przemieszczeniem ich do tych uniwersytetów, które oferują korzystniejsze warunki pracy, najczęściej do krajów rozwiniętych.

Prowadzone tam są badania w różnych dziedzinach i na różnych obszarach badawczych. Uniwersytety badawcze są głównym podmiotem prowadzącym badania podstawowe. W tej działalności w kilku krajach dołączają one do prywatnych korporacji i Akademii Nauk. Badania podstawowe pełnią typową funkcję dobra publicznego. Praktycznie można postawić hipotezę, że nikt nie czerpie bezpośredniego zysku z podstawowej nauki (Altbach 2011, s. 21), a jednocześnie są one w niektórych dyscyplinach, jak przykładowo w naukach technicznych, biomedycznych, dosyć kosztowne. Dodatkowo często stawiane jest pytanie o ich użyteczność, zwłaszcza w kontekście badań prowadzonych w naukach społecznych i humanistyce. W tym samym czasie przez wielu uczestników gry rynkowej kładziony jest nacisk na badania stosowane, chociażby ze względu na więzi między uniwersytetem – jako jednym z podstawowych ogniw w tworzeniu narodowych systemów innowacyjnych – a przemysłem. Dążenia te przejawiają się w kontekście tworzenia wartości dodanej, dochodu. Według Slaughter i Rhoadesa (2004) pojawia się konflikt między tradycyjnymi celami akademickimi uniwersytetu a chęcią do uzyskania istotnego dochodu z badań, zwłaszcza pod wpływem żądań i roszczeń przedsiębiorstw korporacyjnych.

Na ogół uznawana jest przez badaczy szczególna rola uniwersytetów badawczych jako podmiotów we wszystkich krajach, niezależnie od ich poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego. Międzynarodowe powiązania akademickie oraz rola badań w zglobalizowanej gospodarce wiedzy jest jedną z bardziej istotnych kwestii dla generowania trwałego wzrostu gospodarczego i zapewnienia stabilności w gospodarce (Salmi 2009). W XXI wieku uniwersytety badawcze powstają również w krajach, gdzie dotychczas nie istniały, bądź też wzmacniane są istniejące uniwersytety.

Uniwersytetom badawczym, które odniosły sukces w rozumieniu osiągniętej wysokiej pozycji w rankingach światowych, między innymi przypisuje się poniżej wyszczególnione charakterystyki (Altbach 2011, s. 24–25):

- Wszystkie uniwersytety badawcze, które osiągnęły sukces, są częścią zróżnicowanego systemu akademickiego, w którym znajdują się na szczycie hierarchii i otrzymują odpowiednią pomoc dla realizacji swojej misji.
- Uniwersytety badawcze, z wyjątkiem uniwersytetów w USA i Japonii, są zdecydowanie organizacjami publicznymi. Podmioty sektora prywatnego rzadko wspierają badania uniwersyteckie.
- Najbardziej wyróżniają się uniwersytety badawcze w krajach, gdzie nie występuje bądź jest mała konkurencja między nimi oraz innymi organizacjami prowadzącymi badania, a także w przypadku istniejącej integracji tych dwóch środowisk. W niektórych krajach podejmowane są wysiłki na rzecz większej integracji instytutów badawczych oraz wiodących uniwersytetów.
- Uniwersytety badawcze wymagają relatywnie większych środków finansowych w porównaniu z innymi uniwersytetami w celu przyciągnięcia najlepszej kadry oraz najbar-

dziej utalentowanych studentów, a także stworzenia odpowiedniej infrastruktury dla prowadzenia badań oraz nauczania.

- Uniwersytety badawcze muszą mieć zapewniony odpowiedni, trwały budżet, niezależny od koniunktury.
- W uniwersytetach badawczych tkwi potencjał do generowania znaczących dochodów. Studenci są skłonni płacić tam większe czesne z uwagi na lepsze programy nauczania, wyższy prestiż na rynku ich dyplomów, dostęp do najlepszej kadry akademickiej. W uniwersytetach tych wytwarza się najwięcej dóbr i usług, którym przypisywana jest własność intelektualna, tutaj generuje się najwięcej idei, wynalazków, innowacji, które mają wartość rynkową.

Centralną kwestią dla uniwersytetów badawczych jest ich odpowiednie, stabilne finansowanie. Światowy kryzys odcisnął istotne piętno na ich funkcjonowaniu, aczkolwiek w sposób zróżnicowany. Między innymi w czasie kryzysu inwestycje w wybranych krajach Azji Wschodniej wzrosły, czego przykładem mogą być Indie, Chiny.

Wraz z lansowaniem i naciskami, przede wszystkim na kraje rozwijające się, na wdrażanie zasad modernizacji gospodarki w miarę ściśle opartej na doktrynie neoliberalnej – oraz w warunkach reżimu skłaniającego do ograniczania wydatków publicznych – prawie wszędzie występuje presja na prywatyzację szkół wyższych, w tym uniwersytetów. Ta tendencja nie jest wśród badaczy jednoznacznie oceniana. Wprawdzie prywatyzacja prowadzi do zmniejszenia wydatków publicznych i zmusza do większej konkurencji wśród pracowników uniwersytetów badawczych, do podejmowania aktywności przedsiębiorczej, ale nie w każdym przypadku jest to przedsiębiorczość innowacyjna (Altbach 2011, s. 27). Część środowiska naukowego uważa, że ten trend jest w większym stopniu niszczący dla uniwersytetów badawczych niż przynoszący profity (Geiger 2014). W tych uniwersytetach kadra jest zaangażowana w proces tworzenia dóbr publicznych, którymi są rezultaty badań podstawowych, jak i nauczanie studentów w szerokim zakresie dyscyplin. Jeśli pracownicy uniwersytetu badawczego są zmuszani do wszelakiego typu aktywności na rynku, które przynoszą dochody niezbędne do pokrycia płac, i towarzyszących im wydatków, kadry dydaktycznej, to w tak prowadzonej polityce tkwi duży potencjał – na ogół prowadzący do zagrożenia jakości, zmniejszenia czasu poświęcanego na badania, a przede wszystkim odciążenia pracowników naukowych od podstawowej misji realizowanej na uniwersytetach badawczych.

Postępujące procesy globalizacji z jednej strony sprzyjają rozwojowi uniwersytetów badawczych, z drugiej tworzą pewne bariery, ograniczenia dla rozwoju szkolnictwa wyższego wraz z postępującą liberalizacją, zwłaszcza dla krajów słabo- i średniorozwiniętych (Marginson i inni 2009). Uniwersytety badawcze znajdują się w centrum światowego przekazywania wiedzy, są częścią sieci, w których tworzona i przekazywana jest wiedza w globalizującym się świecie. Zasoby i społeczność akademicka uniwersytetów badawczych ułatwia międzynarodowe uczestnictwo w procesie tworzenia i wymiany wiedzy, sprzyja efektywności zachodzenia tych procesów. W wielu krajach uniwersytety badawcze są prawdopodobnie jedynymi organizacjami odpowiednio powiązаныmi z tymi światowymi sieciami. Globalizacja dla akademickiego rynku oznacza, że wielu wybitnych członków kadry akademickiej, a także najlepszych studentów zmienia nie tylko uczelnię, ale również kraj. Promowanie wyłącznie międzynarodowych elitarnych wydawnictw naukowych i lansowanych tam kryteriów badawczych spycha wielu badaczy, znajdujących się nawet w uniwersyte-

tach badawczych, ale o niższej randze, na niekorzystne pozycje (Knight 2008). Nie jest to również oznaką demokratyzacji nauki i edukacji.

Rola, jaką pełnią w poszczególnych krajach czy też grupach krajów uniwersytety badawcze i uniwersytety przedsiębiorcze, zależy nie tylko od uwarunkowań historycznych, ale także od wdrażanego modelu, typu gospodarki, na ogół kapitalistycznej. Przeprowadzana analiza funkcjonujących uniwersytetów przedsiębiorczych czy też badawczych często ma charakter modelowy, uproszczony. Realia są znacznie bardziej skomplikowane. Część charakterystyk przypisywanych uniwersytetom badawczym również występuje w uniwersytetach przedsiębiorczych, ale przedsiębiorczych w sposób proinnowacyjny. Prowadzona wśród badaczy dyskusja nad przyszłością szkolnictwa wyższego prowadzi do poniższych konkluzji.

W celu pełnej partycypacji w światowej gospodarce wiedzy i czerpania z niej korzyści kraje winny posiadać przynajmniej jeden uniwersytet badawczy, który winien dorównywać najlepszym standardom światowym (Deem i inni 2007). Na przełomie XX i XXI wieku zachodziły i zachodzą radykalne zmiany w transformacji współczesnego uniwersytetu, między innymi takie, jak: edukacja na odległość, zmiany technologiczne, umasowienie, wzrost stopnia uzawodowienia szkolnictwa wyższego, prywatyzacja, ograniczenia roli państwa (Altbach 2011, s. 28). W ocenie Altbacha jedynym sektorem szkolnictwa wyższego, który w najbliższej przyszłości nie zostanie poddany drastycznym przeobrażeniom, będzie sektor uniwersytetów badawczych. Znaczenie i waga działalności uniwersytetów badawczych oraz przedsiębiorczych w sposób proinnowacyjny rośnie wraz ze zbliżaniem się krajów światowej granicy technologicznej, w której kraj konkuruje wiedzą, innowacjami, a nie wyłącznie tanimi czynnikami produkcji (Soszyńska 2013), co nie znaczy, że w procesie umasowienia szkolnictwa wyższego, postępującej globalizacji i kontynuacji liberalizacji pozostałe sektory szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego, nie są ważne dla rozwoju społeczno-gospodarczego.

Dylematy nie tylko szkolnictwa wyższego

Z wyników badań nad wpływem kapitału ludzkiego, bardzo często w rozumieniu wąskim jako kapitału edukacji w sensie formalnym, a najczęściej w podejściu ilościowym, część badaczy nie tylko nie potrafi za pomocą metod regresji uchwycić na poziomie makro wpływu tego kapitału na rozwój gospodarczy i dynamikę jego zmian, a w licznych przypadkach wpływ okazał się negatywny (Soszyńska 2013, rozdz.4). Ostatni kryzys ewidentnie uwypuklił inne negatywne skutki występujące na styku szkolnictwo wyższe – gospodarka. Wśród nich wyróżnia się rosnącą w niektórych krajach europejskich stopę bezrobocia, w tym również wśród absolwentów szkolnictwa wyższego. Wprawdzie bezrefleksyjnie i krótkowzrocznie niektórzy politycy te ujemne konsekwencje przypisują li tylko szkołom wyższym, ich kierownictwu oraz kadrze akademickiej w warunkach niedostrzegania roli innych podmiotów oraz przy bezwarunkowym akceptowaniu paradygmatu neoliberalnego, a ponadto przedstawianego w sposób fundamentalny. Jednak logika podpowiada, że sprawa jest bardziej systemowa, a niesprawności występują w różnych sektorach systemu i odpowiedzialne za nie są różne podmioty. Badacze w procesie poszukiwania w miarę uniwersalnych reguł, zależności dostarczają politykom, w sposób niekoniecznie celowy,

argumentu na rzecz ostrej konkurencji światowej, która napędza rozwój, skutkuje falami innowacji itd. Jednak wiele sprawnych rozwiązań w dużym stopniu zależy od kontekstu, od konkretnych uwarunkowań. W wielu przypadkach dla osiągnięcia pozytywnych efektów gospodarowania, czy przy danych efektach dla minimalizacji negatywnych skutków gospodarczych, jak również społecznych obok konkurencji niezbędna jest w różnych zakresach i wymiarach współpraca, zwłaszcza że w kontekście globalizacji liberalizacji procesy sterowania, zarządzania coraz bardziej się komplikują.

Di Gropello, Prateek, Shahid (2011) we wnikliwej analizie roli i wpływu szkolnictwa wyższego na rozwój społeczno-gospodarczy krajów nisko- i średniorozwiniętych, w szczególności w Azji Wschodniej, w porównaniu z krajami wysokorozwiniętymi, podkreślają niesprawności systemowe, które wyhamowują pozytywne oddziaływanie szkolnictwa wyższego na rozwój krajów znajdujących się w niższych jego stadiach. Rezultaty przeprowadzonych analiz wskazują na występowanie nieprawności zarówno rządów, jak i rynku, a wiele z nich wynika – jako z przyczyny – z braku koordynacji i odnoszone są do przepływu informacji, generowania potencjału i stosowania bodźców. Praktycznie w wielu krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo można wyróżnić co najmniej pięć podstawowych sfer braku koordynacji między poszczególnymi elementami systemu, a w szczególności: między podmiotami generującymi podaż kwalifikacji i badań a ich użytkownikami; między uniwersytetami a firmami, w szczególności na płaszczyźnie technologicznej; między procesem edukacji a badaniami (między instytucjami szkolnictwa wyższego a innymi jednostkami badawczymi); między poszczególnymi szkołami wyższymi oraz między nimi a innymi podmiotami generującymi kwalifikacje, w tym przedsiębiorstwami i nieformalnymi organizacjami; między podmiotami szkolnictwa wyższego a podmiotami innych poziomów kształcenia i sterowania rozwojem społeczno-gospodarczym krajów.

Oderwanie szkolnictwa wyższego w roli podmiotu kształtującego podaż kwalifikacji od sektora przedsiębiorstw, jako podstawowego użytkownika kwalifikacji w procesie gospodarowania, dotyczy w pierwszej kolejności takich sfer jak: pedagogika, programy, stopnie i poziomy edukacji. Jak wynika z badania (di Gropello i inni 2011, s.68) wielu studentów w krajach nisko- i średniorozwiniętych podejmuje swoje decyzje dotyczące wyboru kierunków studiów, kompozycji modułów studiowania opierając się na radach i życzeniach rodziny, przyjaciół – w mniejszym stopniu zainteresowania – niż na podstawie przyszłych wizji rozwoju rynku pracy, możliwości i prawdopodobnych dochodów. Główną przyczyną takich przesłanek wyboru jest na ogół brak informacji o popycie na kadry wysoko kwalifikowane. Nie istnieją tam systemy informacji o rynku pracy, brak ciągłych badań nad trendami popytu na kadry kwalifikowane, a także obecnego oraz przyszłego popytu na absolwentów szkół wyższych, nie są śledzone kariery zawodowe absolwentów szkół wyższych. To rozminięcie podaży i popytu na absolwentów szkół wyższych ma w wielu krajach poważne ekonomiczne i społeczne konsekwencje, w postaci bezrobocia strukturalnego, niższej produktywności oraz niższego tempa wzrostu gospodarczego.

Wyniki badań również wskazały na przestarzałe metody nauczania i sposób odbywania praktyk w wielu krajach słabo- i średniorozwiniętych Azji Wschodniej, z przykładowo małym naciskiem na interakcję studentów w procesie nauczania, prace zespołowe, rozwiązywanie problemów itp. W tej grupie krajów często występuje niesymetryczny rozkład studentów między poszczególnymi kierunkami studiów, z przewagą studentów w takich grupach dyscyplin, jak: nauki społeczne, biznes, prawo, humanistyka (od 50% do 70%).

Dla przeciwwagi w grupie krajów rozwiniętych, takich jak Japonia, Republika Korei, Singapur rozkład ten jest w znacznie wyższym stopniu symetryczny z dwoma wiodącymi obszarami studiów. To z jednej strony nauki inżynierjno-techniczne, z drugiej grupa nauk społecznych, biznes i prawo, ale udział studentów tam studiujących nie przekracza 40% ogółu studentów szkół wyższych. Brak zróżnicowania według kierunków studiowania w niektórych krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo stał się pewnym utrudnieniem w rozwoju działalności przemysłowej, a dla krajów średniorozwiniętych ograniczeniem rozwoju technologicznych innowacji. Także proporcja studentów i absolwentów według szczebli kształcenia nie we wszystkich krajach, których gospodarki znajdują się w niższych stadiach rozwoju, przystaje do generowanego przez gospodarkę popytu, zwykle na niekorzyść średnich kwalifikacji, które są korelowane ze studiami pierwszego szczebla, a kwalifikacje ich absolwentów mogłyby być wykorzystane w przemyśle i usługach. Szczególna uwaga zwracana jest na nauki ścisłe, techniczne, związane z edukacją i przygotowaniem zawodowym. Zwłaszcza że z badań wynika, iż w miarę zbliżania się kraju do światowej granicy technologicznej rośnie znaczenie szkolnictwa wyższego, jego jakości, a istotnie – w naukach ścisłych, technicznych (Soszyńska 2013). Chiny są przykładem kraju, który w ciągu ostatnich kilku dekad zwracał szczególną uwagę z tytułu wysokiej dynamiki rozwoju gospodarczego, gdzie udział uczniów średnich szkół o specjalnościach nauk ścisłych i technicznych wynosił w 2009 roku około 40% i prawie 50% w szkołach wyższych (di Gropello i inni 2011, s. 71).

Jakie są wiodące przyczyny nieprzystawania podaży kwalifikacji do popytu na nie zgłaszanego ze strony pracodawców w grupie krajów słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo? Analizy przypadków kształtowania się niedopasowania na wielu rynkach pracy są podstawą do stwierdzenia, że najczęściej tkwią one w niedostatecznym przepływie informacji, niewystarczającym poziomie i złej strukturze potencjału posiadanego przez dany kraj oraz stosowania nieodpowiedniego pakietu bodźców do usuwania niesprawności w funkcjonowaniu mechanizmów rynkowych.

Szkoły wyższe mogą nie mieć możliwości, aby w procesie edukacji ich studenci opanowali niezbędne kwalifikacje z uwagi na brak informacji o bieżącym, a zwłaszcza przyszłym popycie na wysoko kwalifikowane kadry o odpowiednich umiejętnościach. Po prostu instrumenty, za pomocą których dostarcza się pracownikom szkół wyższych oraz potencjalnym, a także faktycznym studentom informacji z rynku pracy, mogą nie istnieć, bądź system przepływu informacji ma charakter fragmentaryczny. Tak samo w wielu krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo nie istnieją, bądź są w stadium szczątkowym, mechanizmy, za pomocą których firmy współuczestniczą w projektowaniu programów studiów. Przykładem nie tylko świadomości, ale i podjętych działań są budowane silne więzi między szkołami wyższymi a przemysłem w rozwiniętych krajach Azji Wschodniej, zwłaszcza w sferze badań i technologii. Te powiązania między szkołami wyższymi a firmami są często poprzedzone dopasowaniem metod dydaktycznych i programu studiów pod potrzeby przedsiębiorstw. Przykładem może być Nowa Zelandia, w której powołana Komisja do spraw Szkolnictwa Wyższego reguluje współpracę szkół wyższych z lokalnym biznesem i organizacjami zajmującymi się przygotowaniem zawodowym. Podobnie w Republice Korei regulowana jest współpraca między szkołami wyższymi a firmami, której celem jest między innymi wspólne aktualizowanie programów studiów. Jednak w wielu krajach słabo- i średniorozwiniętych, nawet jeśli są powołane komórki do celów śledzenia

losów absolwentów oraz oceny przydatności ukończonych studiów, kursów, nie zbierają one tych informacji systematycznie, nie mówiąc o wyciąganiu z nich wniosków dotyczących korekty programów, stosowanych metod dydaktycznych itd. Przeprowadzane badania okresowe rynku pracy i przedsiębiorstw nie spełniają oczekiwań. Nie zawierają danych o edukacyjnych osiągnięciach, o przydatności kwalifikacji, o bezrobociu, zwłaszcza w kontekście kwalifikacji zdobytych w szkołach wyższych. Podobne szczegółowe informacje nie są umieszczone w spisach ludności, zaś strategie, wizje rozwoju gospodarki, na podstawie których z pewnym przybliżeniem można by szacować przyszłe potrzeby na kadry kwalifikowane, bardzo często nie istnieją według przyjmowanej, wygodnej zasady, że wolny rynek sam wszystko rozwiąże. Tylko mechanizmy rynkowe w zglobalizowanym świecie, w którym między innymi funkcjonują duże korporacje, czasami zawodzą, bo chociażby generują bardzo wysokie koszty społeczne. Wygodne jest pokrycie tych kwestii milczeniem lub powiedzeniem, no cóż tych kosztów nie wlicza się do PKB.

W wielu krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo niedopasowanie kwalifikacji, zdobytych w szkolnictwie wyższym, do potrzeb ich użytkowników zwiększa również niski potencjał szkolnictwa wyższego. Sprawa jest na tyle dużej rangi, że kadra akademicka przygotowuje: po pierwsze przyszłych nauczycieli dla systemu edukacji; po drugie przyszłych badaczy, personel techniczny, kierowniczy, administracyjny dla sektora rządowego, biznesu, w tym przemysłu; po trzecie twórców kreatywności i innowacji. Jednym z istotniejszych skutków niskiego potencjału szkolnictwa wyższego w tych krajach jest wysoka i rosnąca proporcja studentów w stosunku do kadry akademickiej oraz niski odsetek kadry akademickiej z najwyższymi stopniami naukowymi i z tytułem profesorskim (di Gropello i inni s.75). Wynikiem tej pierwszej tendencji jest dysproporcjonalnie wysokie obciążenie pracowników akademickich pracą dydaktyczną oraz przeznaczanie znacznie mniej czasu na interakcję i personalny kontakt ze studentami i rozwój zawodowy. To również ma wpływ na jakość programów, zróżnicowanie oferty edukacyjnej, zwłaszcza w zakresie nauk ścisłych, technicznych, w przypadku których grupy dydaktyczne z natury rzeczy są bądź powinny być znacznie mniejsze. Pośrednio te procesy oddziaływały również na działalność badawczą, przez zmniejszanie czasu przeznaczonego na badania. Drugie ograniczenie oddziałuje na potencjał szkół wyższych w zakresie tworzenia nowych kierunków studiów szczebla drugiego i trzeciego oraz zmniejsza możliwości prowadzenia działalności badawczej.

Trzecim źródłem separacji między podmiotami tworzącymi kwalifikacje w szkolnictwie wyższym a ich bezpośrednimi użytkownikami są stosowane bodźce, bądź ich brak. Nawet w przypadku istnienia wystarczającego potencjału brak bodźców, zwłaszcza dla instytucji publicznych zdolnych do przygotowania przyszłych absolwentów w zakresie kwalifikacji oczekiwanych przez pracodawców, utrudnia przejście absolwentów ze szkół wyższych do pracy.

Drugą płaszczyzną braku bądź małej intensywności więzi, zwłaszcza bardzo ważnej dla krajów wyraźnie zbliżających się do światowej granicy technologicznej, jest nieistnienie bądź szczątkowa współpraca między szkołami wyższymi a biznesem w zakresie działalności badawczej. Ograniczony wkład uniwersytetów do adaptacji technologii i jej unowocześniania w przedsiębiorstwach jest wyraźnie odnotowywany w krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo, a nawet w pewnej grupie krajów rozwiniętych, i praprzyczynę przypisuje się nieistnieniu więzi między sektorem biznesu a szkolnictwem wyższym (di

Gropello i inni 2011, s.77). Badacze skupieni wokół Światowego Forum Ekonomicznego, analizując zróżnicowanie ogólnej produktywności czynników produkcji (Total Factor Productivity – TFP) i promując konkurencyjność gospodarek, wskazali, że jednym z czynników stymulujących innowacje w gospodarce jest intensywność i zakres więzi łączących biznes z sektorem szkolnictwa wyższego na płaszczyźnie badawczej. Według najnowszego raportu światowej konkurencyjności (Schwab i inni 2013) największym zakresem współpracy w badaniach i rozwoju między światem biznesu a uniwersytetami w latach 2012–2013 charakteryzowały się odpowiednio: Szwajcaria, Finlandia, USA, Singapur, Wielka Brytania, Belgia. W pierwszej trzydziestce znalazła się większość rozwiniętych krajów Unii Europejskiej, zaś najbardziej dynamicznie rozwijająca się gospodarka Chin ze względu na omawiane kryterium znalazła się za Francją na pozycji 33. Ze względu na zakres i siłę więzi łączących uniwersytety z sektorem biznesu na płaszczyźnie badawczej Polska uplasowała się na 72 pozycji na 148 krajów objętych badaniem. Wśród państw Unii Europejskiej gorszą pozycję zajęły jedynie Rumunia, Słowacja, Bułgaria i Grecja. Z badań przeprowadzonych w Azji Wschodniej (di Gropello i inni 2011, s. 78) wyraźnie pod względem intensywności współpracy między szkołami wyższymi a biznesem w sferze rozwoju technologicznych innowacji wyróżnione zostały Malezja, w której 13% firm deklarowało współpracę oraz chęć nawiązania jej z uniwersytetami, a także Chiny. Ocenia się jednak, że nawet w Chinach realizowany faktycznie popyt na tego typu współpracę na początku XXI wieku był skromny. Wśród przebadanych w 2007 roku firm sektora prywatnego połowa z nich deklarowała formalne nawiązanie współpracy z uniwersytetami w sferze badań. Znacznie silniejsza i zwiększająca się współpraca między uniwersytetami a sektorem przemysłowym występuje w Japonii i Singapurze.

Odpowiedź na pytanie, jak dalece te inicjatywy przedsiębiorcze pracowników szkół wyższych z tytułu nawiązywania i umacniania więzi w sferze badawczej generują istotne dochody dla podmiotów szkolnictwa wyższego, jest niejednoznaczna, dość nieprecyzyjna. Według di Gropello, Prtateeka i Shahida (2011, s.79) od 2001 roku wraz ze wzmocnieniem pozycji Chin jako lidera klastrów technologicznych średniego poziomu podstawowymi misjami w tym regionie stały się edukacja, badania i komercjalizacja technologii. Początkowo uniwersytety chińskie rozpoczęły współpracę z przemysłem od kontraktów w zakresie usług technologicznych, w szczególności transferu technologii, uzyskiwania patentów i transferu płatności licencyjnych, a także afiliowania przedsiębiorstw przy uniwersytetach. Dochody z tej działalności stanowiły od jednej czwartej do jednej trzeciej budżetu uniwersytetów przeznaczanego na badania. Najważniejszym partnerem tego typu współpracy na początku XXI wieku były państwowe przedsiębiorstwa. Jednak coraz bardziej przedsiębiorstwa prywatne włączają się do tej współpracy. W sposób bardzo umiarkowany, a nawet można powiedzieć skromny, ocenia się dochody z tytułu współpracy z przemysłem w uniwersytetach europejskich, a nawet w USA.

Przykładem długoletniej współpracy świata nauki z prywatnym biznesem są amerykańskie uniwersytety. Jeszcze w latach siedemdziesiątych rola własności intelektualnej na uniwersytetach z punktu widzenia kształtowania współpracy z biznesem była zróżnicowana. W 1970 roku 70% badań uniwersyteckich było finansowane ze środków federalnych, a tylko 2,6% przez przemysł (Mowery i inni 2001, s. 102). W tym środowisku tylko niektóre władze uniwersyteckie wynegocjowały z rządem federalnym zgodę na zachowanie praw własności intelektualnej, dotyczącej wyników badań sfinansowanych ze środków federal-

nych. Badacze transferu technologii z uniwersyteckich laboratoriów naukowych do firm prywatnych, w celu ich zastosowania do produkcji i komercjalizacji, twierdzą (Greenhalgh, Rogers 2010, s. 96), że jednym z czynników, które w sposób istotny wyhamowuje ten proces, jest fakt, że wynalazki finansowane przez rząd są dostępne według prawa niewyłączności licencji. Zakłada się, że władze przedsiębiorstw są niechętne do inwestowania w nowe produkty, jeśli nie mają możliwości uzyskania prawa wyłączności. Kwestie te wynikają z akceptacji, że wiedza jest dobrem publicznym, a to sugeruje, iż nowa wiedza może być łatwo dostępna.

Od 1980 roku sytuacja w nawiązywaniu relacji między uniwersytetami a biznesem w USA została uregulowana poprawką Bayh-Dole² do ustawy o patentach i znakach towarowych. Zgodnie z nią wszystkie uniwersytety i uczeni mogą uzyskać prawo własności wynalazku, który jest wynikiem badań sfinansowanych ze środków federalnych. W zamian oczekuje się od uniwersytetów składania wniosków o ochronę patentową i dążenia do komercjalizacji wynalazków na zasadzie licencji. W ten sposób umożliwiono uzyskanie licencji na zasadzie wyłączności. W trakcie wdrażania tej poprawki do praktyki gospodarczej powoływano przy uniwersytetach biura transferu technologii (TTO), w których zatrudniana była wykwalifikowana kadra menedżerska i specjaliści z zakresu technologii, których zadaniem było ułatwianie transferu technologii między uczelniami a prywatnym biznesem, wnioskowanie o prawa patentowe i udzielanie licencji. Za pomocą pracowników TTO nawiązywano partnerstwo w sferze badań z przemysłem. Te rozwiązania służyły również przepływowi środków z przemysłu na badania zamawiane przez biznes.

Podobne trendy występowały w ostatnich latach w Europie. Współpraca ta przybierała różne formy. Przedsiębiorstwa zlecały uniwersytetom badania i zapewniały na nie środki, bądź akademicy nawiązywali kontakty z firmami w celu skomercjalizowania swoich wynalazków, idei. Występowało również pośrednie rozwiązanie, w przypadku którego pracownicy uniwersytetów i firm wspólnie pracowali nad nowymi produktami i technologiami. Z punktu widzenia analizy efektywności wdrażania oraz funkcjonowania pewnych form współpracy między uniwersytetami a biznesem niektórzy badacze są sceptyczni odnośnie efektywności pracy TTO. Thursby'owie (Thursby i Thursby 2007) uważają, że w wielu przypadkach funkcjonowanie TTO stanowi przykład drenażu netto finansów uniwersytetów w USA, gdyż dochody uzyskane z licencji nie pokrywają kosztów obsługi. Według Greenhalgh i Rogers (2010, s. 98) w 2004 roku w Wielkiej Brytanii przeciętny udział dochodów uniwersytetów z tytułu licencji stanowił 1% funduszu przeznaczanego na badania, a w USA około 3%.

Komercjalizacja wiedzy powstającej na uniwersytetach przeprowadzana jest również za pomocą firm, które z punktu widzenia rozwiązań stosowanych w modelu anglosaskim w Wielkiej Brytanii nazywane są na ogół spin-outs, a w USA star-ups. Wiele z tych firm jest lokowanych na / bądź w pobliżu kampusów uniwersyteckich. Ustanawiane są tak zwane parki naukowe uniwersyteckie. Są one często nazywane w USA parkami badań (*research parks*), w Azji parkami technologicznymi (*technology parks*). Stanowią one kompleks systemów badawczych. Inaczej można powiedzieć, że są to klastry nowych i istniejących firm, usytuowane w pobliżu instytutów badawczych uczelni. Stanowią one jak gdyby infrastrukturę, która ma ułatwić transfer technologii (wiedzy) z uniwersytetów do biznesu.

² The U.S. Patent and Trademark Law Amendment Act.

Stawiane jest pytanie o efektywność wykorzystania tej infrastruktury w przepływie wiedzy między partnerami. Z badań Siegla, Waldmana i Linka (2003) jednoznacznie wynika, że pracownicy firm funkcjonujących w ramach parków naukowych mają przeciętnie większe osiągnięcia, w porównaniu z tymi, którzy są zatrudnieni w firmach poza parkami badawczymi i to zarówno ze względu na tworzone nowe produkty, jak i uzyskaną liczbę patentów. Formalne więzi między uniwersytetem a parkiem badawczym według Linka i Scotta (2003) przyczyniają się do zwiększenia liczby publikacji naukowych i patentów przez pracowników uniwersytetów, a bliskość usytuowania parku naukowego w stosunku do uniwersytetu zwiększa prawdopodobieństwo przesuwania zainteresowań pracowników badawczych z badań podstawowych na rzecz badań stosowanych. Pojawiają się wątpliwości co do konsekwencji dokonujących się zmian w relacjach między uniwersytetami a światem biznesu. Badacze skupiają swoją uwagę między innymi na pytaniach:

- Czy komercjalizacja badań nie spowoduje przesunięcia ciężaru zainteresowań akademików z badań podstawowych w kierunku badań stosowanych?
- Czy koszty transakcji związane z patentowaniem i licencjonowaniem nie zniechęcą niektórych firm, zwłaszcza mniejszych do prób komercjalizacji?
- Jakie są konsekwencje dla badań uniwersyteckich oraz procesu dydaktycznego z tytułu pełnienia przez pracowników naukowych funkcji doradczych i menedżerskich w firmach?

Nieistnienie bądź fragmentaryczne więzi między biznesem a szkolnictwem wyższym w sferze badań uwarunkowane są w krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo również przez niesprawny przepływ informacji, mały potencjał, bądź złą jego strukturę oraz brak bodźców do podejmowania tego typu współpracy. Krytycznym wydaje się zarówno niewystarczający potencjał uniwersytetów do podejmowania znaczących badań, jak i firm w celu nie tylko rozpoznania zasobów wiedzy uniwersyteckiej, ale również jej wykorzystania. Pewnymi, niedoskonałymi składnikami tego potencjału mogą być braki w umiejętnościach absolwentów uniwersytetów, którzy z jednej strony zasilają środowisko akademickie i mogą być nieprzygotowani do podejmowania działalności przedsiębiorczej, niezbędnej dla efektywności prowadzenia współpracy z biznesem, a z drugiej strony szukają pracy w sferze biznesu, mimo braku talentu i przygotowania do podejmowania działalności przedsiębiorczej, a zwłaszcza o charakterze proinnowacyjnym. Błędy w zakresie przepływu informacji mogą być liczne, od braku wiedzy o istniejących technologiach, w tym nieznanomości oferty uniwersyteckiej, po braki w świadomości kadry uniwersyteckiej o badaniach podejmowanych w firmach i ich potrzebach, nieefektywność kanałów komunikacji, wysokie koszty komercjalizacji rezultatów badań, niedojrzałość technologii pochodzącej z badań akademickich (Guan i inni 2005). Tu również podkreśla się, że niewystarczające więzi między przemysłem a podmiotami szkolnictwa wyższego mogą być spowodowane słabymi bodźcami, u których podstaw znajdują się między innymi biurokratyczne regulacje i postawy niezachęcające do podejmowania partnerstwa w badaniach, niewystarczające zrozumienia prawa własności intelektualnej oraz związanych z nim kwestii, nieadekwatna struktura zachęt i programów wsparcia finansowego.

Trzecią płaszczyzną rozwiązywania dylematów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w krajach słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo jest kwestia współpracy między szkolnictwem wyższym a jednostkami badawczymi, funkcjonującymi poza systemem szkolnictwa wyższego. W modelu humboltowskim szkolnictwa wyższego zakłada się ści-

się powiązanie badań i kształcenia, ale nie tylko w krajach, które wdrożyły ten system, uznaje się wizję jedności badań i kształcenia. Przykładem może być system szkolnictwa wyższego w Niemczech i Szwecji, w którym uznano sprzężenia zwrotne występujące między badaniami a kształceniem we wszystkich dziedzinach (OECD 2008). W krajach Europy Wschodniej, po przeprowadzeniu transformacji ustrojowej, według ocen ekspertów OECD następuje stopniowa restrukturyzacja w kierunku wizji uniwersytetów humboldtowskich. Innym przykładem jest Nowa Zelandia, gdzie parlament uchwalił prawo, zgodnie z którym jedynie kadra akademicka aktywnie zaangażowana w badania może uczestniczyć w procesie kształcenia na szczeblach postlicencjackich. Na podstawie analizy systemów badań w krajach Azji Wschodniej stwierdzono (di Gropello i inni 2011, s. 81–82), że w większości słabo- i średniorozwiniętych krajach tego regionu nastąpiło rozdzielenie funkcji badawczej i funkcji kształcenia. W wielu tych krajach domeną w uniwersytetach jest kształcenie, podczas gdy instytuty badawcze, rząd oraz podmioty sektora prywatnego prowadzą badania. Powiązania między tymi dwoma środowiskami są słabe, jeśli istnieją. Nawet w Chinach, w których wybrane uniwersytety ostatnio przekształcono w centra doskonałości (*center of excellence*) zarówno w sferze badań, jak i kształcenia, nadal instytuty badawcze i jednostki rządowe prowadzą większość prac badawczych, a kadra akademicka uniwersytetów zajmuje się kształceniem. W wielu krajach, w których wdrożono model separacji badań i kształcenia, nie ma warunków sprzyjających do zwiększenia działalności badawczej w murach uniwersyteckich. Temu podejściu na ogół towarzyszy słaby potencjał uniwersytetów, a także brak zachęt do podejmowania kooperacji między kadrami uniwersytecką a kadrami innych jednostek prowadzących badania. To rozproszenie potencjału nie stwarza najlepszych warunków do stymulacji wzrostu gospodarczego innowacjami, zwłaszcza w kontekście globalizacji liberalizacji.

Kolejną płaszczyzną pojawiania się dylematów na styku szkolnictwa wyższego – otoczenie zewnętrzne jest brak współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego oraz między nimi a innymi podmiotami, które uczestniczą w tworzeniu podaży kwalifikacji na poziomie wyższym. Z badań Banku Światowego w regionie Azji Wschodniej wyprowadzono wnioski, że nie istnieje system powiązań między instytucjami szkolnictwa wyższego oraz innymi podmiotami świadczącymi usługi z zakresu kształtowania kwalifikacji na poziomie wyższym, a to skutkuje słabą transmisją kwalifikacji dla absolwentów szkół wyższych.

Te kwestie dotyczą również Unii Europejskiej, zwłaszcza powiększonej o kraje Europy Centralno-Wschodniej, które przechodzą transformację ustrojową. W ramach strategii modernizacji szkolnictwa wyższego, w kontekście zwiększenia szans zatrudnienia wśród absolwentów szkół wyższych, przeprowadzone zostały w Unii Europejskiej badania przez pracowników Centrum Badań Edukacji i Rynku Pracy Uniwersytetu Maastricht (Research Centre for Education and the Labour Market). Badanie zostało zrealizowane w środowisku biznesu oraz innych użytkowników kompetencji i kwalifikacji absolwentów szkół wyższych w dziewięciu krajach, to jest w Czechach, Francji, Niemczech, Włoszech, Holandii, Polsce, Hiszpanii, Szwecji i Wielkiej Brytanii. Uwagę w procesie badawczym przede wszystkim skoncentrowano na trzech poniżej wyszczególnionych kwestiach:

- wagi i roli specyficznej wiedzy w rozwoju kwalifikacji absolwentów,
- potrzeb wyznaczenia pewnego quasi-optimalnego balansu między rozwojem kwalifikacji poprawiających krótkookresowe możliwości zatrudnienia absolwentów a kwalifika-

cjami, których podaż będzie bardziej przystawać do długookresowego popytu zgłaszanego na nie,

- pytania, które kwalifikacje winny być rozwijane w szkołach wyższych, a które lepiej rozwijać poza systemem szkolnictwa wyższego.

Przedstawiciele wszystkich badanych grup interesariuszy byli zgodni, że ogólne akademickie umiejętności oraz umiejętności ekspercko-profesjonalne winny być rozwijane w procesie kształcenia w szkołach wyższych. Myślą przewodnią było, aby rozwijanie tych dwóch grup obszarów umiejętności stało się głównym zainteresowaniem i celem szkół wyższych. Kto ma kształtować umiejętności przyporządkowywane do innych grup, w tej kwestii zdania były zróżnicowane. Według uczestników badań umiejętności interpersonalne winny być rozwijane w różny sposób i w różnych stadiach życia. Jednak większość zainteresowanych wyrażała opinię, że zastosowanie nowych metod nauczania, przykładowo projektów zespołowych, mogłoby umożliwiać równoczesne kształtowanie i rozwijanie rozmaitych umiejętności, nie tylko profesjonalno-eksperckich, ale również ogólnych umiejętności akademickich, interpersonalnych oraz innowacyjno-kreatywnych. Ogólne podejście do kształtowania tak zwanych bazowych strategiczno-organizacyjnych umiejętności sprowadzało się do stwierdzenia, że szkoły wyższe nie zapewniają efektywnego rozwijania tych umiejętności. Winny one być rozwijane przez działania praktyczne przez całe życie. Opinie badanych środowisk w sprawie kształtowania na uczelni umiejętności innowacyjno-kreatywnych oraz komercyjno-przedsiębiorczych były dosyć pesymistyczne. Istotna grupa badanych skłaniała się do konkluzji, że są to umiejętności wrodzone, a szkoła wyższa mogłaby jedynie zachęcać do ich rozwijania.

Ogólny pogląd grup fokusowych sprowadzał się do stwierdzenia, że wiedza i umiejętności specyficzne dla danej branży są ściśle związane z ogólnymi umiejętnościami akademickimi. Jako preferowane metody kształtowania obydwu typów umiejętności wskazywane było włączenie praktyk do programu i symulowania studiów przypadku. Opinie w sprawie aktualnego stanu zintegrowania praktyk z programem studiów były wysoce krytyczne. Proponowano między innymi rozwiązywanie tych kwestii przez staże, poszukiwanie odpowiednich wykładowców, bądź bezpośrednio zaangażowanie się świata biznesu w kształtowanie programów. Konsens pojawił się w twierdzeniu, że absolwentom szkół wyższych potrzebna jest zarówno wiedza specjalistyczna, jak i potencjał pozwalający na dalszy rozwój kwalifikacji w pracy. Pewna kombinacja rozwoju zarówno wiedzy specyficznej, jak i ogólnych akademickich umiejętności zwiększa szansę – w opinii zainteresowanych stron – na zatrudnienie zarówno w krótkiej perspektywie, jak i w dłuższej, jeżeli zapewnione zostaną solidne podstawy do kształcenia ustawicznego.

W państwach, w których występuje rozproszenie podaży kwalifikacji, na ogół nie istnieją krajowe ramy kwalifikacji, które ułatwiają powstawanie więzi między poszczególnymi podmiotami, a więcej uwagi jednostki, świadczące usługi w zakresie rozwoju kwalifikacji, skupiają na nakładach niż efektach procesu rozwoju kwalifikacji. Sprawę braku bądź istnienia szczytkowych więzi między poszczególnymi podmiotami oferującymi rozwijanie kwalifikacji pogłębia brak bodźców stymulujących do rozwijania kwalifikacji w ramach kształcenia, brak interakcji z podmiotami sektora przemysłowego w czasie kształtowania programów, a także brak potencjału do adaptowania podejścia kompetencyjnego w procesie dydaktycznym.

Piątą płaszczyzną braku współpracy w procesie rozwijania kwalifikacji jest w krajach słabo- i średniorozwiniętych brak bądź występowanie fragmentarycznych więzi między szkołami wyższymi a placówkami niższych szczebli edukacji. A praktycznie zarówno ilość, jak i jakość wiedzy i kompetencji uzyskanych w szkołach niższych szczebli, zwłaszcza w szkołach średnich istotnie współokreśla nie tylko dostęp, ale i efekty edukacji na poziomie trzecim.

Zakończenie

Zmiany, które na przełomie XX i XXI wieku występują i występowały w technologiach, w gospodarce, w społeczeństwie, są szybkie i niekoniernie ewolucyjne. Daleko posunięty proces globalizacji skutkuje rosnącymi powiązaniem w skali globu. Podmioty szkolnictwa wyższego poszczególnych krajów próbują nadażać za zmianami, które te procesy wywołują. Podejmują one inicjatywy na rzecz sprostania wyzwaniom, które przed nimi stawia gospodarka i społeczeństwo. Jedne kraje odnoszą w tym zakresie sukcesy, a w przypadku innych bywa, że koszty rozwoju szkolnictwa przewyższają generowane przez niego efekty w kształtowaniu PKB czy też dynamiki jego zmian. Natężający się proces globalizacji nie jest neutralny dla funkcjonowania szkolnictwa wyższego, które jest zróżnicowane w zależności między innymi od historycznie rozwijanego modelu szkolnictwa wyższego. Mimo natężającego się procesu globalizacji obecnie funkcjonujące systemy szkolnictwa wyższego nadal pozostają zróżnicowane, ale coraz bardziej rozprzestrzenia się anglosaski model. Jednak efekty jego funkcjonowania są zróżnicowane, zwłaszcza w kontekście stadium rozwoju poszczególnych gospodarek.

Zarówno pozytywnym, jak i negatywnym skutkiem procesu globalizacji od lat osiemdziesiątych towarzyszy promowanie przez światowych liderów doktryny neoliberalnej. Objawia się to w stosunku do krajów słabiej rozwiniętych gospodarczo w postaci zalecanych, jeśli nienarzucanych, uniwersalnych reguł pro wzrostowej modernizacji gospodarki. One w uproszczeniu i niezadaniu sobie przez liderów i decydentów trudu zrozumienia stopnia skomplikowania procesów rozwoju społeczno-gospodarczego oraz różnorodności kontekstu, w którym szkolnictwo to funkcjonuje w poszczególnych krajach, gdzie miały być wdrażane procesy modernizacji pro wzrostowej gospodarki, były w krańcowej wersji sprowadzane do liberalizacji, prywatyzacji, stabilizacji rozumianej czasami bardzo technicystycznie jako li tylko bezwzględne tłumienie inflacji oraz minimalizacji roli rządu. Te procesy odniesiono następnie do wszystkich sektorów gospodarczych, w tym również do szkolnictwa wyższego. Te zalecenia z różnym skutkiem i w różnym horyzoncie czasu wdrażano w wielu krajach, w tym słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo.

Empiryczna weryfikacja na poziomie makro skutków modernizacji pro wzrostowej gospodarki według zaleceń konsensu waszyngtońskiego (Soszyńska 2013, rozdz.5), zwłaszcza z punktu widzenia efektów rozwoju szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego w tworzeniu PKB i w stopie wzrostu gospodarczego, nie dla wszystkich krajów, grup krajów potwierdziła pozytywne efekty. Bądź też były one skromniejsze od oczekiwanych, zgodnych z wizjami, modelami teoretycznymi czy też funkcjonującymi paradygmatami, a zwłaszcza paradygmatem gospodarki wiedzy. Poszukując przyczyn tej rozbieżności między teorią a faktami, można stwierdzić, że pojawia się szereg nierozwiązanych dyle-

matów oraz istnieje wiele przyczyn, które generują niezadowolające efekty działalności szkolnictwa wyższego, ale nie wszystkie z nich znajdują się w gestii szkolnictwa wyższego. Nieoczekiwane wyniki badań – zwyczajowo prowadzone z wykorzystaniem modeli regresji liniowej – na podstawie których pojawia się szereg wątpliwości co do efektywności funkcjonowania szkolnictwa wyższego, prowadzą na poziomie makroanalizy do paradoksu mikro-makro, odnoszonego do kwestii, czy w poszczególnych krajach inwestujących w rozwój szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego w sposób istotny w gospodarce dochody generowane przez szkolnictwo przewyższają poniesione koszty. Głębsza analiza prowadzi na ogół do konkluzji, że wyniki modelowania ekonometrycznego mogą być sprzeczne z ich modelowym teoretycznym oglądem, jeśli badacze nie uwzględnią i nie uchwycą w modelu regresji odpowiedniego stopnia skomplikowania tych procesów. Sprowadza się to do faktu badania na poziomie makro tylko bezpośrednich skutków oddziaływania kapitału edukacji na poziom rozwoju gospodarczego i stopę wzrostu gospodarczego, nieuwzględnienia pośrednich kanałów wpływu, efektów zewnętrznych, pominięcia pewnych istotnych kanałów oddziaływania, niebrania pod uwagę stopnia wykorzystania kapitału edukacji w procesach gospodarowania w poszczególnych krajach, pomijania w analizach empirycznych jakości i struktury kapitału ludzkiego jako zasobu oraz nieuwzględniania stadiów rozwoju gospodarczego poszczególnych krajów.

Nawet uwzględnienie w analizie empirycznej wszystkich tych przyczyn, czynników i większości kanałów oddziaływania kapitału edukacji na wzrost gospodarczy czy na kształtowanie poziomu PKB *per capita* może w przypadku poszczególnych krajów prowadzić do wykazania na poziomie makro skromnych efektów z tytułu rozwoju szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w grupie krajów słabo- i średniorozwiniętych gospodarczo. W tych krajach szkolnictwo, w tym wyższe, stoi wobec szeregu nierozwiązanych dylematów, na ogół uwikłanych w proces globalizacji liberalizacji.

W krajach rozwiniętych, których gospodarki znajdują się w obszarze światowych technologii, następują dość szybkie zmiany również w sektorze szkolnictwa wyższego. Jednym z ważniejszych wyznaczników tych zmian jest budowanie silnych uniwersytetów badawczych oraz przedsiębiorczych, zagęszczanie i wzmacnianie więzi z sektorem biznesu, a także poszukiwanie innych źródeł finansowania szkolnictwa wyższego niż środki publiczne. O ile wśród uczonych jest konsens w sprawie wiodącej roli uniwersytetów badawczych i ich pozytywnych skutków w rozwoju gospodarczym krajów, o tyle analizowane skutki powstawania i funkcjonowania uniwersytetów przedsiębiorczych, zwłaszcza przez pryzmat generowania nowych źródeł dochodu, a także spełniania kluczowych misji i funkcji uniwersytetów oraz sposobu jej wypełniania, prowadzą do szeregu kontrowersji. Najbardziej lapidarnie można skonstatować, że działalność przedsiębiorcza prowadzona w ramach uniwersytetów nie zawsze i nie w każdych warunkach jest przedsiębiorczością proinnowacyjną, i to ogranicza realizację misji uniwersytetów, oraz nie zawsze pozytywnie wyraża się w sposobie i zakresie pełnionych przez uniwersytety funkcji.

Różne negatywne skutki – jak przykładowo zwiększające się bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych, brak bądź niska jakość ich wiedzy i kompetencji zawodowych itd. – czasami zbyt pochopnie przypisywane są podmiotom li tylko szkolnictwa wyższego. Wynikają one przede wszystkim z braku lub niedoskonałego przepływu informacji, ograniczonego potencjału lub złej jego struktury; braku lub ograniczonego pakietu stosowanych bodźców. Wyraża się to rozerwaniem więzi między podmiotami różnych sektorów

na różnych płaszczynach działania, w tym: między podmiotami szkolnictwa wyższego, generującego podaż kwalifikacji a użytkownikami kwalifikacji (pracodawcami); między szkolnictwem wyższym a biznesem w sferze badań; między szkołami wyższymi, w których prowadzone są badania oraz innymi podmiotami prowadzącymi badania; między jednostkami sektora szkolnictwa wyższego rozwijającymi różnorodne profesjonalne kompetencje i kwalifikacje, a także między nimi a zewnętrznymi podmiotami świadczącymi tego typu usługi; między podmiotami różnego szczebla edukacji, a także rządem.

Nadal pozostaje nie do końca rozstrzygnięta kwestia, jakiego typu kwalifikacje winny być kształtowane i rozwijane na uniwersytetach, zwłaszcza związane z wykonywaniem konkretnych zawodów, a jakie dostarczane na niższych szczeblach systemu edukacji, czy też przez podmioty otoczenia zewnętrznego, w tym przez biznes, aby kadra akademicka uniwersytetów przez swoje działanie skupiała się na realizacji misji uniwersytetów i ich podstawowych funkcji.

Literatura

Altbach P. G. 2011

The Past, Present, and Future of the Research University, w: P. G. Altbach, Salmi J. (red.), *Direction in Development: Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*, World Bank Publication, Herndon, VA, USA.

Arnaut D. 2010

Towards an Entrepreneurial University, „International Journal of Euro-Mediterranean Studies”, nr 3(1), s. 135-152.

Baumol W.J., Litan R. E., Schramm C. J. 2007

Good Capitalism, Bad Capitalism, and the Economics of Growth and Prosperity, Yale University Press, New Haven, CT.

Bal-Woźniak T. 2012

Innowacyjność w ujęciu podmiotowym. Uwarunkowania instytucjonalne, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa.

Bercovitz J., Feldman M. 2006

Entrepreneurial Universities and Technology Transfer: A Conceptual Framework for Understanding Knowledge Based Economic Development, „The Journal of Technology Transfer”, nr 31(1), s. 175–188.

Breton G., Lambert M. (eds.) 2003

Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust, UNESCO Publishing, Université Laval and Economica, Paris – Quebec.

Clark B. 1983

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

Commission of the European Communities 2003

The Role of the Universities in the Europe of Knowledge, Communication from the Commission, COM 2003/58, Brussels.

Deem R., Mok K.H., Lucas L. 2007

Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the "World-Class" University in Europe and Asia, „Higher Education Policy”, nr 21, s.83–98.

Di Gropello E., Prateek T., Shahid Y. 2011

Putting Higher Education to Work, World Bank Publications, Herndon, VA, USA.

Etzkowitz H., Schuler E., Gulbrandsen M. 2000

The Evolution of the Entrepreneurial University, w: M. Jacob, T. Hellström (eds.), *The Future of Knowledge Production in the Academy*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

Geiger R.L. 1993

Research and Relevant Knowledge: American Research Universities Since World War II, Oxford University Press, New York.

Geiger R.L. 2004

Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace, Stanford University Press, Stanford, CA.

Glaeser E.I., La Porta R., Lopez-de-Silanes F., Shleifer A. 2004

Do Institutions Cause Growth?, „Journal of Economic Growth”, (June), s. 1–53.

Greenhalgh C., Rogers M. 2010

Innovation, Intellectual Property, and Economic Growth, Princeton University Press, Princeton-Oxford-New Jersey.

Guan J.C., Yam R.C., Mok C.K. 2005

Collaboration between Industry and Research Institutes/ Universities on Industrial Innovation in Beijing, „Technology Analysis and Strategic Management”, nr 17(3), s. 339–353.

Humburg M., van der Velden R., Verhagen A. 2013

The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective, Final Report, Publications Office of the European Union, Netherlands.

Husén T. 1996

The Idea of the University: Changing Roles, Current Crisis and Future Challenges, w: Z. Morisy P.G. Altbach (eds.), *Higher Education in an International Perspective: Critical Issues*, Garland Publishing, New York.

Jacob M., Hellström T. 2000

Introduction, w: M. Jacob, T. Hellström (eds.), *The Future of Knowledge Production in the Academy*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

Keller K. 2006

Investment in Primary, Secondary, and Tertiary Education and Economic Growth, „Contemporary Economic Policy”, nr 24(1), s.18–34.

Knight J., 2008

Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internalization Sense, Rotterdam, The Netherlands.

Krueger A.B., Lindahl M. 2001

Education for Growth. Why and for Whom?, „Journal of Economic Literature”, nr 39(4), s. 1101–1136.

Lambert B. H. 2008

Impediments, Inhibitors, and Barriers to University Entrepreneurialism, w: M. Shattock (red.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organisational Change in European Higher Education*, Open University Press, Berkshire, GBR.

Lange F., Topel R. 2006

The Social Value of Education and Human Capital, w: E. Hanushek (red.), F. Welch (red.), *The Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, Oxford, North Holland, s. 459–510.

Lazzeretti L., Tavoletti E. 2005

Higher Education Excellence and Local Economic Development: The Case of the Entrepreneurial University of Twente, „European Planning Studies”, nr 13(3), s. 475–493.

Link S., Scott J. 2003

U.S. Science Parks: The Diffusion of the Innovation and the Effects on the Academic Missions of Universities, „International Journal of Industrial Organization”, 21(9), s. 323–356.

Lucas R. E. 1988

On the Mechanics of Economic Development, „Journal of Monetary Economics”, nr 22(1), s. 3–42.

Marginson S., van der Wende M. 2009

The New Global Landscape of Nations and Institutions, w: OECD, *Higher Education to 2030*, vol. 2 of Globalization, Paris, OECD, s.17-62.

McMahon W.W. 2009

Higher Education and Economic Growth. Jobs, Earnings, and the Skill Deficit, w: W. W. McMahon, *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD, USA.

McMahon W.W. 2007

An Analysis of Education Externalities with Applications to Development in the Deep South, „Contemporary Economic Policy”, nr 23(3), s. 459–482.

Mowery D., Nelson R. R., Sampat B., Ziedonis A. 2001

The Growth of Patenting and Licensing by U.S. Universities: An Assessment of the Effects of the Bayh – Dole Act of 1980, „Research Policy”, nr 30, s. 99–119.

OECD 2009

Higher Education in 2030, Vol.2 of Globalization, OECD, Paris.

OECD 2008

The Internationalisation of Business R&D: Evidence, Impact and Implications, Paris, OECD.

Rinne R., Koivula J. 2008

The Dilemmas of the Changing University, w: Shattock M. (ed.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organisational Change in European Higher Education*, Open University Press, Berkshire, GBR.

Romer P. 1990

Endogenous Technical Change, „Journal of Political Economy”, nr 98(5), s. S71–S98.

Salmi J. 2009

The Challenge of Establishing World – Class Universities, World Bank, Washington, DC.

Schwab K.(ed.) 2013

The Global Competitive Report 2013-14, World Economic Forum, Geneva.

Schwab K., Sala-i-Martin X., Greenhill R. (eds.) 2011

The Global Competitiveness Report 2011-2012, World Economic Forum, Geneva.

Shils E. 1997

The Academic Ethos Under Strain, w: E. Shils, *The Order of Learning: Essays on the Contemporary University*, Transaction, New Brunswick, NJ.

Siegel D., Waldman D., Link A. 2003

Assessing the Impact of Organizational Practices on the Productivity of University Technology Transfer Offices: An Exploratory Study, „Research Policy”, 32(1), s. 27–48.

Slaughter S., Leslie I. I. 1997

Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.

Slaughter S., Rhoades G. 2004

Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Soszyńska E. 2013

Zrozumieć rozwój gospodarczy. Wiedza i inne determinanty wzrostu gospodarczego, UW CBPNiSzW/ISNS, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM”, Warszawa.

Trow M. 1974

Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education: Policies for Higher Education, Paris, OECD.

Thursby J., Thursby M. 2007

University Licensing, „Oxford Review of Economic Policy”, 23(4), s. 620–639.

Williamson J. 2000

What should the World Bank Think about the Washington Consensus?, „World Bank Research Observer”, nr 15(2), s.251–264.

Wood A. 1994

North-South Trade, Employment and Inequality: Changing Economic Fortunes in a Skill Driven World, Clarendon Press, Oxford.

Woźniak M.G. 2012

Holistyczna modernizacja refleksyjna kapitału ludzkiego odpowiedzią na wyzwania i zagrożenia odpowiedzią na wyzwania i zagrożenia rozwojowe współczesnej fali globalizacji, w: M.G. Woźniak (red.), *Gospodarka Polski 1990-2011. Droga do spójności społeczno-ekonomicznej*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Tomasz Sobierajski

Edukacja dla rozwoju człowieka

*It is easier to treat people
as objects to be manipulated
if you have never learned
any other ways to see them.*

Martha Nussbaum

Artykuł stanowi krótką rewizję poglądów filozofki Marthy Nussbaum, dotyczących kształcenia ogólnego na uniwersytetach amerykańskich i europejskich. Zmiany gospodarcze w krajach rozwiniętych spowodowały, że rządy wielu państw postrzegają kształcenie studentów na kierunkach humanistycznych i społecznych za bezproduktywne dla gospodarki i zbyt obciążające dla budżetu. Przedstawienie stanowiska Nussbaum wobec edukacji formalnej wprowadza nowy element poznawczy do debaty, która toczy się również w Polsce, a dotyczy rodzaju i formy kształcenia studentów na uczelniach wyższych.

Słowa kluczowe: kształcenie ogólne, edukacja formalna, nauki humanistyczne, filozofia.

Kiedy w połowie 2003 roku „New Statesman”, niezwykle opiniotwórczy, ukazujący się już od ponad stu lat kulturalno-polityczny tygodnik opinii ogłosił Marthę Nussbaum jednym z największych myślicieli naszych czasów, w świecie naukowym zawrzało. Setki filozofów i myślicieli na całym świecie od lat z zazdrością patrzyło na jej dokonania. Wszechstronna, błyskotliwa, elokwentna, wielowymiarowa w swoich poglądach Nussbaum budziła ogromną zazdrość wśród swoich koleżanek i kolegów. Oprócz tego nie skupiała się, jak większość naukowców z dziedziny humanistyki i nauk społecznych, na jednym temacie, polerując go do granic możliwości przez całe naukowe życie, tylko dotykała szeregu problemów, takich jak: nietolerancja religijna, prawa zwierząt, prawa kobiet, prawa mniejszości, niesprawiedliwość płciowa czy edukacja. Jej filozofia jako nauka ma charakter praktyczny, nie jest zamknięta w pseudointelektualnej wieży z kości sfońskiej, a opisując społeczeństwo dotyka spraw istotnych, ważnych tu i teraz. Problemy etyczne odnoszą się do rzeczywistych zdarzeń, a filozofia jest narzędziem, które ma posłużyć społecznej zmianie.

Taka postawa Nussbaum nie dziwi, jeśli weźmiemy pod uwagę, że największy wpływ na nią, jako na filozofkę, miał John Rawls, autor wspaniałej *Teorii sprawiedliwości* (2013). To rzekomo on, podczas jednego ze spotkań z Nussbaum miał jej powiedzieć:

„Jeśli możesz wpływać na ludzi, to twoim obowiązkiem jest to robić”.¹

Filozofka wzięła sobie te słowa do serca i kierując się nimi od lat walczy o prawa słabszych i porywa na swoich wykładach setki ludzi, poprzez bardzo przystępne, rzeczowe, trafiające do przekonania komunikatywne wywody, poparte klarowną argumentacją, nie przejmując się zbytnio tym, że oponenci określają jej filozofię mianem eklektycznej, Nussbaum jest ucieleśnieniem współczesnego filozofa czy też humanisty idealnego – otwartego, sprawiedliwego, sprawnie poruszającego się na wielu polach, myślącego, refleksyjnego i dostrzegającego krzywdę ludzi, zmarginalizowanych w wyniku propagowania idei utilitarystycznych i libertarianistycznych.

Od kilku lat szczególną uwagę w rozważaniach Nussbaum zajmuje edukacja. Jedną z pierwszych publikacji, w której szerzej odnosi się do kształcenia, jest książka z 1997 roku *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform on Liberal Education*, która w Polsce ukazała się ponad dekadę później pod tytułem: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (2008). W swojej publikacji Nussbaum, odwołując się do filozofii Arystotelesa, Sokratesa, Diogenesa, Hume'a i Smitha, wystawia niezbyt pochlebną laurkę kształceniu wyższemu w Stanach Zjednoczonych, wskazując jednocześnie na możliwy plan naprawy. Zachęca, a raczej nawołuje do tego, żeby studenci wyszli poza sztywne ramy lokalnej społeczności i starali się podczas studiów poznać inne kultury, co stanowi nie tylko istotną część naszego życia, ale również pozwala porównać nasze działania i ich wartość indywidualną i społeczną, skłaniając tym samym do głębszych przemyśleń, jakich można oczekiwać od studentów i absolwentów uniwersytetów. Reforma zarysowana przez Nussbaum powinna zmierzać ku uwzględnieniu w programach studiów wyższych aspektu wielokulturowości. Przy czym autorka reformy zastrzega, że nie chodzi tu jedynie o poznanie innych kultur, poglądów, tradycji, ale także o zakwestionowanie starych porządków i dogmatów, innymi słowy – o uczenie myślenia.

W 2010 roku Nussbaum idzie jeszcze dalej w swoich poglądach na temat edukacji i jej roli w XXI wieku i wydaje niezwykle ciekawą pracę *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (2010). Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że książka Nussbaum jest historyczną obroną humanistów przed gospodarką rynkową, która spycha ich na margines jako „nieopłacalnych” dla państwa i dla świata. Jednak taki pobieżny sąd o tej pracy jest zgoła niesprawiedliwy. Nussbaum mówi bowiem o czymś więcej, zwraca uwagę na bardziej istotne sprawy, kieruje swoje i czytelnika myśli w stronę rdzenia edukacji, nie jako produktu i źródła zysków, ale jako źródła rozwoju człowieka. Jak twierdzi Martha Nussbaum (2010, s.1-2):

„Jesteśmy w środku kryzysu o dużej sile rażenia i poważnym, globalnym znaczeniu. Nie, nie mam na myśli globalnego kryzysu ekonomicznego, który rozpoczął się w 2008 roku (...). Nie, mam na myśli kryzys, który w dużej mierze pozostaje niezauważony, jak nowotwór. Kryzys, który w dłuższej perspektywie może być bardziej niszczący względem przyszłości demokratycznej samorządności: światowy kryzys w edukacji”.

¹ <http://www.newstatesman.com/node/145863> [z dnia 2 czerwca 2013 roku].

Ten kryzys jest wywołany może nie tyle odrzuceniem, ile odsunięciem na bok humanistyki i humanistów jako „bezproduktywnych” dla rozwoju gospodarczego. Zdaniem Nussbauma myślący, wolni obywatele, wykształceni w ramach edukacji liberalnej zostaną lub już teraz są zastępowani „użytecznymi maszynami”, które nie są w stanie myśleć za siebie i brać odpowiedzialności za los swój i świata. Co więcej, zgodnie z poglądem Nussbauma jakoby demokracja działała znacznie lepiej dzięki wiedzy, jej różnorodności i jej niezależności, ograniczenie się uniwersytetów, szkół, rządowych oraz samorządowych decydentów, do przygotowania (nie zaś kształcenia) w ramach użytecznych na ten moment gospodarczy kwalifikacji zastępów młodych ludzi sprawia, że demokracja wisi na włosku.

Mocne słowa Nussbauma spotkały się z ogromną krytyką i wieloma polemikami, szczególnie tych osób, które opowiadają się za „użytecznością” kształcenia, silnego związania edukacji z rynkiem pracy, a także próbą przeliczenia i przeliczania kształcenia na pieniądze. W czasach gospodarki rynkowej taka postawa wielu rządów i uczelni nie powinna dziwić. Ale czy rzeczywiście na tym ma polegać kształcenie? Czy jest się czego bać? Czy przypadkiem nie zapomnieliśmy o tym, czym jest edukacja, a konkretniej czym jest kształcenie? Może Martha Nussbaum dostrzega coś więcej i sięga wzrokiem dalej niż doraźne decyzje polityków względem kształcenia, ograniczone do jednej, góra dwóch kilkuletnich kadencji? Wszystko na to wskazuje.

Obecnie bowiem w odniesieniu do kształcenia w ramach edukacji formalnej mamy do czynienia z sytuacją (nie tylko w Polsce, ale w większości krajów rozwiniętych), w której silnie ścierają się dwie perspektywy. Każda z nich ma swoich zwolenników i każda ma swoje racje. Bardzo dobrze uchwyciła je Karolina Wigura (2010) w swoim eseju *Sokrates i papuga* opublikowanym w „Kulturze Liberalnej”. Pierwsza perspektywa kładzie bardzo silny nacisk na kształcenie ogólne czy też wszechstronne i zgodnie z nią rolą szkoły/universytetu jest kształcenie wśród uczniów/studentów wrażliwości na ludzi, nie zaś pazerności na rynek. Druga perspektywa jest zgoła odmienna. Jej zwolennicy uważają, że szkoła/universytet, niezależnie od jej poziomu ma służyć przede wszystkim, jeśli nie tylko, przygotowaniu uczniów/studentów do wejścia na rynek pracy. Zgodnie z tym założeniem każde zajęcie, które będą odciągały uczniów od nauki praktycznych, potrzebnych na rynku umiejętności, są stratą czasu, a co za tym idzie, i co w obecnej sytuacji kryzysu ekonomicznego jest szalenie ważne, są stratą pieniędzy. Takie zerojedynkowe widzenie świata, zarówno z jednej, jak i z drugiej perspektywy jest obarczone dużym błędem. Upieranie się przy którejś z tych dwóch perspektyw na siłę, bez uwzględnienia wartości każdej z nich i próby wypracowania kompromisu może mieć fatalne skutki zarówno dla uczących się, jak i dla polityki danego państwa.

W ostatnim czasie w większości krajów rozwiniętych wygrywa druga opcja (bardzo silnie promowana także w Polsce), traktowana bardzo restrykcyjnie, silnie propagowana w mediach, niezwykle ceniona przez polityków skupionych na cięciu kosztów. Efektem tego jest chociażby zamykanie wydziałów filozofii, socjologii czy filologii na uniwersytetach całego świata, jak również ogromny spadek studentów nauk humanistycznych czy społecznych, spowodowany nie tylko niżem demograficznym. Patrząc na polskie podwórko nie sposób nie zauważyć, że humanistyka jest kwiatkiem do kożucha dla nauki, że ciągle, nie tylko w nazwie, ale również w świadomości decydentów przyznających pieniądze na badania jest *art*, a nie *science*. A przecież, wydają się pytać politycy i biurokraci, na cóż

nam *art* w czasach kryzysu? I aż trudno uwierzyć, zgadzając się z Nussbaum, że patrzenie na edukację może być tak krótkowzroczne.

Argumentów Nussbaum nie należy odczytywać jako tęsknoty za dawnymi uniwersytetami, dawnym stylem, dawnym czasem i dawną ideą. Niewielu współczesnych filozofów tak jak ona patrzy w przyszłość i dostrzega tak wiele. Wsłuchując się w jej racje nie należy traktować edukacji jako przygotowania do wejścia na rynek pracy i edukacji w ramach szeroko pojętego kształcenia ogólnego jako dwóch, przeciwstawnych sobie światów. To dwa elementy należy łączyć ze sobą, zastanawiając się każdorazowo nad kształtem edukacji formalnej. Przy czym jestem zdania, podobnie jak Nussbaum, że kształcenie ogólne w szerokim zakresie, szczególnie w szkołach technicznych i na kierunkach ścisłych jest szczególnie ważne. Biorąc pod uwagę charakter współczesnego rynku pracy, jego złożoność i przede wszystkim – zmienność, o czym szerzej piszę w książce *Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja* (2013), ludzie, a szczególnie absolwenci potrzebują kompetencji miękkich, społecznych, bo to one pozwolą im na znalezienie nowego zawodu, dostosowanie się do sytuacji, przetrwanie w czasach kryzysu. A oprócz tego, pozwolą im na bycie świadomymi obywatelami, aktywnymi i włączającymi się w dyskurs publiczny. Innymi słowy potrzebują uwarzliwienia, którego będą nabywać nie tylko w czasie kilku lekcji filozofii w ramach szkoły średniej, ale przez całe życie w ramach szeroko pojętej idei kształcenia przez całe życie, gdzie edukacja formalna jest wspierana przez kształceniem nieformalne i pozaformalne.

Nauki humanistyczne i społeczne, zdaniem Nussbaum, rozwijają w ludziach umiejętność krytycznego myślenia, które stanowi o sile argumentacji i sprzyja rozumieniu innych, uaktywnia w człowieku pokłady empatii, pozwala lepiej rozumieć świat „innych”, co przy multikulturowym charakterze większości współczesnych instytucji pracy ma niebagatelne znaczenie. Zajęcia z przedmiotów humanistycznych uczą również odczytywania niewerbalnego aspektu zachowań ludzkich, rozwijają wyobraźnię, skłaniają do szukania innych perspektyw, a dzięki wiedzy i perspektywie historycznej uczą tolerancji oraz zrozumienia dla „innych” i nie traktowania ich jako „obcych”. A co ważniejsze, rozwijają priorytetowe we współczesnej gospodarce rynkowej, gdzie liczy się idea i zdolność jej sprzedaży z jak największym zyskiem, jak największej liczbie osób, umiejętności interpersonalne i społeczne.

Kształcenie jedynie pod kątem doraźnych rynkowych wymagań w ramach kilku określonych kwalifikacji jest krótkowzroczne, bo nikt nie jest w stanie przewidzieć, że za kilka lub kilkanaście lat rynek będzie potrzebował aż tylu inżynierów czy informatyków oraz w którą stronę skieruje się przemysł. Scalenie edukacji z rynkiem pracy na zasadzie akcja-reakcja może paradoksalnie w dłuższej perspektywie zwiększyć bezrobocie wśród młodych ludzi. A na poziomie ludzkim ukształtuje w nich miast wrażliwości, przede wszystkim egoizm i chciwość.

I co ważne, kształcenie w ramach *economic profitability* to niemal całkowite odejście od idei kształcenia przez całe życie, które jest ogromną szansą zarówno dla całych społeczeństw, jak i dla pojedynczych ludzi, którzy mogą się kształcić, rozwijać, uczyć, nie tylko tego czego oczekuje od nich rynek, ale również, a może przede wszystkim tego, co sprawi, że ich życie będzie po prostu szczęśliwsze.

Artykuł jest częścią i jednocześnie zapowiedzią książki dr. Tomasza Sobierajskiego pod tytułem „Uczenie się przez całe życie jako edukacyjna forma otwarta”, która ukaże się na rynku wiosną 2014 roku.

Literatura

Rawls J. 2013

Teoria sprawiedliwości, WN PWN, Warszawa.

Nussbaum M.C. 1997

Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform Liberal Education, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London.

Nussbaum M.C. 2008

W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego, przeł. Astrid Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Nussbaum M.C. 2010

Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities, Princeton University Press, Princeton and Oxford.

Wigura K. 2010

Sokrates i papuga. O najnowszej książce Marthy Nussbaum „Not for Profit”, „Kultura Liberalna” 2010, <http://kulturaliberalna.pl/2010/07/27/wigura-sokrates-i-papuga-o-najnowszej-ksiazce-marthy-nussbaum-„not-for-profit”> [z dnia 2 lutego 2013 roku].

Sobierajski T. 2013

Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja, ISNS UW, Warszawa.

Beata Karpińska-Musiał

Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego.

Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych

Artykuł to propozycja spojrzenia na metodę tutoring akademickiego jako na nowatorską – na polskim gruncie – formę spersonalizowanej dydaktyki projakościowej, możliwej do realizacji w obszarze kształcenia wyższego pomimo jego powszechnej dostępności. Wstęp prezentuje tło teoretyczne przedstawianych argumentów celem pokazania, jak dalece tutoring wpisuje się w panujące paradygmaty naukowe w naukach humanistycznych. Następnie, wykorzystując wybrane definicje oraz typologię komponentów jakości w kontekście jakości usług w obszarze edukacji, podjęta będzie próba znalezienia elementu wspólnego dla jakości usługi rozumianej w sensie korporacyjnym i edukacyjnym, co ma swoje uzasadnienie ze względu na obecne przemieszanie tych dyskursów w gorącej debacie nad neoliberalnymi tendencjami w szkolnictwie wyższym. W kolejnej części artykułu poruszona zostanie rola osobowości i autorytetu nauczyciela jako tutora. Aplikacja szeroko opisywanych w literaturze pedagogicznej funkcji nauczyciela pozostaje wciąż w obszarze „metodycznej postulatowości” (Klus-Stańska 2009), natomiast relacja tutorska ma szansę wypełnić je znaczeniem bliższym realnemu zastosowaniu. Autorka przygląda się tutoringowi jako wyjątkowej metodzie kształcenia, która tworzy szansę na zaspokojenie potrzeby humanistycznej edukacji elitarnej i zarazem, przy dobrej organizacji pracy dydaktycznej, mogłaby zostać wkomponowana w dzisiejszy masowy uniwersytet. To z kolei niesie szansę podniesienia jakości kształcenia oczekiwanego przez standardy akredytacyjne.

Wprowadzenie

Wobec stawianych przed kształceniem akademickim coraz to nowych wymagań, związanych z wdrażaniem reformy szkolnictwa wyższego, oraz postępującym od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia umasowieniem tegoż kształcenia, rodzą się już od ponad dekady pytania o sposoby zapewniania jego jakości. Dotyczą one zarówno przedmiotu kształcenia, jak i poziomu badań naukowych, zwłaszcza w obliczu wciąż aktualnej debaty na temat związku między dydaktyczną i badawczą funkcją uniwersytetu (Sawicki 1996; Labuda 1998).

Mając na uwadze chociażby proponowany przez Sawickiego podział na trzy modele uniwersytetu: badawczego, utylitarnego przygotowującego do zawodu, oraz opartego na tradycji edukacji liberalnej, w każdym z tych przypadków, niezależnie od wagi przypisywanej każdemu z nich w kształceniu społeczeństwa, za ustalaniem standardów służyła potrzeba ustalania kryteriów jakości organizacyjnej i merytorycznej. Już w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia podejmowano formalne działania, zmierzające ku ustalaniu i przede wszystkim weryfikacji standardów jakości kształcenia w uniwersytetach, i należało tu chociażby powołanie w 1998 roku Akademickiej Komisji Akredytacyjnej, której zadaniem była kontrola poziomu zależności między poziomem nauczania a poziomem badań naukowych, następnie bardziej ukierunkowana komórka UKA – Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, ustalająca standardy dla określonych kierunków studiów, i w końcu Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), o szerokich uprawnieniach, jednak funkcji niewiele różniącej się od poprzednich. Jak zauważa Sarnowska-Temeriusz (2003, s. 88), zajmując się przede wszystkim problemem jednolitości oceny kształcenia wyższego, instytucja ta głównie gwarantuje i precyzuje warunki wdrażania standardów, nie ingerując w treści programowe i substancję nauczania.

Jakkolwiek powoływanie ustawowych organów państwowych do zajmowania się jakością (jej różne definicje oraz aspekty w kontekście edukacji będą omówione poniżej) może budzić kontrowersje i wątpliwości wśród reprezentantów humanistyki, zwyczajowo zorientowanej na edukację bardziej liberalną, w której jakość jest zjawiskiem niemierzalnym i trudnym do zamknięcia w sztywne ramy, zrozumienie roli instytucjonalnego dbania o zachowanie standardów wydaje się kluczem do skutecznych przeformułowań nie jedynie formalnych, ale także obejmujących substancję merytoryczną. To bowiem uniwersalizacja metodologii ustalania i osiągania jakości stanowi jeden z celów reformy widoczny w jej pierwszych wdrożeniach, natomiast to, co zostanie włożone w ramy programu kształcenia, jakie będą efekty i jak osiągnięte, pozostaje polem decyzyjnym każdej indywidualnej placówki. Wobec wspomnianego postulatu dbania o kulturę jakości, Polska Komisja Akredytacyjna oczekuje bowiem od każdej jednostki edukacyjnej wypracowania tzw. „wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia”, gdzie ocenie i weryfikacji podlegają funkcjonowanie i skuteczność, nie zaś zawartość merytoryczna działań edukacyjnych. Ta ostatnia pozostaje pod wpływem tych mechanizmów o tyle, o ile wynika z merytokratycznej współpracy i wysokiej jakości pracy pracowników naukowych i dydaktycznych.

Jednym z punktów podlegających ocenie formalnej w tak rozumianym systemie kontroli jakości jest „wspieranie studenta w procesie kształcenia”¹. Jest to wiodący postulat tego artykułu, celem jest przyjrzenie się, na tle wspomnianych społecznych zjawisk umasowienia edukacji oraz instytucjonalnych prób europeizacji systemu szkolnictwa wyższego, miejscu, jakie zajmuje w tym wszystkim człowiek. Człowiek, czyli aktor na scenie edukacyjnej: student i jego nauczyciel. Nie będzie to analiza rozmaitych funkcji i ról, jakie nauczycielowi przypisuje szeroka literatura przedmiotu, jak również nie chodzi docelowo o definiowanie współczesnego studenta, z jego wizją zdobycia określonej wiedzy i kompetencji. Jeśli powołać się na słynną triadę wiedzy, kompetencji i postaw, przytaczanych w analizach treści i celów kształcenia, skoncentruję się tu na postawach obu stron, chcąc przypomnieć nie nowy, ale zaniechany w masowym szkolnictwie wyższym typ relacji między studentem a nauczycielem-wykładowcą. Tym typem jest relacja Uczeń–Mistrz, możliwa do wypracowania przez dialogiczną metodę tutoringu akademickiego, wywodzącego się z dawnego systemu tutorialnego w Anglii. Innymi słowy, podjęta zostanie próba spojrzenia na jakość kształcenia nie poprzez ilość, treść, system czy ideologię, a wyłącznie z perspektywy ludzkiej relacji osobowościowej, wyzwalającej potencjał edukacyjny w osobach biorących udział w procesie dydaktycznym.

Relacja tutorska na tle paradygmatów we współczesnej humanistyce

Tutoring, jako metoda wywiedziona z tradycji anglosaskiej, jest w Polsce metodą nową, ale prężnie się rozwijającą (Czekierda 2011). Dowodzi tego powstawanie Międzywydziałowych Interdyscyplinarnych Studiów Humanistycznych w kilku uniwersytetach polskich, powołanie Akademii *Artes Liberales* przy Uniwersytecie Warszawskim, a także *Collegium Invisible* działającego od 1995 roku w Warszawie. Wpisuje się w nowe wersje klasycznych strategii uniwersytetu, których ojcem i prekursorem jest na polskim gruncie profesor Jerzy Axer, i które oparte są na tradycji edukacji liberalnej. Model uprawiania sztuk wyzwolonych w ramach uniwersytetu nawiązuje do starożytnych dróg kształcenia ogólnego, powszechnego i wszechstronnego, i stanowi, z jednej strony, obecny w dyskusji przedmiotowej model uniwersytetu liberalnego stawiającego na indywidualny rozwój jednostki, a z drugiej, w sferze paradygmatów, jest odpowiedzią na rosnącą dominację wąskotorowych specjalizacji i rozszczepiania wiedzy na cząstki elementarne.

Jest wiele teorii, które stoją za rosnącym znaczeniem edukacji spersonalizowanej i jednocześnie ją warunkują. Jedną z najbardziej widocznych i najszerzej dyskutowanych jest **refleksyjność** oraz związana z nią samoświadomość. Cytując za Czayką-Chelmińską (2007a, s. 42), „Rozwój wymaga samoświadomości. Samoświadomość jest zarówno punktem wyjścia do rozwoju, jak i podstawowym jego narzędziem. Richard Barrett w swojej koncepcji rozwoju liderów, wskazuje, że proces ten musi rozpoczynać się od **osobistej transformacji** – odkrycia siebie i swoich możliwości, poznania swoich mocnych i słabych stron, źródeł wpływu na ludzi, słowem – poznania swojego potencjału”. Powyższy cytat zdaje się kompilacją zjawisk potrzebnych, by nauczyciel stał się gotów do wejścia w rela-

¹ Oparte na wytycznych PKA prezentowanych na konferencji naukowo-szkoleniowej pt. Zasady i kryteria akredytacji uczelni po wejściu w życie Krajowych Ram Kwalifikacji, organizowanej przez FREiSW pod patronatem Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 12 marca 2013.

cję tutorską ze studentem. Refleksyjność zatem, będąc jednym z warunków takiej umiejętności, wpisuje się w paradygmat nazwany przez Scotta Lasha (2009) „modernizacją refleksyjną”, obejmującą swym zasięgiem myśl humanistyczną zajęta przechodzeniem od procesów nowoczesnych do ponowoczesności. Według Lasha nowoczesność refleksyjna „nadchodzi po zwykłej nowoczesności” i jest teorią, która „poddaje krytyce nieudaną całość wysoko rozwiniętej nowoczesności, jej uniwersalia” (Lash 2009, s. 146). Jest pewnym **uświadomieniem sobie samej siebie**, swoich braków i niedociągnięć. Objawia się to wieloma przewartościowaniami. Pozostając tylko w obrębie stosunku do tradycji, jest to już etap, na którym „dalsza indywidualizacja uwalnia podmiotowość od struktur społecznych zwykłej nowoczesności” (Lash 2009, s. 150). Modernizacja refleksyjna odchodzi od struktur nowoczesnych, w których anonimowość była wartością przez to, że uwolniła się od sztywnych struktur kolektywnych, ku autonomizacji i upodmiotowieniu, pozwalającym na w pełni **świadomą** podmiotowość. Słowem kluczem jest tutaj jednak świadomość własnych decyzji, refleksja nad ich konsekwencjami i w pełni autonomiczne uwolnienie się od jakichkolwiek struktur „z nadania społecznego” (Karpińska-Musiał 2013). Właśnie podmiotowa decyzyjność, refleksja nad własnymi potrzebami oraz świadome poszukiwania poznawcze leżą u podstaw edukacji prowadzonej metodą tutoringu.

Poza refleksyjnością, edukacja spersonalizowana, będąca nie tyle zindywidualizowanym instruktazem, ile wejściem w autentyczną relację wspierającą, pewną „przyjaźń dusz”, musi opierać się także na definiowanym przez Paulstona paradygmacie heterogeniczności (Rogers 2005, s. 32–33), konstruktywizmu i ponowoczesnej płynności. Ta ostatnia może jednak rodzić pewne sprzeczności interpretacyjne. Założenia Zygmunta Baumana, korelujące z konstruktywistyczną teorią poznania, zróżnicowaną, czyli heterogeniczną rzeczywistością społeczno-kulturową, dopuszczają przypadkowość, zmienność, ryzyko i niepewność. Edukacja prowadzona metodą tutoringu opiera się na „podążaniu za liderem-tutorem, jako szczególną i niepowtarzalną osobą, za jego planem, za jego celami” (Czayka-Chełmińska 2007a, s. 40). Daleka jest więc od przypadkowości, a wręcz przeciwnie, funkcjonuje według określonego planu działania, porządku wynikającego z natury tutora i studenta, a także celów, jakie oboje sobie wytyczą. W tym sensie odbiega od ponowoczesnej dekonstrukcji, płynności i ryzyka. Jednak z drugiej strony, jak pisze przywołana autorka, „Nie istnieje żaden uniwersalny model czy określony zasób umiejętności, do którego chcemy naszego podopiecznego doprowadzić. To on, jego specyficzna sytuacja, jego szczególny potencjał, jego talenty i słabe strony wyznaczają **indywidualny wzorzec rozwoju.**” (Czayka-Chełmińska 2007a, s. 40). Taka optyka stawia relację tutorską wyraźnie w świetle reflektorów paradygmatu wywiedzionego z fenomenologicznych, personalistycznych i humanistycznych ideałów. Można więc stwierdzić, że tutoring plasuje się na pograniczu ich wszystkich, będąc rodzajem kształcenia skierowanym przede wszystkim na człowieka z całą jego indywidualną formą intelektualną i poznawczą. Zarazem jest to kształcenie oparte na wolności i prawdzie, rozumianej jako autentyczność i szczerść. Złożoności edukacji opartej na tutoringu dodaje jeszcze fakt, że niekoniecznie jest ona oparta na demokracji, i w tym jej rysie należałoby się doszukiwać odpowiedzi na palące dzisiaj pytania o elitarność kształcenia wyższego wobec jego nieuniknionej demokratyzacji. Zanim poddam to zagadnienie dyskusji, chcę zwrócić uwagę najpierw na definicję jakości, która z założenia przyświeca nauczaniu, niezależnie od jego ideologicznych uwarunkowań.

Jakość w świadczeniu usług edukacyjnych – na pograniczu dyskursów edukacyjnego i korporacyjnego

Według Hornowskiej (2002), różne prace dotyczące jakości usług przytaczają różne definicje tego pojęcia, np. rozumie się jakość jako „najwyżej ceniony zbiór cech w stosunku do możliwego poziomu do osiągnięcia” jako „stabilność parametrów” (np. w ISO 9000) lub też jako zgodność z określonymi normami (perspektywa wewnętrzna) i subiektywna ocena klienta (perspektywa zewnętrzna) (Payne 1996, s. 264). Mówi się też o „jakości relacji”, wyznaczonej oceną relacji profesjonalnych i społecznych zachodzących w procesie świadczenia usługi (Hornowska 2002, s.111).

Większość definicji skupia się na dwóch kryteriach: albo zgodności ze standardami, albo użyteczności dla nabywcy. Najlepiej byłoby, gdyby oba te kryteria mogły być spełnione jednocześnie, ku czemu zmierza zapewne coraz częstsze łączenie podejścia technicznego z perspektywą społeczną (Rogoziński 1998, s. 197) i tworzenie bardziej globalnych definicji jakości, o bardziej funkcjonalnym charakterze.

Jedną z nich sformułował Groenroos (1983, s. 58), twierdząc, że „do określenia globalnej jakości usługi dochodzi się poprzez porównanie jakości oczekiwanej z jakością doświadczaną w procesie jej świadczenia” (w: Hornowska 2002, s. 112). Zdziwiająco bliska jest ta definicja opinii wyrażanej przez Stasiak (2008) na temat autorytetu nauczyciela. Znana profesor glottodydaktyki twierdzi, że „to, co potocznie uważa się za autorytet nauczyciela, zbudowane jest w znacznej mierze na zbieżności oczekiwań i wyobrażeń uczniów z postawami konkretnego człowieka, który pełni rolę nauczyciela” (Stasiak 2008, s. 221). Co ważne, badaczka ta na podstawie badań własnych wykazywała, że z autorytetem uczniowie wiążą te cechy nauczyciela, które pozwalają mu „cieszyć się ich uznaniem i mieć nad nimi naturalną, a nie tylko instytucjonalną władzę” (tamże, s. 221). W takich opiniach uczniów wyraźnie ujawnia się potrzeba relacji personalnej, opartej na autentycznym dialogu, czyli dokładnie takiej, jaką oferuje tutoring (*nota bene* wprowadzany też w szkołach różnych szczebli kształcenia, nie tylko akademickiego).

Wracając jednak do definicji jakości opartej na spójności/rozbieżności pomiaru technicznych parametrów, jak i społecznej percepcji usługi przez odbiorców, należałoby zastanowić się, jak wobec niej sytuuje się jakość w edukacji. Jest ona bowiem inna od rozumienia technicznego i towaroznawczego w jednym ważnym aspekcie. Usługa edukacyjna nie jest „towarem” namacalnym, fizycznym, który można sprawdzić przed jego nabyciem. Jest raczej procesem zależnym od mnóstwa nieprzewidzianych wpływów w trakcie swego trwania. Nie jest dobrem trwałym w sensie produktu przetwarzanego. Mimo słyszalnego dyskursu korporacyjnego o utowarowieniu wiedzy, nie jesteśmy w stanie traktować jej jako przedmiotu obróbki, podobnie jak nie są takim towarem nabywane przez studentów kompetencje i postawy. Przy wysokiej niematerialności i różnorodności wiedzy (a także kompetencji), nabywca, jak zauważa Hornowska, nie jest w stanie zidentyfikować istotnych jego cech (bazuje jedynie na wyobrażeniach) i przez to zmierzyć, jak bardzo jego oczekiwania zostały spełnione. Paluchowski (2002) twierdzi wręcz, że w przypadku usług edukacyjnych „istnieje znaczna rozbieżność kompetencji stron, co wręcz uniemożliwia tworzenie trafnych oczekiwań”. Stan taki tłumaczy istota edukacji liberalnej. Jak określa ją Alan Ryan (1999), liberalna edukacja to taka, której celem jest doprowadzenie nas do miejsca, w którym

myślmy, lub innymi słowami, w którym wykorzystywane przez nas idee są rzeczywiście naszymi ideami. Ma na celu swego rodzaju wolność dla umysłu. Efekt usługi edukacyjnej, zarówno przed jej wykonaniem, jak i po, ma więc zupełnie inny charakter, bazuje na wolnej myśli, a przez to musi w dużej mierze opierać się na kredycie zaufania, szczerości, jasno sprecyzowanych celach kształcenia, których osiągnięcie zagwarantowane jest wyłącznie dwustronną, dobrą relacją obu stron w procesie. Stąd tak ważna jest właśnie osobowościowa relacja na dolnym szczeblu działania: między studentem a tutorem. To ona bowiem wydaje się jedynym narzędziem pomiaru spójności oczekiwań usługobiorcy z realnym doświadczeniem usługi.

Hornowska spośród wielu obszarów poddawanych kryteriom oceny w zakresie jakości w edukacji wybrała takie podstawowe komponenty usługi edukacyjnej, jak „efektywna organizacja procesu kształcenia, zróżnicowanie oferty edukacyjnej, jasne określenie wymagań wobec studentów, kompetencje osób prowadzących zajęcia, jakość relacji z wykładowcami, oraz dostęp do działań wspomagających kształcenie” (Hornowska 2002, s. 121). Stosowane wobec tych obszarów techniki pomiaru to głównie ankiety wszelkiego rodzaju, których miarodajność podważana jest chociażby przez fakt, iż jakość kształcenia jest zjawiskiem procesualnym, dynamicznym, wobec którego ocena relacji między oczekiwaniami a percepcją doświadczeń ulega zmianom i modyfikacjom w czasie. Wydaje się więc, że idąc konsekwentnie za głosem dyskursu korporacyjnego należałoby poszukać możliwości stosowania wobec usługi edukacyjnej bardziej precyzyjnych determinantów jakości usług, które Zeithaml i Berry (1993) sformułowali na użytek pomiaru usługi w sensie globalnym. Autorzy ci podzielili determinanty na kategorie, do których należą niezawodność, odpowiedzialność, pewność (z elementami takimi jak kompetencje, uprzejmość, bezpieczeństwo, zaufanie), empatia (w jej ramach komunikacja, dostępność, znajomość potrzeb klienta), oraz materialna obudowa usługi (Zeithaml, Berry, Parasuraman 1993, s. 9). I być może, z dużą dozą swobody interpretacyjnej dla pewności i niezawodności, o których powiedzieliśmy, że są nieosiągalne w przypadku procesu kształcenia ze względu na zbyt duże wpływy konstruktywistycznej teorii poznania i zróżnicowanie osobowości w dialogu, większość kategorii można zastosować do pomiaru jakości edukacji. Należy tylko przyrzeć się im bardzo uważnie. Każda z nich stanowić może, a wręcz powinna wyznacznik dialogu w dydaktyce. Nawet znajomość potrzeb klienta, najbardziej zapożyczona z dyskursu korporacyjnego, można przyjąć za kryterium stosowalne w kształceniu akademickim, szczególnie w metodzie tutoring. Jak czytamy u przywoływanej wcześniej Czayki-Chełmińskiej (2007a, s. 40), „Tutoring koncentruje się na specyficznych, konkretnych i właśnie indywidualnych potrzebach, problemach i wyzwaniach. To uczestnik wyznacza dostosowane do swoich potrzeb oraz możliwości cele i obszary pracy, to on wie, dokąd zmierza, on decyduje o kierunku współpracy. Tutor mu jedynie towarzyszy, i to w takim stopniu, w jakim zostanie do tej wspólnej drogi zaproszony”.

Podobnej reinterpretacji można dokonać przy analizie modelu luk (*gaps model*), pozwalającego na identyfikację przyczyn, z których może dochodzić do niespełnienia jakości usługi. Model ten mówi o pięciu lukach pomiędzy:

- 1 – oczekiwaniami klienta a postrzeganiem ich przez zarządzających instytucją (tu: linia studenci–władze uniwersytetu)
- 2 – postrzeganiem przez zarządzających instytucją potrzeb klienta prawidłowo, ale złą specyfikacją tych usług (kiepski standard oferty edukacyjnej)

- 3 – standardem usługi a jego realnym wykonaniem przez pracownika (nierówna praca dydaktyczna, nierzetelność, brak dynamiki i samokształcenia kadry)
- 4 – poziomem oferowanych usług a komunikacją zewnętrzną (realny standard a promocja)
- 5 – usługą oferowaną a otrzymaną (zasadnicza kwestia wymagająca z reguły przewyższenia oczekiwań klienta w celu bycia docenioną; tutaj np. wysoka jakość oferty, renoma kadry, idealny kontakt personalny) (Parasuraman, Zeitham, Berry 1985, s. 44; por. Mudie, Cottam 1998).

Donaldson i Runciman (1995) przeprowadzili badania nad stosowaniem tego modelu w obszarze edukacji i we wnioskach podkreślali, że „niezrozumienie istoty tych luk i brak programów naprawczych nieuchronnie musi prowadzić do niższej pozycji instytucji na rynku.” (Hornowska 2002, s. 116).

Reasumując, jak widać istnieją paralele pomiędzy nomenklaturą i mechanizmami korporacyjnymi dotyczącymi jakości a obszarem edukacji, i tego faktu nie można podważać, mimo zauważalnych różnic w samej istocie usługi rynkowej i kształceniowej. Należałoby jednak, w miejsce ideologicznej krytyki tendencji neoliberalnych, podjąć próbę wykorzystania struktur z jednego obszaru w drugim. Metoda tutoring, przy całym jej zorientowaniu na osobowość i niepowtarzalność relacji oraz proces samokształcenia, pozostaje nadal, a może przede wszystkim, usługą. Tutor bardziej **służy** podopiecznemu, aniżeli go **naucza**. Wiedza o wzajemnych oczekiwaniach, rzetelność i przejrzystość działania, zrozumienie i poczucie sukcesu u obu stron – to jedne z podstawowych determinantów tej usługi. Jednak, jak można podejrzewać, bardzo trudne do wprowadzenia w życie, a przez Lewowickiego (2012, s. 17) uznane nawet za nieskuteczne (bez podanej argumentacji). Powody tego stanu rzeczy są różne. Piotr Czekierda, prezes Collegium Wratislaviense zajmującego się intensywnym propagowaniem metody tutoring wśród akademików polskich uczelni, twierdzi, że o sukcesie (tak w biznesie, jak i w edukacji) decydują 3 elementy: wartości, ludzie i pieniądze. Najważniejsi są ludzie i ich poczucie misji. Cytując Czekierdę, „Uniwersytet, który wie, co może dać, co potrafi i jak może wpłynąć na życie studenta, jest czymś niezwykłym. Tymczasem dzisiaj uniwersytety chyba w dość małym stopniu ponoszą odpowiedzialność za to, co rzeczywiście dają swoim studentom”². Ten fakt czyni tutoring wciąż elitarną formą kształcenia, realizowaną tam, gdzie znajdują się ludzie gotowi podjąć się tego wyzwania.

Powrót mitu osobowości w dydaktyce na tle mitu doskonalenia zawodowego nauczycieli

Szkolak (2012), dokonując refleksji nad rozwojem zawodowym nauczyciela i historią wpływów historyczno-społecznych na koncepcje kształcenia tej grupy zawodowej nadmienia, że u początku wieku XX panował „statyczny obraz pedagoga doskonałego – specjalnie utalentowanego, obdarzonego intuicją pedagogiczną, niecodziennym powołaniem, instynktem, a więc stanowiącego typ szczególnie predysponowanego do pracy wychowawczej” (Szkolak 2012, s. 29) Podobnie uważali Mysłakowski (1959) i Szuman

² Wyowiedzi pochodzą z wywiadu przeprowadzonego z Piotrem Czekierdą przez autorkę dnia 16.05.2013 przy okazji odbywanych szkoleń z tutoring akademickiego w Gdańsku.

(1959), którzy uznawali wrodzony talent za warunek sukcesu nauczyciela. Taka wizja koreluje także z koncepcją kształcenia nauczycieli określaną przez Lewowickiego (2012, s. 12–13) personalistyczną, gdyż kładła ona nacisk na dyspozycje osobowościowe, postawy i zainteresowania nauczyciela. Była to tylko jedna z koncepcji wymienianych przez tego pedagoga, obok koncepcji ogólnokształcącej (nacisk na wiedzę ogólną), kształcenia specjalistycznego (wiedza profesjonalna i wąska), sprawnościowej (orientacja metodyczna), a także najnowszych, typowych dla przełomu milenijnego, progresywnej i wielostronnej (eklektycznej). Wszystkie z nich, jak zauważa cytowany autor, były w pewnym stopniu niekompletne, co zrodziło w efekcie chęć tworzenia coraz bardziej globalnej, ale przez to i rozmytej, rozparcelowanej wizji tego, jakimi kompetencjami i predyspozycjami powinien władać nauczyciel. Słowami przytaczanego autora, „Od nadmiernego schematyzmu przechodzi się do chaosu” (Lewowicki 2012, s. 20).

W konfrontacji wizji nauczyciela jako tutora z nauczycielem wykształconym i kształcącym w warunkach demokratyzacji edukacji, szczególną rolę odgrywa naprzemienna relacja pomiędzy koncepcjami personalistyczną i progresywną, oraz koncepcjami kształcenia specjalistycznego i sprawnościową. Pierwotny nacisk na predyspozycje osobowościowe nauczyciela z początku XX wieku został bowiem zastąpiony najpierw wagą przypisywaną wiedzy ogólnej, a następnie wiedzy specjalistycznej. Za tym następuje formacja koncepcji sprawnościowej, skierowanej na perfekcyjną znajomość warsztatu. Dość szybko powstał na takich podwalinach mit doskonalenia zawodowego, wzmocniony realnie skądinąd aktualną koncepcją ustawicznego kształcenia. Jakkolwiek trudno odmówić dzisiaj zasadności konieczności ciągłego doksztalcania się we wszystkich grupach zawodowych, w tym i nauczycieli, ideologia doskonalenia się w swej profesji mogła nabrać rysów dawniejszych koncepcji sprawnościowej i specjalistycznej. Oznacza to, że odziedziczyć też mogła słabości upatrywane w swych poprzedniczkach, do których należały wąskie przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz zbyt ni nacisk na wąskie kształcenie kierunkowe.

Nacisk na profesjonalizację zawodu nauczyciela w zakresie wiedzy i umiejętności przyniósł z końcem ubiegłego stulecia dwa rezultaty: zbyt szybką dezaktualizację obu sztuk, oraz zaniedbanie trzeciego elementu: postaw. Stąd też ponowoczesna parcelacja ideologii oraz zmienność świata przywróciły do łask mit Osoby w postaci ideologii personalistycznych i progresywnych. Talent, predyspozycja, a także sztuka rozwiązywania nowych problemów (patrzenie w przyszłość) wydają się zwyczajcami w obecnej rundzie na ringu pożądanymi atrybutami nauczyciela. W ten właśnie model wpisuje się nauczyciel tutor. Według Barnilsa (2011) relacja tutorska „w żadnym wypadku nie polega na tym, by swoją rozległą wiedzę – założmy, że matematyczną – przekazywać podopiecznemu. Można być dobrym tutorem i jednocześnie nie być specjalistą w żadnej dziedzinie”. Deklaratywna wiedza specjalistyczna nie jest zatem priorytetem, chociaż tutoring akademicki jest tu wyjątkiem – tutor powinien być ekspertem w swojej dziedzinie. Nie musi jednak być sprawnym metodykiem w jej obszarze. Jerzy Axer, prekursor edukacji liberalnej w Polsce, jako nie jedyny twierdzi, że rolą uniwersytetu nie jest kształcenie parazawodowe i zgadza się z przytaczanym przez siebie Jose Ortegą y Gassetem, że „istnieje śmiertelne niebezpieczeństwo zniszczenia humanistyki przez barbarzyństwo specjalizacji” (Axer 2000). Uczony ten nazywa nawet specjalizację w dzisiejszych czasach nie ażylem (jakim mogła się wydawać w okresie panowania systemu komunistycznego w Polsce), ale eskapizmem i perwersją intelektualną, pomagającą uciec od stawiania się społeczeństwem obywatelskim. Nie

brnąc zatem w koncepcję encyklopedyzmu, promuje on zdecydowanie rozpowszechnianie wiedzy w duchu *artes liberales*. W kontekście natomiast wrodzonej czy nabytej natury cech personalnych należy pamiętać, że cechy wrodzone warunkują udany dialog tutorski, ale nie zwalniają nauczyciela z obowiązku nieustannego własnego rozwoju i samodoskonalenia charakteru. W tym sensie koncepcje kształcenia nauczycieli wciąż się przeplatają, a mity osobowości i doskonalenia zawodowego nie tracą na aktualności. Jedyne punkty ciężkości przesunięty został, zgodnie z homocentrycznym paradygmatem, z technicznych sprawności zawodowych na rolę misyjnej osobowości.

Jest jednak także w relacji tutorskiej partner i usługobiorca, czyli student. Mamy dzisiaj bardzo różnych studentów, ale i do nich stosuje się zasada personalistycznych poszukiwań jakości kształcenia. Oczekują jakości o cechach edukacji spersonalizowanej, ale też z drugiej strony przychodzą na studia przede wszystkim po kompetencje i wiedzę pomocną im w wejściu na rynek pracy. Poszerzanie horyzontów, tradycyjny cel studiów wyższych sprzed czasów dywersyfikacji dyskursów, teorii i przełomów ideologicznych, jest dla nich celem pośrednim, co nie znaczy, że nie istniejącym w ogóle.

Z przytaczanych wyżej kategorii jakości kształcenia, studenci oczekują głównie dobrej oferty edukacyjnej, która poza intelektualnym postępem wobec poziomu szkoły średniej ma zapewnić im dyplom otwierający furtki do kariery zawodowej. Ponieważ studentów jest wielu, równie wiele jest przejawianych postaw i oczekiwań. Profil współczesnego studenta waha się głównie pomiędzy dwiema spolaryzowanymi postawami: pierwsza skrajność to postać roszczeniowego, młodego człowieka, świadomego swych praw i obowiązków, oczekującego wysokiej jakości kształcenia, poszanowania siebie jako konsumenta usługi zapewnionej przez statut uczelni lub przez zapłacone za kształcenie pieniądze. Na drugim końcu skali można znaleźć studenta bez wizji, bez sprecyzowanego obrazu tego, co będzie robił za rok lub dwa (a co dopiero po studiach)³, będącego jawnym przykładem ponowoczesnej niepewności i ryzyka. Są też studenci przedsiębiorczy, już pracujący i z trudem godzący pracę z nauką, ale świadomi konieczności kształcenia się i oczekujący od uniwersytetu zrozumienia dla swojej wielofunkcyjności. Niezależnie od przejawianej postawy, studenci biorą czynny udział – poprzez swoje oczekiwania i reprezentowany poziom – w procesie ustalania poziomu jakości kształcenia w danej jednostce. Pamiętając o tym, jak również o różnych koncepcjach kształcenia nauczycieli, przyjrzyjmy się, jak dydaktyczna metoda i zarazem filozofia tutoringów może stanowić rozwiązanie zapewniające mierzalną jakość, skuteczność rynkową, satysfakcję personalną mimo zróżnicowania postaw oraz podniesioną kulturę organizacji (uniwersytetu).

Tutoring akademicki: jakość pomimo ilości

Czym zatem jest tak naprawdę tutoring i dlaczego niesie w sobie potencjał metody, do której warto wrócić w dobie chaosu metodycznego i ideologicznego wokół dydaktyki, oraz zauważanej przez Lewowickiego (2012) inercji w koncepcjach kształcenia nauczycieli? Powstało już wiele definicji, opisujących cechy tej metody i jej założenia. Można przykła-

³ Opinia ta pochodzi z wypowiedzi studentów filologii angielskiej podczas zajęć fakultatywnych prowadzonych przez autorkę w roku akademickim 2012/13.

dowo przyjąć za Czayką-Chelmińską (2007a, s. 40), że „Główne wyznaczniki metody to jej indywidualny charakter, sytuacyjność, praktyczność i kompleksowość wykorzystywanych narzędzi, podejście całościowe (holistyczne), oparcie na osobistej relacji, doświadczeniu i samoświadomości”. Podstawową cechą tego podejścia jest wiara, że człowiek ma duży, często ukryty i nie w pełni wykorzystany potencjał, który ujawnia się w stosownych warunkach. Filozofia tutoringu polega zatem na inwestowaniu w ludzi. Jak twierdzi przywoływany wyżej Czekierda, „[Tutoring] tworzą ludzie. Najważniejszą rzeczą w procesie są osoby, które „czują” tutoring i mają pewne predyspozycje osobowościowe”. Potrzebne są one do owego mentalnego i emocjonalnego wejścia w kontakt z podopiecznym, zrozumienia jego strategii uczenia się, priorytetów, możliwości i zahamowań. Interesujące jest to, że tutoring opiera się na subtelnym kierowaniu procesem samodzielnego odkrywania świata (w tym siebie) przez studenta. Seria tutoriali, złożona przeważnie z 8–10 spotkań, jest oczywiście nakierowana na analizę określonego zakresu materiału przedmiotowego, jednak zadaniem tutora nie jest podaż i interpretacja tej wiedzy, a tylko wyłuskanie u podopiecznego własnych wartościowań, opinii, przekonań na podstawie lektury, rozmów i podstawowej metody dydaktycznej – eseju.

W kontekście akademickim najbliższa temu formuła pracy już istniejąca to seminaria dyplomowe i magisterskie. Pisanie prac dyplomowych jest przecież sukcesywnym analizowaniem wybranego tematu, poszerzaniem znajomości literatury. Promotor, świadomy technik tutorskich lub coachingowych, może stosować w indywidualnym zakresie model tutoringu, podążając za studentem, jego preferencjami co do wyboru tematu pracy, wsłuchując się w jego problemy i rozważania na indywidualnych konsultacjach.

Wiadomo jednak z panujących powszechnie opinii studentów (ale i akademików), że takie praktyki są stosunkowo rzadkie. Poza tym tutoriala, przy swej całej otwartości na studenta i elastyczności, mają określoną strukturę: liczbę spotkań, wytyczanie zadań, dyskusje nad partiami tekstu w określonych terminach. Tymczasem seminaria dyplomowe wciąż przybierają formułę dość zmienną i otwartą, zależną od indywidualnych preferencji promotorów.

Zastanówmy się więc teraz pokrótce, w jaki sposób metoda ta mogłaby spełnić wymienione wyżej kryteria jakości kształcenia w akademii. Pierwszym była **mierzalna jakość**. Jeśli wrócić do omówionych wyżej definicji jakości w edukacji, wysoka jakość to pozytywna relacja między oczekiwaniami studenta a percepcją doświadczanej przez niego usługi. I chociaż nadal, także w przypadku tutoriali, student nie jest w stanie namacalnie sprawdzić produktu, który otrzymał w efekcie kształcenia, atutem sprzyjającym osiągnięciu satysfakcji jest przejrzystość procesu, świadomość jego kolejnych etapów, przewidywalna długość trwania i jasno sprecyzowany cel oraz zdefiniowany efekt (np. zdanie egzaminu, zaliczenie przedmiotu, znajomość danej partii materiału). Jakość może być tutaj dwojako „zmierną” – po pierwsze na podstawie materiałów pisemnych, jakimi są eseje, będące nie tyle sprawdzeniem językowych i epistolograficznych umiejętności studenta, ile obrazem ich intelektualnych przemyśleń, a po drugie – poziomem satysfakcji osobistej, płynącej z poczucia odczuwanego samorozwoju, zgodnego z własnym potencjałem i zainteresowaniami. Tę wartość dodaną (a przecież będącą prostą podstawą jakości według jej definicji) trudno przecenić, i sądzę, że właśnie ten aspekt tutoringu wpływałby najbardziej widocznie na podnoszenie się jakości kształcenia humanistycznego. Student jako klient i biorca usługi oceni jakość oferty nie tylko przez pryzmat ilości materiału i jego różnorodności, ale przede

wszystkim przez formę jego podania i przez pryzmat własnego poczucia spełniania się jako osoby. Co więcej, podobne doznania stają się w procesie pracy tutorskiej udziałem nauczycieli, co z kolei wpłynie na kolejny element podlegający ocenie jakości: kulturę organizacji.

Kultura organizacji wiąże się bezpośrednio z tzw. kulturą jakości – terminem ukutym przez ustawodawstwo unijne, jednak bardzo doniosłym w swym znaczeniu. Obejmuje bowiem nie tylko administracyjne procedury i rozliczne formularze do wypełniania, co spotyka się z głównym ostrzem krytyki środowiska, ale także – jeśli nie przede wszystkim – pewne zachowania i działania ludzkie w wymiarze zwykłej etyki pracy, uczciwości akademickiej oraz czujności w relacjach międzyludzkich.

Kultura jakości ma u swych podstaw nie tylko oznaczać terminowość w wypełnianiu zawitych dokumentacji (a z tym jest głównie kojarzona w obecnej percepcji reformy SW), ale rzetelność w wypełnianiu obowiązków, przestrzeganie procedur tam, gdzie to konieczne, a nie szkodliwe, oraz ich zmienianie w razie uznania za szkodliwe. Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że w oparte na zasadach merytokratycznych obejmuje zauważanie własnych błędów i niedociągnięć oraz ich naprawę i eliminację. Oznacza też wspólne myślenie o jakości nie tylko własnej pracy, ale współpracy akademickiej, jawności badań, kooperacji i innowacyjnej przedsiębiorczości. Wydaje się, że takie elementy kultury organizacji, jaką jest uniwersytet, można wypracować poprzez rozpowszechnienie pracy tutorskiej, która pozwalałaby kadrze akademickiej na podobne studentowi pogłębianie samoświadomości, refleksji, satysfakcji personalnej płynącej z poczucia dobrze wykonanego zadania – dobrze w odbiorze innych, a nie tylko swoim własnym.

Za kulturą organizacji podąża z kolei **skuteczność rynkowa**. Wystarczy chociażby powołać się na przywoływany model luk oraz badania prowadzone przez Donaldson i Runcimana (1995), prowadzące do konkluzji, że bez znajomości mechanizmów zarządzania lukom w przepływie informacji organizacja nie osiągnie sukcesu na rynku. A przecież uniwersytetem zależy dzisiaj na przodownictwie w kształceniu elit, wołają one o przywrócenie misji opiniotwórczej w społeczeństwie. Wierzę, że przez podniesienie kultury organizacji, do czego przyczynią się usatysfakcjonowani wykładowcy i studenci, uniwersytet ma szansę osiągnąć te cele.

Z wymienionych wyżej czynników pozostaje najważniejszy: **satysfakcja personalna**. Główny, a być może najtrudniejszy do osiągnięcia. Najbardziej związany z mitem osobowości, znaczeniem predyspozycji, jakością wykonywanej pracy. Warto tutaj wspomnieć o założeniach relacji wspierającej C.R. Rogersa, który już w latach sześćdziesiątych pisał na temat wspomagania rozwoju osobistego poprzez relacje międzyludzkie (Rogers 2002). Hostyński (2009) tak relacjonuje podstawowe założenia tej teorii, aplikowalnej w szerokim kontekście osiągania sukcesu w życiu: „Jeśli potrafię stworzyć relację, która z mojej strony charakteryzuje się: autentycznością i »przejrzystością«, w której pozostaję w zgodzie z moimi prawdziwymi uczuciami; ciepłą akceptacją i docenieniem drugiego człowieka jako odrębnej jednostki; zdolnością wrażliwego postrzegania jego świata i jego samego tak, jak on postrzega swój świat i siebie, to w takiej relacji ów drugi człowiek (...) stanie się bardziej zintegrowany i zdolniejszy do efektywnego działania; będzie lepiej sobą kierował i będzie pewniejszy siebie (...); będzie odnosił się do innych z większym zrozumieniem i akceptacją; będzie sobie lepiej radził z problemami życiowymi. Uważam, że stwierdzenie to pozostaje w mocy niezależnie od tego, czy mówię o relacji między mną a klientem, a grupą

studentów czy pracowników, rodziną, czy dziećmi. Wydaje mi się, że ta ogólna hipoteza otwiera ekscytujące możliwości rozwinięcia twórczej, zdolnej do adaptacji i autonomicznej osoby” (Hostyński 2009, s. 87).

Tego typu kontakt może okazać się nietatwy ze względu na masowego studenta. Tutora przerazić może wizja nawiązywania personalnego i autentycznego kontaktu z tak dużą liczbą osób. Może się wydawać, że żaden wykładowca nie będzie w stanie w oczekiwanym przez programy studiów czasookresie oddać części siebie, czego oczekuje omawiana metoda, kilkudziesięciu studentom jednocześnie. Jednak wróćmy do Axera, który już w 2000 roku twierdził, że „wymarzony uniwersytet przyszłości (...) będzie z pewnością masowy, otwarty dla każdego chętnego. Powinien jednak zapewnić oprócz masowości ścieżki specjalne dla tych, którzy chcą więcej i głębiej”. Tutoring nie jest metodą demokratyczną, nie jest dla każdego. I chociaż odbiega to od idei demokratyzacji kształcenia wyższego, należy jasno to powiedzieć: w ilości tkwią rozwiązania pożyteczne dla ogółu rozwoju społecznego, ale wśród tej ilości jest mniejsza część, która chce i może kontynuować tradycje kształcenia elitarnego, sięgającego do antycznych tradycji, klasyki, a wręcz ontogenetycznych podstaw kultury (Bokus 2009).

Zasadniczym więc wnioskiem, który się nasuwa, jest pytanie: kto powiedział, że nie należy tworzyć oferty dla wielu i oferty dla wybranych? Czy muszą się one wykluczać? Jeśli spojrzeć na proponowane przez Rogersa zasady tworzenia relacji, można zauważyć, że nie determinują one w najmniejszym stopniu liczby osób uczestniczących w tej relacji. Brzmiały one zgodnie z tym, co opisuje Hostyński (2009, s. 88):

- Być godnym zaufania. Nie wymaga to, abym był konsekwentny, ale abym był zawsze prawdziwy, autentyczny.
- Jednoznacznie komunikować, kim jestem. Jeśli mam wspomagać rozwój osobisty innych ludzi pozostających w relacji ze mną, sam muszę się rozwijać.
- Pozwolić sobie na doświadczanie pozytywnego nastawienia. Profesjonalizacja swojego pola działalności powoduje dystans, który sprawia, że osoba jest postrzegana jako obiekt, a nie jako podmiot.
- Zaakceptować każdy aspekt drugiej osoby. Moja postawa warunkowa blokuje zmianę, rozwój osoby.
- Unikać ferowania wyroków. Nie przyczyniają się one do rozwoju osobistego.
- Utwierdzać oraz akceptować wszelkie możliwości drugiego człowieka (*confirming the other*).

Zasady te obowiązują każdego człowieka chcącego dbać o rozwój osób, za których kształcenie odpowiada, niezależnie od wielkości grupy odbiorców tego kształcenia.

Podsumowanie

Michał Głowiński (2002, s. 120) pisze o naukach humanistycznych tak: „Tworzą one komponent kultury, w której funkcjonują, wpływają na jej rozwój i kształt – choćby za sprawą tego, że oddziałują na procesy edukacyjne na wszystkich poziomach. Same są szkołą uczącą poszczególne społeczeństwa myślenia o najważniejszych dla nich sprawach” (w: Sarnowska-Temierusz 2003, s. 83). Nauka myślenia nie może odbywać się poprzez „nauczanie” i przekazywanie wiedzy. Jak zauważa Gadacz, w kontekście nauczania szkol-

nego „znakiem kryzysu jest oddzielenie przekazu wiedzy od wychowania”. Nie ruszając ogromnej pojemności pojęcia wychowanie, należy tylko zwrócić uwagę na dominację paradygmatu funkcjonalności w jego obszarze. Jak twierdzi Gadacz, „wychowawca wychowujący w optyce funkcjonowania oddziałuje jedynie na intelekt i pamięć wychowanka, (...) a wychowawca wychowujący osobę, kieruje swój apel do całej osoby, chcąc uzdolnić ją do samodzielnego formułowania sądów o rzeczywistości”. Takie wychowanie może odbywać się tylko w dialogu Ucznia i Mistrza, który, jeśli przyjąłby formę tutoring w murach uczelni wyższych, spełniałby następujące kryteria współczesnych oczekiwań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych:

- 1) Zgodność z wytycznymi reformy w zakresie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia (aspekt wspierania kształcenia studenta).
- 2) Powrót do zagrożonej tendencjami neoliberalnymi, zaniedbanej, a niosącej niezwyklej potencjał relacji Uczeń – Mistrz w edukacji akademickiej.
- 3) Teoretycznie niemożliwy kompromis między promowanymi reformą, nieprzystawalnymi w opinii ogółu do mentalności akademickiej mechanizmami dyskursu korporacyjnego w szkolnictwie wyższym, a spełnieniem wymogu dbania o jakość humanistyki za ich pomocą.
- 4) Rozwój osobisty osób zaangażowanych w projekt, także kadry dydaktycznej, a przez to podniesienie kultury organizacji.

Jest moją nadzieją, że metoda pracy dydaktycznej, o jakiej traktuje ten tekst, doczeka się uznania i rozpowszechnienia w kształceniu akademickim, mocno poturbowanym posunięciami i dyskusjami, wynikającymi z pomilenijnego zgubienia drogi wyjścia z impasu. Impasu spowodowanego zbyt dużą ilością możliwych wyjść.

Literatura

Axer J. 2000

Komandosi edukacji. Wywiad opublikowany w dzienniku „Gazeta Wyborcza”, 2000/11/18–19.

Banach C. 2005

Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji, „Nowe w Szkole”, nr 7-8 (83-84) lipiec-sierpień 2005.

Barnils J.M. 2011

„*Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie*”. Wywiad przeprowadzony przez Piotra Czekierdę z Josepem Marią Barnilsem 10.04.2011 podczas konferencji „Wyzwania współczesnej rodziny. Edukacja spersonalizowana”, Warszawa.

Bokus B. 2009

„Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń-Mistrz”. Referat wygłoszony 1.06.2009 na seminarium Rola szkolnictwa wyższego w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy. Uniwersytet Warszawski.

Czayka-Chełmińska K. 2007a

Metoda tutoring, w: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa, s. 38-43, <http://tutoring.edu.pl/polecamy,page,3> ost. dostęp 25.10.2013.

Czayka-Chelmińska K. 2007b

Tutoring jako relacja, w: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa, s. 44-48, <http://tutoring.edu.pl/polecamy,page,3>, dostęp 25.10.2013.

Czayka-Chelmińska K. 2007c

Tutoring jako proces, w: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa, s. 49-67, <http://tutoring.edu.pl/polecamy,page,3> ost. dostęp 25.10.2013.

Czekierda P. 2011

„*Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie*”. Wywiad przeprowadzony z Jospem Marią Barnilsem 10.04.2011 podczas konferencji „Wyzwania współczesnej rodziny. Edukacja spersonalizowana”, Warszawa.

Donaldson B., Runciman F. 1995

Service quality in further education: an insight into management of service quality, „European Journal of Marketing”, 2, 59-70.

Głowiński M. 2002

Nauka o literaturze, integracja, dyskurs partnerski, „Nauka”, nr 2, s. 117-123, s. 120.

Groenroos Ch. 1983

Strategic management and marketing in the service sector, Cambridge Mass.

Hornowska E. 2003

O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji, w: J. Brzeziński, A. Eliaz (red.), *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Warszawa: Wyd. SWPS Academica, s. 111-126.

Hostyński P. 2009

Koncepcja relacji wspomagającej C.R. Rogersa jako inspiracja dla glottodydaktyki na kierunkach neofilologicznych, w: *O roli nauczyciela akademickiego i technikach ludycznych*, „Homo Ludens”, 1, s. 85-105.

Jaroszewska A. 2008

„Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych”, referat przedstawiony na konferencji naukowej CODN, PTN oraz UAM i PWSZ w Kaliszu, pt. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Kalisz, wrzesień 2008.

Jaskot K. 2002

Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej, w: *Edukacyjne dyskursy*, <http://ip.univ.szczecin.pl>, dostęp 5.05.2002.

Karpińska-Musiał B. 2013

KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce jako okazja do przekształceń w sferze kompetencji w glottodydaktyce. Komunikat z wstępnych badań na temat formułowania i walidacji efektów kształcenia w ramach reformy szkolnictwa wyższego, w: E. Nowikiewicz (red.), *Kompetencje ogólne. Kształcenie filologów*, „Neofilolog”, nr 40/1, Poznań-Bydgoszcz, Wyd. PTN, s. 79-92.

Karpińska-Musiał B., Orchowska I. 2013

„Świadomość dyscyplinarna i świadomość epistemologiczna nauczyciela języków obcych jako refleksyjnego praktyka w perspektywie naukowej polskiej glottodydaktyki.” Referat, Uniwersytet Wrocławski.

Klus-Stańska D. 2009

Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?, w: Hurdło, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls, s. 11-23.

Labuda G. 1998

Rola i zadania uniwersytetu w nowoczesnej organizacji nauki, w: *Nauka, nauczanie, upowszechnianie nauki*, Warszawa: Centrum Upowszechniania Nauki PAN.

Lash S. 2009

Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota, w: U. Beck, A. Giddens, S. Lash (red.), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa: WN PWN, s. 145-221.

Lewowicki T. 2012

Kształcenie nauczycieli – niektóre koncepcje, modele i tendencje, w: E. Żmijewska (red.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 8-20.

Mudie P., Cottam A. 1998

Usługi. Zarządzanie marketing, Warszawa: WN PWN.

Myslakowski Z. 1959

Co to jest talent pedagogiczny?, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa.

Paluchowski W. J. 2002

Czy marketingowi potrzebna jest psychologia?, w: K. Rogoziński (red.), *Marketing usług profesjonalnych*, Poznań: Katedra Usług AE.

Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L. L. 1985

A conceptual Model of service quality and its implications for future research. „Journal of Marketing”, 49, s. 41-50.

Payne A. 1996

Marketing usług, Warszawa: PWE.

Pfeiffer W. 2001

Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki, Poznań: Wagros.

Rogers C.R. 2002

O stawianiu się osobą, tłum. M. Karpiński, Poznań: Rebis.

Rogers A. 2005

Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?, Springer Inc., s. 32-33.

Rogoziński K. 1998

Nowy marketing usług, Poznań: Wyd. AE.

Ryan A. 1999

Liberal Anxieties and Liberal Education, Hill & Wang, 1998, revised UK edition, Profile Books.

Sarnowska-Temeriusz E. 2003

Edukacja humanistyczna w czasach wielkiej zmiany, w: J. Brzeziński, A. Eliaz (red.), *Oceńna wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Warszawa: Wyd. SWPS Academica, s. 83-96.

Sawicki S. 1996

O uniwersyteckim studium polonistycznym, w: T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński (red.), *Wiedza o literaturze i edukacja*, Warszawa: Wyd. IBL PAN.

Stasiak H. 2008

Osobowość nauczyciela a jego autorytet, w: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*, Poznań: Wyd. naukowe UAM, s. 213-224.

Szkołak A. 2012

Od Czeladnika ku Nauczycielowi transformatywnemu, w: E. Żmijewska (red.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 29-41.

Szuman S. 1959

Talent pedagogiczny, w: *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Warszawa.

Zawadzka E. 2004

Nauczyciele języków obcych w dobie przemian, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Marek Kwiek

Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej

Tekst analizuje wzorce organizacyjne polskiego szkolnictwa wyższego wykorzystując międzynarodowe dane empiryczne zebrane w 11 krajach Europy (N = 17 212, projekty badania kadry akademickiej EUROAC i CAP). Jego główne pytanie badawcze brzmi: w jakim stopniu teoretyczny model kolegalności pasuje do rzeczywistości polskich uniwersytetów, przebadanej na próbie ponad 3 700 polskich reprezentantów kadry akademickiej? Odpowiedź jest kontekstualna i relatywna: pokazujemy polskie uniwersytety w kontekście uniwersytetów funkcjonujących w 10 krajach zachodniej Europy (Austria, Szwajcaria, Irlandia, Holandia, Niemcy, Finlandia, Włochy, Norwegia, Portugalia i Wielka Brytania). Wyłaniający się z badań konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (czyli instytucjonalistycznym modelem „wspólnoty badaczy”, opartym na tradycyjnych wartościach akademickich) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (czyli modelem instrumentalnym) ma znaczenie fundamentalne dla losu reform szkolnictwa wyższego w Polsce.

Słowa kluczowe: kadra akademicka, modele zarządzania, kolegalność akademicka, ilościowe badania porównawcze, instytucjonalizm.

Wprowadzenie

Cztery dekady wstecz, analizując pojawienie się szkolnictwa wyższego jako nowego obszaru badań naukowych, Paul L. Dressel i Lewis B. Mayhew uskarżali się, że z nielicznymi wyjątkami,

„literatura niemal kompletnie milczy na temat tego, w jaki sposób członkowie kadry akademickiej wkraczają w swoją profesję, jakiego rodzaju są ludźmi, w jaki sposób rozwijają się ich kariery oraz jak im się wiedzie w realizacji zadań zawodowych” (Dressel, Mayhew 1974, s. 89).

Już od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku stopniowo przestajemy mieć do czynienia z podobnymi problemami w perspektywie pojedynczych krajów (szczególnie w kontekście amerykańskim: zob. badania odwołujące się do potężnych danych ilościowych: Blackburn, Lawrence 1995; Finkelstein, Seal, Schuster 1998 oraz Schuster, Finkelstein 2006). Jednak dopiero w ostatnich latach globalne (oraz europejskie) badania porównawcze profesji akademickiej stały się po raz pierwszy „nasycone danymi” (czyli *data-rich*). Stało się tak w następstwie wspólnych wysiłków badawczych w ramach dwóch dużych, wieloletnich projektów badawczych: globalnego projektu CAP (Changing Academic Profession) oraz jego europejskiego odpowiednika, projektu EUROAC (Academic Profession in Europe, posługującego się formatem badania zastosowanego w CAP).

Zestaw 12 krajów europejskich, dla których dostępne są dane pierwotne (a nie wtórne) w formie porównawczej, otwiera niespotykaną dotąd szansę na badanie profesji akademickiej w Polsce z europejskiej, ilościowej perspektywy porównawczej. Taką właśnie perspektywę tu przyjmujemy. Nadrzędne pytania badawcze prezentowanego tekstu są następujące: Czy po dwóch dekadach dużych, systemowych zmian, wyłaniający się w Polsce ilościowy obraz ładu uniwersyteckiego i zarządzania uniwersytetami (*governance* i *management*) odpowiada tradycyjnym modelom rozwijanym konceptualnie przez ostatnie dziesięciolecia w celu badania zachodnioeuropejskich i globalnych systemów szkolnictwa wyższego? Czy tradycyjne modele rządzenia, które możemy znaleźć w literaturze przedmiotu, odzwierciedlają wzorce rządzenia występujące w rzeczywistości zmieniającego się polskiego szkolnictwa wyższego? Które *modele* konceptualne są dziś najbliższe *rzeczywistym wzorcom* funkcjonowania uczelni – oraz w jaki sposób oceniać zakres ich stosowności w polskim przypadku? W jaki zatem sposób można umiejscowić polski system na osi system profesjonalny/akademicki z jednej, i system menedżerski/biurokratyczny z drugiej strony, na osi system autonomiczny, system menedżerski, system rynkowy, ulokować w ramach trójkąta państwo – rynek – oligarchia akademicka czy też w ramach czterech „stylizowanych wizji” organizacji uniwersytetu, by odwołać się do najważniejszych modeli i koncepcji (Birnbaum 1988; Becher, Kogan 1980; Kogan 1992; Clark 1983; Olsen 2007)?

W pierwszej dekadzie XXI wieku mieliśmy do czynienia z przynajmniej trzema globalnymi (zob. Altbach 2002) i europejskimi (zob. Enders 2000; Enders, de Weert 2004) dużymi projektami badawczymi, dotyczącymi zmieniającej się profesji akademickiej, które związane są blisko z niniejszym tekstem (autor koordynował polskie studia przypadku w dwóch z nich, zob. Kwiek 2003 i Kwiek 2004). Jednak nie były one rozwijane na systematycznie zbieranych pierwotnych danych ilościowych. Niniejszy tekst oparty jest z kolei na dużym, porównywalnym materiale ilościowym¹. Możemy uznać, że następujące zastrzeżenie sformułowane przez Gary’ego Rhoadesa w rozdziale na temat modeli rządzenia (w sławnej *Encyclopedia of Higher Education* Burtona Clarka i Guya Neave’a) może w przyszłości nie mieć już przełożenia na rzeczywistość:

¹ Pierwotne dane empiryczne pochodzą z bazy danych projektu EUROAC, zawierającej dane z ponad 17000 zwróconych ankiet oraz 600 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych; autor koordynował polski projekt EUROAC, który obejmował ponad 3700 zwróconych dwudziestostronicowych ankiet oraz 60 wywiadów pogłębionych z polską kadrami akademicką. Zespół badawczy obejmował również dr. Dominika Antonowicza z UMK. Badania (prowadzone w Polsce w latach 2009–2012) były koordynowane w Europie przez Ulricha Teichlera z Uniwersytetu w Kassel i finansowane przez European Science Foundation w ramach projektu EUROCORES EuroHESC (2009–2012).

„Niestety w literaturze przedmiotu mamy do czynienia z niewielką ilością badań zajmujących się stopniem, w jakim *modele* rządzenia reprezentują *przekonania i zachowania ludzi* w strukturach rządzenia szkolnictwa wyższego” (Rhoades 1992, s. 1377, wyróżnienie moje).

Po raz pierwszy zatem „przekonania i zachowania” europejskiej kadry akademickiej można badać systematycznie i porównawczo przy użyciu starannie zebranych, pierwotnych danych ilościowych. Międzynarodowe dane dotyczące poglądów, postaw i zachowań akademickich otwierają nowe możliwości porównawczego badania dynamiki zmian w parze: modele rządzenia/ akademickie przekonania i zachowania. Tym samym tradycyjne *university governance models*, funkcjonujące na prawach typów idealnych Maksa Webera, mogą po raz pierwszy być skonfrontowane z dużym materiałem empirycznym zebrany w 11 systemach edukacyjnych Europy.

Nasz artykuł jest podzielony w następujący sposób: po części wprowadzającej następuje rekonstrukcja podbudowy analitycznej (skupiona na typie zaprezentowanych tu badań oraz na kilku modelach organizacji uniwersytetu uznanych za użyteczne dla tego studium) oraz część poświęcona charakterystyce zbieranych danych i zastosowanych metod badawczych. Fragment dotyczący empirycznych wyników badań oparty jest na analizie statystyki opisowej oraz kilku specjalnie skonstruowanych indeksach, które wykorzystano do oceny stosowności wybranych modeli do polskich wzorców rządzenia. Wyniki badań zostały zaprezentowane z europejskiej ilościowej perspektywy porównawczej.

Podbudowa analityczna

Akademickie badania szkolnictwa wyższego

Prezentowany tekst stanowi „typ 2” porównawczego modelu badania Jussi’ego Välimaa (2008, s. 147): w przeciwieństwie do modelu badania „typu 1” (tematyczne badania oparte na już istniejących danych wtórnych), model ów odwołuje się do zbierania i analizy nowych danych jakościowe i/lub ilościowych. W szczególności zaś nasze studium podąża śladem badań teoretycznych i metodologicznych (ukierunkowanych na dane empiryczne) profesji akademickiej przeprowadzanych zarówno w kontekście globalnym, jak i europejskim w latach 2007–2012 w ramach projektów CAP i EUROAC (zob.: Cummings, Finkelstein 2012; Teichler, Arimoto, Cummings 2013; Locke, Cummings 2011; Kehm, Teichler 2013 oraz Teichler, Höhle 2013). Dla projektowania badań „typu 2” podstawowe znaczenie ma „jasność zastosowanych pojęć” (Välimaa 2008, s. 148), aby pojęcia (oraz ich definicje) mogły przemieszczać się między badanymi systemami edukacyjnymi zachowując pełną zrozumiałość w kontekstach poszczególnych państw. Ponieważ społeczne dynamiki zmian krajowych systemów szkolnictwa wyższego mogą się nieco różnić, pomimo istnienia tych samych elementów strukturalnych, uznajemy tutaj duże znaczenie wiedzy terenowej (Välimaa 2008, s. 151–152; Teichler 1996, s. 462). Tym samym nasze badanie jest pośrednio osadzone w 800 stronach transkrypcji wywiadów przeprowadzonych z polską kadrami akademicką oraz w 600 stronach raportów z kilku tysięcy stron transkrypcji wywiadów z pozostałych krajów. Wywiady odróżniają projekt EUROAC od projektu CAP, w którym ich nie przeprowadzano (zob. wyniki jakościowej części badań w: Fumasoli, Goastellec, Kehm

2014; Kwiek, Antonowicz 2013; Kwiek, Antonowicz 2014). Jednakże nie odwołujemy się tutaj do wywiadów bezpośrednio, ponieważ porównawczej naturze tego tekstu lepiej odpowiada materiał ilościowy.

W trakcie konstruowania podbudowy analitycznej rozpoczęliśmy od istniejących typologii organizacji uniwersytetu i ich modeli skonstruowanych w ramach typów idealnych. Typologie przyczyniają się do lepszej konceptualizacji i opisu nowych zjawisk empirycznych (Collier i in. 2008, s. 163); jednak typologie i modele odpowiednie dla Polski zostały tu zbadane w kontekście typologii i modeli najbardziej wpływowych w literaturze z zakresu badań nad szkolnictwem wyższym, które z powodu politycznej i naukowej izolacji naszej części świata nie brały pod uwagę systemu polskiego ani systemów Europy Środkowej.

Należy więc wyraźnie podkreślić: polskie uniwersytety nie były brane pod uwagę ani empirycznie, ani teoretycznie w czasie, kiedy rozwijane były współcześnie upowszechnione, zachodnioeuropejskie i amerykańskie typologie (dokładnie w takiej samej sytuacji znalazły się badania porównawcze państw dobrobytu – tradycyjne typologie w ogóle nie odnoszą się do naszej części świata, zob. Kwiek 2013a). Bliska jest nam idea, że uważna praca z typologiami nie tylko daje możliwość strukturyzacji porównań empirycznych, ale również, co najważniejsze w kontekście kraju postkomunistycznego, pomaga w kreśleniu konturów zachodzących zmian systemowych i instytucjonalnych. Zebrane dane empiryczne pokażą nam zatem, jak lokalizować Polskę pośród innych systemów europejskich oraz pośród istniejących typologii i modeli.

Modele tadu uniwersyteckiego

W niniejszym studium uznaliśmy za potencjalnie użyteczne pięć typologii stosunków uniwersytet/państwo oraz organizacji uniwersyteckiej i stosownych modeli rządzenia, a mianowicie: typologie i modele wypracowane przez Tony'ego Bechera i Maurice'a Kogana (1980, 1992), Burtona Clarka (1983), Roberta Birnbauma (1988), Ivara Bleiklie'ego i Maurica Kogana (2007) oraz Johana P. Olsena (2007). Burton Clark przedstawił swój „trójkąt koordynacji” (1983, s. 143) umieszczając systemy szkolnictwa wyższego między trzema biegunami: władzy państwowej, rynku i oligarchii akademickiej, i odróżniając od siebie model kontroli państwowej, model samorządu akademickiego i model ukierunkowany rynkowo. Robert Birnbaum (1988, s. 83–174) dokonał rozróżnienia między czterema głównymi modelami organizacji akademickiej: kolegialnym, biurokratycznym, politycznym i anarchicznym. Z kolei Johan P. Olsen (2007: 30) zaproponował cztery „stylizowane wizje” uniwersytetu: rządząca się swoimi regułami wspólnota badaczy, narzędzie służące do realizacji zmian krajowych agend politycznych, demokracja przedstawicielska oraz przedsiębiorstwo usługowe osadzone w konkurencyjnych rynkach. W końcu zaś Ivar Bleiklie i Maurice Kogan (2007, s. 488) odróżnili od siebie dwa dominujące typy idealne uniwersytetu: republika uczonych i organizacja interesariuszy oraz dwa typy idealne „reżimów wiedzy”: reżim kapitalizmu akademickiego (skupiony na interesach przemysłu i gospodarki, kierujący się logiką komercyjną) oraz reżim publicznego menedżeryzmu (skupiony na interesach państwa i administracji politycznej, kierujący się logiką parakonkurencyjności). W dalszej części tekstu skupimy się na typologiach skonstruowanych przez Johana P. Olsena oraz Roberta Birnbauma, chociaż równoległe analizy można by zaprezentować dla pozostałych typologii i modeli, modyfikując używane zmienne.

W teorii organizacji rządzenie uniwersyteckie ujmowane jest w ramach różnych „ram kognitywnych” (Birnbaum 1988, s. 84), różnych „obrazów” i „metafor” (Morgan 1986) oraz różnych „modeli” (Clark 1983). Za Birnbaumem ujmujemy tu model jako „wyabstrahowaną rzeczywistość, która, jeśli jest dostatecznie dobra, pozwala na zrozumienie (a niekiedy przewidywanie) niektórych aspektów dynamiki systemu, który reprezentuje. Modele rzadko kiedy są słuszne lub błędne; są po prostu mniej lub bardziej użyteczne w badaniu różnych aspektów funkcjonowania organizacji” (Birnbaum 1988, s. 84). Natomiast w duchu Charlesa A. Lave’a i Jamesa G. Marcha z *Introduction to Models in the Social Science* postrzegamy model jako:

„uproszczony obraz części świata rzeczywistego. Posiadający niektóre cechy realnego świata, ale nie wszystkie. Będący zbiorem wzajemnie powiązanych hipotez na temat świata. Podobnie jak obrazy, model jest prostszy niż zjawiska, które ma reprezentować czy wyjaśniać” (Lave, March 1993, s. 3).

Będziemy tu zatem analizować tradycyjnie ujmowane wzorce organizacyjne funkcjonujące w polskim szkolnictwie wyższym wykorzystując nowe, kompleksowe, międzynarodowe dane empiryczne. Nie konstruujemy tu (przynajmniej tym razem) nowych typologii: szacujemy stosowalność realnych wzorców funkcjonowania polskich uniwersytetów (bo do uniwersytetów, a nie całości systemów odnoszą się analizowane typologie i modele, i do nich ograniczamy nasze dane empiryczne) w kontekście istniejących modeli i typologii organizacji akademickiej. Wstępnie, na podstawie przeglądu literatury, możemy stwierdzić, że Polska (wraz z Włochami i Portugalią) przejawia silniej niż większość pozostałych systemów europejskich cechy „systemu koordynowanego przez profesurę” (*professionally coordinated system*) i nie reprezentuje cech systemu koordynowanego przez państwo, jak Japonia czy Korea, ani koordynowanego przez rynek, jak USA, Australia, czy Wielka Brytania (zob. odpowiednie podziały w Clark 1983, s. 136–171 oraz Teichler, Arimoto, Cummings 2013, s. 191).

Kolegialność akademicka

Odwołajmy się w części teoretycznej pracy krótko do literatury przedmiotu w analizie pojęcia kolegialności w ramach kilku tradycji badań naukowych szkolnictwa wyższego. Howard R. Bowen i Jack H. Schuster (1986, s. 53) omawiając postawy naukowców amerykańskich w *American Profession. A National Resource Imperiled* odnoszą się do tego, co określają mianem „podstawowych wartości”. Wartości te pochodzą z długiej tradycji akademickiej i są przekazywane sobie przez kolejne pokolenia badaczy. Autorzy przyporządkowują owe podstawowe wartości trzem głównym kategoriom: dążeniu do kształcenia, wolności akademickiej oraz kolegialności. Skupiamy się tutaj wyłącznie na ostatniej z nich, czyli kolegialności.

W ich ujęciu kolegialność akademicka jest związana z czterema głównymi elementami: (1) z uczestnictwem kadry naukowej w rozwiązywaniu kwestii akademickich poprzez system rad naukowych i senatów (szczególnie w sprawach edukacyjnych: przyjęcia na studia, kształtowanie programów nauczania, formułowanie wymogów dotyczących przyznawania stopni i tytułów naukowych oraz decydowanie o zatrudnieniu i awansie kadry academic-

kiej); (2) kadra akademicka jest informowana na temat spraw o wadze wydziałowej lub instytucjonalnej i konsultuje się z nią decyzje dotyczące tych spraw; (3) mamy do czynienia ze wspólnotą badaczy (ich przyjaźnią czy wzajemną pomocą); i (4) istnieje równość wiedzy powstającej w różnych polach – żaden awans instytucjonalny nie jest uzależniony od dziedziny akademickiej. Chociaż na podstawie baz danych projektów CAP i EUROAC trudno zbadać trzeci i czwarty aspekt kolegalności, to uczestnictwo w podejmowaniu decyzji, informowanie kadry i konsultacje z nią na poziomie instytucji i jej elementów mogą zostać szczegółowo przeanalizowane.

Kathleen Manning w *Organizational Theory in Higher Education* (2013), odwołując się do prac Roberta Birnbauma i adaptując jego cztery główne modele organizacji uniwersyteckiej (kolegalny, biurokratyczny, polityczny i anarchiczny), definiuje kolegalny model organizacji uniwersyteckiej poprzez takie cechy jak: nieustanna komunikacja i konsensualne podejmowanie decyzji, przywództwo jako funkcja pierwszego pośród równych, socjalizacja nowych członków kadry naukowej do profesji akademickiej, wolność akademicka, pełnoetatowe, dożywotnie zatrudnienie (czyli *tenure*), samorządność i system współrzędzenia stosowany przy podejmowaniu decyzji instytucjonalnych (Manning 2013, s. 40-48). Również większość z nich można zbadać za pomocą zmiennych z bazy danych, którą się tu posługujemy.

Z kolei Robert Birnbaum w swojej definicji „systemu kolegalnego” wskazuje na następujące cechy kolegalności akademickiej:

„Istotnymi czynnikami są: nacisk na konsens, współdzielona władza, wspólne zobowiązania i aspiracje oraz przywództwo, które podkreśla znaczenie konsultacji i zbiorowej odpowiedzialności. (...) To wspólnota, w której zmniejsza się znaczenie różnic w statusie, a ludzie współdziałają jako sobie równi, umożliwiając pojmowanie koleldu jako wspólnoty koleżeńskiej – innymi słowy – jako kolegium” (Birnbaum 1988, s. 86–97).

„Kolegium” według definicji Birnbauma to kolegium starszej, zatrudnionej na etat kadry akademickiej (nieetatowa klasa asystentów, czyli nowoprzyjęci wedle naszej klasyfikacji zastosowanej w ostatniej części tego tekstu – wydaje się tutaj nie należeć). Większość zachodzących między nimi interakcji jest nieformalna, instytucja jest egalitarna i demokratyczna, a członkowie administracji oraz kadra naukowa „traktują siebie jak równych”; ponadto kładzie się nacisk na „gruntowność i deliberację”, a decyzje podejmowane są na drodze konsensu. Administrację ujmuje się jako „podporządkowaną kolegium i wypełniającą jego wolę”; administratorzy zdają się być „amatorami”, nie zaś profesjonalistami; przywódca jest wybierany, a nie mianowany, a przez kadre naukową postrzegany jest jako „pierwszy pośród równych”, a nie jako „szef”. Nieformalne normy regulują zachowania akademickie silniej niż spisane zasady i regulacje; liderzy obierani są przez swoich kolegów, ponieważ kadra akademicka wierzy, że to liderzy egzemplifikują normy jej instytucji (Birnbaum 1988, s. 87–101). Burton Clark (1987, s. 384) w podobnym tonie zwrócił uwagę na to, że kolegalność jest „formą władzy, z której profesja akademicka jest najbardziej dumna. Niesie ona z sobą demokratyczny i antybiurokratyczny wydźwięk, gdyż decyzje podejmowane są nie przez szefa, a przez grupę koleżeńską; równość jest natomiast zoperacjonalizowana w ramach procedur przydzielających jeden głos jednej osobie”.

Tyle w olbrzymim skrócie mówią o kolegalności akademickiej dotychczasowe teorie organizacji. Badając dane empiryczne należy mieć je cały czas w pamięci i przykładać do polskich uniwersytetów (umieszczonych obok uniwersytetów europejskich). Nasze pytania badawcze formułujemy zatem następująco: w jakim stopniu *teoretyczny* model kolegalności pasuje do *rzeczywistości* polskiego systemu szkolnictwa wyższego, jego empirycznych wzorców, czyli do „przekonań i zachowań” polskiej kadry akademickiej, które uchwyciliśmy i przebadaliśmy empirycznie. Oraz do jakiego modelu organizacji uniwersytetu (czy do jakiej jego „stylizowanej wizji”) pasują polskie uniwersytety? Odpowiedź jest wyłącznie kontekstualna i relatywna: pokazujemy polskie uniwersytety w kontekście uniwersytetów funkcjonujących w pozostałych 10 krajach Europy. Brakuje nam dwóch dużych systemów: Francji i Hiszpanii oraz innych systemów z Europy Środkowej, dla których nie dysponujemy żadnymi danymi porównawczymi, jednak z tym problemem zmagają się dzisiaj wszyscy badacze profesji akademickiej w Europie (i posługują się danymi wtórnymi lub danymi zbieranymi w innym formacie).

Dane i metody

Dane użyte w tym badaniu zostały zaczerpnięte z 11² krajów europejskich, analizowanych w projektach CAP („Changing Academic Profession”) i EUROAC („The Academic Profession in Europe”) – Austrii, Finlandii, Niemiec, Irlandii, Włoch, Holandii, Norwegii, Polski, Portugalii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii (dokładnie: Anglii). Dane zostały przetworzone i przeważone w ramach jednej, europejskiej bazy danych przez zespół Uniwersytetu w Kassel³. Kwestionariusz badania został rozesłany do kadry akademickiej z krajów projektu CAP w 2007 roku, a z większości krajów z projektu EUROAC (w tym z Polski) w 2010 roku (ta różnica czasowa, jak się wydaje, ma jedynie marginalne znaczenie dla ostatecznych wyników). Całkowita liczba zwróconych kwestionariuszy wyniosła ponad 17 000 i obejmowała między 1000 a 1700 kwestionariuszy we wszystkich zbadanych krajach z wyjątkiem Polski, gdzie była wyższa (ponad 3700 ankiet)⁴. We wszystkich państwach badanych w ramach EUROAC (Austrii, Irlandii, Polsce i Szwajcarii) przeprowadzono badanie ankietowe online, podczas gdy w krajach CAP po pierwszej serii, posługującej się kwestionariuszami online, w kilku przypadkach rozsyłano również ich drukowane wersje pocztą w celu zwiększenia wskaźnika odpowiedzi. W sumie poziom wskaźnika odpowiedzi wahał się od ponad 30% (w takich krajach jak Norwegia, Włochy i Niemcy), przez 20–30% (w Holandii, Finlandii i Irlandii) i 15% w Wielkiej Brytanii, aż do wyniku w okolicy 10% i mniej w Polsce, Austrii, Szwajcarii i Portugalii (w Polsce wyniósł 11,22%: 3705 odpowiedzi uzyskanych po dwukrotnym indywidualnym zaproszeniu do badania wysłanym przez Ośrodek Przetwarzania Informacji w Warszawie). W ramach międzynarodowej koordynacji danych, wagi

² Nie bierzemy tu pod uwagę danych dotyczących Chorwacji (w związku z tym, że liczba odpowiedzi nie osiągnęła wstępnie zakładanego progu, czyli 800–1000 odpowiedzi).

³ Pracowaliśmy na bazie danych z 17 czerwca 2011 roku stworzonej przez René Kooija i Floriana Löwensteina z International Centre of Higher Education and Research – INCHER-Kassel.

⁴ Rozkład przeważonej próby w ujęciu krajów wyglądał następująco: Austria 1492 zwróconych pełnych kwestionariuszy, Szwajcaria 1414, Irlandia 1126, Polska 3705, Holandia 1209, Niemcy 1215, Finlandia 1374, Włochy 1711, Norwegia 986, Portugalia 1513 i Wielka Brytania 1467.

próby wyznaczył zespół statystyczny z Kassel; próba została przeważona w oparciu o wagi analityczne związane ze schematem doboru próby do badania. Na potrzeby prezentowanego tekstu wyliczono podstawowe częstości w odniesieniu do wybranych zagadnień stosując wagi analityczne; przygotowano tabele krzyżowe wybranych zmiennych zależnych w odniesieniu do niektórych zmiennych niezależnych (szczególnie: grupy dziedzin akademickich, typu instytucji, wieku respondenta oraz etapu kariery naukowej). Sześć części kwestionariusza obejmowało niemal trzysta zmiennych: „przebieg kariery naukowej”, „praca akademicka i podejmowane działania”, „kształcenie”, „badania naukowe”, „zarządzanie” i „informacje zawodowe oraz osobowe”. Zbadane zostały zarówno zachowania (czyli *academic behaviors*), jak i poglądy, i postawy akademickie (czyli *academic views and attitudes*). Te ostatnie badano przez różne poziomy zgody bądź niezgody z dużym zestawem ogólnych stwierdzeń dotyczących istoty pracy akademickiej, definicji nauki, typu wykonywanych badań naukowych, orientacji instytucjonalnej, stylu zarządzania instytucją czy typu organizacji akademickiej. Przeprowadzone badanie dotyczyło istoty i skali zmian doświadczanych przez profesję akademicką dzisiaj w reformowanych systemach szkolnictwa wyższego i miało je ukazać poprzez aktualne przekonania, postawy, zachowania i działania zawodowe kadry akademickiej.

Nie zajęliśmy się tutaj jednak całą, niezróżnicowaną próbą. Z pełnej przeważonej próby $N = 17\ 212$ jednostek z 11 krajów w prezentowanym studium analizowaliśmy jedynie podpróbę kadry akademickiej zatrudnionej na pełnym etacie ($N_{ft} = 13\ 633$) i pracującej na uniwersytetach (a nie w „innych instytucjach szkolnictwa wyższego”, $N_u = 10\ 777$). W związku z takim ograniczeniem próby, analiza objęła ostatecznie około 9000 jednostek ($N_{ftu} = 8886$)⁵.

Wyniki badań

„Stylizowane wizje” uniwersytetu Johana P. Olsena

Do badania organizacji i ładu uniwersyteckiego (*university governance*) w Polsce z europejskiej perspektywy porównawczej stosujemy tutaj cztery modele zaproponowane przez Johana P. Olsena (2007), określone przezeń mianem „stylizowanych wizji” organizacji i rządzenia. Pierwszy z nich to model instytucjonalistyczny: przedstawia uniwersytet jako „wspólnotę badaczy rządzoną regułami”; pozostałe trzy modele są modelami instrumentalistycznymi – drugi z nich przedstawia uniwersytet jako „narzędzie do realizacji krajowych agend politycznych”, trzeci jako „demokrację przedstawicielską”, a czwarty jako „przedsiębiorstwo usługowe osadzone na konkurencyjnych rynkach” (Olsen 2007, s. 28–33).

⁵ W szczególności zatem tekst odnosi się do polskiej kadry akademickiej zatrudnionej na uniwersytetach (nie na politechnikach czy na „uniwersytetach przymiotnikowych”), w Wielkiej Brytanii odnosi się do uniwersytetów skupionych w Russell Group, w Holandii pomija sektor *hogescholen*, w Niemczech pomija sektor *Fachhochschulen*, w Finlandii sektor politechnik, a w Norwegii sektor *statlige hogskoler*. Tekst opiera się na klasyfikacjach krajowych używanych w projektach CAP i EUROAC (zob. *survey audits* dla wszystkich krajów sporządzonych wedle modelu: Löwenstein, Schomburg 2008, opisy schematu doboru jednostek do próby w RIHE 2008 oraz doboru na poziomie instytucji i na poziomie kadry akademickiej w Teichler, Höhle 2013).

„Stylizowane wizje” Olsena przekładamy następnie na język danych empirycznych i analizujemy pod ich kątem systemów europejskich. Cztery wizje uniwersytetu w różnej mierze i w różnych proporcjach współistnieją w Europie w czasie: są one „trwałymi aspektami uniwersyteckiej organizacji i rządzenia. Ich mieszanka zmienia się w czasie i różni się w ramach systemów politycznych i kulturowych”. Jak argumentuje Olsen:

„jeśli wsparcie [dla wizji] jest warunkowe i może wyrażać się w różnym stopniu, a cztery wizje zarówno konkurują ze sobą, jak i się wzajemnie uzupełniają, to będą występować okresy i konteksty, w których między nimi będzie pojawiać się równowaga. W innych okresach i w innych kontekstach, jedna z nich może generować wysiłki reformatorskie, podczas gdy inne mogą ograniczać uzasadnione i możliwe do przeprowadzenia rozwiązania” (Olsen 2007, s. 36–37).

Wstępnym założeniem tego tekstu jest silne przekonanie, że polska kadra uniwersytecka (bo o niej przede wszystkim tu piszemy) jest mocno zakorzeniona w pierwszym modelu, a polska wspólnota decydentów politycznych i reformatorów jest silnie zaangażowana we wdrażanie drugiego modelu. Fundamentalny konflikt między tymi dwoma modelami ujawnia się przez szeroką odmowę udzielenia wsparcia kierunkom ostatnich reform, sformułowaną przez dużą część polskich akademików.

Konflikt między modelami organizacji świata akademickiego przyjmuje w Polsce wyraziste formy, ponieważ – jak pokażemy w części empirycznej – polska akademia jest niezwykle mocno zakorzeniona w modelu kolegialnym, modelu uniwersytetu jako tradycyjnej, opartej na tradycyjnych regułach i wzorcach, „wspólnocie badaczy”. Jednak, jak pokazujemy gdzie indziej (Kwiek 2012a), i co słusznie podkreślają decydenci polityczni i reformatorzy, model ten nigdzie w Europie nie jest tak mocny jak w Polsce i jednocześnie wyraźnie osłabia nauką obecność Polski w Europie i w świecie (co pokazujemy na przykładzie stopniowego osłabiania – nazywanego przez nas „dezinstytucjonalizacją” – badawczej misji uniwersytetu). Z perspektywy polityki publicznej niezbędna jest zmiana proporcji (inny *mix* w języku Olsena) między dwoma modelami w Polsce, do czego, jak się wydaje, zmierzają obecne reformy.

Zacznijmy od omówienia „wspólnoty badaczy” (to znaczy, pierwszego z modeli Olsena) w odniesieniu do Polski. Następnie przedstawimy „indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy” oraz „indeks przedsiębiorczości akademickiej” jako dwa różne sposoby operacjonalizacji drugiego modelu Olsena (czyli uniwersytetu jako „narzędzia do realizacji krajowych agend politycznych”). Potem omówimy kolegialność z perspektywy modelu „kolegium” Roberta Birnbauma i odniesiemy ją do dwóch niezależnych obszarów: organizacji instytucji i obszaru podejmowania decyzji (skonstruujemy „indeks kolegialności” pokazujący relatywną siłę akademickich ciał kolegialnych w stosunku do innych aktorów podejmujących decyzje akademickie, aby pokazać funkcjonowanie polskich uniwersytetów w kontekście europejskim).

Musimy podkreślić, że moc analityczna trzech specjalnie skonstruowanych indeksów opiera się na ich zasadniczo względnej naturze: relatywne położenie polskiego systemu szkolnictwa wyższego względem innych systemów w ramach indeksu wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy, indeksu przedsiębiorczości akademickiej i indeksu kolegialności jest ważniejsze niż bezwzględne wartości tych indeksów. Zagregowaliśmy dane

i stworzyliśmy indeksy dla poszczególnych krajów oparte na udziale procentowym kadry zatrudnionej na pełnym etacie na europejskich uniwersytetach zgadzającej się (lub zdecydowanie zgadzającej się) z wybranymi stwierdzeniami (w niektórych przypadkach, w odwróconym porządku skali). Indeksy są zatem oparte na danych pierwotnych i wyprowadzone bezpośrednio z niedostępnej dotąd statystyki dotyczącej przekonań profesji akademickiej.

A zatem przykładowo, po raz pierwszy w międzynarodowych, porównawczych i ilościowych badaniach profesji akademickiej europejskie systemy można ocenić jako mniej lub bardziej „kolegialne” lub mniej lub bardziej „przedsiębiorcze”, lub mniej lub bardziej „rynkowe” zgodnie z akademickimi (a więc wewnętrznymi w stosunku do instytucji) percepcjami, nie zaś wyłącznie zgodnie z (zewnętrznymi wobec niej) krajowymi czy instytucjonalnymi statystykami. Obie perspektywy – wewnętrzne percepcje kadry i zewnętrzne statystyki państwowe – uzupełniają się i potencjalnie prowadzą do bardziej zrównoważonego obrazu szkolnictwa wyższego. Ponadto pierwsza perspektywa pokazuje jego realny stan, który ukrywa się często za danymi zagregowanymi do poziomu państwa, sektora, instytucji czy jej jednostek podstawowych. Perspektywa z poziomu mikro (poszczególnych przedstawicieli kadry akademickiej) jest niezbędna dla wszystkich interesariuszy uczelni: dla jednych jako ich samowiedza, dla innych jako pomoc w zrozumieniu instytucji, które są poddawane potężnym, bezprecedensowym i rozłożonym na dekady presjom reformatorskim.

Institucjonalistyczna wizja uniwersytetu

Rozpoczynamy zatem od stosowalności pierwszego modelu Olsena (uniwersytetu jako „wspólnoty badaczy rządzonej regułami”, bliskiego „autonomicznemu” modelowi Maurice’a Kogana, „kolegialnemu” modelowi Roberta Birnbauma, „uniwersyteckiemu kolegium” J. Victora Baldrige’a czy wreszcie „republice uczonych” Ivara Bleiklie’ego i Maurice’a Kogana). W jego ramach uniwersytet jest instytucją o następujących cechach: posiada swoje własne konstytutywne, normatywne i organizacyjne zasady; prezentuje podzielane zaangażowanie w badania naukowe i kształcenie, w badania podstawowe oraz w poszukiwanie prawdy (bez względu na bezpośrednią użyteczność czy stosowalność prawd naukowych, polityczną wygodę czy korzyści gospodarcze); działa na korzyść społeczeństwa jako całości, a nie na korzyść jego poszczególnych „interesariuszy” czy też tych, którzy są w stanie uniwersytetowi płacić za jego usługi. Kompetencje naukowe są jedynym źródłem uzasadnionego autorytetu; instytucja wykazuje się organizacją kolegialną, posiada wybierane kierownictwo oraz zachowuje organizację opartą na dyscyplinie naukowej; jej działania i ich wyniki mierzone są podług wewnętrznych norm, którymi kieruje się nauka (system niezależnych, zewnętrznych recenzji). Prawda jest celem samym w sobie, a system szkolnictwa wyższego ewoluuje w ramach wewnętrznego, organicznego procesu (a nie przez projekty zewnętrzne wobec instytucji, czyli zewnętrzne wobec uniwersytetów reformy) (Olsen 2007, s. 30–31)⁶.

W jakim stopniu polska akademia wykazuje cechy „wspólnoty badaczy rządzonej regułami”? Poszukujemy odpowiedzi na to pytanie łącząc zaprezentowane powyżej główne

⁶ Zob. również dwie klasyczne pozycje poświęcone wspólnocie badaczy opublikowane pół wieku temu: Johna D. Milletta, *The Academic Community. An Essay on Organization* (1962, s. 66–105) i Paula Goodmana, *The Community of Scholars* (1962, s. 84–106).

idee modelu Olsena z wybranymi zmiennymi w celu ukazania, jak polski system może zostać umiejscowiony wśród innych systemów europejskich. Na podstawie literatury przedmiotu łączącej historycznie współczesne zarządzanie z okresem komunistycznym i postkomunistycznym (co najmniej w latach 1945–2000), formułujemy wstępną hipotezę, iż Polska powinna być typem systemu „wspólnoty badaczy” w znacznie większym stopniu niż większość systemów europejskich. W szczególności zakładamy, że chociaż współczesna dynamika zmian (której nie są w stanie ukazać ilościowe dane przekrojowe, jednak my uchwytujemy ją przez materiał jakościowy z 60 wywiadów pogłębionych) wskazuje, że model kolegialny jest dzisiaj w Polsce bardzo silny, to jednak w ostatnich kilku latach podlega on stopniowemu osłabianiu na skutek trwających reform strukturalnych. (Idealem byłoby powtórzenie tych samych badań po 10 latach, tak jak w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych czyniono to w małej skali jednego kraju w ramach prac prowadzonych przez kolejne instytucjonalne wcielenia Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, zob. zwłaszcza Najduchowska, Wnuk-Lipińska 1990, Wnuk-Lipińska 1996, a wcześniej w skali jednej uczelni Matejko 1969).

Analizujemy tutaj zatem wypowiedzi najlepiej pasujące do pierwszego modelu Olsena: są nimi opinie dotyczące nauki, charakteru prowadzonych badań i ich finansowania. Sześć opinii zostało przeanalizowanych poniżej w skali uniwersytetów funkcjonujących w ramach 11 systemów europejskich (procent „zgadzam się” oraz „zdecydowanie tak” odnosimy tutaj do procentowych wskaźników połączonych odpowiedzi 1 i 2, w pięciopunktowej skali Likerta, od 1 = całkowicie nie zgadzam się do 5 = całkowicie zgadzam się oraz skali odpowiedzi od 1 = zdecydowanie tak do 5 = zdecydowanie nie):

- „Naukę najlepiej definiować jako przygotowanie i prezentację oryginalnych osiągnięć badawczych” (pytanie B5): Polska znajduje się blisko średniej europejskiej (69% analizowanej kadry zgadza się, średnia europejska 71%).
- „Nauka obejmuje stosowanie wiedzy akademickiej w sytuacjach praktycznych” (B5): Polska, razem z Austrią, zajmuje *najniższe* miejsce (59% zgadza się, średnia europejska 74%).
- „Naukowcy w mojej dyscyplinie akademickiej mają profesjonalne zobowiązanie do wykorzystywania w praktyce swojej wiedzy do rozwiązywania problemów społecznych” (B5): Polska zajmuje *najniższą* pozycję (40% zgadza się, średnia europejska 57,3%).
- Prowadzone badania naukowe: „badania stosowane” (D2): Polska znajduje się na *najniższej* pozycji (45,5% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, średnia europejska 60,9%).
- Prowadzone badania naukowe: „badanie komercyjne ukierunkowane na transfer technologii” (D2): Polska zajmuje *najniższą* pozycję (9,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, średnia europejska 15,4%).
- „Sponsorzy lub zamawiający badania naukowe nie mają wpływu na moją działalność badawczą” (D6): Polska zajmuje *wysoką* pozycję, trzecią od góry, tuż za Norwegią i Austrią (59,6% zgadza się, średnia europejska 53,5%).

Pytani bezpośrednio o „centralny i odgórny sposób zarządzania” (E4) oraz o „kolegialny sposób podejmowania decyzji” (E4) w swoich instytucjach, polscy naukowcy udzielają odpowiedzi zaskakująco bliskich średniej europejskiej. Podczas gdy postrzegają oni uczelniane ciała kolegialne jako w istocie najbardziej wpływowe w Europie, co pokazujemy w dalszej części tekstu, ich odpowiedzi dotyczące dwóch powyższych kwestii są dokładnie na średnim poziomie europejskim: 51% zgadzających się w pierwszej oraz 27%

zgadzających się w drugiej kwestii. Co zatem zaskakujące, percepcja wpływu ciał kolegialnych (niemal najwyższy wpływ w Europie, ustępujący tylko Szwajcarii) nie odpowiada bardziej ogólnej percepcji własnego wpływu na podejmowanie decyzji na uniwersytetach, ujawniającej się w bezpośrednich pytaniach o kolegialność i odgórny styl zarządzania.

Różne poziomy kolegialności akademickiej zdają się być brane za naturalne w różnych systemach narodowych – wysoki wpływ na podejmowane decyzji przez polskie rady wydziału czy rady instytutu nieoczekiwanie *nie* jest postrzegany jako wysoki poziom kolegialności akademickiej czy jako niski poziom odgórnego sposobu zarządzania. Procent kadry uniwersyteckiej zgadzającej się ze stwierdzeniem dotyczącym funkcjonowania kolegialności w swoich instytucjach (jedynie 27%) jest stosunkowo niewielki, jeśli weźmie się pod uwagę zaprezentowany poniżej kontekst analizy najbardziej wpływowych aktorów podejmujących decyzje, wskazujący na newralgiczną rolę akademickich ciał kolegialnych (zob. tabelę 6 w załącznikach).

A zatem polski system różni się istotnie pod względem większości zmiennych związanych z badanym modelem „wspólnoty badaczy” od większości systemów europejskich. Zajmuje najniższe miejsce w Europie w kilku kategoriach, w ramach których im niżej znajduje się system, tym bliżej mu do omawianego modelu: zastosowanie wiedzy akademickiej w praktyce, wykorzystywanie wiedzy do rozwiązywania problemów społecznych, stosowany charakter prowadzonych badań oraz niski nacisk na komercyjny charakter badań i na transfer technologii. Polska zajmuje trzecie miejsce po względem braku wpływu zewnętrznych sponsorów na badania (im wyższe miejsce, tym bliżej dany system znajduje się względem omawianego modelu). Polska znajduje się jednak na poziomie średniej europejskiej w kwestii postrzegania nauki jako przygotowania i prezentacji oryginalnych osiągnięć badawczych. Chociaż wyłaniający się z powyższych danych obraz polskiej akademii nie przystaje w pełni do głównych parametrów modelu Olsena, to spośród wszystkich przebadanych krajów europejskich wydaje się znajdować najbliżej.

Przede wszystkim jednak polski uniwersytet (zgodnie z ograniczeniem próby badawczej) okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, swoistą wieżą z kości słoniowej (co potwierdzają międzynarodowe raporty z ostatnich lat: Banku Światowego i OECD). O ile z jednej strony obraz ten pokazuje statystyka krajowa i instytucjonalna (przez takie parametry jak przychody z gospodarki ogółem czy przychody z gospodarki jako odsetek wszystkich przychodów, albo w skali kraju, albo w skali budżetów operacyjnych poszczególnych uczelni), o tyle z drugiej strony obraz ten potwierdza analiza przekonań uniwersyteckiej kadry akademickiej. Nie istnieje, jak się wydaje, żaden konieczny związek między kolegialnością akademicką rozumianą w sensie funkcjonowania w ramach „wspólnoty badaczy” (oraz, jak pokażemy w dalszej części pracy, w sensie ponadprzeciętnej roli wybieralnych ciał akademickich) a ograniczonym poziomem profesjonalnego związku uniwersytetów ze światem zewnętrznym. Kolegialność nie oznacza przecież nigdzie w Europie odseparowania się uczelni od świata, a zwłaszcza oderwania uniwersytetów od świata gospodarki. Polski przypadek jest specyficzny i, jak się wydaje, ponadprzeciętny poziom interioryzacji tradycyjnych norm i reguł przypisywanych historycznie ideałom wieży z kości słoniowej przez kadrę uniwersytecką idzie w parze z ponadprzeciętnie niskim poziomem chęci nawiązywania zawodowych relacji z tym, co znajduje się poza murami uczelni.

Podkreślmy, że nie ma większego znaczenia rzeczywisty odsetek poszczególnych odpowiedzi charakteryzujący polską kadrę uniwersytecką: znaczenie ma dopiero umieszczenie polskich odpowiedzi w kontekście odpowiedzi udzielonych w pozostałych 10 systemach zachodnioeuropejskich. Naszym zdaniem dopiero wiedza porównawcza daje sensowny obraz polskiego szkolnictwa wyższego, i dopiero z takiej perspektywy można w ramach polityki publicznej wspierać pewne postawy akademickie i zniechęcać do innych postaw, zarówno w mezoskali poszczególnych instytucji, jak i w makroskali całego systemu szkolnictwa wyższego, na przykład w formie kształtu wprowadzanych reform.

Instrumentalna wizja uniwersytetu

W drugim modelu uniwersytetu Olsena (uniwersytet jako „narzędzie wdrażania krajowych agend politycznych”), czyli jednym z trzech proponowanych modeli instrumentalnych, uniwersytet jest ujmowany jako

„racjonalne narzędzie służące do wprowadzania w życie celów i strategii demokratycznie wybranych przywódców [politycznych]. Jest on narzędziem osiągnięcia krajowych priorytetów definiowanych w danym momencie przez rząd. Uniwersytet nie może opierać swojego działania na długoterminowym pakcie bazującym na konstytucyjnych wartościach i zasadach akademickich oraz na poświęcaniu się realizacji wizji cywilizowanego społeczeństwa i rozwojowi kultury. Zamiast tego badania naukowe i kształcenie to czynniki produkcji oraz źródło bogactwa i dobrobytu. Cele uniwersytetu oraz kierunek jego rozwoju zależą bardziej od zmieniających się priorytetów politycznych oraz funduszy niż od jakiegokolwiek dynamiki naukowej. Kluczowym problemem jest stosowalność i użyteczność badań naukowych do praktycznego rozwiązywania problemów, takich jak obrona narodowa, konkurencja przemysłowa i technologiczna, zdrowie czy edukacja” (Olsen 2007, s. 31).

Dobór zmiennych do analizy danych dla tego modelu zainspirowały najnowsze polskie dokumenty towarzyszące kolejnym reformom nauki i szkolnictwa wyższego oraz dokumenty zawierające krajowe strategie rozwoju i krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego (omawiane bardziej szczegółowo w innym miejscu, zob. Kwiek, Maassen 2012). Chociaż model ten można postrzegać jako mający niewielkie uzasadnienie empiryczne w polskim kontekście, to jest on potężnie promowany (najczęściej przede wszystkim na poziomie dyskursu) przez międzynarodową wspólnotę ekspercką odwołującą się do hasel „gospodarki opartej na wiedzy”; model ten jest też silnie promowany przez wspólnotę decydentów politycznych w ramach ostatniej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce, na którą w sensie politycznym duży wpływ wywarł raport OECD na temat polskich uczelni: *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, Fulton et al. 2007).

Skupimy się tutaj krótko na dwóch specjalnie skonstruowanych, złożonych indeksach: „indeksie wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy” oraz „indeksie przedsiębiorczości akademickiej” (złożonych z opinii powiązanych z polską agendą reform z okresu 2008–2012 oraz z polskimi dokumentami strategii rozwoju szkolnictwa wyższego z tego samego okresu; na temat pojęcia przedsiębiorczości akademickiej, zob. Kwiek 2008, 2010 oraz

2013a). Położenie Polski w obydwu indeksach jasno pokazuje, że w porównaniu z innymi systemami europejskimi polscy badacze uniwersyteccy nie uważają drugiego modelu Olsena za istotny dla funkcjonowania swoich instytucji. A właśnie ten model zdaje się najlepiej opisywać dzisiejszą argumentację na rzecz reform szkolnictwa wyższego w Polsce.

Wartość pierwszego indeksu dla Polski jest zdecydowanie najniższa w Europie: jest to zagregowana i uśredniona wartość odpowiedzi na pytanie: „Kto w Pani/Pana uczelni posiada decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” (E1) z odpowiedziami wskazującymi „rząd lub zewnętrznych interesariuszy”. Pozostałe możliwości to „władze uczelni”, „kierownictwo zakładu/katedry”, „rada wydziału/institutu”, „pracownicy akademicki” i „studenci” (pełna lista jedenastu przebadanych decyzji znajduje się w tabeli 3 w Załącznikach). Istotna jest tutaj nie tyle bezwzględna wartość indeksu dla poszczególnych krajów, ile raczej względne położenie Polski w stosunku do innych przebadanych systemów. Innymi słowy, postrzegany przez kadrę uniwersytecką wpływ rządu (i „zewnętrznych interesariuszy”) na funkcjonowanie uczelni (w jedenastu aspektach wybranych do analizy) jest bardzo mały, a z pewnością jest najniższy w Europie. Jediną istotną różnicą w ramach tego indeksu jest różnica między Niemcami a pozostałymi krajami oraz między Polską a innymi krajami⁷. Polska kadra uniwersytecka postrzega rząd (i innych „zewnętrznych interesariuszy”) jako aktora posiadającego najmniejszy wpływ w Europie w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania uniwersytetu.

Również w drugim „indeksie przedsiębiorczości akademickiej”, prezentowanym w tabeli 4 w Załączniku, Polska zajmuje drugą pozycję od końca w Europie (lokując się jedynie przed Włochami). Indeks złożony jest z pięciu wskaźników powiązanych bezpośrednio z Polską agendą reform z lat 2008–2012 (Kwiek 2013b; Kwiek, Maassen 2012). Wskaźniki odnoszą się do poziomu nacisku, jaki uniwersytety kładą na poszczególne działania instytucjonalne: „rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni jest dokonywane w oparciu o osiągnięte wyniki”; „praktyczność/ użyteczność wykonywanej pracy jest ważna przy podejmowaniu decyzji personalnych”; „zatrudnianie pracowników akademickich, którzy posiadają doświadczenie poza instytucjami nauki i szkolnictwa wyższego”; „zachęcanie pracowników akademickich do podejmowania zleceń komercyjnych poza uczelnią” oraz „zachęcanie osób, przedsiębiorstw, czy fundacji do większego finansowania szkolnictwa wyższego” (pytanie E6: „Do jakiego stopnia Pani/a uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?”, połączone odpowiedzi 4 i 5 w pięciopunktowej skali Likerta od 1 – wcale do 5 – bardzo mocno). W przypadku Polski (oraz Włoch) mamy do czynienia z najniższym indeksem; najwyższy indeks mają Wielka Brytania, Holandia oraz Niemcy.

Wniosek, jaki można wyciągnąć z analizy obydwu indeksów powiązanych z drugim modelem uniwersytetu Olsena, głosi, że model ten nie pasuje do polskiego systemu szkolnictwa wyższego. W porównaniu z innymi systemami europejskimi posiada najmniejsze zastosowanie. Jednak szczegółowa analiza polskiej agendy reform szkolnictwa wyższego

⁷ Najwyższe miejsce zajmowane przez Niemcy bierze się przede wszystkim z wyniku jednej tylko zmiennej: „ustalenie poziomu obciążeń dydaktycznych”, która zanika, jeśli zmienna ta zostanie pominięta z racji specyfiki niemieckiego systemu. Podobnie wyjaśnień wymagają wskazania 0% dla zmiennej „wybór/zatrudnienie nowego pracownika akademickiego” (w Holandii, Polsce i Portugalii): rząd i zewnętrzni interesariusze nie mają żadnego wpływu na politykę zatrudnienia na najniższym poziomie instytucjonalnym; w Holandii i w Wielkiej Brytanii (dokładnie: Anglii) nie mają oni żadnego wpływu na awans instytucjonalny, a dodatkowo w Norwegii nie mają żadnego wpływu na decyzje dotyczące zatwierdzania nowych programów nauczania, co potwierdza literatura przedmiotu.

z lat 2005–2012 (a zwłaszcza 2008–2012) wskazuje zarazem na to, że jest to model dominujący na poziomie oficjalnego uzasadniania wprowadzanych zmian. W nadchodzących latach konflikt między dwiema rozbieżnymi wizjami uniwersytetu wydaje się nieunikniony, potencjalnie prowadząc do rosnącego sprzeciwu wspólnoty akademickiej wobec nadchodzących reform.

Wyłaniający się konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (model „wspólnoty badaczy”, instytucjonalny, oparty na tradycyjnych wartościach akademickich, ukierunkowany na autonomię i w Europie niezwykle silnie wspierany przez polską kadrę uniwersytecką) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (model instrumentalny, sterowany przez zewnętrznych interesariuszy i niezwykle słabo wspierany przez polską kadrę akademicką) ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o Howarda R. Bowena i Jacka H. Schustera (1986, s. 53) „podstawowe wartości” przekazywane z pokolenia na pokolenia badaczy. Podczas gdy w przeanalizowanych w tym artykule systemach zachodnioeuropejskich konflikt między Olsenowską wizją instytucjonalną i jego wizją instrumentalną (uniwersytet jako narzędzie różnych grup służące do realizacji różnych celów) ma tradycję sięgającą kilku dekad, począwszy od reform z lat siedemdziesiątych XX wieku, w Polsce konflikt ów wydaje się dopiero przybierać na sile. Najbardziej kolegialny (i w znacznej mierze „koordynowany przez profesurę”) i najmniej przedsiębiorczy system w Europie oczekuje obecnie na stopniowe dostosowywanie w ramach reform do innych systemów europejskich. Reformy europejskie w coraz większym stopniu są zaś sterowane przez logikę instrumentalną i coraz bardziej zaangażowane w powstawanie wspólnego „europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i badań naukowych”.

Jednocześnie przegląd polskiej literatury przedmiotu i wyniki wstępnej analizy danych (przeprowadzonej wedle opisanego powyżej schematu i na tej samej podpróbie uniwersyteckiej, jednak z odmiennymi zmiennymi zależnymi) wskazują, że pozostałe dwa instrumentalne modele Olsena (uniwersytet jako „przedsiębiorstwo usługowe osadzone na konkurencyjnych rynkach” oraz jako „demokracja przedstawicielska”) w żadnym stopniu nie pasują do przypadku Polski⁸. Polscy naukowcy uniwersyteccy postrzegają oba jako w znacznym stopniu nieistotne. I dokładnie to samo można powiedzieć o wspólnocie decydentów politycznych i reformatorów.

Podsumowując: jedynie pierwszy, instytucjonalny i kolegialny model Olsena stosuje się do rzeczywistości polskich uniwersytetów tak, jak widzi ją dzisiaj polska kadra akademicka. Drugi, instrumentalny model – w znacznym stopniu promowany w ramach nowej fali polskich reform oraz postrzegany jako nieistotny przez dzisiejszą wspólnotę akademicką – może w nadchodzących latach zyskiwać na znaczeniu dzięki różnym wspieranym przez państwo zmianom w finansowaniu i w mechanizmach zarządzania nauką. Oba modele nie funkcjonują jednak dzisiaj w Polsce równolegle, nie uzupełniają się, jak w większości kontynentalnych krajów europejskich. Logika dzisiejszych reform powoduje, że znajdują

⁸ W trzecim modelu Olsena uniwersytet jest „przedsiębiorstwem lub punktem usługowym działającym na regionalnych i globalnych rynkach. (...) Uniwersytet jest rządzony i zmieniany przez swoich suwerennych konsumentów. Badania i kształcenie na poziomie wyższym są towarami, wiązkami dóbr na sprzedaż w ramach wolnego rynku. Kluczowymi procesami są tutaj konkurencja oraz osiąganie zysku i innych korzyści jednostkowych” (Olsen 2007, s. 33). W czwartym modelu uniwersytet jest demokracją grup interesu, instytucją o wysokim poziomie uczestnictwa studentów i związków zawodowych (Olsen 2007, s. 32).

się one w Polsce w silnym konflikcie, u podłoża którego leży niezgodność tradycyjnych wartości i reguł akademickich z wartościami i regułami promowanymi przez decydentów politycznych i reformatorów w ramach reform szkolnictwa wyższego. Ekonomia polityczna reform oraz doświadczenia innych systemów europejskich pokazują, że w najbliższych latach siła ciężkości owych wartości i reguł będzie się stopniowo przesuwać w stronę modelu instrumentalnego, a więc modelu promowanego przez kolejne pakiety reform. Tym samym, miejmy nadzieję, polskie szkolnictwo wyższe będzie coraz mniej szczelnie odizolowane od problemów zewnętrznego świata społecznego i gospodarczego, chociaż fundamentalnie zmieniać się jego organizacja oraz sposoby finansowania (o kształcie pożądanym reform, zob. appendix do mojej książki Kwiek 2010, s. 377–390).

Wpływ różnych aktorów na podejmowanie decyzji

Jeśli model kolegialny (uniwersytet jako „wspólnota badaczy”) wydaje się w Polsce szczególnie silny w porównaniu z innymi systemami europejskimi, to pojawia się pytanie o szczegóły uczestnictwa kadry akademickiej w zarządzaniu uniwersytetami. Czym różnią się one od uniwersytetów w innych systemów europejskich? Analizujemy tutaj szczególnie jedną istotną kwestię: postrzegany wpływ różnych aktorów na podejmowanie decyzji (które wykorzystaliśmy już powyżej konstruując pierwszy z naszych indeksów). Interesuje nas szczególnie wpływ tradycyjnych, uniwersyteckich ciał kolegialnych na szeroki wachlarz podejmowanych decyzji akademickich. Kolegialność jest w tej części tekstu rozumiana za Robertem Birnbaumem jako silna władza ciał kolegialnych na poziomie wydziału i instytutu. Przeciwstawiana jest władzy z jednej strony rządu i zewnętrznych interesariuszy uczelni i bezpośrednich władz uczelni, a z drugiej strony władzy na poziomie zakładów i katedr oraz władzy poszczególnych pracowników akademickich (badanie nie rozróżniało we „władzach uczelni” zespołu rektorskiego i senatu). Kolegialność to tym samym silna władza ciał reprezentujących wszystkich pracowników instytutu lub wydziału oraz studentów (w odpowiednich proporcjach).

Wybór między wpływowymi aktorami obejmował zatem „rząd lub zewnętrznych interesariuszy”, „władze uczelni”, „kierownictwo zakładu/katedry”, „radę wydziału/instytutu”, „pracowników akademickich” i „studentów”⁹. Szczegółowo przebadano jedenaście decyzji uznanych w trakcie formułowania zakresu badań CAP i EUROAC za najistotniejsze:

- Wybór osób kierujących administracją uczelni.
- Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego.
- Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora (w polskiej wersji badania: „nadzwyczajnego”).
- Wyznaczanie priorytetów budżetowych.
- Ustalanie poziomu obciążeń dydaktycznych.
- Ustalanie kryteriów przyjęć dla studentów pierwszego stopnia.
- Zatwierdzanie nowych programów nauczania.
- Ewaluacja zajęć dydaktycznych.
- Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań.

⁹ Pomijamy w tym tekście kategorię „studentów” (zresztą kategorię o marginalnym znaczeniu we wszystkich krajach europejskich).

- Ewaluacja prowadzonych badań.
- Współpraca międzynarodowa.

Zagregowaliśmy i uśredniliśmy odpowiedzi udzielane przez kadrę zatrudnioną na uniwersytetach europejskich, wskazujące na „radę wydziału/institutu” jako aktora o największym wpływie na podejmowanie decyzji na uczelni. Następnie skonstruowaliśmy dla wszystkich krajów europejskich „indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji” (podobnie jak w pozostałych analizach, próba obejmowała wyłącznie pełnoetatowych pracowników zatrudnionych w sektorze uniwersyteckim, aby zapewnić porównywalność wyników w Europie). Kolegialność w Polsce widziana przez pryzmat tego indeksu jest na bardzo wysokim poziomie (ustępujemy jedynie Szwajcarii). Polski system jest wysoce kolegialny w takim sensie, że ponadprzeciętnie wysoki wpływ na podejmowane decyzje mają uniwersyteckie ciała kolegialne (z perspektywy zachodnich analiz polskiego szkolnictwa wyższego, polski system jest nazbyt „demokratyczny”: w sensie nadspodziewanie dużej władzy ciał kolegialnych). Składniki indeksu zaprezentowano w tabeli 5 w Załącznikach.

Opozycja „młodszy”/„starszy” na polskich uniwersytetach

Na koniec przyjrzymy się jeszcze jednemu aspektowi funkcjonowania kadry akademickiej: dystrybucji wpływów i władzy między różnymi szczeblami kariery akademickiej. Opozycja młodsza–starsza kadra akademicka często była przedmiotem badań szkolnictwa wyższego (zob. np. Finkelstein, Seal, Schuster 1998; Enders 2000). „Głęboki rozdźwięk” między pełnoetatową profesurą i „klasą asystentów” na kontynentalnej akademii analizowany był choćby przez Guya Neave’a i Gary’ego Rhoadesa (1987, s. 211–212)¹⁰:

„Ta [uniwersytecka] struktura jest istotowo hierarchiczna, z potencjalnym podziałem interesów między naukowcami pracującymi na różnych stanowiskach. Oparta została na systemie patronatu, w którym członkowie klasy nieprofesorskiej pozostają silnie zależni od pojedynczych kierowników katedr nie tylko w związku z samym wkroczeniem w mury akademii, ale również w kontekście awansu w jej ramach”.

Stratyfikacja polskiej profesji akademickiej najpełniej wyraża się w różnicy między „profesorami tytularnymi” a kadrą młodych badaczy, „nowoprzyjętymi” w szeregi profesji akademickiej (w ramach naszej analizy będą to ci, którzy uzyskali stopień doktora w trakcie dziesięciu lat poprzedzających przeprowadzenie polskiej części badań, czyli między 2001 a 2010 rokiem; w olbrzymiej większości przypadków to kadra znajdująca się w przedziale wiekowym 27–37 lat).

Obraz wyłaniający się z analiz polskiego materiału ilościowego ukazuje głęboko podzieloną akademię (obraz ten potwierdza potężny materiał jakościowy, 60 wywiadów przeprowadzonych przez dr. Dominika Antonowicza zarówno z młodszą, jak i ze starszą kadrą akademicką: jedną z najważniejszych kategorii, którymi w opisie akademii posługuje się młoda kadra jest kategoria „stosunków feudalnych” i „feudalizmu”). Rozdźwięk między

¹⁰ Zob. bardziej szczegółowo w Burtona Clarka, *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*: akademicy *padrone* analizowani w ramach funkcjonowania „lokalnych piramid” w nauce, co prowadzi do „triumfu partykularyzmu”, Clark 1977, s. 73–113, oraz w kontekście amerykańskim u Martina J. Finkelsteina, Roberta K. Seala, Jacka H. Schustera w *The New Academic Generation. A Profession in Transformation* (1998, s. 101–112).

badaczami uniwersyteckimi znajdującymi się na tych dwóch skrajnych stadiach kariery akademickiej jest niezwykle głęboki i dotyczy wszystkich przebadanych dziedzin nauki (zbadaliśmy różnice między 7 szerokimi obszarami, które nie zawsze odpowiadały podziałom obszarów w pozostałych 10 krajach: humanistyka i sztuki piękne, nauki społeczne, nauki ścisłe, nauki o życiu, inżynieria i nauki techniczne, rolnictwo oraz nauki o zdrowiu i związane ze zdrowiem) oraz najważniejszych z perspektywy porównawczej typów instytucjonalnych (uniwersytety oraz politechniki i uniwersytety techniczne).

Chcielibyśmy wskazać na dwa zdumiewające wyniki tego badania: po pierwsze, na ostrość podziału między tymi dwiema grupami, pomimo wysokiego poziomu deklarowanej i postrzeganej kolegalności. Po drugie, na wysoce pozytywne postrzeganie aktualnej organizacji funkcjonowania uniwersytetów w Polsce przez młodą, nowoprzyjętą kadre, w porównaniu z grupą profesorów zwyczajnych. Opierając się na przeglądzie amerykańskiej i europejskiej literatury przedmiotu dotyczącej stratyfikacji w nauce i stratyfikacji profesji akademickiej (Cole, Cole 1973; Zuckerman 1979; Finkelstein, Seal, Schuster 1998; Schuster, Finkelstein 2006; Enders 2000; Enders, de Weert 2009) przyjęliśmy wstępną hipotezę, iż profesorowie zwyczajni w „systemach koordynowanych przez profesurę” (Teichler, Arimoto, Cummings 2013, s. 191), a do takich zaliczamy Polskę, będą znacznie bardziej pozytywnie nastawieni do istniejącej (niezreformowanej) organizacji funkcjonowania uniwersytetu niż młoda kadra. Hipoteza ta okazała się jednak w polskim kontekście fałszywa. Pozytywna ocena (niezreformowanego) systemu w znacznie większym stopniu pochodzi od młodej kadry. Niespodziewanie wszechobecność braku jej *osobistego* wpływu na kształtowanie różnego rodzaju strategii akademickich (w porównaniu z wpływem profesorów zwyczajnych) nie wydaje się prowadzić do negatywnego postrzegania aktualnej organizacji funkcjonowania uniwersytetu. Nieoczekiwanie również młode pokolenie badaczy uniwersyteckich wydaje się znacząco bardziej sprzyjać istnjącemu (i niezreformowanemu) *status quo* organizacji funkcjonowania uniwersytetów.

Wynika z tego wniosek, że młoda kadra – mająca stopień doktora nie dłużej niż od dziesięciu lat – powinna być postrzegana w dużo mniejszym stopniu, niż jest to powszechnie zakładane w polskiej literaturze dotyczącej reform szkolnictwa oraz w krajowych dokumentach strategicznych i analizach reform (zob. Ernst and Young 2010) jako potencjalny zwolennik wprowadzanych aktualnie reform. Jest to wniosek o istotnym znaczeniu dla ekonomii politycznej reform, która zakłada ich oparcie na tych grupach wewnętrznych interesariuszy uczelni, którzy w ramach reform najwięcej zyskują i najmniej tracą (których korzyści są natychmiastowe, a straty odłożone w czasie) i dlatego najsilniej je wspierają.

Polska młoda kadra wykazuje się dużo mniejszym osobistym wpływem niż profesorowie zwyczajni na trzech zbadanych poziomach funkcjonowania uniwersytetu. Rozkład ich odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ w kształtowanie polityki Pani/Pana uczelni?” pokazuje, że niemal jedna piąta młodych badaczy deklaruje „brak wpływu” na poziomie instytutu, ponad połowa brak wpływu na poziomie wydziału i niemal cztery piąte na poziomie uczelni. Brak wpływu profesorów zwyczajnych jest znacznie mniej widoczny (poniżej 5% na pierwszym badanym poziomie, poniżej 10% na drugim i blisko 40% na trzecim). Szczegóły dotyczące tego rozkładu podaje tabela 1 poniżej.

Tabela 1

Odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ w kształtowanie polityki Pani/Pana uczelni?” (Pytanie E1), według etapu kariery (wyłącznie P = profesor zwyczajny oraz NP = nowoprzyjęci) (procent)

	Bardzo duży wpływ		Duży wpływ		Niewielki wpływ		Brak wpływu	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Na poziomie instytutu lub katedry	32,1	8,7	44,9	27	18,8	44,9	4,2	19,4
Na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości	6,5	1,5	35,6	8,6	48,1	36,8	9,9	53,1
Na poziomie uczelni	3,6	0,8	9,8	2,7	44,0	17,8	42,7	78,7

Różnice między analizowanym grupami w wybranych opiniach dotyczących funkcjonowania uczelni i uczelnianej administracji są znaczne. Ogólnie rzecz ujmując, młoda kadra jest zdecydowanie bardziej przychylna wobec aktualnych sposobów zarządzania i znacznie bardziej usatysfakcjonowana instytucjonalnym *status quo*. W szczególności zaskakujące jest to, że stanowczo większa jej część zgadza się (lub „zdecydowanie się zgadza”) z opinią, że w instytucjach ma miejsce dobra komunikacja między kierownictwem a naukowcami (56% w grupie młodej kadry *versus* 36% w grupie profesorów zwyczajnych) oraz panuje kolegalność w procesach podejmowania decyzji (50% *versus* 31%); znacznie mniejsza część młodej kadry dostrzega odgórny sposób zarządzania uczelnią (20% *versus* 30%) oraz nadmiernie długie i zawile procedury administracyjne w swoich instytucjach. Większa jej część uważa, że najwyżsi rangą pracownicy uczelnianej administracji dobrze zarządzają uczelnią i że czuje się ona poinformowana o tym, co dzieje się w jej instytucjach (44% *versus* 25%). Jedynie jedna trzecia widzi potrzebę, aby studenci posiadali silniejszy głos na uczelniach, w porównaniu z ponad połową profesorów zwyczajnych (35% *versus* 52%). Jest ona również nieco bardziej optymistyczna co do tego, że administracja wspiera wolność akademicką. Rozkład opinii obydwu grup pracowników akademickich został zaprezentowany poniżej w tabeli 2.

Tabela 2

Opinie dotyczące kierownictwa i administracji uniwersytetu, polska kadra według etapów kariery (wyłącznie profesorowie zwyczajni i młoda kadra), na pięciopunktowej skali Likerta od 1 = zdecydowanie się zgadzam do 5 = absolutnie się nie zgadzam; połączone odpowiedzi 1 i 2 oraz 4 i 5, P = profesorowie zwyczajni, NP – nowoprzyjęci (procent)

	Zgadzam się		Ani zgadzam się, ani się nie zgadzam		Nie zgadzam się	
	P	NP	P	NP	P	NP
Silny nacisk na realizację misji organizacyjnej	44,6	48,0	32,9	31,6	22,5	20,4
Dobra komunikacja między władzami uczelni i pracownikami akademickimi	35,7	55,9	32,1	27,2	32,2	17,0
Centralny i odgórny sposób zarządzania	30,4	19,7	27,5	21,3	42,2	59,0
Kolegialny sposób podejmowania decyzji	30,6	49,8	32,4	29,0	37,0	21,2
Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej	16,9	18,2	31,9	27,9	51,3	53,9
Nadmiernie długie i zawite procedury administracyjne	17,4	12,1	20,8	16,3	61,8	71,6
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces dydaktyczny	40,5	42,1	30,1	27,8	29,5	30,1
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces badawczy	45,2	47,0	28,4	30,1	26,4	22,9
Nacisk na rozwój umiejętności menedżerskich/administracyjnych na poszczególnych wydziałach	54,2	55,5	30,0	29,6	15,7	14,9
Najwyżsi rangą pracownicy administracji dobrze zarządzają uczelnią	35,4	43,5	31,7	35,1	32,9	21,4
Jestem informowany o tym, co się dzieje na uczelni	25,2	44,0	26,5	27,5	48,3	28,5
Brak zaangażowania pracowników akademickich w sprawy uczelni to duży problem	19,0	15,8	31,2	30,1	49,8	54,1
Studenci powinni posiadać silniejszy głos w tworzeniu polityki uczelnianej, która ich dotyczy	51,6	35,1	30,0	33,0	18,4	32,0
Administracja uczelni wspiera wolność akademicką	45,7	49,2	33,5	34,1	20,8	16,7

Młodą kadrami charakteryzują również zadziwiająco odmienne opinie dotyczące tego, czym jest nauka: jedynie jedna trzecia określa ją jako przygotowanie i prezentację oryginalnych osiągnięć badawczych (w porównaniu z 80% w grupie profesorów zwyczajnych), niemal dwie trzecie zgadza się z tym, że nauka zawiera zastosowania wiedzy akademickiej w praktyce (w porównaniu z jedynie połową profesorów zwyczajnych). W przypadku obu wymiarów obserwujemy zatem przepaść pokoleniową w odniesieniu do omówione-

go powyżej modelu uniwersytetu jako kolegialnej „wspólnoty badaczy”, który wydaje się znacznie mniej atrakcyjny dla młodszej generacji naukowców uniwersyteckich. Największa różnica między dwiema analizowanymi grupami pracowników dotyczy opinii na temat niewspółmierności kształcenia i uprawiania badań naukowych: niemal dwie trzecie nowoprzyjętych w mury akademii postrzega te dwie aktywności jako dające się z trudem pogodzić, w porównaniu z zaledwie jedną trzecią profesorów zwyczajnych. Polska (wraz z Włochami i Irlandią) należy do tej grupy, gdzie młodzi naukowcy, w kategoriach rozkładu czasu pracy, wykonują przede wszystkim pracę dydaktyczną, w odróżnieniu od grupy krajów, gdzie kadra do 40 roku życia wykonuje przede wszystkim pracę badawczą (takich jak np. Szwajcaria i Finlandia). W związku z tym, że awans w polskim systemie akademickim opiera się na osiągnięciach badawczych, duże obciążenia dydaktyczne prowadzą do wyższego poziomu stresu oraz szerzej podzielanego przekonania wśród młodych pracowników akademickich o niewspółmierności kształcenia i badania.

Polska akademia jest zatem instytucją pokoleniowo podzieloną: rozdźwięk między profesurą a nowoprzyjętymi w mury uniwersytetów jest znaczący. Współczesną kolegialność polskich uniwersytetów można zatem postrzegać jako kolegialność kadry zajmującej najwyższe stanowiska w hierarchii akademickiej, do której młodzi badacze mają jedynie ograniczony dostęp. Nieoczekiwanie, w przeciwieństwie do utartych przekonań dotyczących podziału młodzi–starsi w instytucjach szkolnictwa wyższego, młoda kadra pomimo relatywnie małego wpływu na podejmowanie decyzji w systemie zdominowanym przez profesurę jest zdecydowanie bardziej przychylna aktualnej (czyli niezreformowanej, dodajmy) organizacji funkcjonowania uniwersytetu niż profesorowie tytularni. Brak osobistego wpływu młodych pracowników naukowych na kształtowanie różnorodnych strategii akademickich nie wydaje się prowadzić do negatywnego postrzegania współczesnej organizacji uniwersytetu. Młodzi badacze wykazują się zdecydowanie bardziej pozytywnym nastawieniem, niż kadra profesorska, do niemal wszystkich badanych aspektów funkcjonowania uniwersytetu.

Wnioski

Badając zachowania i przekonania akademickie w Europie mieliśmy możliwość ocenić zakres stosowalności istniejących typologii organizacji uniwersytetu oraz umieścić polskie szkolnictwo wyższe w kontekście innych systemów europejskich. Skupiliśmy się zasadniczo na dwóch pytaniach ogólnych, związanych z zarządzaniem: kto decyduje (i o czym decyduje) oraz kto jest wpływowy (i w ramach jakich misji uczelni). Polskie szkolnictwo wyższe, przeanalizowane w tym artykule poprzez teoretyczne modele uniwersytetu Johana P. Olsena i koncepcje kolegialności Roberta Birnbauma, i poprzez potężne dane empiryczne, wciąż działa zgodnie z tradycyjnym, kolegialnym modelem uniwersytetu rozumianego jako „wspólnota badaczy” w stopniu niemającym odpowiedników w zachodniej Europie. Analiza zmiennych z naszego badania pokazuje, że definiującą cechą polskiego uniwersytetu jest kolegialność rozumiana jako silne akademickie instytucje kolegialne. Wpływ ciał kolegialnych na podejmowanie decyzji w polskim systemie należy do najwyższych w Europie. Natomiast wpływ rządu (i zewnętrznych interesariuszy) na ich podejmowanie jest w Polsce zdecydowanie najniższy w Europie (zob. tabelę 3 w Załącznikach). Zarazem

poziom przedsiębiorczości akademickiej na polskich uniwersytetach, zazwyczaj łączonej z menedżerskimi, nie zaś kolegialnymi sposobami zarządzania uczelnią, jest najniższy w Europie. Polskie szkolnictwo wyższe jest zatem jednym z ostatnich miejsc funkcjonowania kolegialnie koordynowanej „republiki uczonych” w Europie, chociaż poddawane jest coraz silniejszym presjom reform.

Wyłaniający się z badań konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (czyli instytucjonalnym, opartym na tradycyjnych wartościach akademickich modelem „wspólnoty badaczy”) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (czyli modelem instrumentalnym, kierowanym przez zewnętrzne otoczenie i zewnętrznych interesariuszy) ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o „podstawowe wartości” (Bowen, Schuster 1986, s. 53). Podczas gdy w przeanalizowanych w tym artykule systemach zachodnioeuropejskich konflikt między Olsenowską wizją instytucjonalną i jedną z jego wizji instrumentalnych (uniwersytet jako narzędzie różnych grup oraz celów) ma tradycję sięgającą kilku dekad, w Polsce konflikt ów dopiero zaczyna przybierać na sile. Najbardziej kolegialny (i w znacznej mierze „koordynowany przez profesurę”) system w Europie czekają reformy dostosowujące go do innych systemów europejskich, sterowanych przez logikę instrumentalną i zaangażowanych w potężne reformy nieodmiennie (Kwiek 2013a) prowadzące do „dalszych reform”.

*Z angielskiego przełożył Krystian Szadkowski,
przekład poprawił Autor*

Podziękowania

Autor wyraża podziękowanie Narodowemu Centrum Nauki za wsparcie, jakie otrzymał w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Ważny był wkład dwóch postdoków pracujących w ramach projektu: w konstruowaniu polskiej bazy danych brał udział dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu, a praca nad częścią statystyczną tekstu nie byłaby możliwa bez pomocy dr. Wojciecha Roszki z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Obydwu bardzo serdecznie dziękuję. Jestem również bardzo wdzięczny za tłumaczenie dokonane przez mgr. Krystiana Szadkowskiego, doktoranta w tym samym projekcie.

Literatura

Altbach Ph. G., ed. 2002

The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries, CIHE Boston College, Chestnut Hill.

Baldrige V. D. Curtis, G. P. Ecker, G. L. Riley 2000

Alternative Models of Governance in Higher Education, w: M. Christopher Brown II, ed., *Organization and Governance in Higher Education*, Fifth edition. Pearson, Boston, s. 128-142.

Bauer M., B. Askling, S. G. Marton, F. Marton 1999

Transforming Universities: Changing patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education, Jessica Kingsley Publishers, London.

Becher T., M. Kogan 1992

Process and Structure in Higher Education, Second Edition. Routledge, London.

Bentley P. J., H. Coates, I. R. Dobson, L. Goedegebuure, V. Lynn Meek, eds. 2013

Job Satisfaction around the Academic World, Springer, Dordrecht.

Birnbaum R. 1988

How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Blackburn R. T., J. H. Lawrence 1995

Faculty at Work. Motivation, Expectation, Satisfaction, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Bleiklie I., M. Kogan 2007

Organization and Governance of Universities, „Higher Education Quarterly”, Vol. 20, s. 477-493.

Bowen H. R., J. H. Schuster 1986

American Professors. A National Resource Imperiled, Oxford University Press, New York and Oxford.

Clark B. R. 1987

The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.

Clark B. R. 1983

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

Clark B. R. 1977

Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System, The University of Chicago Press, Chicago.

Cole J. R., S. Cole 1973

Social Stratification in Science, The University of Chicago Press, Chicago.

Collier D., J. Laporte, J. Seawright 2008

Typologies: Forming Concepts and Creating Categorical Variables, w: J. M. Box-Steffensmeier, H. E. Brady, D. Collier (eds.), *The Oxford Handbook of Political Methodology*, Oxford UP, New York, s. 152-173.

Cummings W. K., M. J. Finkelstein 2012

Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles, Springer, Dordrecht.

Dressel P. L., L. B. Mayhew 1974

Higher Education as a Field of Study. The Emergence of a Profession, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Enders J., ed. 2000

Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe, GEW, Frankfurt.

Enders J., ed. 2001

Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions, Greenwood Press, Westport and London.

Enders J., E. de Weert, eds. 2004

The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe, GEW, Frankfurt.

Enders J., E. de Weert, eds. 2009

The Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives, Palgrave Macmillan, New York.

EY 2010

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020, Ernst and Young/IBNGR, Warszawa.

Finkelstein M. J., R. K. Seal, J. H. Schuster 1998

The New Academic Generation. A Profession in Transformation, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Fumasoli T., G. Goastellec, B. M. Kehm, eds. 2014

Academic Careers in Europe – Trends, Challenges, Perspectives, Springer, Dordrecht (w druku).

Goodman P. 1962

The Community of Scholars, Random House, New York.

Kogan M. 1992

Political Science, w: Burton R. Clark, Guy Neave, eds., *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 3 *Analytical Perspectives*, Pergamon, Oxford, s. 1926-1932.

Kogan M., M. Bauer, I. Bleiklie, M. Henkel 2000

Transforming Higher Education: A Comparative Study, Jessica Kingsley Publishers, London.

Kwiek M. 2003

Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession, „Higher Education”, Vol. 45, nr 4, June 2003, s. 455-476.

Kwiek M. 2004

The Academic Workplace: Poland, w: Jürgen Enders, Egbert de Weert, eds., *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, GEW, Frankfurt, s. 332-349.

Kwiek M. 2008

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

Kwiek M. 2009

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

Kwiek M. 2010

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

Kwiek M. 2012a

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

Kwiek M. 2012b

Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: the Polish Case, w: R. Pinheiro, P. Benneworth, G.A. (eds.), *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*, Routledge, New York, s. 69-85.

Kwiek M. 2012c

Universities and Knowledge Production in Central Europe. „European Educational Research Journal”, Vol. 11, nr 1, s. 111-126.

Kwiek M. 2013a

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

Kwiek M. 2013b

From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland, „Comparative Education Review”, Vol. 57, No. 3 (Fall), s. 553-576.

Kwiek M., P. Maassen eds. 2012

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

Kwiek M., D. Antonowicz 2013

Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction, w: Teichler, Ulrich, Ester Eva Höhle, eds., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*, Springer, Dordrecht, s. 37-54.

Kwiek M., D. Antonowicz 2014

The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones, w: *Academic Careers in Europe – Trends, Challenges, Perspectives*, Tatiana Fumasoli, Gaele Goastellec, Barbara M. Kehm, eds., Springer, Dordrecht (w druku).

Lave Ch. A., J. G. March 1993

An Introduction to Models in the Social Sciences, University Press of America, Lanham.

Locke W., W. K. Cummings, D. Fischer, eds. 2011

Changing Governance and management in Higher Education, Springer, Dordrecht.

Löwenstein F., H. Schomburg 2008

CAP Survey Audit, INCHER, Kassel.

Maassen P., J. P. Olsen, eds. 2007

University Dynamics and European Integration, Springer, Dordrecht.

Macfarlane B. 2012

Intellectual Leadership in Higher Education. Renewing the Role of the University Professor, Routledge, London.

Manning K. 2013

Organizational Theory in Higher Education, Routledge, London.

Matejko A. 1969

System społeczny katedry. Wybrane zagadnienia. Raporty z badań, PWN, Warszawa.

Millett J. D. 1962

The Academic Community. An Essay on Organization, McGraw-Hill, New York.

Morgan G. 1986

Images of Organization, Sage, Beverly Hills.

Najduchowska H., E. Wnuk-Lipińska 1990

Nauczyciele akademicy 1984, PWN, Warszawa-Lódź.

Neave G., G. Rhoades 1987

The Academic Estate in Western Europe, w: Burton R. Clark, ed., *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, Berkeley, s. 211-270.

Olsen J. P. 2007

The Institutional Dynamics of the European University, w: Maassen, Peter, Johan P. Olsen, eds., *University Dynamics and European Integration*, Springer, Dordrecht, s. 25-54.

Rhoades G. 1992

Governance Models, w: Burton R. Clark, Guy Neave, eds., *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2 *Analytical Perspectives*, Pergamon, Oxford, s. 1376-1384.

RIHE 2008

The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives, RIHE (Research Institute for Higher Education), Hiroshima.

Schuster J. H., M. J. Finkelstein 2006

The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and Careers, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Teichler U. 1996

Comparative Higher Education: Potentials and Limits, „Higher Education”, Vol. 32, s. 431-465.

Teichler U., A. Arimoto, W. K. Cummings 2013

The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey, Springer, Dordrecht.

Teichler U., E. E. Höhle eds. 2013

The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries, Springer, Dordrecht.

Välimaa J. 2008

On Comparative Research in Higher Education, w: Alberto Amaral, Ivar Bleiklie, Christine Musselin (eds.), *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*, Springer, Dordrecht, s. 141-155.

Wnuk-Lipińska E. 1996

Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych, CBP NiSzw UW, Warszawa.

Zuckerman H. 1979

Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States, Transaction Publishers, New Brunswick.

Załączniki

Tabela 3

Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy. Odpowiedź na pytanie: Kto w Pani/Pana uczelni posiada decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji? (Pytanie E1), wyłącznie kadra pełnoetatowa zatrudniona na uniwersytetach: Rząd i zewnętrzni interesariusze (w procentach)

	Austria	Finlandia	Niemcy	Irlandia	Włochy	Holandia	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania
Wybór osób kierujących administracją	23,1	2,4	8,7	2,2	6,0	24,5	1,1	0,6	2,2	11,1	0,9
Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego	4,3	0,3	4,5	0,7	2,9	0,0	1,6	0,0	0,0	11,6	0,3
Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora nadzwyczajnego	0,8	0,2	2,2	0,7	4,2	0,0	2,5	1,7	0,7	1,5	0,0
Wyznaczanie priorytetów budżetowych	8,4	4,1	5,3	3,8	1,8	0,7	1,9	5,2	8,1	10,5	3,9
Ustalanie poziomu obciążeń dydaktycznych	0,9	3,6	100,0	0,2	2,3	0,0	3,8	0,1	0,8	5,3	0,5
Ustalanie kryteriów przyjęć dla studentów pierwszego stopnia	15,8	9,7	10,7	16,6	6,4	5,7	12,8	0,7	12,0	13,4	2,7
Zatwierdzanie nowych programów nauczania	6,5	14,8	8,7	0,9	2,2	5,0	0,0	2,1	6,4	6,7	2,1
Ewaluacja zajęć dydaktycznych	0,7	5,1	2,1	1,1	0,9	4,0	1,9	0,5	3,5	3,0	5,6
Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań	2,1	0,5	2,6	1,8	3,1	0,3	1,3	0,4	1,1	0,1	0,6
Ewaluacja prowadzonych badań	5,8	13,8	7,6	9,9	15,0	16,3	19,3	2,6	30,8	3,9	19,6
Współpraca międzynarodowa	0,7	0,0	0,2	0,4	0,9	1,4	0,2	0,9	1,1	1,8	0,0
Suma (Indeks)	69,2	54,5	152,7	38,3	45,9	57,9	46,5	14,8	66,6	69,0	36,2

Tabela 4

Indeks przedsiębiorczości akademickiej. Odpowiedź na pytanie: Do jakiego stopnia Pani/a uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?, wszyscy naukowcy (Pytanie E6, od 1 „wcale” do 5 „bardzo mocno” (odpowiedzi 4 oraz 5, bardzo mocno lub mocno) (procenty zgodności)

	Austria	Finlandia	Niemcy	Irlandia	Włochy	Holandia	Norwegia	Polska	Portugalia	Wielka Brytania
Rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni jest dokonywane w oparciu o osiągnięte wyniki	43,9	61,3	55,3	28,0	29,4	63,9	54,1	36,6	18,6	39,6
Praktyczność/użyteczność wykonywanej pracy jest ważna przy podejmowaniu decyzji personalnych	21,6	27,1	20,7	13,9	10,1	19,4	18,1	14,4	9,2	25,9
Zatrudnianie pracowników akademickich, którzy posiadają doświadczenie poza instytucjami nauki i szkolnictwa wyższego	19,5	15,4	29,1	13,5	7,0	17,7	12,7	9,8	25,7	14,2
Zachęcanie pracowników akademickich do podejmowania zleceń komercyjnych poza uczelnią	9,0	17,1	53,2	25,6	14,6	17,3	14,0	9,4	29,0	29,2
Zachęcanie osób, przedsiębiorstw, czy fundacji do większego finansowania szkolnictwa wyższego	34,7	21,8	49,7	45,7	22,3	23,7	20,4	19,5	34,6	34,2
Suma (indeks)	128,7	142,7	208,0	126,7	83,4	142,0	119,3	89,7	117,0	143,1

Tabela 5

Indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji. Odpowiedź na pytanie: Kto w Pani/Pana uczelni posiada decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji? (Pytanie E1), wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach: odpowiedź: Rady wydziału/institutu (w procentach)

	Austria	Finlandia	Niemcy	Irlandia	Włochy	Holandia	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania
Wybór osób kierujących administracją	8,9	22,0	20,3	18,5	7,4	1,5	15,5	8,5	18,1	41,5	28,7
Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego	32,0	32,7	38,5	44,8	34,9	55,2	32,9	47,2	55,6	59,8	41,9
Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora nadzwyczajnego	4,3	47,0	12,9	58,0	33,6	37,0	32,5	60,4	50,1	73,7	52,2
Wyznaczanie priorytetów budżetowych	2,6	23,7	11,2	19,5	20,7	15,2	20,4	22,5	8,5	44,4	27,1
Kierowanie procesem dydaktycznym w ramach wydziału	9,6	24,2	0,0	14,0	45,1	41,1	21,4	68,5	52,3	67,4	29,2
Ustalanie kryteriów rekrutacyjnych na studiach pierwszego stopnia	18,0	42,5	27,1	38,7	53,9	38,6	41,2	33,8	41,2	58,1	44,0
Zatwierdzanie nowych programów nauczania	21,0	41,3	25,0	68,2	68,9	28,4	0,0	73,7	54,3	60,4	57,0
Ewaluacja zajęć dydaktycznych	11,1	22,4	25,2	23,0	34,7	31,5	20,1	44,0	23,6	36,0	32,3
Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań	2,7	14,9	12,7	22,1	12,2	29,7	15,2	15,2	32,2	36,9	15,2
Ewaluacja prowadzonych badań	11,7	18,7	20,7	26,9	32,4	31,0	18,1	27,3	27,9	37,5	22,3
Współpraca międzynarodowa	1,5	7,3	5,9	10,2	5,9	20,8	4,5	16,7	15,3	11,6	9,3
Suma (Indeks)	123,3	296,6	199,6	344,1	349,7	329,9	221,7	417,7	379,2	527,1	359,3

Tabela 6

Zarządzanie uniwersytetem. Pytania E4 oraz E5, pięciopunktowa skala Likerta od 1 = zdecydowanie się zgadzam do 5 = absolutnie się nie zgadzam; połączone odpowiedzi 1 oraz 2), procent zgadzających się i zgadzających się zdecydowanie, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach

	Austria	Finlandia	Niemcy	Irlandia	Włochy	Holandia	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania	Średnia
Silny nacisk na realizację misji organizacyjnej	37,9	55,4	37,7	52,3	19,8	52,2	41,3	19,6	46,4	45,5	56,5	42,2
Dobra komunikacja pomiędzy władzami uczelni oraz pracownikami akademickimi	18,8	32,0	19,0	18,9	26,0	26,4	34,6	21,7	28,9	35,4	20,6	25,7
Centralny i odgórny sposób zarządzania	62,9	52,5	44,9	75,9	52,0	53,1	29,6	51,4	45,4	42,4	59,2	51,7
Kolejaltelny sposób podejmowania decyzji	22,4	26,2	27,8	17,3	15,8	32,6	24,5	26,9	36,3	43,9	19,7	26,7
Silny nacisk na (mierzalne) efekty pracy akademickiej	49,9	59,3	0,0	54,3	21,7	71,2	51,8	57,7	37,8	45,3	71,9	47,4
Nadmierne długie i zawile procedury administracyjne	75,3	57,3	71,0	80,1	53,2	53,8	55,6	70,0	55,3	52,4	70,7	63,2
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces dydaktyczny	26,1	25,7	27,6	29,9	18,9	48,4	43,6	29,8	31,5	41,4	39,7	33,0
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces badawczy	33,7	25,1	24,7	51,0	17,1	35,8	36,0	24,1	15,7	50,3	38,6	32,0

	Austria	Finlandia	Niemcy	Irlandia	Włochy	Holandia	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania	Średnia
Nacisk rozwój umiejętności menadżerski/administracyjnych na poszczególnych wydziałach	39,1	24,8	20,3	46,2	4,6	26,0	10,2	16,3	9,6	45,6	35,4	25,3
Najwyżsi rangą pracownicy administracji dobrze zarządzają uczelnią	39,1	40,9	34,0	27,4	32,2	41,8	37,8	24,8	42,5	39,3	22,0	34,7
Jestem informowany o tym, co się dzieje na uczelni	56,9	44,4	50,9	33,7	41,3	44,0	38,0	34,8	35,6	40,7	32,0	41,1
Brak zaangażowania pracowników akademickich w sprawy uczelni to duży problem	63,3	28,7	44,3	59,6	39,2	28,2	34,8	18,4	55,1	32,6	38,4	40,2
Studenci powinni posiadać silniejszy głos w tworzeniu polityki uczelnianej, która ich dotyczy	42,6	28,4	40,1	33,8	30,9	13,9	27,7	29,6	26,6	23,8	28,8	29,7
Administracja uczelni wspiera wolność akademicką	41,5	23,7	38,6	38,7	47,2	49,6	30,8	17,9	40,8	50,6	46,9	38,8

Lidia Białoń

Kształcenie kadr dla gospodarki innowacyjnej z perspektywy szkół wyższych

Celem artykułu jest charakterystyka podejścia systemowego do kształcenia kadr dla gospodarki innowacyjnej przez wyższe uczelnie. Szkoły wyższe powinny tworzyć i przekazywać swoim absolwentom podstawową, uniwersalną wiedzę, związaną z istotą i znaczeniem innowacyjności w rozwoju społeczno-gospodarczym, podstawowe umiejętności w zarządzaniu innowacyjnością, a także metody kształcenia pobudzające kreatywność. Wiedza zdobyta w szkołach wyższych powinna rozwijać kreatywność, a wraz z doświadczeniem zdobytym w praktyce powinna umożliwić sprawne zarządzanie gospodarką innowacyjną.

Słowa kluczowe: innowacyjność, szkoły wyższe, kształcenie kadr dla gospodarki innowacyjnej, programy kształcenia.

Uwagi wstępne

Szkoły wyższe od początku istnienia zajmowały się głównie przekazem wiedzy swoim studentom. Jednakże z czasem wzbogaciły swoją działalność o tworzenie nowej wiedzy przez badania naukowe. Symbolem nowoczesnej szkoły wyższej stał się uniwersytet humboldtowski, którego zadania można streścić następująco (Matusiak 2010, s.162):

- rozwijanie badań naukowych oraz pielęgnowanie swobody badań i wykładów,
- uprawianie tzw. czystej nauki i wdrażanie studentów do samodzielnej pracy badawczej,
- kształcenie studentów w naukach teoretycznych i rozwijanie osobowości w duchu neo-humanizmu,
- kształcenie kadr dla służby państwowej.

Amerykańskie szkoły wyższe przejęły zasady funkcjonowania uniwersytetów europejskich. Równocześnie jednak poszukiwały form współpracy z biznesem. Stąd też uważa się, że współczesne amerykańskie uczelnie mają przewagę nad europejskimi, gdyż bardzo pozytywnie modyfikują humboldtowską uczelnię badawczą w kierunku priorytetów działalności naukowej o praktycznym i utylitarnym charakterze (Matusiak 2010, s.170).

Szkoły wyższe, poszukując kolejnych dróg rozwoju, doprowadziły do ukształtowania się uniwersytetu przedsiębiorczego, którego cechami szczególnymi są (Wójcicka 2010, s.31–34):

- edukacja, badania i komercjalizacja, poszukiwanie zastosowań,
- generowanie wartości dodanej dla gospodarki i społeczeństwa,
- zarządzanie na podobieństwo przedsiębiorstw – z menedżerem na czele.

Nie ulega wątpliwości, że współczesne szkoły wyższe są ważnym elementem tworzącym gospodarkę, są motorem jej rozwoju i wraz z różnymi instytucjami badawczymi tworzą otoczenie intelektualne przedsiębiorstw. Szczęólnego znaczenia nabiera ich rola w rozwoju gospodarki innowacyjnej w zakresie kształcenia kadr oraz praktycznych rozwiązań technicznych, technologicznych, zarządczych, marketingowych czy społecznych. Choć pojęcie innowacyjności w naukach ekonomicznych pojawiło się prawie 80 lat temu (Schumpeter 1949), to nigdy nie było tak aktualne jak obecnie. Zapotrzebowanie na wiedzę, związaną z innowacyjnością i jej wykorzystanie rośnie błyskawicznie, a jej tworzenie, przekazywanie i praktyczna realizacja stają się niekiedy problemem trudnym do rozwiązania. Pewne trudności w kształceniu kadr dla gospodarki innowacyjnej wynikają z faktu, iż zarządzanie działalnością innowacyjną nie zostało oficjalnie uznane jako subdyscyplina nauk o zarządzaniu.

Przesłanki kształcenia kadr dla gospodarki innowacyjnej

Zarządzanie gospodarką innowacyjną

Gospodarka innowacyjna to taka, której rozwój oparty jest na zasobach intelektualnych, tj. wiedzy, wykwalifikowanych, kreatywnych i przedsiębiorczych kadrach, bogatych i wszechstronnych informacjach oraz nowoczesnych i sprawnych systemach informatycznych, a także bardzo dobrych relacjach z instytucjami otoczenia krajowego i międzynarodowego. Dzięki zastosowaniu i racjonalnemu wykorzystaniu intensywnych czynników rozwoju w działalności gospodarczej tworzone są nowe wartości.

Gospodarkę innowacyjną charakteryzują głównie zmiany strukturalne, wykorzystywanie intensywnych czynników rozwoju, otwartość na trendy, pojawiające się w otoczeniu.

Gospodarką innowacyjną można i należy zarządzać, co niewątpliwie wymaga znacznej wiedzy i umiejętności. Zarządzanie gospodarką innowacyjną polega na podejmowaniu takich decyzji, które z wielokrotną szansę odniesienia sukcesu (Tidd, Bessant 2011, s.114). Pojęcie gospodarka innowacyjna odnosi się do całego kraju, jest procesem niezwykle złożonym, gdyż obejmuje problemy:

- długiego horyzontu czasowego, ustalania kierunków i realizacji rozwoju,
- gospodarowania czynnikami rozwoju zgodnie z zasadami racjonalności,
- stałego odnawiania i doskonalenia czynników rozwoju, co dotyczy głównie wiedzy, kwalifikacji i kompetencji,
- umiejętności przewidywania i definiowania skutków wdrożonych innowacji.

Należy też pamiętać, że proces innowacyjny, który na ogół przebiega w pojedynczych organizacjach:

- ma charakter multi- i interdyscyplinarny,
- jest procesem ciągłego uczenia się i jednocześnie kreowaniem nowej wiedzy i umiejętności,

- ma charakter lokalny, co stanowi barierę przejmowania wzorców zarządzania działalnością innowacyjną różnych państw czy regionów, a co się z tym wiąże
- ma charakter kulturowy,
- sprawnie przebiegające procesy innowacyjne są efektem systematycznej, złożonej pracy, są kosztowne, a także ryzykowne,
- procesy innowacyjne przebiegają według różnych modeli, w zależności od rodzaju organizacji.

Złożoność zarządzania gospodarką innowacyjną wynika także z faktu, iż realizowana jest na czterech poziomach: krajowym, regionalnym, pojedynczych firm oraz projektów innowacyjnych, przy czym w coraz większym stopniu rozwija się zarządzanie sieciowe, które także charakteryzuje się różnorodnością form zarządzania, rozumianego jako proces podejmowania decyzji w zakresie wyżej sformułowanych problemów.

Ewa Okoń-Horodyńska podkreśla (2010, s.227), iż złożoność zarządzania gospodarką innowacyjną wynika z faktu silnych powiązań procesów innowacyjnych ze zmianami strukturalnymi, i to w układzie makroekonomicznym (także ponadnarodowym), jak i w skali mezo, a więc w układach między- i wewnątrzsektorowych, a nawet w mikroskali.

W zarządzaniu gospodarką innowacyjną w Polsce uczestniczy wiele różnorodnych podmiotów. Na poziomie kraju są to: Narodowe Centrum Nauki, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, komisje sejmowe do spraw nauki, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Na poziomie makro wytyczane są ogólne kierunki i priorytety działalności innowacyjnej, przy czym zakres problemów z tym związanych jest bardzo szeroki. Podobnie dzieje się na poziomie mezo (regionalne systemy innowacyjne), choć w znacznie mniejszym zakresie, bowiem na tym poziomie ma miejsce większe upodmiotowienie tej działalności. Na poziomie regionu funkcjonują pioniry nauki i innowacji (dowolne nazewnictwo) przy urzędach marszałkowskich.

Kolejny poziom zarządzania działalnością innowacyjną to organizacje, w których przebiegają procesy innowacyjne według różnych modeli, a efektem jest wdrożenie innowacji. Na poziomie tym funkcjonują także instytuty naukowo-badawcze, centra doskonałości.

Każdy z procesów innowacyjnych składa się z kilku faz. Najczęściej są to:

- sformułowanie idei i pomysłów innowacyjnych,
- selekcjonowanie ich, czyli wybór do realizacji,
- sformułowanie szczegółowych celów wdrażania innowacji – środków i sposobów ich realizacji,
- formułowanie zakresu i sposobów prowadzenia prac wdrożeniowych oraz prac związanych z komercjalizacją.

W każdej z faz powstają konkretne efekty w postaci dokumentów, wzorów użytkowych, prototypów, które na ogół wykorzystywane są w każdej następnej fazie, bądź też mogą stanowić przedmiot komercjalizacji. Ostatecznym efektem procesu innowacyjnego jest konkretna innowacja, zaspokajająca potrzeby firm i ich pracowników oraz bezpośrednich klientów.

Ph. Kotler i F. Trias de Bes (2010, s. XV) za kompletny system innowacji na poziomie przedsiębiorstw uważają strategiczne planowanie na rzecz innowacji, procesy innowacyjne, wskaźniki innowacyjności oraz kulturę kreatywną. Elementy tego systemu wzajemnie się wspierają, dając efekt synergetyczny w postaci wysokiego poziomu efektywności całego procesu wdrożeniowego.

Poprawnie, racjonalnie rozwijająca się gospodarka innowacyjna potrzebuje kadr, narzędzi, maszyn, urządzeń i metod realizacji na wszystkich poziomach gospodarowania. Mam tu na myśli zarówno kadry dla gospodarki realnej, czyli głównie inżynierów, techników i pracowników różnych specjalności, jak i dla sfery regulacyjnej, czyli specjalistów zarządzania gospodarką, a konkretnie zarządzania działalnością innowacyjną. Wymienione problemy należy uwzględnić w kształceniu, a pojawiające się nowe trendy, wynikające z faktu dynamicznych zmian w gospodarce należy także uwzględnić w programach nauczania.

Potrzeby kadrowe w kontekście polityki innowacyjności

Problem kształcenia kadr dla gospodarki innowacyjnej podniesiony jest między innymi w dokumencie: Strategia innowacyjności i efektywności gospodarki „Dynamiczna Polska 2020” (wyd. 2013). Ogólnym celem strategii, zawartym w tym dokumencie, jest osiągnięcie wysokiej konkurencyjności gospodarki drogą wzrostu innowacyjności i efektywności opartej na wiedzy i współpracy. Do celów szczegółowych i kierunków działań zaliczono następujące (s.9):

- dostosowanie otoczenia regulacyjnego i finansowego do potrzeb innowacyjnej i efektywnej gospodarki,
- stymulowanie innowacyjności poprzez wzrost efektywności wiedzy i pracy,
- wzrost efektywności wykorzystania zasobów naturalnych i surowców,
- wzrost umiędzynarodowienia polskiej gospodarki.

Niewątpliwie, wszystkie wymienione punkty związane są z zapotrzebowaniem na kadry o wysokich kwalifikacjach, niekoniecznie mających swoje źródło w szkołach wyższych. Jednakże szkoła wyższa zobowiązana jest do zapewnienia swoim absolwentom uniwersalnych podstaw rozumienia istoty i znaczenia innowacyjności. Sądzić należy, iż z punktu widzenia tematyki niniejszego artykułu najbardziej istotne jest:

- kształtowanie kultury innowacyjnej oraz szersze włączenie społeczeństwa w proces myślenia kreatywnego i tworzenia innowacji,
- wspieranie rozwoju kadr dla innowacyjnej i efektywnej gospodarki,
- promowanie gospodarki polskiej, polskich przedsiębiorstw oraz wizerunku Polski na arenie międzynarodowej.

Realizacja wymienionych celów wymaga niewątpliwie wysokich kwalifikacji nauczycieli akademickich odczytywania i prognozowania gospodarki i rynku pracy w zakresie potrzeb kadrowych gospodarki innowacyjnej. W „Strategii Polska 2020” podkreśla się, że przedsiębiorstwa w Polsce wykazują małe zainteresowanie nowoczesnymi systemami zarządzania, stąd też wskazane jest zaangażowanie środowiska biznesu w system uczenia się przez całe życie. Jest to słuszny postulat, jednakże dotychczasowa praktyka wskazuje, że organizowanymi dla tego środowiska darmowymi szkoleniami zainteresowanie jest śladowe, co z pewnością wynika z braku społecznej świadomości innowacyjności i niskiego poziomu kapitału społecznego. Potrzebne jest więc ukształtowanie w środowisku przedsiębiorców, szczególnie MSP nawyku ustawicznego pogłębiania swojej wiedzy, związanej z nowoczesnymi formami zarządzania, a zwłaszcza zarządzania innowacyjnością. Jest to zadaniem wielu instytucji edukacyjnych, w ramach realizowania celów społecznej promocji gospodarki innowacyjnej. Strategia Polska 2020 (s.66) sugeruje, iż należy zbudować

w środowisku przedsiębiorców struktury odpowiedzialne za współpracę z instytucjami edukacyjnymi.

Opinia o stanie kadr dla gospodarki innowacyjnej

Konieczność kształcenia kadr dla gospodarki innowacyjnej wynika nie tylko z jej właściwości, ale także ze stanu kadr w naszej gospodarce i sposobach ich wykorzystania. Ewa Okoń-Horodyńska (2004, s.23) podkreślała już na początku roku 2000, iż zauważa się brak permanentnej edukacji innowacyjnej przedsiębiorczości od szkoły podstawowej, a następnie kształcenia menedżerów zarządzania i wykorzystania innowacji technologicznych, przejawiający się niewystarczającym wpływem programów edukacyjnych na kształtowanie postaw innowacyjnych na wszystkich poziomach edukacji społeczeństwa.

Również A. Sosnowska, S. Łobejko, J. Brdulak (2004, s.177) w tym samym czasie podkreślają, iż brak kwalifikacji kierownictwa i personelu firm stanowi ograniczenia w zarządzaniu wiedzą w praktyce polskich przedsiębiorstw.

Z jednej strony podkreśla się, że kadra dla gospodarki innowacyjnej prezentuje znaczne atuty, jest jej mocną stroną. Jednak sądząc po efektach, których obrazem jest poziom innowacyjności, nie jest ona właściwie wykorzystana, bądź po prostu nie przystaje do realizowanych celów. Otóż do mocnych stron gospodarki innowacyjnej z zakresu potencjału ludzkiego w Strategii (s.27) wymienia się:

- znaczny potencjał kapitału ludzkiego oraz poziom kreatywności obywateli jako jednostek
- wysoki poziom skolaryzacji,
- wysoki udział osób z tytułem doktora lub doktora habilitowanego w kadrach B+R,
- duży potencjał kadry naukowej,
- aktywna współpraca międzynarodowa polskich badaczy przy wykorzystaniu środków unijnych,
- duży potencjał badawczy jednostek naukowych, w tym uczelni, instytutów badawczych oraz instytutów naukowych PAN.

Równocześnie jednak wymienione mocne strony obniżane są w znacznym stopniu słabościami, związanymi z zasobami ludzkimi. Są to:

- niski poziom zaufania społecznego oraz brak tradycji i wzorców kooperacji w polskim społeczeństwie, słabe powiązania kooperacyjne przedsiębiorstw,
- niska liczba przedsiębiorstw, ponoszących nakłady na innowacje, mała wysokość nakładów firm na B+R i personelu B+R,
- niski poziom nauko chłonności,
- niedostateczna koordynacja polityki innowacyjności pomiędzy szczeblem centralnym, regionalnym oraz na samym poziomie centralnym,
- niedostateczne umiejętności menedżerskie i marketingowe wśród części kadry kierowniczej jednostek naukowych,
- niedopasowanie kierunków studiów do potrzeb nowoczesnej gospodarki i rynku pracy,
- niskie zaangażowanie przedsiębiorstw w rozwój własnych pracowników.

Wśród słabych stron dotychczas prowadzonej polityki kadrowej w dokumencie podkreśla się przynajmniej dwie, które kierowane są bezpośrednio pod adresem szkół wyższych. Są to:

- niedopasowanie kierunków studiów do potrzeb nowoczesnej gospodarki i rynku pracy,

– niedostateczne umiejętności menedżerskie i marketingowe wśród części kadry kierowniczej jednostek naukowych.

Wymienione słabe strony gospodarki innowacyjnej były wielokrotnie podnoszone w literaturze przedmiotu – były przedmiotem badań empirycznych.

Uważam, że owo dopasowanie jest konieczne i możliwe przez zmiany struktury przedmiotów nauczania na istniejących kierunkach studiów, wprowadzając chociażby przedmiot „Podstawy innowacyjności” czy „Elementy zarządzania gospodarką innowacyjną” oraz „Zarządzanie projektami innowacyjnymi”. Natomiast umiejętności menedżerskie i marketingowe można uzupełnić na studiach podyplomowych. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, iż owo dopasowanie nie oznacza dostosowania programów nauczania do istniejących warunków i obecnego rynku pracy. Byłoby to równoznaczne ze stagnacją wiedzy.

Zadaniem absolwentów szkół wyższych jest przecież budowanie nowej, lepszej rzeczywistości gospodarczej. Podsumowując, warto podkreślić, że problemem kształcenia kadr dla gospodarki innowacyjnej należy zająć się w sposób kompleksowy. Wszystkie wymienione słabe strony braku odpowiedniej dynamiki innowacyjności są efektem niskiej świadomości innowacyjności i niskiego poziomu kapitału społecznego (problem poruszony jest w pracy *Świt społeczeństwa innowacyjnego*, 2013). Podkreśla się, że brak kadr dla gospodarki innowacyjnej wynika z faktu, iż znaczna część absolwentów szkół wyższych nie posiada umiejętności kreowania i organizowania działalności innowacyjnej, że brak im kwalifikacji i kompetencji poszukiwanych na rynku pracy.

W roku 2001 z okazji 10-lecia wyższych szkół niepublicznych, w ramach obchodów tego wydarzenia uczelnie niepaństwowe zorganizowały w dniu 29 września Kongres Uczelni Niepaństwowych na temat: Edukacja dla Rozwoju Innowacyjnego w Polsce, pod tym tytułem ukazała się też książka pod redakcją naukową Józefa Szablowskiego (2001).

Było to cenną inicjatywą organizatorów, którzy mieli świadomość, iż edukacja w 10-leciu 2001–2010 nie może być prostą ekstrapolacją doświadczeń z lat 1991–2000. Uznano już wtedy (Szablowski 2001, s.8), że o wzroście innowacyjności i konkurencyjności polskich przedsiębiorstw (dodam: całej gospodarki) decyduje po pierwsze: rozwój nauk społecznych, ekonomicznych, przyrodniczych i technicznych oraz nauk o zarządzaniu, a po drugie: polityka naukowa, ekonomiczna, technologiczna, edukacyjna i regionalna, i po trzecie: system funkcjonowania gospodarki, który powinien nie tylko wymuszać, ale też umożliwiać proinnowacyjne zachowania jednostek ludzkich, jak i podmiotów gospodarczych.

Pomimo bezdyskusyjnych potrzeb kształcenia dla gospodarki innowacyjnej inicjatywy kompleksowego i systemowego opracowania kształcenia kadr dla gospodarki w tym zakresie nie podjęto. Czyli nakreślone idee edukacji dla gospodarki innowacyjnej nie były kontynuowane.

Interesujące badania relacji pomiędzy rodzajami umiejętności (dyspozycji przydatnych w instytucjach proinnowacyjnych) a rodzajami wykształcenia i treningu, niezbędnego do uzyskania tych umiejętności przeprowadziła Ewa Okoń-Horodyńska (2008,1/31). Wyniki przeprowadzonych badań przydatne mogą być nie tylko dla szkół wyższych, ale dla różnych ośrodków edukacyjnych, prowadzących szkolenia specjalistyczne pod kątem potrzeb budowy i rozwoju gospodarki innowacyjnej. Natomiast w raporcie pt. „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców” (Okoń-Horodyńska 2010) podkreśla się, że należy wzmocnić

współpracę między pracodawcami a uczelniami wyższymi w zakresie przygotowywania programów nauczania, związanych z gospodarką innowacyjną.

W świetle przedstawionej problematyki należy, jak sądzę, podjąć intensywne prace nad przygotowaniem kompleksowej strategii kształcenia kadr. Powstaje konieczność zaangażowania Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ten temat. W wielu publikacjach podkreśla się braki w edukacji kadr, które to byłyby zdolne do uporządkowania problemów zarządzania gospodarką innowacyjną. Temat ten obecny jest na każdej konferencji, poświęconej problematyce innowacyjności. Nie widzę jednak żadnych propozycji konkretnych, systemowych rozwiązań ze strony Ministerstwa.

Szkoły wyższe a przygotowanie specjalistów w zakresie zarządzania gospodarką innowacyjną

Specjalistów realizujących określone funkcje w systemie działalności innowacyjnej musi cechować wysoki poziom wiedzy i umiejętności przynajmniej z trzech dziedzin: ekonomii, zarządzania oraz z zakresu teoretycznych podstaw działalności innowacyjnej. Niezbędna jest także wiedza z psychologii, etyki i filozofii, wykorzystywana do działań innowacyjnych, rozumienia otaczającego świata i umiejętność życia w zróżnicowanym społeczeństwie, oraz do przekonania, że wszelkie zmiany są efektem działalności innowacyjnej, wymagającej wytrwałej, zorganizowanej i kreatywnej pracy. Student powinien rozumieć, że szczególnie wartościowe innowacje są wynikiem interdyscyplinarnej korelacji wiedzy (Wierzbicki 2010, s.159). Stąd też raczej szerokość niż głębokość kształcenia jest ważniejsza dla pobudzania innowacyjności.

Niewątpliwie podstawową rolę w przygotowaniu kadr na potrzeby gospodarki innowacyjnej spełniać powinny szkoły wyższe. Powstaje jednak pytanie – jak edukować specjalistów omawianej dziedziny, aby zapewnić możliwości realizacji tak złożonych i trudnych zadań. Należałoby wyróżnić trzy poziomy kształcenia w systemie szkół wyższych oraz kilka ścieżek zdobywania wiedzy, umiejętności i doświadczenia w systemie poza szkołami wyższymi.

W systemie szkół wyższych wyróżnić należy:

- poziom ogólny, na którym student otrzymuje wiedzę ogólną z wymienionego wyżej zakresu, na ogół w trybie wykładów. Na poziomie ogólnym należałoby ukształtować zmysł naukowy i techniczny, myślenie systemowe, umiejętność budowania sieci relacji, elastyczność i dyscyplinę. W ramach poziomu ogólnego student powinien otrzymać gruntowną wiedzę z zakresu podstaw innowacyjności (por. Białoń 2010, rozdział 1) – to na studiach licencjackich. Na studiach magisterskich uczestnicy zajęć „Zarządzanie gospodarką innowacyjną” otrzymują zarys wiedzy z zakresu zarządzania gospodarką innowacyjną na poziomie narodowym, regionalnym oraz przedsiębiorstwa (por. Białoń 2010, rozdz. 3,4,5). Student powinien zrozumieć, na czym polega system zarządzania działalnością innowacyjną oraz sprzężenia pomiędzy poziomami makro, mezo i mikro, a w ich ramach między sferą realną i regulacyjną oraz ich wpływem na dynamikę innowacyjności gospodarki. W ramach poziomu ogólnego student powinien zrozumieć, jak rozszerza się pojęcie innowacji i innowacyjności. Albowiem początkowo najważniejsze było opanowanie umiejętności kreowania nowej techniki, następnie zaczęto przykładać wagę

do zdolności jej transferowania, a obecnie nacisk położony jest na rozwój zdolności nie tylko absorbowania techniki, ale i kreowania i wdrażania zmian w różnych dziedzinach aktywności ludzkiej, w tym innowacji zarządczych;

– poziom szczegółowy, na którym student otrzymuje wiedzę specjalnościową na wybranych przez siebie specjalizacjach z elementami umiejętności jej zastosowania. Obok wykładów rozwiniętą formą mogą być warsztaty i różne zajęcia laboratoryjne. Na poziomie szczegółowym należałoby podjąć problemy swobodnego zarządzania w sytuacjach niejednoznacznych, osiąść umiejętność radzenia sobie z brakiem akceptacji, ukształtowanie tradycyjnych umiejętności przywódczych. W ramach poziomu szczegółowego na specjalności „Zarządzanie działalnością innowacyjną” realizowane są na studiach licencjackich następujące przedmioty:

- Problemy zarządzania działalnością innowacyjną na poziomie firm.
- Międzynarodowe i narodowe systemy innowacji.
- Regionalne systemy innowacji.
- Innowacje społeczne.
- Marketing innowacji.
- Strategie innowacji.
- Koszty i korzyści działalności innowacyjnej.
- Firma ekologiczna jako forma innowacji organizacyjnej.
- Ocena projektów innowacyjnych.
- Kadry dla działalności innowacyjnej i ich pomiar.
- Na studiach magisterskich realizowane są następujące przedmioty:
- Współpraca naukowa i innowacyjna w ramach UE.
- Firma innowacyjna.
- Kształtowanie potencjału dla gospodarki innowacyjnej.
- Wizerunek firmy a innowacje.

Przytoczone przykłady programu dydaktycznego są zaczerpnięte z Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, z Wydziału Menedżerskiego, kierunku Zarządzanie. Wymienione programy są na bieżąco korygowane, w szczególności o nowe wydarzenia z zakresu polityki innowacyjnej i jej realizacji. Na bieżąco są również przeprowadzane badania wśród studentów, a wyniki tych badań są publikowane. Niezwykle istotnym problemem dla zarządzania gospodarką innowacyjną jest świadomość innowacyjności, nie tylko wśród studentów, ale i całej społeczności akademickiej i pozaakademickiej. Toteż ważny dla nas, budujących omawiane wyżej programy, był problem świadomości innowacyjności studentów rozpoczynających studia. Studenci wykazali znaczną wiedzę w tym zakresie, jednakże niezwykle chaotyczną (Białoń, Werner 2012). Interesującym dla nas problemem była także identyfikacja przez studentów skutków wdrożonych innowacji (pozytywnych i negatywnych). W tym zakresie także wykazali się znaczną wiedzą (Białoń, Werner 2013). Wyniki badań przyczyniły się także do sformułowania nowych hipotez i wzbogacenia teorii działalności innowacyjnej. Były też wykorzystywane w bieżącej pracy dydaktycznej – poziom wyższy na studiach podyplomowych i doktoranckich, gdzie student wraz z prowadzącym zajęcia tworzy nową wiedzę, wytycza nowe kierunki badań naukowych w zakresie zarządzania działalnością innowacyjną. Na poziomie trzecim należy opanować umiejętności tworzenia nowych przedsięwzięć, połączenia odkryć naukowych z warunkami rynkowymi, umieć dostrzec powiązania między różnymi szansami, poszerzać możliwości dzięki

twórczemu myśleniu połączonemu z dogłębną wiedzą na temat wyłaniających się nowych obszarów rynku, a także podejmowane są próby rozwiązywania problemów zawartych w dokumentach rządowych. W prowadzeniu zajęć na poziomie wyższym wykorzystywana jest wiedza z zakresu studiów licencjackich i magisterskich.

Wymienione poziomy kształcenia są kluczem do zdobywania bardziej specjalistycznej wiedzy i umiejętności w wyspecjalizowanych ośrodkach krajowych i zagranicznych, mających doświadczenie w tworzeniu i promowaniu działalności innowacyjnej, jednakże bez tejże wiedzy podstawowej dalsze kształcenie jest mniej efektywne.

Do szczególnych umiejętności, jakie należałoby pogłębić – nie tylko w szkołach wyższych, ale także poza systemem szkół wyższych, to umiejętność zarządzania finansami i budżetem, szkolenie w zakresie relacji międzyludzkich, umiejętności oceny szans pod względem potencjału gospodarczego, rynkowego, a także umiejętność działania na stanowisku dyrektora do spraw innowacji. Wymienione cechy wymagają sporego doświadczenia zarówno w sytuacjach odnoszenia sukcesu, jak i porażki.

Działalność innowacyjna jest tą dziedziną aktywności ludzkiej, która zmienia się bardzo szybko, a praktykę w tym zakresie należy zdobywać w działaniu wraz z jednoczesnym, stałym pogłębianiem wiedzy.

Realizując wymienione poziomy kształcenia należy odpowiedzieć na pytanie, co wyróżnia „innowatorów” spośród innych członków społeczeństwa? Otóż J. H. Dyer, H. B. Gregersen i C. M. Christensen (H.B.R. 11/2010, s.67–79) wyodrębnili pięć umiejętności, które wyróżniają najbardziej kreatywnych menedżerów. Zaliczyli do nich: budowanie skojarzeń, zadawanie prowokacyjnych pytań, obserwowanie, eksperymentowanie i networking. Wszystkie wymienione umiejętności są jak najbardziej możliwe do ukształtowania w procesie dydaktycznym w szkołach wyższych. Z nich za najważniejszą uważają umiejętność zadawania prowokacyjnych pytań. Zdolność ta z powodzeniem ukształtowana może być w pełnym zakresie w toku studiów.

J.P. Deschamps (2011, rozdz.1) tak oto charakteryzuje te profile działania liderów innowacyjności, które są ważne dla działalności innowacyjnej:

- mieszanina emocjonalności i realizmu, jako niezwykle połączenie kreatywności i dyscypliny;
- adaptacja niepewności, ryzyka i porażek, połączona z umiejętnością wpajania zespołom konieczności wyciągania wniosków,
- wysoki stopień osobistego zaangażowania w misję krzewienia innowacyjności oraz paląca potrzeba przekazywania pasji podwładnym,
- gotowość poszukiwania technologii i pomysłów na zewnątrz oraz gotowość eksperymentowania,
- odwaga przerywania projektów, połączona z wyczuciem: kiedy i przy którym trwać, a które zakończyć,
- talent budowania zespołów ludzkich i kierowania nimi oraz przyciąganie i zatrzymywanie innowatorów.

Liderów innowacyjności – według tego autora – cechuje (Deschamps, 2011, rozdz.2):

- ponadprzeciętna otwartość na nowe idee,
- nienasycona ciekawość świata,
- akceptacja niestandardowych sposobów myślenia,
- predyspozycja do pracy na wielu frontach,

- pęd do odkrywania nowych rzeczy,
- zdolność dostrzegania prawidłowości nawet wobec niejasnych przesłanek,
- chęć uczenia się i eksperymentowania,
- tolerancja dla ryzyka, niepewności i błędów.

Doskonalenie umiejętności i działań innowacyjnych może przebiegać także w ramach przedsiębiorstw, w szczególności dużych, w formie różnych szkoleń. Nie ulega wątpliwości, że tego typu nauczanie, realizujące dążenie do ukształtowania specjalistów od rozwiązywania problemów działalności innowacyjnej powinno być organizowane w instytucjach sfery nauki, bądź w organizacjach pozarządowych. G. C. O'Connor, A. Corlett i R. Pierantozzi (H.B.R. 11/2010, s.63–64) na podstawie przeprowadzonych badań doszli do wniosku, że chociaż przedsiębiorstwa deklarują zaangażowanie w innowacyjność, to większość z nich nie umie zorganizować formalnych struktur, które są niezbędne, aby programy innowacyjne zostały zrealizowane i osiągnęły sukces.

Model „od A do F” jako podstawa tworzenia programów kształcenia dla innowacyjności na poziomie przedsiębiorstw

Proponując programy kształcenia, należałoby też wziąć pod uwagę model procesu innowacyjnego „od A do F”. Zaproponowali go Ph.Kotler i F. Trias de Bes (2013). W modelu tym uwypuklone są role, pełnione w różnych fazach procesu innowacyjnego. Autorzy wyodrębniają następujące role: A – aktywatorzy, B – badacze, C – kreatorzy, D – deweloperzy, E – egzekutorzy oraz F – facylitatorzy.

Rolą aktywatorów jest określenie wstępnych założeń procesów innowacyjnych, warunkujących ogólną strategię rozwoju firmy. Biorą w niej udział – kierownictwo firm, interesariusze, pracownicy, a także środowisko naukowe.

Zadaniem badaczy jest gromadzenie informacji, szczególnie diagnostyka innowacyjności. Informacje te dotyczą zarówno właściwości poszczególnych procesów, trendów społecznych i rynkowych, jak i informacji związanych ze ścieżkami innowacji. Krótko mówiąc, badacze dostarczają informacji o potrzebach na innowacje i perspektywach ich realizacji, mając na uwadze możliwości nauki i potencjał firm.

Kreatorzy to osoby, które formułują pomysły w całym procesie innowacyjnym, we wszystkich jego fazach. Powinni być przygotowani teoretycznie w zakresie technik formułowania tych propozycji. Powinna ich cechować wyobraźnia, wysoki iloraz inteligencji, a także zdolność wpływania na otoczenie.

Rolą deweloperów jest przechodzenie od pomysłów do ich realizacji, czyli przełożenie pomysłu na innowację z położeniem nacisku na innowację, którą można sprzedać. Deweloperami mogą być pracownicy B+R, handlowcy czy też inżynierowie.

Egzekutorzy odpowiadają za faktyczne wprowadzenie innowacji na rynek, tak więc wypełniają oni w najszerszym zakresie funkcje marketerów.

Facylizatorzy zatwierdzają niezbędne wydatki, wybierają najlepsze opcje do realizacji, rozwijają innowację, pomagają zespołowi ruszyć z miejsca, gdy znajdzie się w impasie, dają ostateczne „zielone światło” dla premiery produktu lub wdrożenia innowacji (Kotler, Trias de Bes 2013, s. 147). Facylizatorzy pełnią funkcję „strażników” efektywności całego procesu innowacji. Powinni poza tym przewidywać ewentualność porażek. Jest proble-

mem oczywistym, iż wymienione role są w pewnym sensie zintegrowane, uzupełniają się tworząc system ról niezbędnych w każdej fazie innowacji oraz procesu jako całości. Ten system ról mieści się w zasadzie w pojęciu lidera innowacji.

Naszkiecowane w skrócie role realizowane w procesie innowacyjnym wymagają szerokiej i różnorodnej wiedzy, jako że proces innowacyjny wymaga podejścia interdyscyplinarnego, jak i specyficznych umiejętności. Czy szkoła wyższa może wymienionych uczestników procesu innowacyjnego wyposażyć w potrzebną im wiedzę i umiejętności? Jak wcześniej wspomniałam, nie jest to w pełni możliwe, a teza ta powinna być zweryfikowana w badaniach empirycznych. Uważam, że prędzej czy później szkoła wyższa, szczególnie wydziały menedżerskie, muszą się z tym problemem zmierzyć.

Także w programach kształcenia innych uczelni pojawić się mogą kwestie, związane z kształtowaniem cech osobowości, sprzyjających kreatywności. Szczególnie na poziomie szczegółowym, szkoła wyższa menedżerska może dostarczyć wiedzy związanej z pełnieniem ról w procesie innowacyjnym. Wiedza ta, a głównie umiejętności i doświadczenie, będą wzbogacane zarówno w praktyce, jak i na specjalistycznych kursach, jednakże po zdobyciu wiedzy podstawowej pierwszego i drugiego poziomu kształcenia.

Wśród omówionych ról zabrakło roli lidera innowacji, która, jak wspomniano powyżej, integruje wszystkie role, wyszczególnione przez cytowanych autorów, uczestników procesu innowacyjnego. Role te odnoszą się do konkretnej firmy, podczas gdy lider innowacji dba o integrację wielu procesów innowacji firm i jednostek badawczo-rozwojowych, a jego działalność przyczynia się do usprawnienia procesów innowacyjnych poprzez np. bardziej sprawny przepływ informacji na linii rynek – jednostki badawczo-rozwojowe, w tym szkoły wyższe – jednostki gospodarcze.

Przedstawione role w procesie innowacyjnym można streścić do trzech głównych, mianowicie – kreatora, innowatora i przedsiębiorcy. Tabela 1 przedstawia cechy osobowościowe, formy ich przejawiania się, ukierunkowania ich realizacji i wreszcie potrzebną wiedzę do realizacji tych ról oraz programy kształcenia, a także przedmioty, które tę wiedzę i umiejętności mogą ugruntować, i dać podstawę dalszego ich doskonalenia. Identyfikacja cech osobowych oraz identyfikacja właściwości poszczególnych faz procesów innowacyjnych jest istotnym przesłaniem programów nauczania problematyki innowacyjności.

Jak można zauważyć, niektóre wymienione w tabelicy 1 cechy kreatorów, innowatorów i przedsiębiorców powtarzają się. Można powiedzieć, że innowator powinien posiadać te same cechy co kreator plus dodatkowe, wymienione w odniesieniu do niego. To samo można powiedzieć o przedsiębiorcy. W stosunku do niego lista cech jest długa, gdyż jest sumą cech kreatora, innowatora i dodatkowo przedsiębiorcy. Potrzebna wiedza, jak wynika z tabelicy, jest szeroka. Najbardziej szczegółowo sformułowana jest dla przedsiębiorcy. Dodam jeszcze, iż lider innowacji powinien dysponować wiedzą wszystkich wymienionych trzech różnych aktorów procesów innowacyjnych, wzbogaconą dodatkowo o wiedzę ekspercką, wiedzę, która tworzona jest na gruncie praktyki działalności innowacyjnej. Uzyskana wiedza i umiejętności w rozmiarze wyżej przedstawionym upoważnia do zajmowania stanowisk kierowniczych na różnych poziomach zarządzania działalnością innowacyjną. Rola szkół wyższych w rozwijaniu wymienionych cech należy do najważniejszej, albowiem daje podstawy zarządzania działalnością innowacyjną, a także buduje świadomości innowacyjności.

Tabela 1
Programy kształcenia a cechy kreatorów, innowatorów i przedsiębiorców

Główne role w procesie innowacji	Cechy osobowościowe	Uwarunkowania realizacji	Sposób wyrazu cech	Programy kształcenia	Potrzebna wiedza
K R E A T O R	Ciekawość Inteligencja Chęć zmiany Wrażliwość Otwartość Samodzielność w myśleniu Niezależność Temperament Dalekowzroczność. Kreator jest: pomysłowy, komunikatywny, spostrzegawczy, oryginalny, twórczy, spontaniczny, chętny zmianom.	Edukacja Środowisko rodzinne, wzory wychowawcze Ogólny poziom i styl życia, Mobilność Styl pracy Zaufanie Cenione wartości Nowe media i technologie Kultury organizacyjne	Pomysł Publikacje Udzielanie wywiadów Uczestnictwo w konferencjach i seminariach Podejmowanie dyskusji doradztwo	Ukierunkowane na dynamizację innowacyjności	Ogólna – filozofia, socjologia, psychologia, logika, etyka, ekologia. Wiedza o trendach rozwojowych
I N N O W A T O R	umiejętność wprowadzania zmian pasja zdecydowanie wiedza mądrość upór, wytrwałość konsekwencja skrupulatność umiejętność i chęć uczenia się wizjonerstwo	dostęp do finansów dobry zespół wdrożeń wysoka kultura innowacyjna możliwość dokonywania zmian sprzyjające warunki w organizacjach do wprowadzania zmian doświadczenie umiejętność działania	rozpoznawalność źródeł finansowania umiejętność negocjacji prace wdrożeniowe prezentacja swoich dokonań budowanie kultury innowacyjnej	Ukierunkowane na dynamizację innowacyjności. Nauczanie problemowe, interdyscyplinarność Podstawy innowacyjności Zarządzanie gospodarką innowacyjną	Ekonomia, zarządzanie, Marketing, Prawo, Fizyka, Psychologia Ekologia, Wiedza specjalistyczna z zakresu innowacyjności, Wiedza o zarządzaniu

Główne role w procesie innowacji	Cechy osobowościowe	Uwarunkowania realizacji	Sposób wyrazu cech	Programy kształcenia	Potrzebna wiedza
P	gotowość do podejmowania ryzyka	znajomość i przestrzeganie prawa	zdobywanie inwestorów	Ukierunkowane na dynamizację innowacyjności.	Ekonomia
R	gotowość do ciągłego uczenia się	współpraca z jednostkami otoczenia	tworzenie relacji	Biznes Plan	Ekonomika szczegółowa
Z	empatia	zdolność do nawiązywania kontaktów	konkretyzacja efektów: ekonomicznych, ekologicznych, zarządczych	Controlling	Zarządzanie
E	umiejętność słuchania	umiejętność negocjacji	widoczny rozwój	Zachowania organizacyjne	Rachunkowość
D	upór	zdobywanie zaufania, dostrzeganie luk technologicznych i w zakresie zarządzania		Studio Casów – rzeczywistych, symulowanych	Marketing
S	poczucie własności			Negocjacje	Finanse
I	energia w działaniu				Psychologia
Ę	konsekwencja				Ekologia
B	wytrwałość				Prawo
I	odporność na stres				Wiedza specjalistyczna coraz bardziej szczegółowa
O	zdolność do pokonywania barier				
R	zdolności organizacyjne				
C	rozważność				
Z	zdecydowanie				
Y	dyscyplina				
	umiejętność budowania kultury organizacyjnej				
	przywództwo				

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

W artykule zostały uwypuklone trzy powody zbudowania systemu kształcenia kadr gospodarki innowacyjnej przez szkołę wyższą. Jeden – to doskonalenie sprawnego zarządzania tą gospodarką. Drugi – to dynamiczne zmiany w polityce w stosunku do innowacyjności, a trzeci – to wyraźne braki w przygotowaniu wykształconych kadr dla intensyfikacji

gospodarki innowacyjnej. Problematyka kształcenia niezwykle mocno podkreślona jest w publikacji *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy* (2011, s.21).

Szczególnie Michał Kleiber podkreśla konieczność zmian całego systemu edukacji w Polsce. Cz.Banach (2011, s.143) zwraca uwagę na podniesienie jakości kształcenia. Przywołuje konkluzję F.Mayora: „Edukacja dla wszystkich w ciągu całego życia, to ogromne wyzwanie, które musi się zamienić w wielki program XXI wieku”. B.Galwas (2011, s.133) w wyniku wnikliwej analizy dochodzi do wniosku, że edukacja na poziomie wyższym musi być nie tylko masowa, ale także ma zapewnić wysoką jakość kształcenia. Stąd też najważniejszym obszarem działań jest usprawnienie krajowego systemu edukacji.

W artykule niniejszym zostały zaproponowane i scharakteryzowane trzy poziomy kształcenia w szkole wyższej, tj. ogólny, szczegółowy oraz wyższy. Wiedza zdobyta na tych poziomach jest niezbędna do pracy stanowisk menedżerskich, związanych z działalnością innowacyjną, jak również do dalszego rozszerzania zdobytych umiejętności. Zaproponowany został także model kształcenia do prowadzenia działalności innowacyjnej na poziomie przedsiębiorstw. W szczególności została podkreślona rola kreatora, innowatora, przedsiębiorcy.

Zasygnalizowana została także potrzeba przygotowania przez MNiSW prac nad zbudowaniem i wdrożeniem systemu kształcenia kadr dla gospodarki innowacyjnej.

Literatura

Banach Cz. 2011

Strategie i kierunki reformy szkolnictwa Wyższego w Polsce, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t.I, PAN.

Białoń L. (red.nauk.) 2010

Zarządzanie działalnością innowacyjną, PLACET, Warszawa.

Białoń L. E.Werner 2012

Świadomość innowacyjna studentów, „Zarządzanie. Teoria i Praktyka”, nr 2.

Białoń L., E.Werner 2013

Badanie skutków innowacji zarządczych w opinii studentów, „Zarządzanie. Teoria i Praktyka”, nr 1.

Connor G.C.O, A. Corbett, R. Pierantozzi 2011

Stwórz trzy odmienne ścieżki kariery dla innowatorów, „Harvard Business Review, Polska”, nr 11.

Deschamps J.P. 2011

Liderzy innowacyjności, jak rozwijać i utrzymać innowacyjność w firmie, Kluwer, Warszawa.

Galwas B. 2011

System edukacji najwyższym priorytetem Polski, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t.I, wyd.PAN.

Gorindarajan V. 2013

Innowacyjność odwrócona. Zasady gry, „Harvard Business Review, Polska”, nr 2.

Kleiber M. 2011

Jaka Polska w połowie stulecia, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I, PAN.

Kotler Ph., F. Trias de Bes 2013

Innowacyjność przepis na sukces. Model „od A do F”, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.

Matusiak K. 2010

Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy. Rola i miejsce uniwersytetu w procesach innowacyjnych, SGH, Warszawa.

Ministerstwo Gospodarki 2013

Strategia innowacyjności i efektywności gospodarki „Dynamiczna Polska 2020”, Warszawa.

Okoń-Horodyńska E. 2008

Edukacja dla innowacji (Czy tylko wybrani skazani są na sukces), „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31.

Okoń-Horodyńska E. 2011

Innowacje i ład instytucjonalny, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I, PAN.

Okoń-Horodyńska E. 2004

Co w narodowym systemie innowacji w Polsce?, w: *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*, PTE.

Tidd J., J. Bessant 2011

Zarządzanie i innowacje. Integracja zmian technologicznych, rynkowych i organizacyjnych, Wolter Kluwer, Warszawa.

Sosnowska A., S. Łobejko, J. Brdulak 2004

Uwarunkowania i przykłady wdrażania systemów zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie, w: *Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki*, PTE.

Schumpeter J.A. 1949

The theory of economic development, Harvard University Press, Cambridge MA.

Szablowski J. 2001

Edukacja dla rozwoju innowacyjnego Polski, Konferencja Rektorów Uczelni Niepaństwowych, Warszawa-Białystok.

Świt innowacyjnego społeczeństwa 2013

Trendy na najbliższe lata, PARP, Warszawa.

Wójcicka M. 2010

Uniwersytet, stabilność i zmiana, CPN Szk. Wyż., Uniwersytet Warszawski.

Wierzbicki A. P. 2011

Wizja i mechanizmy postępu, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I, PAN.

Arnold Pabian, Barbara Pabian

Internacjonalizacja polskich uczelni w aspekcie różnic kulturowych

Umiejdzynarodowienie polskich uczelni jest niskie w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej. Zmiana tej niekorzystnej sytuacji wymaga identyfikacji oraz eliminacji barier rozwoju umiejdzynarodowienia. Jedną z nich są różnice kulturowe między Polakami a cudzoziemcami kontaktującymi się ze sobą w obszarach nauki i edukacji wyższej. Wielu cudzoziemców wywodzi się z kultur, które znacznie różnią się od polskich wartości, zachowań, zwyczajów i postaw. Nieznajomość tych uwarunkowań utrudnia adaptację międzykulturową, wywołując w skrajnych przypadkach szok kulturowy. Ich przejawem jest dyskomfort przebywania w obcym środowisku, niskie poczucie bezpieczeństwa, zaburzenia w komunikacji. Aby wyeliminować bariery umiejdzynarodowienia, wynikające z różnic kulturowych, pracownicy uczelni stykający się z cudzoziemcami zarówno w Polsce, jak również za granicą powinni posiadać odpowiednią wiedzę i umiejętności z tego zakresu. Wymaga to systemowych rozwiązań inicjowanych nie tylko przez polskie uczelnie, lecz również instytucje rządowe, którym one podlegają.

Słowa kluczowe: internacjonalizacja szkół wyższych, różnice kulturowe, komunikacja międzykulturowa.

Wstęp

Polskie uczelnie zmagają się z umiejdzynarodowieniem swojej działalności. Stopień tego umiejdzynarodowienia wciąż uznaje się za zbyt niski. Jednym z ważniejszych jego wskaźników jest udział cudzoziemców w ogólnej liczbie studentów. W roku akademickim 2011/2012 na polskich uczelniach studiowało 24 253 cudzoziemców pochodzących ze 141 krajów. I chociaż ich liczba ciągle wzrasta, to stanowią oni jedynie 1,39% ogółu studiujących w naszym państwie. To sprawia, że Polska jest najslabiej umiejdzynarodowionym krajem Unii Europejskiej. W krajach o wysokim stopniu umiejdzynarodowienia wskaźnik ten kształtuje się w granicach 10–15% (Siwińska 2013, s. 52). Również udział cudzoziemców w ogólnej liczbie nauczycieli akademickich nie jest wysoki. W przypadku 26 z 50 najbardziej umiejdzynarodowionych uczelni (ranking szkół wyższych 2013) wskaźnik ten nie przekracza 10%¹.

¹ Zob. szerzej: Ranking Szkół Wyższych 2013. Umiejdzynarodowienie, „Perspektywy” 2013, nr 5, s. 53.

Jak łatwo przewidzieć, w dłuższej perspektywie stopień internacjonalizacji polskich szkół wyższych będzie wzrastać. Sprzyja temu przynależność Polski do Unii Europejskiej, znoszenie barier przepływu ludzi i dóbr materialnych między krajami, rozwój gospodarczy, pozytywne zmiany infrastrukturalne, coraz lepszy wizerunek Polski na arenie międzynarodowej. Nadanie właściwego tempa procesom umiędzynarodowienia i wykorzystanie wynikających z niego szans wymaga jednak przewyciężenia wielu poważnych barier. Jedną z nich stanowią różnice kulturowe. Zrozumienie odmienności kulturowych i spożytkowanie tej wiedzy w działalności naukowej i dydaktycznej stanowi jedno z głównych zadań ułatwiających rozwój współpracy międzynarodowej. Marginalizowanie tego problemu zniechęca do podejmowania takiej współpracy, a także poważnie ją utrudnia. Czy polskie uczelnie przygotowane są do przewyciężenia różnic kulturowych? Czy personel polskich uczelni ma odpowiednią wiedzę i umiejętności z tego zakresu? Czy naukowcy, dydaktycy i pracownicy administracyjni kontaktujący się z cudzoziemcami potrafią właściwie reagować na ich zachowania? Niniejszy artykuł ułatwia odpowiedzi na te pytania. Należy podkreślić, że problem relacji polskich uczelni z cudzoziemcami jest szeroki i nie ogranicza się do rekrutacji zagranicznych studentów czy kadry naukowo-dydaktycznej. Autorzy przedstawiają pełniejsze ujęcie tych relacji oraz wykazują, że znajomość różnic kulturowych ma istotne znaczenie w odniesieniu do każdego ich rodzaju.

Obszary międzynarodowej działalności polskich szkół wyższych

Na przełomie 2012 i 2013 roku funkcjonowały w Polsce 474 uczelnie, w tym 140 publicznych oraz 334 niepubliczne (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013, s. 7). Działalność międzynarodowa tych jednostek edukacyjnych jest zróżnicowana pod względem zakresu, kierunków i nasilenia. Jej obszary można klasyfikować według wielu różnych kryteriów, do których zaliczamy między innymi: cele współpracy, jej zakres, intensywność, stopień umiędzynarodowienia, liczbę i pochodzenie uczestników, czas trwania kontaktu. Najważniejszy podział, ważny z punktu widzenia celów tego artykułu przedstawiamy poniżej.

1. Długoterminowe przyjazdy i wyjazdy pracowników uczelni. Tę grupę tworzą pracownicy naukowo-dydaktyczni pochodzący z zagranicznych ośrodków akademickich, zatrudniani w polskich uczelniach na co najmniej jeden semestr (także na godzinach zleconych), cudzoziemcy odbywający staże, wykonujący badania lub realizujący w Polsce inne cele naukowo-dydaktyczne w dłuższym czasie. Podobny charakter mają w tej grupie wyjazdy Polaków do zagranicznych ośrodków naukowych i edukacyjnych.
2. Długoterminowe przyjazdy i wyjazdy studentów. Grupę stanowią cudzoziemcy podejmujący studia na polskich uczelniach w wymiarze co najmniej semestralnym, jak również Polacy wyjeżdżający za granicę w analogicznych celach edukacyjnych.
3. Krótkoterminowe przyjazdy i wyjazdy pracowników uczelni. Ruch ten obejmuje przyjazdy cudzoziemców i wyjazdy Polaków za granicę na kongresy i konferencje, gościnne wykłady, konsultacje naukowe, badania, wizyty w ramach współpracy międzynarodowej, przemieszczenia wynikające z realizacji projektów międzynarodowych, przynależności do organizacji międzynarodowych.

4. Krótkoterminowe przyjazdy i wyjazdy studentów. Dotyczą one podróży mających na celu uczestnictwo w krótkoterminowych przedsięwzięciach naukowych, dydaktycznych, sportowych i kulturalnych, organizowanych przez organizacje studenckie lub władze uczelni dla studentów, np. konferencje kół naukowych, zawody sportowe, olimpiady.
5. Inne długo- oraz krótkoterminowe przyjazdy i wyjazdy. W tej kategorii mieszczą się wszystkie inne formy i rodzaje kontaktów przedstawicieli polskich uczelni z cudzoziemcami. Ich przykładem są: zakładanie oddziałów za granicą, zakupy aparatury naukowej na rynkach zagranicznych i związane z ich obsługą szkolenia, działalność promocyjna prowadzona w Europie i na świecie.

Motywy podejmowania działalności międzynarodowej przez polskie ośrodki akademickie wynikają z przesłanek zewnętrznych i wewnętrznych. Do zewnętrznych zaliczamy przede wszystkim zalecenia i kryteria, narzucane uczelniom przez organizacje, mające wpływ na ich działalność i wizerunek. Jeżeli ważnym aspektem oceny kierunków studiów w ramach prowadzonych akredytacji jest stopień internacjonalizacji, to jest oczywiste, że uczelnie będą starały się zwiększyć umiędzynarodowienie, aby uzyskać od Polskiej Komisji Akredytacyjnej pozytywne oceny. Wśród ważniejszych przesłanek wewnętrznych wyróżnić można natomiast między innymi dążenie do poprawy wizerunku, zwiększenia liczby studentów, wzrostu przychodów, wymiany doświadczeń naukowych i edukacyjnych, absorpcji nowych technologii, a także, z punktu widzenia pracowników, spełnienie kryteriów umiędzynarodowienia mających wpływ na awanse naukowe.

Różnice kulturowe barierą rozwoju międzynarodowej działalności polskich uczelni

Konsekwencje braku wiedzy i właściwego reagowania na różnice kulturowe w sferze szkolnictwa egzemplifikować można na przykładzie przedstawionych poniżej wydarzeń.

Doktor A.K. udał się w podróż do kilku krajów świata, aby pozyskać partnerów do międzynarodowego projektu. W Finlandii spóźnił się na spotkanie z dyrektorem instytutu. W Chinach zaznaczył, że ma mało czasu i od razu przejdzie do formalnych spraw związanych z projektem. We Włoszech skrytykował nadmierną gestykulację swojego partnera. W Turcji oklaskami wyrażał swój podziw, oglądając taniec derwiszów. W Japonii otrzymane wizytówki natychmiast wkładał do tylnej kieszeni spodni.

Postępując w ten sposób doktor A.K. popełnił błędy z zakresu komunikacji międzykulturowej, które znacząco utrudniły wzajemne porozumienie. Finlandia zaliczana jest bowiem do kultur monochronicznych, a jedną z jej cech jest punktualność. W Chinach dominuje kolektywistyczna kultura propartnerska – przechodzenie do sedna spraw poprzedza czasochłonny rytuał wzajemnego poznawania się. Gestykulacja i przerywanie rozmowy to jeden z atrybutów kultur ekspresyjnych, do których zaliczane są Włochy. Taniec derwiszy ma charakter religijny, w związku z czym jego oklaskiwanie jest niedopuszczalne. W Japonii obowiązuje uwarunkowany tradycją rytuał wymiany wizytówek.

W relacjach międzynarodowych obowiązuje zasada nakazująca przybyszowi dostosowanie się do miejscowych zwyczajów. Niestety rzeczywistość odbiega od tego modelu. Zarówno cudzoziemcy przybywający do Polski, jak również Polacy udający się za granicę,

często nie znają miejscowej kultury. W sposób nieświadomy przenoszą własne wzorce kulturowe na obce terytoria. Utrudnia to adaptację międzykulturową, a w skrajnym przypadku może powodować szok, którego nasilenie zależy od wielkości i rodzaju dystansu kulturowego pomiędzy danymi krajami. Uwarunkowania te stają się źródłem problemów, które wpływają negatywnie na różne aspekty relacji formalnych i pozaformalnych.

Problem różnic kulturowych prezentowany jest w literaturze przez wielu autorów, między innymi G. Hofstede, M. Minkova (2000), F. Trompenaarsa, C. Hampden-Turnera (2011), R. R. Gestelanda (1999), J. Mikułowskiego-Pomorskiego (2012), Ł. Sułkowskiego (2012). Na bazie tego dorobku w dalszej części podrozdziału wskazano kilka ważniejszych różnic kulturowych, które mogą zaburzać relacje między Polakami i cudzoziemcami w polskich uczelniach.

Stosunek do czasu to ważny czynnik leżący u podstaw podziału kultur na monochroniczne i polichroniczne. W kulturach monochronicznych punktualność i dotrzymanie terminów uznaje się za bardzo ważne (np. Niemcy, Finlandia, Wielka Brytania, Czechy, Kanada, Holandia). W kulturach polichronicznych większą wagę przywiązuje się do ludzi i dobrych stosunków niż punktualności i harmonogramów (np. Egipt, Grecja, Brazylia, Meksyk, Tajlandia) (Pabian 2004, s. 51). W tych temporalnie przeciwstawnych sobie kulturach konflikty powstają według R. Gestelanda dlatego, że „niektórzy punktualni przybysze postrzegają swych niepunktualnych partnerów jako leniwych, niezdyscyplinowanych i niegrzecznych, natomiast ci drudzy często uważają tych pierwszych za wyniosłych pedantów będących niewolnikami arbitralnie wyznaczonych terminów” (Gesteland 1999, s.17). Funkcjonowanie polskiej szkoły wyższej obejmuje realizację zajęć dydaktycznych według planu zawierającego konkretne terminy oraz organizację różnego rodzaju spotkań, zebrań i posiedzeń (posiedzenia senatu, posiedzenia rad wydziałów, zebrania komisji ogólnouczelnianych i wydziałowych, zebrania pracowników instytutów, katedr i zakładów). Większość realizowanych w uczelniach przedsięwzięć jest umiejscowiona w ściśle określonych przedziałach czasu, które wynikają z zewnętrznego i wewnętrznego prawodawstwa, z ustaleń i poleceń organów kolegialnych oraz jednoosobowych. Jeżeli cudzoziemcy, wywodzący się z kultur polichronicznych, notorycznie spóźniają się na zajęcia, na zebrania organizowane przez swoich zwierzchników oraz nie przestrzegają wielu innych ważnych terminów, to ich zachowanie będzie wywoływać nieporozumienia, zwłaszcza w środowiskach niemających wiedzy na temat różnic kulturowych.

Konflikty i brak akceptacji w środowisku akademickim mogą wynikać także ze sposobu zachowania rozmówców podczas codziennych kontaktów i wymiany informacji. Powściągliwość w wyrażaniu uczuć cechuje kultury neutralne (np. Wietnam, Japonia, Chiny), ekspresyjność natomiast kultury emocjonalne (np. Grecja, Brazylia, Włochy). W kulturach neutralnych ludzie nie ujawniają, co myślą lub czują. Cenione jest surowe i kontrolowane zachowanie, niedopuszczalny jest dotyk, ożywiona gestykulacja, grymasy twarzy. W kulturach emocjonalnych ludzie często w sposób żywiołowy werbalnie oraz niewerbalnie ujawniają swoje myśli i uczucia, dotykają się, gestykują, stosują wyrazistą mimikę (Mikułowski-Pomorski 2012, s. 420–421). U wielu nauczycieli akademickich w Polsce frustrację wywołać może więc nieakceptowalne przez nich zachowanie studenta pochodzącego z kultury emocjonalnej, który w rozmowie z wykładowcą mówi zbyt głośno, nadmiernie gestykuje, często przerywa rozmowę, nie zachowuje dystansu przestrzennego lub poklepuje wykładowcę po ramieniu czy kolanie. Przykład ten dotyczy wielu innych sytuacji,

np. rozmów naukowca-cudzoziemca z władzami uczelni lub wydziałów i pozostałymi pracownikami.

Wymiar dominacji mężczyzn lub kobiet w społeczeństwach doprowadził do podziału kultur na męskie lub żeńskie. Jedną z ważniejszych cech kultur męskich jest doskonałość się, osiąganie sukcesów, robienie karier, zarabianie pieniędzy (np. USA, Japonia, Austria, Niemcy). W kulturach żeńskich bardziej liczy się jakość życia, czas wolny, troska o innych (Pabian, Pabian 2012, s. 51). Odnieśmy zachowania wynikające z tych kultur do studentów. Jak oceniają badacze, „w krajach kobiecych normę stanowi student przeciętny, podczas gdy w krajach męskich [...] taką normą jest student wybitny. W krajach męskich rodzice oczekują od swoich dzieci, że będą dążyły do bycia najlepszymi” (Hofstede, Hofstede, Minkov 2011, s. 168). Polskiego nauczyciela akademickiego może więc dziwić fakt, że część studentów-cudzoziemców przywiązuje bardzo dużą wagę do ocen i pragnie zostać prymusami, podczas gdy innym wystarczy jedynie zaliczenie przedmiotów na ocenę dostateczną. Męskość i żeńskość odciskają swoje piętno także na pracownikach z różnych kultur, zatrudnionych na uczelni. Mogą oni stawiać sobie różne wyzwania i w różnym tempie realizować wytyczone cele.

Różnica w ocenie dystansu do władzy to kolejny, potencjalny obszar konfliktów w środowiskach wielokulturowych polskich uczelni. W kulturach dużego dystansu władzy (np. Meksyk, Wenezuela, Chiny) występuje strach przed zwierzchnikami, których sytuuje się wysoko w hierarchii społecznej, akceptując społeczną nierówność. Zwierzchnicy są niedostępni dla osób zajmujących niższe stanowiska pracy, winą za popełniane błędy obciąża się podwładnych, występuje brak zaufania między współpracownikami. W kulturach małego dystansu władzy uznaje się, że ludzie są sobie równi bez względu na miejsce zajmowane w strukturach organizacyjnych. Zwierzchników traktuje się jak starszych kolegów, są oni dostępni dla podwładnych, występuje również harmonia między silnymi i słabymi (Mikułowski-Pomorski 2012, s. 404-405). Pracownik naukowo-dydaktyczny, będący cudzoziemcem pochodzącym z kultur małego dystansu władzy, może przejawiać w polskim odczuciu zbyt dużą poufałość względem kierownictwa uczelni/wydziału/katedry, co wzbudza będzie niezadowolenie. Przełożony nie musi akceptować zmniejszania się służbowego dystansu, ocieplania relacji, zwracania się do niego po imieniu czy próby nawiązywania stosunków pozasłużbowych.

Przedstawione przykłady nie wyczerpują obszernej problematyki różnic kulturowych odnoszonych do polskiego szkolnictwa wyższego, podążającego drogą internacjonalizacji. Przytaczając je, starano się wykazać, że takie dysonanse stanowią poważny problem, który utrudnia umiędzynarodowienie środowisk naukowych i dydaktycznych. Wykracza on poza umiejscowione w danym miejscu i czasie relacje między cudzoziemcami a kadrami naukowo-dydaktyczną polskich uczelni. Ma znacznie szersze reperkusje, bowiem problemy wynikające z różnic kulturowych, na które napotykają cudzoziemcy w polskich uczelniach, mogą znaleźć odzwierciedlenie w rozpowszechnianych przez nich na świecie opiniach o polskim szkolnictwie wyższym i ludziach w nim zatrudnionych. Opinie negatywne nie będą sprzyjać internacjonalizacji polskich uczelni. Jeden niezadowolony cudzoziemiec po powrocie do swojego kraju da złe świadectwo co najmniej kilku osobom ze swojego otoczenia. Bezpośrednio przełożyć się to może na utratę studentów oraz partnerów do międzynarodowej współpracy naukowej.

Możliwości poprawy rozumienia i wykorzystania różnic kulturowych w polskim szkolnictwie wyższym

Szkoły wyższe dysponują różnym potencjałem przydatnym w pokonywaniu różnic kulturowych. Największy potencjał posiadają uczelnie, których profil naukowy i dydaktyczny zlokalizowany jest w dyscyplinach obejmujących swoim zakresem różne zagadnienia kultury, np. kulturoznawstwo (grupa I). Kadra naukowo-dydaktyczna takich uczelni lub wydziałów posiada dużą wiedzę na temat różnic kulturowych, którą prawdopodobnie z powodzeniem wykorzystuje w kontaktach z cudzoziemcami. Drugą grupę tworzą te szkoły wyższe i ich jednostki organizacyjne, których działalność naukowo-dydaktyczna uwzględnia w jakimś stopniu kwestie kulturowe. Dobry przykład mogą stanowić nauki o zarządzaniu. Zarządzanie obejmuje swoim zakresem również zarządzanie międzynarodowe (*international management*) oraz zarządzanie globalne (*global management*). Uprawianie nauki i dydaktyki w tych obszarach wiedzy wymaga znajomości różnic kulturowych. W najgorszej sytuacji są te uczelnie i ich jednostki, których działalność naukowa i dydaktyczna w ogóle nie obejmuje treści dotyczących różnic kulturowych (grupa III). Ich działalność zlokalizowana jest w obszarze nauk ścisłych (np. matematyka, fizyka, chemia), nauk przyrodniczych (np. biologia, geologia, biofizyka), nauk technicznych (np. elektronika, mechanika, energetyka), nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych (np. inżynieria rolnicza, rybactwo, leśnictwo), nauk medycznych i nauk o zdrowiu (np. medycyna, stomatologia).

Personel naukowo-dydaktyczny oraz administracyjny każdej uczelni mającej kontakt z cudzoziemcami powinien posiadać odpowiednią wiedzę dotyczącą różnic kulturowych. Ten cel można osiągnąć różnymi sposobami. Ważniejsze z nich przedstawiono poniżej.

1. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydaje specjalne publikacje dotyczące radzenia sobie z różnicami kulturowymi w obszarze nauki i edukacji, a następnie nieodpłatnie rozpowszechnia ją w środowiskach akademickich polskich uczelni.
2. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego organizuje nieodpłatne szkolenia dla personelu polskich uczelni dotyczące różnic kulturowych.
3. Poszczególne uczelnie z własnej inicjatywy wydają materiały szkoleniowe dotyczące różnic kulturowych i rozpowszechniają je wśród własnych pracowników.
4. Uczelnie organizują szkolenia dotyczące różnic kulturowych, prowadzone przez swoich pracowników (uczelnie grupy I i II) lub przez zewnętrzne ośrodki szkoleniowe (uczelnie grupy III).

Wskazane powyżej przedsięwzięcia dzielą się na dwie kategorie: wymagające i niewymagające finansowego zaangażowania się uczelni. Postuluje się podążanie w kierunku przedsięwzięć odciążających finanse szkół wyższych w związku z ciągłym spadkiem ich przychodów. Preferowanie rozwiązań 1 i 2 ma jeszcze jedną ważną zaletę: powielane przez uczelnie działania publikacyjne i szkoleniowe zostają zastąpione jednym przedsięwzięciem realizowanym przez Ministerstwo. Znacznie mniejszy to koszty oraz podniesie jakość materiałów szkoleniowych i kursów.

Przygotowując materiały szkoleniowe (punkty 1 i 3) oraz szkolenia (punkty 2 i 4) dotyczące różnic kulturowych warto pamiętać o możliwości przyporządkowania cudzoziemców do tzw. globalnych klastrów, tzn. grup krajów o podobnych profilach kulturowych. Wyróżnia się następujące ich rodzaje: *Anglo, Latin Europe, Eastern Europe, Latin America, Confucian Asia, Nordic Europe, Germanic Europe, Sub-Saharan Africa, Middle East, South-*

ern Asia (Cullen, Parboteeah 2010, s. 194–195). Bazowanie na klastrach ułatwia przygotowanie publikacji i szkoleń, ponieważ w wielu przypadkach zamiast omawiać kultury pojedynczych krajów można skoncentrować się na większych ich zbiorowościach.

Zakończenie

Postrzeżenie cudzoziemców przez pryzmat własnych wartości, zwyczajów, zachowań i postaw stanowi poważną barierę, która utrudnia świadczenie usług edukacyjnych i nawiązywanie współpracy naukowej w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego. Odmienności kulturowe kształtujące się przez setki, a nawet tysiące lat trzeba uszanować, ponieważ stanowią immanentną cechę społeczeństwa, z którego wywodzi się cudzoziemiec. Ponadto pracownik polskiej uczelni bez względu na zajmowane stanowisko oraz stopień/tytuł naukowy powinien również umieć je rozpoznawać, rozumieć i właściwie na nie reagować. Ułatwi to integrację cudzoziemców z polską kadrą naukowo-dydaktyczną, zwiększy poczucie bezpieczeństwa, obniży dyskomfort przebywania w obcym środowisku, usprawni wzajemną komunikację i współdziałanie.

Eliminacja problemów wynikających z różnic kulturowych w polskich uczelniach wymaga rozwiązań systemowych. Praktyczne publikacje, rozpowszechniane w środowiskach akademickich, zawierające zwięzłe opisy kultur wraz z wytycznymi działania w konkretnych sytuacjach oraz organizowanie szkoleń dla personelu szkół wyższych to przykłady konkretnych przedsięwzięć ułatwiających internacjonalizację. Trzeba pamiętać, że zakres i tempo umiędzynarodowienia zależą nie tylko od woli cudzoziemców, lecz również od nas samych, a w szczególności od naszej zdolności do usuwania różnorodnych barier na drodze jej rozwoju.

Literatura

Cullen J., Parboteeah P. 2010

International Business, Taylor and Francis Group, New York.

Hofstede G. 2000

Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu, PWE, Warszawa.

Hofstede G., Hofstede J., Minkov M. 2011

Kultury i organizacje, PWE, Warszawa.

Gesteland R. 1999

Różnice kulturowe a zachowania w biznesie, PWN, Warszawa.

Mikułowski-Pomorski J. 2012

Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym, Universitas, Kraków.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013

Nauka w Polsce 2013.

Pabian A. 2004

Kulturowe bariery w zarządzaniu przedsiębiorstwem „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*”, nr 2.

Pabian A., Pabian B. 2012

Perspektywy rozwoju koncepcji sustainability w aspekcie różnic kulturowych, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa”, nr 2.

Tropenaars F., Hampden-Turner Ch. 2002

Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej, przeł. B. Nawrot, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Ranking Szkół Wyższych 2013

Umiędzynarodowienie, „Perspektywy”, nr 5.

Siwińska B. 2013

W stronę kuli śnieżnej, „Perspektywy”, nr 5.

Sułkowski Ł., 2012

Kulturowe procesy zarządzania, Difin Warszawa.

Mieczysław Gatuszka, Magdalena Wieczorkowska

Gerontologia społeczna jako kierunek studiów uniwersyteckich. Projekt autorski przygotowany w Zakładzie Socjologii UM w Łodzi¹

Przemiany demograficzne nieuchronnie pokazują, że seniorzy stają się obecnie ogromną grupą konsumentów, klientów, wyborców, pacjentów i uczestników życia kulturalnego. Chcąc wyjść naprzeciw potrzebom rynkowym zespół pracowników Zakładu Socjologii Uniwersytetu Medycznego w Łodzi opracował autorski projekt studiów w zakresie interdyscyplinarnych studiów gerontologicznych. Niniejszy artykuł przedstawia merytoryczne uzasadnienie dla utworzenia takiego kierunku, jego charakterystykę zgodną z wymogami procesu bolońskiego, opis efektów kształcenia, możliwe ścieżki kształcenia, szczegółową siatkę zajęć oraz perspektywy zawodowe.

Słowa kluczowe: gerontologia społeczna, efekty kształcenia, kształcenie akademickie, społeczeństwo wiedzy, starzenie się

Idea kształcenia w zakresie interdyscyplinarnych studiów gerontologicznych zrodziła się jako reakcja na przemiany demograficzne na świecie i w Europie, i ich wielokierunkowe konsekwencje w takich obszarach jak ekonomia, przemysł, komunikacja czy zdrowie. Seniorzy są ogromną – często jednak niedostrzeganą i niedocenianą – grupą konsumentów dóbr i usług, klientów różnego rodzaju placówek i instytucji, wyborców, uczestników życia kulturalnego, a także członków zbiorowości etnicznych czy religijnych. Ich potrzeby są oczywiste, jak potrzeby każdego człowieka, jednak ich specyfika nie zawsze jest dostrzegana. Interdyscyplinarne kształcenie akademickie w zakresie gerontologii społecznej zapewni bazę wykwalifikowanych specjalistów, mogących pracować bezpośrednio z seniorami, jak również pośrednio na rzecz osób starszych.

¹ Skład zespołu opracowującego program – pod kierownictwem dr. hab. prof. nadzw. Mieczysława Gatuszki i dr n. hum. Magdaleny Wieczorkowskiej – dr n. hum. Agnieszka Pawlak, dr n. hum. Paweł Przyłęcki, dr n. hum. Rafał Mielczarek, dr n. hum. Jakub Stempień.

Autorska propozycja opiera się na ideach społeczeństwa wiedzy i wykorzystując Krajowe Ramy Kwalifikacji określa realne efekty kształcenia poparte potrzebami rynku pracy, jak i seniorów. Konstrukcja programu zakłada mobilność absolwentów zarówno w wymiarze przestrzennym, jak i instytucjonalnym, a efekty kształcenia, nastawione na praktyczne umiejętności i miękkie kompetencje pozwolą świetnie odnaleźć się przyszłym gerontologom społecznym na rynku pracy.

Uzasadnienie utworzenia nowego kierunku

Siwiejąca populacja stała się faktem. Portal www.prb.org (*Population Reference Bureau*) umieścił zegary, które pokazują, z jaką prędkością przyrasta populacja światowa w przedziale wiekowym 0–4 lata oraz populacja 65+. Wynika z nich, że w ciągu minuty przybywa na świecie około 32 seniorów i tylko 5 dzieci w wieku 0–4 lata². Według szacunków United Nations Population Division w roku 1950 było 335 milionów dzieci w wieku 0–4 lata i tylko 131 milionów osób powyżej 65. roku życia. W połowie roku 2010 sytuacja ogromnie się zmieniła – seniorów 65+ było 523 miliony, podczas gdy najmłodszych członków społeczeństwa było 642 miliony³.

W wielu krajach, szczególnie wysoko rozwiniętych, zaobserwowano trend demograficzny, który ma fundamentalne znaczenie dla życia społecznego – populacja osób 65+ przewyższyła populację najmłodszych członków społeczeństwa. Prognozy demograficzne przewidują, że około 2025 roku ta sytuacja będzie dotyczyć również krajów słabiej rozwiniętych⁴. W wielu krajach odsetek osób starszych w całej populacji wynosi około 20% – Japonia 23%, Finlandia 18%, Niemcy 21%, Grecja 19%, Włochy 21%, Portugalia 18, Hiszpania 17%, Szwecja 19%⁵.

Według Banku Światowego odsetek osób po 65. roku życia w Polsce wynosił 14% w roku 2011⁶. Średnia długość życia w Polsce w 2010 roku wyniosła 76,6 dla ogółu populacji (71,17 dla mężczyzn, 79,85 dla kobiet), co dało Polsce 55 pozycję (na 198) w rankingu UN World Population Prospects 2010⁷.

Seniorzy i ich potrzeby stają się ogromnym wyzwaniem dla wszystkich obszarów życia – konsumpcji, rynku pracy, technologii, oferty kulturalnej i turystycznej, prawa oraz ochrony zdrowia. Wiele branż – między innymi farmaceutyczna, telekomunikacyjna, turystyczna – dostrzegło w seniorach ogromną grupę konsumentów (rysunek 1). Nie wszystkie jednak obszary podążają za potrzebami osób starszych, wiele potrzeb pozostaje niezaspokojonych, bo brakuje o nich rzetelnych informacji. Brak wiedzy powoduje, że seniorzy często zgłaszają pretensje dotyczące ich marginalizowania w wielu dziedzinach życia. Style życia

² <http://www.prb.org/Articles/2011/agingpopulationclocks.aspx> [16.03.2013].

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Odsetek osób 65+ w całej populacji; dane za rok 2011; szacunki Banku Światowego, <http://data.worldbank.org/indicator/SPPOP65UPTO.ZS>.

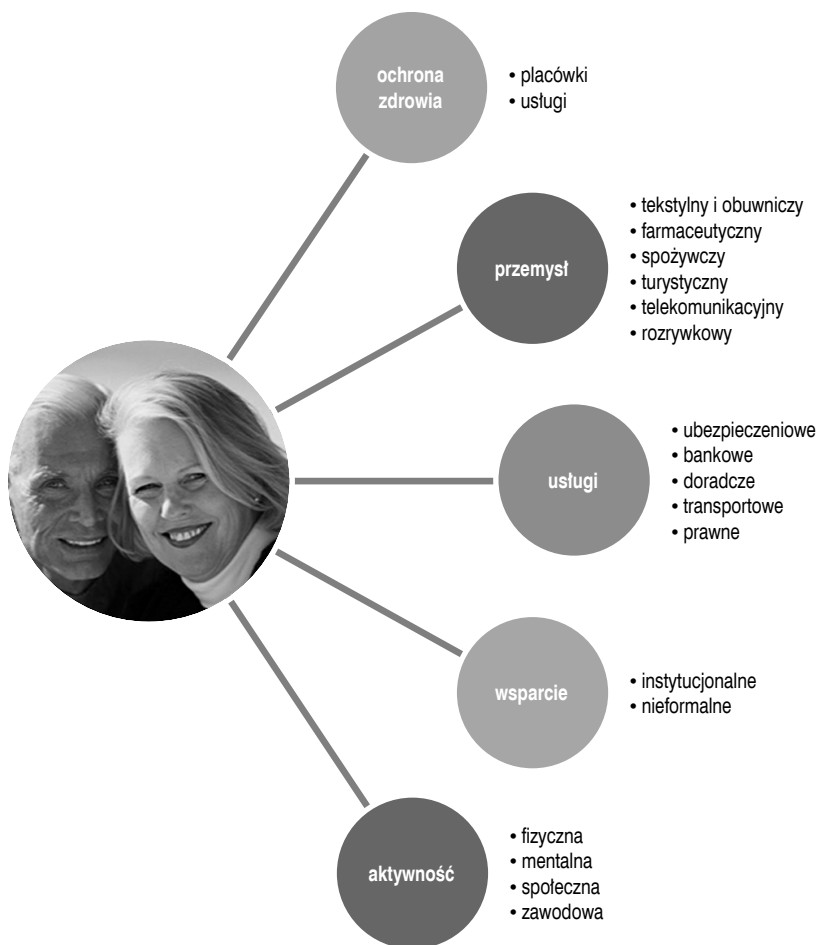
⁶ Tamże.

⁷ 3 May 2011, United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA), Population Division, World Population Prospects, The 2010 Revision.

osób starszych, a tym samym ich potrzeby powinny być poddane dogłębny interdiscyplinarnym studiom. Gerontologia społeczna jako nauka stara się zgłębić zagadnienia dotyczące osób starszych w perspektywie interdyscyplinarnej. Brakuje jednak kanałów przekazu tej wiedzy do jednostek i grup zainteresowanych kreowaniem produktów i usług oraz zaspokajaniem potrzeb seniorów. Studia pierwszego stopnia z zakresu gerontologii społecznej wychodzą naprzeciw potrzebom ogromnej rzeszy seniorów. Łączą wiedzę z zakresu socjologii, geriatry, psychologii, pedagogiki z elementami ekonomii, marketingu, prawa i turystyki mając na celu kształcenie wysoko wykwalifikowanych specjalistów, posiadających niezbędną wiedzę, umiejętności i kompetencje potrzebne do bezpośredniej lub pośredniej pracy z osobami starszymi.

Rysunek 1

Obszary potrzeb seniorów będące wyzwaniem dla gerontologa społecznego



Źródło: oprac. własne.

Ogólna charakterystyka studiów

Studia w zakresie gerontologii społecznej zostały opracowane dla poziomu kształcenia pierwszego stopnia (studia licencjackie), zarówno jako studia stacjonarne, jak i niestacjonarne. Studia trwają 6 semestrów, łączna liczba godzin na studiach stacjonarnych wynosi 2272 godzin (w tym 350 godzin praktyk), a na studiach niestacjonarnych – 1400 godzin oraz 350 godzin praktyk. Łączna liczba punktów ECTS w obu trybach studiów wynosi 180 punktów. Dodatkowo studentom przysługuje 12 punktów ECTS za odbycie praktyk studenckich (zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym). Studia należą do obszaru nauk społecznych, humanistycznych oraz nauk medycznych, nauk o zdrowiu i nauk o kulturze fizycznej. Studia mają profil praktyczny. Absolwenci uzyskują tytuł zawodowy licencjata w zakresie gerontologii społecznej (oraz uprawnienia opiekuna środowiskowego).

Umiejscowienie kierunku w obszarze

Gerontologia społeczna jest kierunkiem interdyscyplinarnym z trzech obszarów wiedzy. Obejmuje następujące dziedziny nauk i dyscypliny naukowe: nauki społeczne (dyscypliny naukowe – socjologia, pedagogika, psychologia, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej), nauki humanistyczne (dyscypliny – filozofia, nauki o rodzinie), nauki ekonomiczne (ekonomia, nauki o zarządzaniu), nauki prawne (prawo), nauki medyczne (medycyna) oraz nauki o zdrowiu⁸. Takie interdyscyplinarne ujęcie pozwala na uchwycenie holistycznej perspektywy w odniesieniu do osób starszych, problemów, z jakimi się borykają oraz możliwości, jakie stoją przed siwiejącą populacją.

Trendy demograficzne w krajach europejskich pokazują, jak liczną grupę stanowią seniorzy, a prognozy dotyczące wydłużania się średniej długości życia i wzrostu liczby seniorów generują realne wyzwania, które każą podjąć konkretne działania wychodzące naprzeciw złożonym i wieloaspektowym potrzebom i oczekiwaniom seniorów. Wspomniane wyżej przemiany demograficzne pociągają za sobą szereg istotnych zmian w obszarze społecznym, ekonomicznym, edukacyjnym, w sferze konsumpcji, pracy, rekreacji oraz zdrowia.

Uniwersytet Medyczny w Łodzi wyszedł naprzeciw tym przemianom tworząc Healthy Ageing Research Centre (HARC), gdzie prowadzone są badania nad tzw. zdrowym starzeniem się. Utworzenie kierunku gerontologia społeczna umożliwiłoby budowę silnej platformy naukowo-badawczej, w ramach której dokonywałaby się wymiana wiedzy i doświadczeń i możliwe byłoby wzajemne korzystanie z dorobku. Proponowany kierunek – pierwszy w formie studiów pierwszego stopnia – zaprojektowano w sposób umożliwiający przygotowanie profesjonalnych gerontologów zarówno do pracy bezpośredniej z seniorami, jak i do pracy pośredniej związanej z problemami i potrzebami osób w wieku podeszłym. Różnorodne potrzeby seniorów wpływające z uwarunkowań demograficznych i społeczno-kulturowych powodują, że oferowane im produkty i usługi (medyczno-zdrowotne,

⁸ Na podstawie Rozporządzenia Min. Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 8 sierpnia 2011 r.

opiekuńcze, finansowe itp.) muszą być spersonalizowane, „skrojone” do indywidualnych potrzeb osób starszych.

Związek z misją Uczelni i strategią rozwoju

Koncepcja studiów licencjackich na kierunku gerontologia społeczna jest zgodna ze *Strategią rozwoju Uniwersytetu Medycznego w Łodzi na lata 2011–2020*. W „Słowie Wstępnym Rektora UMED” do *Strategii...* jako główny cel Uniwersytetu Medycznego w Łodzi wskazywane jest między innymi dążenie do rozwoju uczelni jako inicjatora i realizatora przedsięwzięć i zadań innowacyjnych. Uważamy, że kształcenie studentów na kierunku gerontologia społeczna będzie takim właśnie nowatorskim przedsięwzięciem, odpowiadającym realiom współczesnego społeczeństwa polskiego i otwartym na jego przyszłość.

Należy tu zwrócić uwagę, że wobec postępującego starzenia się społeczeństwa polskiego, utworzenie wspomnianego kierunku powinno być nie tylko postrzegane w kategoriach innowacji, lecz również w kategoriach urzeczywistnienia wskazanego w *Strategii...* Celu operacyjnego 1.5. – „Poprawa adekwatności dydaktyki do potrzeb rynku pracy”. Na starzenie się społeczeństwa polskiego wyraźnie wskazuje choćby opracowana przez Główny Urząd Statystyczny *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, zgodnie z którą w 2035 roku średnia wieku w Polsce podniesie się w porównaniu z 2011 rokiem o mniej więcej 6 lat i będzie wynosić około 45 lat. Waga problemu starzenia się polskiego społeczeństwa została doceniona przez autorów *Strategii...*, którzy w odniesieniu do strategicznego obszaru „Kształcenie” wskazywali na potrzebę zmiany profilu i kierunków kształcenia studentów UMED, w kontekście perspektywy rozwoju uczelni. Przygotowanie profesjonalnych kadr gotowych do wszechstronnego (zdrowotnego, psychologicznego, kulturalnego) wspierania, coraz liczniejszych, osób w wieku senioralnym, wydaje się obecnie zadaniem niezwyklej rangi, odpowiadającym potrzebom (już obecnym, ale i antycypowanym) rynku pracy i w pełni zgodnym z treściami *Strategii...*

Warto podkreślić, że koncepcja studiów na kierunku gerontologia społeczna odpowiada również wartościom Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, wyrażonym w *Strategii...*, takim jak: poszanowanie godności i praw człowieka, równości szans, sprawiedliwości, odpowiedzialności za losy społeczeństwa i państwa. Szczególne znaczenie ma wszechstronny rozwój studentów, łączący perspektywę nauk biomedycznych z naukami społecznymi i humanistycznymi w celu integracyjnego rozwiązywania problemów zdrowotnych oraz społecznych ludzi (w tym realizacji kompleksowych, profesjonalnych działań nakierowanych na przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu osób starszych). Tym samym istotne są związki pomiędzy paradygmatem biomedycznym uprawiania nauk medycznych a paradygmatem zmierzającym do humanizacji problematyki zdrowia, choroby i starości.

Zgodnie z celami strategicznymi i operacyjnymi, oferta edukacyjna studiów licencjackich na kierunku gerontologia społeczna umacnia pozycję Uniwersytetu Medycznego w Łodzi jako czołowego ośrodka, przygotowującego studentów do odpowiedzialnego i kompetentnego wykonywania ważnego społecznie zawodu, uwzględniającego potrzeby współczesnego społeczeństwa i kształtującego postawy wrażliwości społecznej.

Uznajemy za swój podstawowy obowiązek przekazywanie najnowszej wiedzy, wszechstronne rozwijanie osobowości nowoczesnego człowieka, odpowiedzialnego, budującego

pozytywne relacje społeczne oraz rozwijającego zasoby kapitału społecznego. W zakresie badań naukowych i działalności wdrożeniowej chcemy uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów starzejącego się społeczeństwa (w tym problemów zdrowotnych), stosując najnowszą metodologię badań społecznych oraz uczestnicząc w światowym nurcie badań naukowych.

Cel studiów i profil absolwenta

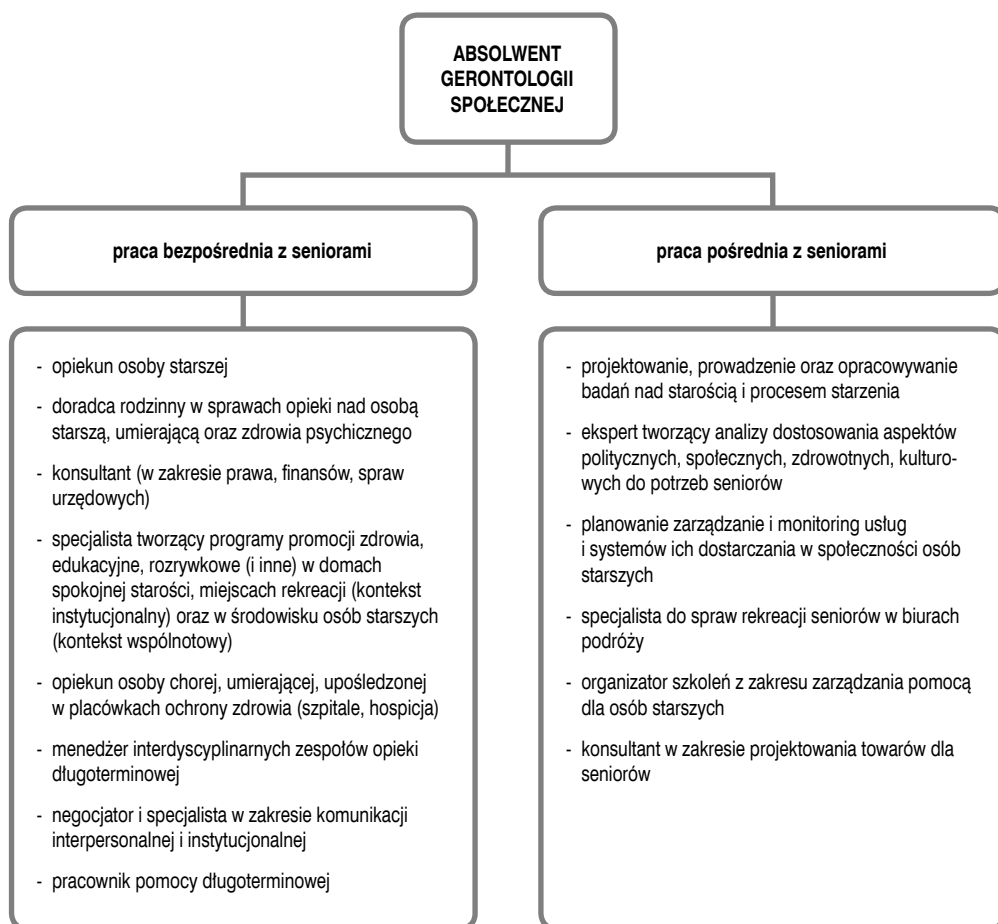
Celem studiów jest przekazanie kompleksowej wiedzy oraz wykształcenie specjalistycznych wieloaspektowych umiejętności potrzebnych do pracy z osobami starszymi do rozwiązywania problemów i zarządzania pomocą dla seniorów. Przygotowane bloki tematyczne są tak zaprojektowane, by dostarczyć wiedzę o biologicznych podstawach funkcjonowania organizmu ludzkiego, socjologicznych, psychologicznych oraz pedagogicznych aspektach funkcjonowania seniorów w różnych obszarach życia i podejmujących różnorodnie zajęcia. **Część zajęć będzie prowadzona w języku angielskim.** Studia wychodzą naprzeciw oczekiwaniom społecznym, trendom demograficznym i potrzebom rynku. Studia dają konkretne perspektywy pracy w kraju oraz za granicą, gdzie siwiejąca populacja jest znaczącym aktorem społecznym i odbiorcą usług edukacyjnych, medycznych, opiekuńczych i zdrowotnych. Ponadto, zdobyta wiedza może być wykorzystana nie tylko na płaszczyźnie zawodowej, ale także w życiu osobistym – w odniesieniu do swoich najbliższych, a także w odniesieniu do siebie samego i lepszego zrozumienia procesów życiowych, jakim podlega każdy człowiek.

Absolwent studiów I stopnia na kierunku gerontologia społeczna uzyskuje tytuł licencjata w zakresie gerontologii społecznej (oraz uprawnienia opiekuna środowiskowego). Nabywa ponadto wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do podjęcia pracy bezpośrednio z seniorami w instytucjach medycznych, domach opieki, domach spokojnej starości, ośrodkach dziennego pobytu, hospicjach, ośrodkach pomocy społecznej itp. oraz pośrednio związanej z seniorami i ich problemami – w ośrodkach badawczych, jako doradcy biznesowi, marketingowi, prawni, jako eksperci wykonujący analizy dostosowania systemu ochrony zdrowia, finansów, mieszkalnictwa do potrzeb seniorów, jako projektanci i wdrożeniowcy usług i programów dla seniorów czy też jako menedżerowie interdyscyplinarnych zespołów opieki medyczno-środowiskowej, zarówno w Polsce, jak i krajach Unii Europejskiej. Absolwent jest gotów do podjęcia studiów drugiego stopnia zgodnie z wymogami poszczególnych uczelni (np. zdrowie publiczne, socjologia, gerontologia społeczna).

Perspektywy zawodowe

Dziedzina ma charakter innowacyjny – możliwe jest tworzenie zupełnie nowych programów i usług zaprojektowanych wyłącznie dla seniorów. Poniżej przedstawiono możliwości kariery zawodowej po zakończeniu studiów. Wartym podkreślenia atutem kierunku gerontologia społeczna jest to, iż absolwenci są przygotowani do pracy z seniorami w krajach Unii Europejskiej.

Rysunek 2
Możliwości kariery zawodowej po ukończeniu gerontologii społecznej



Źródło: oprac. własne.

Praktyki zawodowe

Zawodowe praktyki studenckie stanowią integralny element programu studiów I stopnia na kierunku gerontologia społeczna i mają charakter obligatoryjny. Zrealizowane praktyki pozwalają studentowi zdobyć w sumie 12 punktów w ramach systemu ECTS.

Praktyki trwają 350 godzin. Pierwsza część praktyk o charakterze instytucjonalno-socjalnym, trwająca 190 godzin, odbywa się w okresie IV semestru studiów. Druga część praktyk o charakterze medyczno-opiekuńczym, trwająca 160 godzin, odbywa się w pierwszej połowie VI semestru studiów.

Ogólnym celem praktyk jest wyposażenie studenta w elementarną wiedzę i doświadczenia oraz związane z nimi umiejętności, które są niezbędne do wykonywania zawodów zorientowanych na świadczenie szeroko pojętej pomocy społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem pomocy świadczonej osobom w wieku podeszłym. Cel ogólny będzie realizowany poprzez zaliczenie dwóch grup zadań: o charakterze instytucjonalno-socjalnym i o charakterze medyczno-opiekuńczym – odpowiadających dwóm częściom praktyk, z jakich składa się cały kurs.

Pierwsza część praktyk będzie obejmować realizowanie zadań związanych funkcjonowaniem instytucji zajmujących się świadczeniem usług opiekuńczych oraz wsparcia społecznego oraz instytucji, zajmujących się organizowaniem i kontrolą funkcjonowania systemu świadczenia usług opiekuńczych i wsparcia społecznego. Pierwsza część praktyk trwa 190 godzin i odpowiada jej 7 punktów ECTS.

Druga część praktyk będzie obejmować realizację zadań opiekuńczych o charakterze medycznym związanych z psychofizyczną płaszczyzną codziennego funkcjonowania osób w podeszłym wieku, osób niesamodzielnych lub niepełnosprawnych. Druga część praktyk trwa 160 godzin i odpowiada jej 5 punktów ECTS.

Praktyki będą odbywać się w wybranych placówkach instytucji: zajmujących się świadczeniem usług opiekuńczych i wsparcia społecznego oraz zajmujących się organizowaniem i kontrolą funkcjonowania systemu świadczenia usług opiekuńczych i wsparcia społecznego, takich jak: domy pogodnej starości, ośrodki pomocy społecznej, ośrodki pomocy rodzinie, domy samotnej matki, zakłady opiekuńczo-lecznicze, zakłady pielęgnacyjno-opiekuńcze, placówki paliatywne, domy dla przewlekle chorych, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Rada Pomocy Społecznej, Ministerstwo Zdrowia, Narodowy Fundusz Zdrowia, Kasa Rolniczych Ubezpieczeń Społecznych, Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Uniwersytet Trzeciego Wieku. Wybrana instytucja musi zostać zatwierdzona przez osobę nadzorującą realizację praktyk z ramienia uczelni.

W ramach grupy zadań medycznych student zapozna się z problematyką pielęgnacji, profilaktyki i rehabilitacji osób w podeszłym wieku, osób niesamodzielnych lub niepełnosprawnych.

W ramach grupy zadań socjalnych student zapozna się problematyką wdrażania rozwiązań z zakresu polityki społecznej, analizowania zjawisk społeczno-kulturowych prowadzących do niesamodzielności i wykluczenia, projektowania i realizowania nowych rozwiązań z zakresu wsparcia społecznego i doradztwa.

Potwierdzenia realizacji praktyki dokonuje zarządzający lub kierownik jednostki, w której odbyła się praktyka. Wpisu dokonuje się w Dzienniku praktyk, w którym student dokumentuje swoje uczestnictwo w praktykach. Warunkiem zaliczenia jest przedstawienie Dziennika praktyk z pozytywną opinią praktykodawcy opiekunowi praktyk. Zaliczenia praktyki dokonuje opiekun praktyk. Warunki wymienione w punktach 1–3 odnoszą się do obu części praktyk: instytucjonalno-socjalnych i medyczno-opiekuńczych.

Efekty kształcenia

Tabela 1
Efekty kształcenia dla kierunku gerontologia społeczna

SYMBOL KIERUN- KOWEGO EFEKTU KSZTAŁCE- NIA	OPIS KIERUNKOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA Absolwent studiów I-ego stopnia na kierunku GERONTOLOGIA SPOŁECZNA:	SYMBOL OBSZAROWE- GO EFEKTU KSZTAŁCENIA/ OBSZARO- WYCH EFEK- TÓW KSZTAŁ- CENIA
W ZAKRESIE WIEDZY		
GS1_W01	Ma uporządkowaną, zorientowaną na praktyczne zastosowanie wiedzę z zakresu psychologii, socjologii (w tym socjologii medycyny), pedagogiki, ekonomii, nauk o rodzinie, prawa, filozofii, nauk o zarządzaniu, nauk o poznaniu i komunikacji społecznej oraz nauk o zdrowiu składającą się na interdyscyplinarne ujęcie w ramach studiowanego kierunku gerontologia społeczna.	H1P_W02 S1P_W01 M1_W10
GS1_W02	Zna podstawowe pojęcia z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki, ekonomii, nauk o rodzinie, prawa, filozofii, nauk o zarządzaniu, nauk o poznaniu i komunikacji społecznej oraz nauk o zdrowiu, niezbędne do rozumienia i rozwiązywania problemów osób starszych.	H1P_W03 M1_W04 M1_W10 S1P_W02 S1P_W03
GS1_W03	Posiada wiedzę o człowieku jako istocie biologicznej oraz społecznej, a także o psychospołecznych uwarunkowaniach jego działań jako podmiotu konstytuującego struktury społeczne, zasady ich funkcjonowania oraz jako aktora działającego w tych strukturach.	S1P_W05 H1P_W08 M1_W02
GS1_W04	Zna podstawowe rodzaje struktur i instytucji społecznych ze szczególnym naciskiem na te, których celem jest szeroko pojęta działalność w obszarze życia i funkcjonowania społecznego seniorów w Polsce i na świecie.	S1P_W02 M1_W09 H1P_W05
GS1_W05	Posiada wiedzę o relacjach między instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz osób starszych, a także o procesach przemian tychże jako reakcji na zmiany makrospołeczne zachodzące we współczesnych społeczeństwach.	S1P_W03 S1P_W08
GS1_W06	Posiada wiedzę o normach i regułach organizujących funkcjonowanie i działalność instytucji społecznych, ekonomicznych, prawnych i medyczo-zdrowotnych działających w obszarze życia i funkcjonowania osób starszych.	S1P_W07

SYMBOL KIERUN- KOWEGO EFEKTU KSZTAŁCE- NIA	OPIS KIERUNKOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA Absolwent studiów I-ego stopnia na kierunku GERONTOLOGIA SPOŁECZNA:	SYMBOL OBSZAROWE- GO EFEKTU KSZTAŁCENIA/ OBSZAROWYCH EFEK- TÓW KSZTAŁ- CENIA
GS1_W07	Posiada szeroką wiedzę o potrzebach seniorów, ich stylach życia, wzorcach zachowań nastawioną na praktyczne wykorzystanie w odpowiednich obszarach działań związanych z oczekiwaniami i potrzebami seniorów (np. usługi, szczegółowe branże).	H1P_W08
GS1_W08	Zna metody, narzędzia i techniki badań dotyczących życia i funkcjonowania seniorów, jakości ich życia, potrzeb, oczekiwań, preferencji i problemów, jak również zna zasady prowadzenia badań z udziałem osób starszych; zna zasady opracowania statystycznego oraz jakościowego zebranego materiału.	S1P_W06 H1P_W07
GS1_W09	Zna zasady promocji zdrowia i zdrowego trybu życia w odniesieniu do seniorów; posiada podstawy edukacji zdrowotnej wobec seniorów, a także zna podstawowe działania z zakresu andragogiki i geragogiki.	M1_W06 S1P_W05
GS1_W10	Posiada wiedzę o zachowaniach ryzykownych i patologiach dotyczących osoby starsze oraz zna teoretyczne podstawy programów interwencyjnych wobec seniorów.	M1_W05 S1P_W05
GS1_W11	Zna język migowy na poziomie umożliwiającym proste porozumiewanie.	
GS1_W12	Zna podstawowe problemy zdrowotne osób starszych, ich objawy i przyczyny.	M1_W03
GS1_W13	Zna i rozumie podstawowe pojęcia i zasady z zakresu ochrony własności przemysłowej i prawa autorskiego.	S1P_W10 H1P_W10 M1_W11
GS1_W14	Zna ogólne zasady tworzenia i rozwoju form indywidualnej przedsiębiorczości zorientowanej na działalność dedykowaną seniorom.	S1P_W11 M1_W12
GS1_W15	Ma podstawową wiedzę o bezpieczeństwie i higienie pracy.	H1P_W09
GS1_W16	Zna prawne, organizacyjne i etyczne zagadnienia związane z wykonywaniem zawodu gerontologa społecznego.	M1_W08
GS1_W17	Zna zasady ratownictwa i zasady udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej.	M1_W05
GS1_W18	Posiada poszerzoną wiedzę z zakresu problematyki niepełnosprawności, starzenia się i śmierci w aspekcie socjomedycznym w odniesieniu regionalnym i międzynarodowym.	M1_W04 S1P_W05

SYMBOL KIERUN- KOWEGO EFEKTU KSZTAŁCE- NIA	OPIS KIERUNKOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA Absolwent studiów I-ego stopnia na kierunku GERONTOLOGIA SPOŁECZNA:	SYMBOL OBSZAROWE- GO EFEKTU KSZTAŁCENIA/ OBSZARO- WYCH EFEK- TÓW KSZTAŁ- CENIA
GS1_W19	Ma podstawową wiedzę z zakresu procesów komunikowania na poziomie personalnym, instytucjonalnym i medialnym, a także w perspektywie międzykulturowej, ich prawidłowości i zakłóceń.	S1P_W05 H1P_W03
GS1_W20	Posiada uporządkowaną wiedzę dotyczącą zmian zachodzących we współczesnych społeczeństwach, ich przyczyn, przebiegu oraz ich konsekwencji w odniesieniu do mikro- i makrostruktur społecznych ze szczególnym naciskiem na przemiany demograficzne i ich wielowymiarowe konsekwencje.	S1P_W07 S1P_W08
GS1_W21	Posiada podstawową wiedzę z zakresu czynności pielęgnacyjnych w odniesieniu do osób starszych, chorych i niepełnosprawnych.	M1_W02 M1_W03
GS1_W22	Zna typy więzi społecznych występujące w relacjach międzyludzkich, podstawowe elementy je konstytuujące oraz rządzące nimi prawidłowości.	S1P_W04
W ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI		
GS1_U01	Wykonuje proste czynności diagnostyczne, profilaktyczne, pielęgnacyjne, terapeutyczne i edukacyjne wobec osób starszych, chorych, niepełnosprawnych.	M1_U02 M1_U05
GS1_U02	Prawidłowo interpretuje zjawiska społeczne, kulturowe, polityczne i ekonomiczne związane z życiem i funkcjonowaniem osób starszych.	S1P_U01
GS1_U03	Samodzielnie wyszukuje, analizuje, ocenia, selekcjonuje oraz praktycznie wykorzystuje informacje pochodzące z różnych źródeł – formalnych i nieformalnych; wykorzystuje różnorodne kanały i sposoby zdobywania potrzebnych informacji dotyczących kluczowych aspektów pracy z osobami starszymi.	H1P_U01 H1P_U02
GS1_U04	Umiejętnie wykorzystuje zdobytą wiedzę oraz umiejętności nabyte w czasie praktyk zawodowych.	S1P_U06
GS1_U05	Wykorzystuje wiedzę zdobytą w czasie studiów do opisu i praktycznych analiz przyczyn oraz przebiegu zjawisk i procesów z zakresu gerontologii społecznej.	S1P_U02 S1P_U08 S1P_U03
GS1_U06	Umiejętnie prognozuje praktyczne skutki procesów i zjawisk demograficznych, socjokulturowych, pedagogicznych, medyczo-zdrowotnych, ekonomicznych oraz polityczno-prawnych związanych z życiem oraz funkcjonowaniem seniorów w Polsce.	S1P_U04

SYMBOL KIERUN- KOWEGO EFEKTU KSZTAŁCE- NIA	OPIS KIERUNKOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA Absolwent studiów I-ego stopnia na kierunku GERONTOLOGIA SPOŁECZNA:	SYMBOL OBSZAROWE- GO EFEKTU KSZTAŁCENIA/ OBSZARO- WYCH EFEK- TÓW KSZTAŁ- CENIA
GS1_U07	Umiejętnie planuje, wdraża, organizuje i ocenia projekty oraz programy interwencyjne, edukacyjne, profilaktyczne, rozrywkowo-rekreacyjne zaprojektowane dla osób starszych; projektuje, wdraża i ocenia usługi przeznaczone dla seniorów, chorych i niepełnosprawnych.	H1P_U03 H1P_U04 S1P_U07 M1_U10 H1P_U06
GS1_U08	Efektywnie komunikuje się z osobami starszymi, chorymi oraz niepełnosprawnymi jak również z ich otoczeniem nieformalnym i instytucjonalnym identyfikując problemy tych grup i kategorii osób; komunikuje się w języku migowym.	M1_U03 M1_U04 H1P_U11 H1P_U10
GS1_U09	Projektuje i przeprowadza badania społeczne wykorzystując metody ilościowe i jakościowe, poświęcone diagnozie sytuacji seniorów, także z ich udziałem; opracowuje wyniki z wykorzystaniem metod statystycznych i komputerowych analiz danych; interpretuje uzyskane wyniki i opracowuje raporty wykorzystując wiedzę o przyczynach zjawisk i procesów związanych z funkcjonowaniem osób starszych w społeczeństwie.	H1P_U05 M1_U06 M1_U08 M1_U12
GS1_U10	Identyfikuje błędy i zaniedbania w pracy z i na rzecz osób starszych; planuje swoje działania zawodowe w zgodzie z systemami normatywnymi oraz regulami zawodowymi i etycznymi; stosuje przepisy prawa odnoszącego się do instytucji związanych z działalnością na rzecz osób starszych, niepełnosprawnych oraz chorych.	M1_U07 S1P_U05 H1P_U07
GS1_U11	Ocenia przydatność konkretnych metod, procedur i narzędzi do rozwiązywania problemów osób starszych w sferze gospodarczej, społeczno-kulturowej, ekonomicznej, edukacyjnej, rekreacyjnej i usługowej oraz wybiera i wykorzystuje optymalne rozwiązania.	H1P_U09
GS1_U12	Prowadzi dokumentację instytucjonalną, a także osobistą dotyczącą kontaktów z seniorami i działań na rzecz osób starszych.	M1_U09
GS1_U13	Sporządza wnioski o przyznanie środków na realizację działań, projektów i programów pomocowych, profilaktycznych, edukacyjnych, aktywizujących, rekreacyjno-rozrywkowych.	H1P_U08 H1P_U10
GS1_U14	Przygotowuje typowe prace pisemne w języku polskim i obcym dotyczące szeroko pojętej problematyki osób starszych, chorych i niepełnosprawnych wykorzystując różnorodne ujęcia teoretyczne oraz źródła.	S1P_U09 H1P_U12 M1_U12

SYMBOL KIERUN- KOWEGO EFEKTU KSZTAŁCE- NIA	OPIS KIERUNKOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA Absolwent studiów I-ego stopnia na kierunku GERONTOLOGIA SPOŁECZNA:	SYMBOL OBSZAROWE- GO EFEKTU KSZTAŁCENIA/ OBSZARO- WYCH EFEK- TÓW KSZTAŁ- CENIA
GS1_U15	Przygotowuje wystąpienia ustne w języku polskim oraz obcym dotyczące szeroko pojętej problematyki osób starszych, chorych i niepełnosprawnych wykorzystując różnorodne ujęcia teoretyczne oraz źródła.	S1P_U10 H1P_U13 M1_U13
GS1_U16	Umiejętnie posługuje się specjalistycznym językiem obcym na poziomie B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.	S1P_U11 H1P_U14 M1_U14
W ZAKRESIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH		
GS1_K01	Jest świadomy poziomu i jakości swojej wiedzy i umiejętności, potrafi dokonać oceny własnych kompetencji i rozumie potrzebę ciągłego doskonalenia się zawodowego oraz rozwoju osobistego.	S1P_K01 H1P_K01 M1_K01
GS1_K02	Umiejętnie współdziała z grupą oraz pracuje w niej i dla niej przyjmując w niej różne role.	S1P_K02 H1P_K02 M1_K04
GS1_K03	Potrafi określić priorytety służące efektywnej realizacji określonego przez siebie lub innych zadania w zakresie konceptualizacji, aplikacji i ewaluacji rozwiązań na rzecz seniorów.	S1P_K03 H1P_K03 M1_K05
GS1_K04	Umiejętnie identyfikuje i rozwiązuje dylematy i problemy związane z pracą z i na rzecz osób starszych.	S1P_K04 H1P_K04 M1_K06
GS1_K05	Okazuje szacunek wobec seniora, chorego, niepełnosprawnego, ich rodzin i otoczenia, dba o ich dobro.	M1_K03
GS1_K06	Jest świadom swoich ograniczeń, potrafi uzupełniać i doskonalić nabytą wiedzę i umiejętności na drodze edukacji formalnej, nieformalnej oraz pozaformalnej.	S1P_K06 M1_K02
GS1_K07	Jest przygotowany do aktywnego uczestnictwa w grupach, organizacjach i instytucjach opracowujących projekty, programy oraz inicjatywy na rzecz osób starszych zmierzające do poprawy jakości ich życia, mając świadomość prawnych, ekonomicznych i politycznych uwarunkowań tych działań.	S1P_K05
GS1_K08	Ma świadomość ekonomicznych uwarunkowań prowadzenia działalności badawczej i potrafi planować w oparciu o kryteria przedsiębiorczości.	S1P_K07
GS1_K09	Jest uczestnikiem życia kulturalnego korzystając z różnych jego form, poszukując inspiracji dla inicjatyw na rzecz osób starszych.	H1P_K06

SYMBOL KIERUN- KOWEGO EFEKTU KSZTAŁCE- NIA	OPIS KIERUNKOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA Absolwent studiów I-ego stopnia na kierunku GERONTOLOGIA SPOŁECZNA:	SYMBOL OBSZAROWE- GO EFEKTU KSZTAŁCENIA/ OBSZAROWYCH EFEK- TÓW KSZTAŁ- CENIA
GS1_K10	Realizuje zadania w sposób zapewniający bezpieczeństwo własne i otoczenia, w tym przestrzega zasad bezpieczeństwa pracy.	M1_07
GS1_K11	Jest gotów do działania na rzecz grupy i interesu publicznego.	S1P_K02 S1P_K05
GS1_K12	Jest świadomy odpowiedzialności za podtrzymywanie i transmisję wytworów kulturowych.	H1P_K05
GS1_K13	Potrafi formułować opinie dotyczące osób starszych, chorych i niepełnosprawnych będące podstawą do diagnozy, oceny i poszukiwania rozwiązań w celu polepszenia jakości życia i funkcjonowania tych kategorii osób.	M1_K08
GS1_K14	Jest gotów do podjęcia pracy zawodowej mając świadomość konieczności dalszego doskonalenia się samodzielnego oraz instytucjonalnego.	S1P_K01 S1P_K06

Źródło: opracowanie własne w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Siatka zajęć

Tabela 2

Szczegółowa siatka zajęć dla studiów pierwszego stopnia w zakresie gerontologii społecznej

PRZEDMIOT	SEMESTR	1		2		3		4		5		6		OGÓLEM	FORMA ZALICZENIA	PUNKTY ECTS
		W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S			
MODUŁ OGÓLNY																
Wprowadzenie do gerontologii społecznej		20	20											40	E	4
Podstawy socjologii		20	20											40	E	4
Podstawy psychologii			20	20										40	E	4
Procesy ludnościowe			15											15	Z	1
Ochrona własności intelektualnej					30									30	Z	2
Język obcy		30	30	30	30	30	30							120	Z, E	5
Międzynarodowy język migowy										5	25			30	Z	2
BHP		15												15	Z	1
Przysposobienie biblioteczne		2												2	Z	0
Warsztaty komputerowe			30											30	Z	2
Technologia pracy umysłowej - warsztaty			15											15	Z	1
Wychowanie fizyczne		30	30											60	Z	2
Liczba godzin ogółem w module		40	117	35	125	30	30	0	30	0	0	5	25	437	E - 4, Z - 8	28

PRZEDMIOT	SEMESTR	1		2		3		4		5		6		OGÓLEM	FORMA ZALICZENIA	PUNKTY ECTS
		W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S			
MODUŁ MEDYCYNY I ZDROWIA PUBLICZNEGO																
Podstawy geriatrici				30	30									60	Z, E	6
Podstawy żywienia osób starszych				30										30	E	4
Podstawy farmakologii							30							30	E	4
Rehabilitacja gerontologiczna							30	30						60	Z, E	6
Pierwsza pomoc przedmedyczna - warsztaty							20							20	Z	2
Style życia i zachowania zdrowotne	10													10	Z	1
Promocja zdrowia				10										10	Z	1
Edukacja zdrowotna			10											10	Z	1
Zdrowie publiczne												10		10	Z	2
Opieka długoterminowa i paliatywna				15	15									30	Z	2
Podstawy pielęgniarstwa						15	30							45	Z, E	4
Liczba godzin ogółem w module	10	0	10	10	75	45	15	50	60	30	0	10		315	E-5, Z-9	33
MODUŁ PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNY																
Psychologia społeczna			20	20										40	Z, E	4
Podstawy psycho- i socjoterapii - warsztaty	15	15												30	Z, E	3
Podstawy psychologii klinicznej					15	15								30	Z, E	3

PRZEDMIOT	SEMESTR	1		2		3		4		5		6		OGÓLEM	FORMA ZALICZENIA	PUNKTY ECTS
		W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S			
Psychogerontologia								15	15					30	Z, E	3
Mediacje i rozwiązywanie konfliktów - warsztaty								20	20				20	40	Z	2
Geragogika										10				10	Z	1
Andragogika												10		10	Z	1
Liczba godzin ogółem w module		15	15	20	20	15	15	15	35	10	0	10	20	190	E-4, Z-7	17
MODUŁ EKONOMICZNO-PRAWNY																
Marketing usług medycznych				15	15									30	Z	2
Mikroekonomia i planowanie budżetów domowych						20	15							35	Z, E	3
Podstawy zarządzania		15	15											30	Z, E	3
Podstawy prawa ogólnego i rodzinnego				30										30	E	3
Formy zabezpieczeń społecznych seniorów						30								30	Z	2
Współczesne zjawiska na rynku pracy										20				20	Z	1
Aktywizacja zawodowa seniorów												10		10	Z	1
Zarządzanie wiekiem i zarządzanie różnorodnością w organizacjach												10		10	Z	1
Liczba godzin ogółem w module		15	15	45	15	50	15	0	0	0	20	10	10	195	E-3, Z-7	16

PRZEDMIOT	SEMESTR	1		2		3		4		5		6		OGÓŁEM	FORMA ZALICZENIA	PUNKTY ECTS
		W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S			
Metody badań społecznych		15	15											30	E	3
Badania społeczne seniorów			15	15										30	Z	2
Analiza dokumentów instytucjonalnych - warsztaty										30				30	Z	2
Badania nad starością w Polsce i na świecie			30											30	Z	2
Planowanie, wdrażanie i ewaluacja programów dla seniorów - warsztaty								20	20					40	E	4
Techniki komputerowego opracowywania danych - warsztaty										30				30	E	3
Liczba godzin ogółem w module		15	15	45	15	0	0	0	0	20	80	0	0	190	E-3, Z-3	16
MODUŁ ZAKŁÓCENIA W ZDROWOTNYM I SPOŁECZNYM FUNKCJONOWANIU OSÓB STARSZYCH (do wyboru)																
Sociologia niepełnosprawności					20	10								30	Z, E	3
Patologie społeczne							10							10	E	2
Zachowania ryzykowne seniorów								45						45	E	4
Wiktymologia osób starszych												25		25	E	3
Liczba godzin ogółem w module		0	0	0	0	20	10	10	45	0	0	25	0	110	E-4, Z-1	12

PRZEDMIOT	SEMESTR	1		2		3		4		5		6		OGÓLEM	FORMA ZALICZENIA	PUNKTY ECTS
		W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S			
MODUŁ PATOLOGIE SPOŁECZNE WŚRÓD SENIORÓW (do wyboru)																
Wprowadzenie do patologii społecznych				20	10									30	E	3
Przemoc wobec seniorów						10								10	Z	1
Samobójstwa wśród seniorów							10							10	Z	1
Bieda i bezrobocie							25							25	E	3
Senior jako ofiara										10				10	E	2
Alkoholizm i narkomania											15			15	E	2
Lekomanie wśród seniorów							10							10	Z	1
Liczba godzin ogółem w module		0	0	0	0	20	10	10	45	0	0	25	0	110	E-4,Z-3	13
MODUŁ SOCJOMEDYCZNY																
Sociologia zdrowia i choroby				20	15									35	Z, E	3
Medykalizacja starości - warsztaty						15	15							30	Z, E	3
Czas wolny, sport i rekreacja								20						20	Z	2
Liczba godzin ogółem w module		0	0	20	15	15	15	0	20	0	0	0	0	85	E-2, Z-3	8

PRZEDMIOT	SEMESTR	1		2		3		4		5		6		OGÓLEM	FORMA ZALICZENIA	PUNKTY ECTS
		W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S			
MODUŁ PRACA SOCJALNA I POLITYKA SPOŁECZNA																
Socjologia i psychologia rodziny			30	30										60	Z, E	6
Psychologia starości i starzenia się							20							20	Z	2
Polityka społeczna			20	20										40	E	4
Pomoc społeczna i praca socjalna						15	15							30	E	4
Polityka zdrowotna								10	20					30	E	4
Socjologia starości i starzenia się						15								15	Z	1
Liczba godzin ogółem w module		0	0	50	0	15	15	15	30	20	0	0	0	195	E-2, Z-6	21
MODUŁ SPOŁECZNO-KULTUROWY (do wyboru)																
Starość w perspektywie humanistycznej								30						30	E	3
Komunikacja międzykulturowa - warsztaty											20			20	Z	2
Socjologia ciała											20			20	Z	2
Kapitał społeczny i sieci wsparcia społecznego											10			10	Z	1
Tanatologia											20			20	E	2
Bioetyka gerontologiczna												15		15	Z	1
Liczba godzin ogółem w module		0	0	0	0	0	0	30	0	0	50	35		115	E-2, Z-4	11

PRZEDMIOT	SEMESTR	1		2		3		4		5		6		OGÓLEM	FORMA ZALICZENIA	PUNKTY ECTS
		W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S	W	C/K/S			
MODUŁ WSPÓŁCZESNOŚĆ I SENIORZY (do wyboru)																
Siwiący Internet								30						30	E	3
Zachowania konsumpcyjne seniorów												20		20	Z	2
Modele relacji personelu medycznego – pacjent senioralny													15	Z	1	
Wychowanie do starości												10		Z	1	
Śmierć i umieranie w perspektywie socjokulturowej												20		E	4	
Liczba godzin ogółem w module		0	0	0	0	0	0	0	30	0	0	50	35	E-2,Z-3	11	
MODUŁ WARSZTAT PRACY GERONTOLOGA																
Projekt interwencji środowiskowej											30			30	Z	2
Trening umiejętności społecznych									30					30	Z	2
Aktywizacja społeczna seniorów													30	Z	2	
Liczba godzin ogółem w module		0	0	0	0	0	0	0	30	0	30	0	30	Z-3	6	
Praktyki zawodowe		0	0	0	0	0	0	0	190	0	0	160	0	Z	12	
Ogółem w semestrze		95	162	225	250	205	145	55	445	120	180	260	130			
Ogółem w roku		257		475		350		500		300		390		2272	E-29, Z-51	180

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Zaprezentowany program jest autorskim projektem, którego celem jest kształcenie specjalistów gotowych do podjęcia pracy w krajach Unii Europejskiej, otwartych i wrażliwych na potrzeby seniorów. Praktyczny profil studiów pozwala na przygotowanie kompetentnej kadry mogącej pracować bezpośrednio z seniorami lub pośrednio, na rzecz osób starszych. Powyższy projekt jest wstępem do kolejnych programów studiów akademickich (drugiego, a nawet trzeciego stopnia) w zakresie gerontologii społecznej, wpisując się tym samym w ideę uczenia się przez całe życie – *Life Long Learning*.

Literatura

UN DESA 2011

3 May 2011, United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA), Population Division, World Population Prospects, The 2010 Revision.

Chmielecka E., 2010

Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, MNiSW, Warszawa.

Derejczyk J., Bień B., Kokoszka-Paszkot J., Szczygieł J. 2008

Gerontologia i geriatrya w Polsce na tle Europy – czy należy inwestować w ich rozwój w naszym kraju?, „Gerontologia Polska”, tom 16, nr 3, s. 149-159.

<http://www.prb.org/Articles/2011/agingpopulationclocks.aspx>

Jawor A., Szczupaczyński J., 2011

Efekty kształcenia jako centralna idea Krajowych Ram Kwalifikacji, „Przegląd Socjologiczny”, t. LX/4.

Jaworska-Szatur B., Błędowski P., Dziegielewska M. 2006

Podstawy gerontologii społecznej, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.

Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.) 2008

Pomyślnie starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ, Łódź.

Rozporządzenie 2011

Rozporządzenie Min. Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 8 sierpnia 2011 r.

Szarota Z. 2010

Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa, Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Summaries

Elżbieta **Soszyńska**

Higher education in the context of countries' approaching the world technological border – 21st century perspective

The article attempts to show the evolution of the higher education system, its adaptation to the changing socio-economic situation of countries, as well as paradigms promoted in the world at the XX and XXI centuries turning point. An analysis of the mission, functions, good and bad sides of enterprising, as well as exclusive and world-recognizable research universities. The rank, role, contribution of higher education to the social-economic development of countries are universally recognised as crucial, but the potential of higher education is not always, and not in all countries, being exploited. The holistic interpretation of these issues leads to the reflection that the most important cause of this situation is the imperfect flow of information, low potential, weak system of incentives, especially in countries poorly and average developed economically. It results in the breaking of bond among individual higher education entities, and ties between them and external subjects.

Keywords: higher education, knowledge economy, globalization

Tomasz **Sobierajski**

Education for human development

The article constitutes a short revision of the views of the philosopher Martha Nussbaum concerning general education at American and European universities. Economic changes in developed countries resulted in the fact that governments of many states see the education of students on humanistic and social specializations as unproductive for the economy and a burden for the budget. The presentation of the Nussbaum position on formal education introduces a new cognitive element into the debate which is conducted also in Poland, and is regarding the kind and form of education of students in higher education institutions.

Keywords: general education, formal education, humanistic sciences

Beata Karpińska-Musiał
**Academic tutoring as a reconstruction of the relation Pupil-Master
in view of spreading of mass higher education**

The article constitutes a proposal to regard the method of academic tutoring as an innovative in Poland form of personalized pro-quality didactics, possible to be accomplished in the area of higher education in spite of its universal democratization. To begin with a theoretical background of presented arguments will be outlined, in order to show the extent to which tutoring is becoming part of the existing scientific paradigms in humanistic sciences. Next, on the basis of chosen definitions and the typology of quality components in the context of the quality of service in the area of education, an attempt to find a common element for the quality of service understood in the corporate and educational meaning will be made, what is justified due to the present mixing of corporate and educational discourse in a tempestuous debate on neoliberal tendencies in higher education. In the next part of the article the role of the personality and authority of the teacher as a tutor will be brought up. The application of functions of the teacher, widely described in the pedagogical literature, stays still in the area “methodological postulate” (Klus-Stańska 2009), however the tutor relation has a chance to give it a meaning closer to practicable application. Therefore the author is observing tutoring as an exceptional method of education which is creating the chance of satisfying the humanistic need for elite education and, at the same time, with a good teaching organization, could be integrated into the today’s mass university. It brings next the chance of raising the quality of education to the one expected by accreditation standards.

Keywords: academic tutoring, quality of teaching services, personalized teaching, teacher’s personality

Marek Kwiek
University as a “community of researchers”?
Poland from the comparative and quantitative European prospect

The author of the text is analysing the organizational patterns of the Polish higher education using international empirical data gathered in 11 countries of Europe (N = 17 212, projects of academic EUROAC and CAP academical staff research). His main research question reads as follows: in what extent does the theoretical model of the joint authority fit into the reality of Polish universities, examined on above 3700 Polish representatives of the academic staff? The reply is contextual and relative: we are presenting Polish universities in the context of universities functioning in 10 countries of Europe (Austria, Switzerland, Ireland, Netherlands, Germany, Finland, Italy, Norway, Portugal and Great Britain). The emerging from the examinations conflict between the vision of a university seen by academic community (i.e. an institutional model of the “community of researchers”, based on academic traditional values) and his vision shared by the community of reformers and political decision-makers (i.e. the instrumental model) has a fundamental meaning for the fate of the reforms of higher education in Poland.

Keywords: academic staff, management models, academic collegiality, quantitative benchmarking, institutional economics

Lidia Białoń
**The role of higher education institutions in the education
of staff for innovative economy**

The purpose of the article is characteristics of the system approach to educating staff for an innovative economy by universities. Higher education institutions should create and hand over to its graduates the basic, universal knowledge, associated with the essence and significance of innovation in the social-economic development, basic skills in managing innovation, as well as methods of education stimulating creativity. The acquired at higher education institutions knowledge should develop the creativity, and along with experience acquired in practice should enable efficient management of innovative economy.

Keywords: innovation, higher education institutions, educating staffs for innovative economy, programs of education

Arnold Pabian, Barbara Pabian
**Internationalization of Polish universities in the aspect
of cultural differences**

The internationalization of Polish universities is low compared with other countries of the European Union. The change of this disadvantage requires the identification and the elimination of barriers in respect of the development of internationalization. One of them is the cultural differences between Poles and foreigners contacting in the area of learning and higher education. Many foreigners descend from cultures which significantly differ from Polish values, behaviours, customs and attitudes. The ignorance of these conditions is hindering the cross-cultural adaptation, triggering in extreme cases a cultural shock. Symptoms are discomfort connected with residing in an unfamiliar environment, a low sense of security and disturbed communication. In order to eliminate barriers of internationalization resulting from cultural differences, the university staff meeting with foreigners both in Poland and abroad should possess the adequate knowledge and skills. This requires system solutions initiated not only by Polish universities, but also government institutions to which they are reporting.

Keywords: internationalization of higher education institutions, cultural differences, cross-cultural communication

Mieczysław Gałuszka
Social gerontology as field of university studies

Demographic transformations are inevitably showing that at present seniors are becoming a huge client group of customers, electors, patients and participants in the cultural life. To meet market needs halfway, a team of employees of the Institute of Sociology of the Medical University in Łódź drew an original project of studies in the scope of interdisciplinary gerontological studies. The present article is showing technical grounds for creating

such a field, its characteristics in accordance with requirements of the Bolognese Process, a description of the effects of education, possible paths of education, a detailed timetable and career prospects.

Keywords: social gerontology, effects of education, academic education, knowledge society, ageing

Informacje o Autorach

Lidia Białoń – profesor doktor habilitowany, kierownik Katedry Marketingu i Przedsiębiorczości w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zarządzania działalnością innowacyjną oraz marketingu, zwłaszcza marketingu innowacji. Zajmowała wiele stanowisk związanych z zarządzaniem szkołami wyższymi – od kierownika zakładu, przez stanowisko dziekana, do prorektora. Wśród wielu publikacji poświęconych problematyce marketingu, zarządzania przedsiębiorstwami na wyróżnienie zasługują: *Nauka i technika w rozwoju społeczno-gospodarczym* (1989 r.), *Zarządzanie działalnością innowacyjną* (2010 r.).

Mieczysław Gałuszka – doktor nauk humanistycznych, prof. nadzw. Uniwersytetu Medycznego w Łodzi: socjolog, bioetyk, Kierownik Katedry Nauk Humanistycznych, kierownik Zakładu Socjologii, Prodziekan ds. Kierunków Humanistycznych Wydziału Nauk o Zdrowiu, organizator studiów filozoficznych i socjologicznych na UM w Łodzi. W pracy naukowo-badawczej podejmuje tematy z zakresu: socjologii zdrowia, choroby i medycyny; semiotyki kultury symbolicznej; bioetyki kulturowej i tanatologii. Ogłosił drukiem ponad 150 publikacji. Ostatnio pod jego redakcją lub współredakcją ukazały się monografie:

Zdrowie i choroba w społeczeństwie ryzyka biomedycznego (2008), *Modernizacja biomedyczna społeczeństwa a ryzyko zdrowotne* (2010), *Spoleczne, kulturowe i polityczne uwarunkowania ryzyka zdrowotnego* (2012), *Zdrowie, choroba i medycyna w społeczeństwie globalnym*, „Przegląd Socjologiczny”, T. LXI/2/2012, „Przegląd Socjologiczny”, T. LXII/2/2013 - poświęcony gerontologii społecznej.
mieczyslaw.galuszka@umed.lodz.pl

Beata Karpińska-Musiał – anglistka, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki porównawczej; wykładowca języka angielskiego, tłumacz, konsultant metodyczny oraz lektor języka polskiego jako obcego we współpracy z ówczesną Akademią Techniczno-Rolniczą w Bydgoszczy, prywatnymi szkołami językowymi w Bydgoszczy oraz Poznaniu (1993–2004), a także Uniwersytetem w Greifswaldzie w Niemczech (2002–2004). Od 2004 roku pracuje na Uniwersytecie Gdańskim, a od 2010 jest adiunktem w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki tamże. Zainteresowania badawcze: pedagogika międzykulturowa, teoria języka i kultury jako elementów kształcenia pedeutologicznego, językoznawstwo stosowane i krytyczna analiza dyskursu w komunikacji międzykulturowej. Ponadto: kreatywność i refleksyjność na-

uczycieli języków obcych i rola pedagoga w obliczu zmian w edukacji.

Marek Kwiek – profesor zwyczajny, doktor habilitowany, dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego UAM w Poznaniu. Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej m.in. Komisji Europejskiej, OECD, Rady Europy, OBWE, USAID, UNDP i Banku Światowego. Kierownik lub członek zespołu badawczego w ponad 40 projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną. Współtwórca strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego do 2020 r. (Ernst and Young/IBNGR, 2010). Opublikował 11 książek i ok. 140 artykułów. Członek rad redakcyjnych m.in. „Higher Education Quarterly”, „European Educational Research Journal” i „European Journal of Higher Education”, redaktor serii wydawniczej HERP: *Higher Education Research and Policy* (Peter Lang). Aktualnie prowadzi pięcioletni projekt badawczy MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego (2012–2017)*, finansowany przez NCN.

Arnold Pabian – profesor zwyczajny, doktor habilitowany, specjalista z zakresu zarządzania, marketingu, i ekonomiki przedsiębiorstw. Dziekan Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej (kadencje 2008-2012 oraz 2012-2016), dyrektor Instytutu Marketingu. Doktorat z zakresu nauk ekonomicznych uzyskał w Instytucie Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej. Habilitował się na Wydziale Zarządzania. Przez dwie kadencje członek Polskiej Akademii Nauk – Komitetu Inżynierii Lądowej i Wodnej. Uczestnik kongresów mię-

dzynarodowych, konferencji i seminariów, m.in. w USA, Australii, Kanadzie, Meksyku, Singapurze, Zjednoczonych Emiratach Arabskich, Rosji i Chinach. Współautor kilku patentów.

Barbara Pabian – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Specjalizacja naukowo-badawcza: kulturoznawstwo, folklorystyka, etnografia turystyczna, turystyka kulturowa. Autorka ponad 40 publikacji. Członek Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego i Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego. Prowadzi badania terenowe, identyfikuje, opisuje i popularyzuje fakty oraz zjawiska kulturowe występujące głównie w regionie częstochowskim.

Tomasz Sobierajski – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Zakładzie Ewaluacji i Badań nad Edukacją w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się badaniem edukacji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kształcenie w zawodzie oraz ideę *lifelong learning*. Autor m.in. monografii *Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja*. W tym roku ukaże się jego najnowsza książka *Uczenie się przez całe życie jako Edukacyjna Forma Otwarta*; ekspert Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; członek Interdyscyplinarnego zespołu do spraw działalności wspomagającej współpracę naukową z zagranicą, działającego przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Elżbieta Soszyńska – doktor nauk ekonomicznych, była wieloletnim pracownikiem resortowego Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, a następnie Centrum Badań Po-

lityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Obecnie współpracuje z Akademią Finansów i Biznesu Vistula oraz Wszechnicą Polską Szkołą Wyższą. Interesuje się i bada problemy rozwoju społeczno-gospodarczego, wzrostu gospodarczego, a drugim jej obsza-

rem badawczym jest rozwój i zastosowanie metod ilościowych w ekonomii. Obok licznych artykułów z tych dziedzin jest autorką książki: *Zrozumieć rozwój gospodarczy. Wiedza i inne determinanty wzrostu gospodarczego*.

Opracowanie redakcyjne
Barbara Gruszka

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Klimiuk