

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

Cx. 238



1'93

Styczeń - Czerwiec

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Julita Jablecka-Gębka
Ewa Świerzbowska-Kowalik
Elżbieta Wnuk-Lipińska (po. Redaktora Naczelnego)
Maria Wójcicka

Gz. 238/1993



Opracowanie graficzne

Wojciech Freudenreich

Redaktor tomu: Elżbieta Wnuk-Lipińska

Adres redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 20-03-81 w. 158

© by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1993

ISBN 83-85194-69-X

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

1/93 Styczeń-Czerwiec, Warszawa

Od Redakcji 3

Julita Jablecka, Jaka autonomia? 5

WYŻSZA UCZELNIA W OTOCZENIU SPOŁECZNYM

Dziś i jutro Uniwersytetu Warszawskiego.

Wywiad z Rektorem, prof. dr hab. Andrzejem K. Wróblewskim 7

Barbara Hejns, Mikrosocjologiczne badania nad szkolnictwem wyższym 14

Ireneusz Białecki, Dwa cele kształcenia 31

Clark Kerr, Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria zróżnicowania 40

Julita Jablecka, Niezależność, autonomia i wolność akademicka

a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. Na marginesie artykułu C. Kerra 58

Elżbieta Wnuk-Lipińska, Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny 77

Ewa Świerzbowska-Kowalik, Nauczyciele akademicy i studenci 90

REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Maria Wójcicka, Skutki reform systemów edukacyjnych (na przykładzie
wybranych krajów) 101

Ewa Chmielecka, Katalog Szkoły Głównej Handlowej 115

Summaries 127

Kronika 132

Informacje o autorach 136

Konkurs 138

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

1/93 January-June, Warszawa

From Editor 3

Julita **Jabłecka**, What kind of autonomy? 5

UNIVERSITY IN SOCIAL ENVIRONMENT

Today and Tomorrow of Warsaw University:

Interview with President 7

Barbara **Heyns**, Microsociological Research on Higher Education 14

Ireneusz **Białecki**, Two Functions of Education 31

Clark **Kerr**, The American Mixture of Higher Education in Perspective: Four Dimensions 40

Julita **Jabłecka**, Independence, Academic Freedom and Autonomy. Models of Coordination
of Higher Education – In the Margin of Clark Kerr's Paper 58

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Quality of Higher Education – Evaluation Mechanisms 77

Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, Academic Teachers and Students 90

REFORMS IN HIGHER EDUCATION

Maria **Wójcicka**, Reforms of Systems of Education in Europe 101

Ewa **Chmielecka**, Catalogue 115

Summaries 127

Chronicle 132

Information about authors 136

Competition 138

Od Redakcji Szanowni Czytelnicy, **Z pewnym niepokojem** przedstawiamy pierwszy numer półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. Nowe pismo naukowe, aby zająć solidną pozycję na rynku wydawniczym, musi udowodnić, że mówi własnym głosem, że porusza sprawy istotne dla Czytelników i czyni to w sposób interesujący.

Jest to zadanie ambitne i jeśli podejmujemy próbę sprostania mu, to z przekonaniem, iż problematyka, którą zamierzamy poruszać na naszych łamach, ma kluczowe znaczenie dla przyszłości szkolnictwa wyższego i nauki w naszym kraju. Struktura organizacyjna nauki wymaga zasadniczych zmian, mechanizmy finansowania badań ciągle – mimo często rewolucyjnych, i jak się wydaje, pozytywnych nowości – szwankują, a więc trafnie odczytany stan świadomości środowisk akademickich może przesądzać o powodzeniu reformy polskiej nauki i szkolnictwa wyższego. Wszystkie te problemy wyznaczają profil badawczy utworzonego na Uniwersytecie Warszawskim wiosną 1992 roku Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego – wydawcy niniejszego periodyku.

W sytuacji radykalnego przełomu niezbędne jest, jak sądzimy, stworzenie możliwości dyskusji nad teraźniejszym i przyszłym kształtem placówek naukowych w naszym kraju. Pragniemy, aby nasze pismo nie tylko ułatwiało komunikację między środowiskiem akademickim i strukturami władzy, ale przede wszystkim, aby stało się przydatne w pracy naszych kolegów, którzy dzielą czas między własną pracę naukową i dydaktyczną a organizowanie innym warunków do takiej pracy. Dyskusji nie chcielibyśmy ograniczać do doświadczeń polskich, dlatego pragniemy prezentować na naszych łamach także głosy badaczy z innych krajów. Nasze pismo jest więc adresowane do kadry kierowniczej instytutów i uczelni, specjalistów zajmujących się tą problematyką i wszystkich zainteresowanych.

Każdy numer naszego czasopisma będzie miał swój temat wiodący. Stałą pozycją będą wywiady lub rozmowy redakcyjne z promotorami procesów transformacji nauki oraz informacje na temat działalności reformatorskiej w zakresie szkolnictwa wyższego.

Tematem wiodącym pierwszego numeru „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” jest *Wyższa uczelnia w otoczeniu społecznym*, który skupia uwagę autorów na problemach związanych z funkcjonowaniem wyższych uczelni w różnych krajach, w kontekście potrzeb i oczekiwań wyrażanych przez społeczność uczelni i jej społeczne otoczenie.

Pragniemy, aby pismo nasze wyszło poza ramy naukoznawstwa i stało się żywym i pulsującym medium, przydatnym dla specjalistów z różnych dyscyplin, których łączy wspólna troska o stan i perspektywy naszego szkolnictwa wyższego i nauki. Oddając Czytelnikom ten pierwszy numer z nadzieją oczekujemy na odzew, słowa zachęty i krytyki, udział w tworzeniu kolejnych numerów, na sygnalizowanie problemów, które warto by poruszyć na naszych łamach.

Julita Jabłecka Jaka autonomia?

Uwagi o wiodącym temacie numeru

„Wśród najczęściej wymienianych powodów niepowodzeń rządowych projektów reform szkolnictwa wyższego jest sposób reagowania instytucji szkolnictwa wyższego na inspiracje zmian przychodzące z zewnątrz: system kształcenia akademickiego, jako konserwatywny i z natury niepodatny na wpływy otoczenia, może być reformowalny wyłącznie poprzez procesy samoregulacji” – napisała autorka jednego z artykułów zamieszczonych w niniejszym numerze czasopisma (Maria Wójcicka: *Skutki reform systemów edukacyjnych*, s. 10), analizując opracowania poświęcone reformom studiów wyższych we Francji, Niemczech i Polsce w minionych latach.

Zmiany w przepisach prawnych dotyczących polskich szkół wyższych po upadku rządów komunistycznych skupione były przede wszystkim na wzroście autonomii uczelni; zmiany w samym systemie kształcenia mają być – jak można sądzić – dopiero jej konsekwencją. Autonomia uczelni w znacznym stopniu umożliwiła szeroko rozumianą reformę systemu kształcenia właśnie za pomocą oddolnych mechanizmów samoregulacji. Powstaje jednak pytanie, czy jest to wystarczający warunek efektywności reform? Czy autonomia oznacza, że przemiany systemowe mogą być dokonywane indywidualnie przez każdą uczelnię, bez żadnych mechanizmów samoregulacji czy koordynacji w skali krajowego systemu?

Autonomia uczelni ma wiele odcieni i wymiarów i może być różnie rozumiana; w sposób tradycyjny – jako samorządność korporacji akademickiej, wzmocnianej oczywistym zobowiązaniem państwa do utrzymywania tego sektora i – przeciwnie – jako niezależność rynkowa, kiedy państwo przestaje być patronem i jedynym sponsorem, staje się natomiast jednym z „klientów”, a student płaci za usługi edukacyjne. Czy zbliżony do drugiego modelu system amerykański, opisany w kilku zamieszczonych tu artykułach, najbardziej zróżnicowany, w znacznej części oparty na sektorze prywatnym, może być dla nas ideałem, do którego należałoby zmierzać? W jakim stopniu nasze szkolnictwo jest dziś do tego przygotowane? Czy ze względu na różnice historyczne, kulturowe czy wreszcie ekonomiczne byłby to realny kierunek zmian? Jeśli tak, to co należałoby zaadaptować do naszych warunków (a raczej co jeszcze, jeśli uwzględnić pewne kroki już poczynione, jak choćby wprowadzenie systemu „grantów”)? Zróżnicowanie systemu amerykańskiego sprawiło, że każdy człowiek mający aspiracje edukacyjne może w nim znaleźć coś dla siebie. Nic też dziwnego, że coraz częściej obserwuje się amerykańską europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Jest to model szczególnie preferowany przez rządowe i quasirządowe instytucje tych krajów, bowiem jego wprowadzenie oznacza, z jednej strony, zwolnienie państwa od ponoszenia pełnej finansowej odpowiedzialności za ten sektor publiczny (oddając w znacznym stopniu inicjatywę w zdobywaniu funduszy na utrzymanie samym uczelniom), co w warunkach powszechnych ostatnio trudności budżetowych wielu krajów jest sprawą nie bez znaczenia. Z drugiej zaś, amerykański model odciąża w znacznym stopniu państwo od obowiązku państwowej koordynacji systemu, pozostawiając ją mechanizmom rynku. System rynkowy ma wszakże nie tylko zalety. Niejeden z polskich

akademików zapewne zdziwiłby się, gdyby znał współczynnik upadków (samolikwidacji) uczelni w amerykańskim systemie. Z pewnością jest tam wiele uczelni dobrych, kilkanaście z nich to wręcz instytucje najlepsze na świecie, ale jest też sporo słabych. Uczelnie poddane są brutalnej konkurencji i stosunkowo niewiele tych najlepszych może (stąd zresztą płynnie ich wysoka jakość) przeprowadzać ostrą selekcję studentów. Choć brzmi to paradoksalnie, jednak i te najlepsze muszą ostro zabiegać o studentów, kusząc ich wysokim poziomem nauczania i trafnością rynkowej oferty edukacyjnej, poziomem studiów, gwarantowaną obecnością najlepszych uczonych, specyficzną atmosferą danego środowiska akademickiego i samego kampusu, życzliwością wobec studentów i wynikającym stąd prestiżem.

W jakim kierunku będzie zmierzać polski system szkolnictwa wyższego? Czy bardziej w kierunku tradycyjnego kontynentalnego modelu patronatu państwa, czy też w stronę urynkowienia systemu? Czy polskie uczelnie są przygotowane do istotnych przemian w tym ostatnim kierunku i zaakceptowania wymogów konkurencji? Materiały przez nas przedstawione wskazują na różnice stanowisk w tej kwestii. Ustawa nie daje jasnej odpowiedzi na to pytanie. Stanowiska środowiska akademickiego są podzielone, zresztą sytuacja jest bardziej złożona i wychodzi poza podział na zwolenników i przeciwników modelu rynkowego. Jak wynika bezpośrednio lub pośrednio z prezentowanych artykułów i wypowiedzi, część polskiej społeczności akademickiej wobec zmian organizacji procesu i treści kształcenia zajęła postawę zachowawczą (przykładem mogą być częściowe tylko reformy w Uniwersytecie Warszawskim czy wybiegi umożliwiające reformę Szkoły Głównej Handlowej). Autonomia jako uprawnienie środowiska niekoniecznie kojarzona jest z jej konsekwencjami; nie wszędzie też uruchomiła ona procesy samoregulacji (ograniczająca niekiedy reformy samodzielność wydziałów, idea „demokracji bezpośredniej”, o której mówi Rektor UW (zob. wywiad w tym numerze, s. 7–14), ograniczająca rolę organów jednoosobowych z wyboru na rzecz ciał kolegialnych). Jeśli więc nie model amerykański, to może raczej europejski?

Ostatnia dekada zmian w szkolnictwie Europy Zachodniej to kilka haseł – samodoskonalenie, zwiększona odpowiedzialność finansowa i merytoryczna wobec społeczeństwa (*accountability*), wiążąca się z sygnalizowanymi już trudnościami budżetowymi i ograniczeniami nakładów na szkolnictwo i naukę oraz recesja, selektywność i koncentracja finansowania badań w uczelniach, utrzymanie i poprawa poziomu działania uczelni (*quality, excellence*). Czy dramatyczne warunki finansowe polskich szkół i stosunkowo niskie płace w tych instytucjach, przestarzała infrastruktura materialna z jednej strony, a konieczność znacznego podniesienia stopnia skolaryzacji na poziomie wyższym z drugiej – mogą sprzyjać np. podnoszeniu jakości? Jak wielka część środowiska akademickiego docenia znaczenie szeroko rozumianej samooceny programów nauczania, kadry, instytutów, prowadzonych badań i stymulującą rolę różnych rankingów i porównań między uczelniami; tendencje krajów EWG opisane w jednym z artykułów wskazują na rosnącą rolę tego zagadnienia. Trudna sytuacja finansowa szkolnictwa wyższego jest konsekwencją także i tego, jaką – relatywną wobec innych priorytetów sfery budżetowej – wagę do kształcenia wyższego przywiązuje władza ustawodawcza i wykonawcza. Czy ów, niekorzystny dla funkcjonowania polskiego szkolnictwa, kontekst sprzyjać będzie poprawie stosunków między kadrami akademicką a studentami i jak wpłynąć będzie na wzajemne o sobie opinie, których przynębiający obraz znajdujemy w artykule z tego numeru – *Nauczyciele akademicki i studenci?* Jak wreszcie można będzie

w nowych warunkach ustrojowych i ekonomicznych państwa próbować pogodzić ze sobą realizację dwóch sprzecznych niejako celów edukacji: merytokratycznej selekcji i równości szans w dostępie do kształcenia?

Autorzy artykułów zamieszczonych w pierwszym numerze naszego czasopisma z jednej strony pokazują punkt wyjścia dokonujących się w polskim szkolnictwie zmian, z drugiej zaś – rysują obraz systemów szkolnictwa lub procesów reformatorskich, które mogą być dla nas pouczające. Chcieliśmy, by lektura tych materiałów dawała nie tyle gotowe odpowiedzi, ile raczej przez swój kontrowersyjny niekiedy charakter prowokowała do dyskusji. Biorąc pod uwagę tendencje integracyjne w Europie i chcąc dostosować nasz system kształcenia do standardów europejskich, trzeba myśleć o tym, co dobre i specyficzne w naszym własnym systemie, a co realnie można i należałoby zapożyczyć i zaadaptować do naszych warunków. Zmieniając w 1991 roku prawne ramy funkcjonowania szkolnictwa, dano społeczności uczelni autonomię, a więc także obarczono ją odpowiedzialnością za przyszły kształt systemu szkolnictwa wyższego.

WYŻSZA UCZELNIA W OTOCZENIU SPOŁECZNYM



Dziś i jutro Uniwersytetu Warszawskiego

Wywiad z Rektorem Uniwersytetu Warszawskiego,
prof. dr hab. Andrzejem Kajetanem Wróblewskim

E. Wnuk-Lipińska: **Panie Rektorze, jakie jest obecnie zainteresowanie społeczeństwa działalnością Uniwersytetu Warszawskiego?**

A.K. Wróblewski: Daleko nam do tego, jak jest w Stanach Zjednoczonych. Po pierwsze, nie występuje na taką skalę jak w tamtym kraju zainteresowanie absolwentów utrzymywaniem kontaktów z uczelnią. Stowarzyszenie Wychowanków na przykład w Uniwersytecie Illinois liczy 120 tys. członków. Wspomagają oni Uniwersytet pieniądze i tworzą silne lobby. U nas przez długie lata nie można było nawet powołać Towarzystwa Przyjaciół Uniwersytetu Warszawskiego dlatego, że władze starego systemu na to nie pozwalały.

– **Czy poprzednio obowiązująca ustawa dawała możliwość utworzenia takiego towarzystwa?**

– Oczywiście, lecz Uniwersytet Warszawski był na indeksie. Opór władzy był ogromny, bowiem powstanie Towarzystwa Przyjaciół Uniwersytetu Warszawskiego byłoby pewnym wzmocnieniem środowiska naukowego. Rektorowi Białkowskiemu, w ostatnich miesiącach jego działalności w 1989 roku, udało się doprowadzić do zarejestrowania Towarzystwa. Ale faktycznie działa ono bardzo słabo. Nie ma tego typu tradycji, musi się ona dopiero wyrobić. Mamy niewielu członków. Jest ich zaledwie kilkuset.

W ubiegłym roku zostało utworzone Towarzystwo Przyjaciół Uniwersytetu Warszawskiego w Stanach Zjednoczonych. Jeszcze nie zaczęło działać, ale myślę, że będzie działało dobrze, bowiem tam jest tradycja wspomagania i działania na rzecz uczelni, którą się ukończyło. Prezes i wiceprezes Towarzystwa to nasi wychowankowie, którzy teraz pracują na stałe w USA. Żyje tam obecnie kilka tysięcy absolwentów naszego Uniwersytetu.

Drugi aspekt niezbyt wielkiego społecznego zainteresowania Uniwersytetem łączy się z faktem, iż społeczeństwo nie docenia wyższych uczelni, nawet tych dobrych. Wartość wykształcenia w społecznym odbiorze jest niewielka. Mówi się, że prestiż profesora wyższej uczelni jest wciąż dość duży. Ale może jest to aktualne w przypadku tych nielicznych znajdujących się na szczycie uniwersyteckiej hierarchii. Natomiast na pewno prestiż człowieka, który ma dyplom uniwersytecki nie jest duży, bo wiadomo, że on mało zarabia. Jest to niestety stara komunistyczna zasada, że liczy się tylko praca fizyczna, a praca umysłowa jest mało warta.

– Powoływał się Pan Rektor na początku wywiadu na doświadczenia Stanów Zjednoczonych. W systemie szkolnictwa wyższego tego kraju funkcjonują uczelnie cieszące się zarówno dużym, jak i małym prestiżem w społeczeństwie, co wpływa znacząco na wartość rynkową dyplomu. U nas tego zróżnicowania nie ma.

– Tak, zgadzam się. W Polsce nie ma tradycji rankingowania uczelni. Postępując według starej wypróbowanej tradycji komunistycznej „*divide et impera*” rozczłonkowano ogromnie uczelnie i mamy ich obecnie ponad sto, ale tych dobrych, zasługujących na miano wyższych uczelni jest pewnie około dwudziestu. Dla porównania podam, iż RFN miała ich w sumie pięćdziesiąt jeden, a była dużo większym krajem niż Polska, Włosi mają też około pięćdziesięciu wyższych uczelni. Ostatnio na szczęście występuje tendencja do łączenia się uczelni, więc może w niezbyt dalekiej przyszłości powstanie ich mniej, ale za to lepszych.

– Czy wystarczy połączenie kilku uczelni, aby powstała nowa jakość?

– Na to składa się wiele czynników. Ważny jest prestiż społeczny, o którym mówiłem, no i zarobki, na jakie może liczyć absolwent uniwersytetu. W obecnych warunkach jedynie ludzie mający dyplomy niektórych specjalności mogą dobrze zarabiać. Na przykład ci, którzy uczą prywatnie języków, czy ci, którzy zatrudniają się prywatnie jako radcy prawni lub specjaliści komputerowi. Krążą na ten temat różne opowieści. Mówi się, że student piątego roku zatrudniany w prywatnej firmie dostaje 15 milionów, podczas gdy profesor, który go uczył przez pięć lat zarabia około 3 milionów.

– Czy prywatne firmy, jak widać z tych przykładów, zainteresowane absolwentami Uniwersytetu, nawiązują jakąś współpracę z uczelniami? Czy może robią to firmy państwowe? Chodzi mi o programy nauczania, działalność badawczą, ekspertyzy itp.

– Na dużą skalę takiej współpracy nie ma, ale występują pewne zwiastuny zmian w tej dziedzinie. Na poparcie tego niech służy przykład z ostatnich miesięcy, a mianowicie, aby zadość uczynić zapotrzebowaniu społecznemu i potrzebom państwa, utworzyliśmy Podyplomowe Studium Samorządowe. Jest ono międzywydziałowe. Będziemy w nim kształcić ludzi, którzy są obecnie społeczeństwu potrzebni.

– Wspomniał Pan Rektor, że społeczeństwo nie ceni wykształcenia, ale czy można powiedzieć, że jest ono wykształcone?

– Zdecydowanie nie. Edukacja była u nas nie doceniana przez dziesięciolecia i jest tak nadal. Liczba studentów w stosunku do ludności jest u nas trzykrotnie niższa niż w krajach rozwiniętych. U nas studiuje około 10% rocznika młodzieży w wieku maturalnym, w Wielkiej Brytanii – ponad 20%, a w USA – prawie 40%. Nasze społeczeństwo staje się niewykształcone. Licea ogólnokształcące kończy tylko około 20% młodzieży, a są to szkoły, które przygotowują kandydatów na studia wyższe. Pod względem poziomu edukacji szybko cofamy się, podczas gdy inne społeczeństwa idą do przodu.

– Czy w sytuacji, gdy społecznie odczuwana wartość wyższego wykształcenia jest niewielka, nie należałoby oferty edukacyjnej Uniwersytetu uzawodowić, ukonkretnić?

– Nie, nie wydaje mi się to słuszne. Państwo jest organizmem całościowym, musimy mieć specjalistów, którzy rozumieją matematykę i historię. Potrzebne są także języki obce i to nie tylko angielski, niemiecki czy francuski, ale także chiński i arabski. Musimy mieć równomiernie

kształconych specjalistów. Jeśli na przykład zrezygnowalibyśmy z języka arabskiego, to stracilibyśmy kontakt z ogromną częścią świata. Przykłady te można mnożyć. My nie możemy powiedzieć, że jedno jest mniej ważne od drugiego. O tym może decydować rynek; jedne specjalności są bardziej popularne od innych.

– **Co najbardziej, zdaniem Pana Rektora, utrudnia dobre funkcjonowanie Uniwersytetu?**

– Bezpłatność edukacji. W odbiorze społecznym to, co nie kosztuje, jest mało warte, to, co kosztuje, musi być więcej warte. Budżet wszystkich instytucji edukacyjnych jest zawsze niewystarczający. W fabryce, gdy robotnicy zastrajkują, to mają szansę na wzrost wynagrodzeń. Tymczasem z nauczycielami nikt się nie liczy. Edukacja jest zawsze na końcu. Jedynie odpłatność studiów może zapewnić stały dopływ pieniędzy do wyższych uczelni. Musi temu towarzyszyć szeroko dostępny system kredytów długoterminowych, stypendiów, fundacji i innych funduszy, który umożliwiłby studiującym wpłacanie pieniędzy do kasy uniwersytetu z minimalnym udziałem własnych kosztów lub nawet bez konieczności sięgania do swojej kieszeni. Tego typu system funkcjonuje znakomicie w Stanach Zjednoczonych. Tam 80% studentów korzysta z jakiejś formy pomocy socjalnej.

– **Ostatnio i tam fundusze na pomoc dla studentów ulegają zmniejszeniu.**

– No tak, ale zmniejszają się od poziomu wspomnianych 80% studentów. Powinniśmy tego typu system wprowadzić jak najszybciej. Wtedy instytucje państwowe (np. banki) będą mogły zawierać umowy w sprawie finansowania studiów z poszczególnymi studentami.

– **Czy odpłatność studiów nie będzie zmuszała Uniwersytetu do indywidualizacji programu nauczania, do przebudowy oferty edukacyjnej? Studenci mogą mieć bardzo zróżnicowane potrzeby edukacyjne, a gdy będą płacić to będą mogli wymagać.**

– Bardzo bym tego chciał. Od chwili, gdy znalazłem się w tym gabinecie, walczę o to, aby nasze uniwersytety upodobnić do amerykańskich. To znaczy, aby programy były otwarte, aby istniał system kredytowy (punktowy) i aby nie było żadnych stałych programów. Używając naszego języka – powinny to być studia indywidualne dla każdego. Powinno również nastąpić zniesienie barier międzywydziałowych. To już zaczyna powoli działać, pomimo konserwatyizmu kadry. W tym roku po raz pierwszy przyjęliśmy czterdziestu paru studentów na siedem wydziałów jednocześnie. Mówię o Eksperymentalnych Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Przyrodniczych. To jest wielkie osiągnięcie, to moja metoda przebicia się przez konserwatyzm części kadry.

Dla powodzenia reformy na wyższych uczelniach konieczne jest wprowadzenie opłaty za studia. Jeśli student płaci za studia, to inaczej do nich podchodzi, bardziej się do nich przykłada. W tej chwili, ponieważ wszystko jest za darmo (mało tego – niektórzy studenci dostają stypendium), to im nie zależy, aby się uczyć. Oni chcą przeczekać w tych nienajgorszych warunkach kilka lat, a później to się zobaczy. Jest ogromnie frustrujące obserwowanie tej deterioracji edukacyjnej. My stale przegrywamy z innymi krajami.

Wprowadzenie opłat uzdrowiłoby mnóstwo rzeczy od razu. Kadra inaczej podchodziłaby do wypełniania swoich obowiązków, byłaby zależna od studentów.

– **Czy wprowadzenie odpłatności za studia wystarczyłoby, aby kadra zmieniła swój stosunek do dydaktyki, stała się nią bardziej zainteresowana? Wiadomo, że wielu pracowników naukowo-dydaktycznych pracuje na dodatkowych etatach poza sektorem nauki, czy mieliby więc oni dość siły i chęci na intensyfikację swoich wysiłków dydaktycznych?**

– Tak, pracują na dodatkowych etatach. To jest błędne koło. Za mało zarabiają na uczelni, więc mają drugie etaty, aby wyżyć. Weźmy dla przykładu naszych filologów, którzy muszą za głodowe pensje uczyć angielskiego, natomiast ten sam filolog, gdyby zrezygnował z Uniwersytetu i otworzył prywatną szkołę angielskiego, to zarabiałby pięciokrotnie więcej. Mało tego, ludzie pchali by się drzwiami i oknami, aby w tej szkole uczyć się angielskiego. Dlatego część ludzi odeszła, musieliśmy bardzo ograniczyć naszą ofertę nauczania angielskiego. Wśród tych, którzy zostali na Uniwersytecie spora część robi minimum tego, co do nich należy za darmo, aby mieć legitymację, a potem dają prywatnie lekcje lub są zatrudnieni w prywatnych szkołach. Za zarobione w ten sposób pieniądze mogą godziwie żyć.

– **Czy gdyby studia były odpłatne, to Uniwersytet mógłby lepiej płacić swoim pracownikom?**

– Nasze prawodawstwo jest w swej ogromnej większości komunistyczne. Minister określa, ile ma zarabiać profesor. Powinien to określać rektor lub dziekan wydziału, który zarobił na to pieniądze. U nas wszystko musi być zcentralizowane, musi być rozporządzenie ministra. Tego nie ma w Stanach Zjednoczonych, tam na każdym uniwersytecie profesor zarabia inaczej, mało tego, na wydziałach zarobki też są zróżnicowane. Podpisuje się kontrakt z profesorem i w kontrakcie jest powiedziane ile on będzie zarabiał. Jeden profesor nie wie, ile inny zarabia. Nasz system jest chory. Panuje komunistyczna ideologia: „wszystkim po równo”. Patrzy się, aby jeden profesor nie zarabiał więcej niż drugi. A z drugiej strony pojawiły się obecnie widelki, dające szansę zróżnicowania pensji, ale nie ma pieniędzy, aby tę możliwość wykorzystać.

– **Czy Uniwersytet nie może wprowadzić opłaty za naukę? Przecież jakieś formy odpłatności już zostały wprowadzone?**

– W Ustawie jest zapisane, że studia są bezpłatne. Tylko pewna interpretacja tego zapisu pozwoliła nam ostatnio wprowadzać odpłatność za studia zaoczne, wieczorowe i za różnego typu kursy podyplomowe. Aby sytuacja studiów dziennych mogła ulec zmianie, trzeba zmienić zapis konstytucyjny.

– **Uniwersytet przecież może zarabiać prowadząc usługową działalność edukacyjną i badawczą na rzecz społeczeństwa?**

– To robiliśmy zawsze, ale w ograniczonym zakresie. Kursy podyplomowe były u nas płatne od dawna. Jeśli ktoś chciał, to tego typu kursy organizowaliśmy.

– **Panie Rektorze, stoi Pan na czele państwowego uniwersytetu, a one w krajach rozwiniętych są zazwyczaj bezpłatne.**

– Tak, w europejskich państwowych wyższych uczelniach studia są zazwyczaj bezpłatne. Ten system dobrze działa w społeczeństwie aniołów i w społeczeństwie bogatym. My nie należymy do żadnego z nich. Ten system więc nie może u nas dobrze działać i im dłużej będzie obowiązywał, tym pewniej dojdziemy do bankructwa. Przed wojną studia były płatne, kosztowały.

Jeśli edukacja zacznie się u nas liczyć, zacznie być przez obywateli ceniona, to ludzie będą gotowi oszczędzać na studia dla swoich dzieci, tak jak było przed wojną. Będą chcieli, aby ich dzieci zdobyły wykształcenie dla zapewnienia im lepszego startu życiowego, lepszej pozycji społecznej.

– **Czy są w Polsce podejmowane próby oszacowywania poziomu naukowego i dydaktycznego wyższych uczelni przez towarzystwa naukowe, organizacje zawodowe lub przez inne instytucje?**

– Znam rankingi robione przez dziennikarzy. W dwu z nich Uniwersytet Warszawski był na pierwszym miejscu, a w trzecim chyba na drugim. O próbach oceny systemu szkolnictwa wyższego pod względem jego jakości nie słyszałem. Chodzi Pani zapewne o coś podobnego do amerykańskiego systemu akredytacji, który zapewnia wyższym uczelniom możliwość potwierdzenia ich poziomu naukowego i edukacyjnego przez kompetentne instytucje. Niezależnie od tego, czy istnieją akredytacje, każdy wie, które uniwersytety są naprawdę dobre. Każdy wie, że Harvard czy Oxford jest dobry. Pierwszą piętnastkę łatwo byłoby wymienić i w Polsce, dalej zaczęłyby się kłopoty.

– **W Europie Zachodniej podejmowane są próby stworzenia systemu kontroli jakości, który mógłby funkcjonować w wielu krajach, a u nas dotychczas podejmowane próby oceny jakości są bardzo ubogie.**

– To prawda. Widzę tu spore pole do działania dla Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Moim zdaniem, ważniejszym problemem niż próby kontroli jakości jest kompatybilność. W Stanach Zjednoczonych istnieje od dawna *Credit-Transfer-System*. W Europie Zachodniej został ostatnio opracowany *European-Credit-Transfer-System*, który nie został jeszcze wprowadzony, ale musi zostać wprowadzony ze względu na ERASMUS-a i ze względu na proces integracji europejskiej. My nie jesteśmy zupełnie do tego przygotowani. Nie mamy opracowanego takiego systemu nawet dla jednej uczelni, nie mówiąc już o całym kraju. Na Uniwersytecie Warszawskim mamy system kredytowy (punktowy) dopiero na kilku wydziałach. A powinniśmy być kompatybilni z resztą świata, a przynajmniej z Europą. System ten umożliwiłby naszym studentom wyjazd w czasie studiów, powiedzmy na rok, do Włoch, i kontynuowanie tam nauki dzięki możliwości przeniesienia kredytów.

Na Uniwersytecie Warszawskim system kredytowy został wprowadzony po raz pierwszy trzy lata temu na wydziale fizyki.

– **System kredytowy jest jednym z elementów przeprowadzanej reformy Uniwersytetu. Panie Rektorze, jak idzie Panu reformowanie uczelni?**

– Po grudzie. Dwie rzeczy utrudniają reformę. Pierwsza – to legislacja. Ustawa ulokowała władzę wykonawczą na poziomie wydziału. Władza rektorska jest bardzo ograniczona. Rektor nie może nic zadekretować. Ja co najwyżej mogę pójść, namawiać i prosić, aby wprowadzono taką lub inną zmianę. Jak obejmowałem stanowisko to optymistycznie zakładałem, że uda mi się zreformować Uniwersytet. Udało mi się jedynie na moim własnym wydziale, to jest na fizyce. Druga – to postawy kadry. System zbliżony do kredytowego istniał u nas przed wojną i kilka dobrych lat po wojnie, tylko tak się nie nazywał. Nie jest więc to coś całkiem nowego. Później zrobił się z planu studiów rozkład jazdy z bardzo szczegółowymi regulacjami. Teraz, aby to zmienić trzeba zmienić całą psychologię kadry, to jest postawy, oczekiwania, potrzeby i nawyki.

Bardzo utrudnia reformowanie nadmierna demokracja. Przekonuję pracowników, że powinniśmy samoograniczać nasze potrzeby demokratyzmu i zaufać demokracji przedstawicielskiej. Na przykład podam, że niektóre ciała kolegialne są monstrialne, liczą sto sześćdziesiąt osób. Jeszcze za czasów Rektora Białkowskiego, gdy byłem dziekanem wydziału fizyki proponowałem, aby do rad wydziałów na Uniwersytecie nie wchodziłoby automatycznie wszyscy samodzielni pracownicy nauki

lecz wybrani przez nich przedstawiciele. Udało mi się to przeprowadzić jedynie na wydziale fizyki; nasza Rada się ograniczyła i nie zawiera wszystkich profesorów i docentów, lecz tylko osoby z wyboru. Udało mi się także ograniczyć liczbę członków Senatu. Miał on już nawet kiedyś stu dwudziestu członków, a obecnie liczy sześćdziesiąt osób. Aby to osiągnąć, musiałem przełamać pewne opory. Dawniej rzeczą świętą było przekonanie, że każdy wydział musi mieć swojego przedstawiciela w Senacie oprócz dziekana, który jest członkiem Senatu z urzędu. Teraz każdy wydział ma swojego przedstawiciela co trzy lata. Kolejność jest losowana. Jest więc sporo załączków zmiany starego systemu. Ale idzie to strasznie powoli.

– **Czy nie zwalnia tempa zmian brak młodych pracowników naukowo-dydaktycznych?**

– My jeszcze mamy nadmiar młodych kandydatów do pracy. Być może nie przychodzą teraz ci najlepsi, najbardziej dynamiczni. Drenaż mózgów jest straszliwy. Najlepsi wyjeżdżają za granicę, albo idą do firm prywatnych. Potrzebne są bardzo szybkie i drastyczne reformy, aby zapobiec katastrofie.

– **Jaką rolę w reformowaniu Uniwersytetu odgrywa Ministerstwo Edukacji Narodowej?**

– Nie przeszkadza! Mogłoby wysyłać impulsy reformatorskie, ale najważniejsze, że nie przeszkadza. W przeszłości przeszkadzało.

– **Panie Rektorze, jaki Uniwersytet Warszawski chciałby Pan widzieć w przyszłości?**

– Elitarny i masowy. Po odłączeniu się filii i przyłączeniu Akademii Medycznej Uniwersytet Warszawski mógłby mieć docelowo 40–50 tys. studentów. Chciałbym, aby wszyscy studenci byli kształceni elitarnie, co nie znaczy, że wszystkim chciałbym dawać takie same dyplomy. Rozszerzyć należy już istniejące możliwości zdobywania, po trzyletnich studiach, dyplomu licencjata. Studia magisterskie trwałyby tak długo, jak obecnie. Byłyby to strumienie kształcenia całkowicie od siebie niezależne. My to już zaczęliśmy robić. Na razie mamy pięć kolegiów, w których studia kończą się dyplomem licencjata. Po ukończeniu trzyletnich studiów można będzie rozpocząć studia magisterskie przenosząc zaliczenia pewnych przedmiotów, co przy systemie kredytowym będzie ogromnie proste. Elastyczność jest podstawą efektywności w edukacji. Istniejące ramy uniemożliwiają taką elastyczność. Konieczne jest łączenie specjalności.

– **Czy zgodnie z tą ideą młody człowiek mógłby przyjść na studia nie wiedząc czego szuka, bez sprecyzowanych dokładnie zainteresowań?**

– Chciałbym doprowadzić do tego, aby było to możliwe. Chciałbym, aby przyjmowano studentów nie na konkretny wydział, ale na Uniwersytet Warszawski. Powiedziałem to w swoim pierwszym wywiadzie, jakiego udzieliłem jako Rektor. Na Uniwersytecie powinniśmy zbudować system szkół. Składałby się on może z czterech lub pięciu szkół, grupujących kilka wydziałów. Byłyby to między innymi: Szkoła Nauk Przyrodniczych, Szkoła Nauk Medycznych (po przyłączeniu Akademii Medycznej, co najprawdopodobniej wkrótce nastąpi), Szkoła Nauk Humanistycznych.

– **Byłaby to organizacja podobna do amerykańskiej: uniwersytet – college – wydział?**

– Dokładnie tak.

– **Jak rozumiem, student przychodziłby się zapisać, bez egzaminów wstępnych, na Uniwersytet Warszawski?**

– Tak, przychodziłby się zapisać, mógłby studiować co chce i jak długo chce, lecz musiałby płacić za swoją naukę. W tym celu – jak już mówiłem – musiałby zostać zorganizowany cały system pomocy socjalnej dla studentów, ale powinien być ulokowany poza systemem edukacyjnym.

Byłby jeden warunek: kandydat musiałby mieć ukończoną szkołę średnią i jeżeli byłoby zbyt dużo chętnych to byłby konkurs świadectw lub testy sprawdzające wiedzę ogólną na poziomie szkoły średniej. Procedura postępowania byłaby podobna do stosowanych przez renomowane uniwersytety w innych krajach.

– **Czy Uniwersytet mógłby kształcić masowo?**

– Na pewno nie w obecnej sytuacji lokalowej. Gdyby studenci płacili za naukę moglibyśmy budować albo wynajmować lokale, tak jak robią uczelnie na Zachodzie.

– **Czy na Uniwersytecie pojawiła się tak zwana „nowa klientela”, tj. młodzi ludzie z innych środowisk społecznych niż tradycyjnie dominujące na uniwersytetach?**

– Jeszcze nie. Gdyby edukacja była postrzegana jako dobro, którego posiadanie się opłaca, to rodziny mniej wykształcone, czy biedniejsze starałyby się wysłać swoje dzieci na uniwersytet. Trochę tak już się działo przed wojną. Ale tego nie zmienimy w ciągu roku. Teraz jestem tego świadomy. Trzy lata temu byłem optymistą, naiwnym optymistą. Teraz wiem, że zmiany wymagają czasu. Może minąć piętnaście, dwadzieścia lat nim dokonają się zmiany w społeczeństwie, niezbędne do powodzenia zmian w Uniwersytecie.

– **Panie Rektorze, czy istnieją próby wzmocnienia pozycji wyższych uczelni przez organizowanie ciał ponaduczelnianych? Wiem, że istnieje Konferencja Rektorów Uniwersytetów. Czy można jej przypisać takie znaczenie i czy występują inne tego typu inicjatywy?**

– Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich stanowi lobby opiniotwórcze i w niektórych przypadkach grupę nacisku. Jest również płaszczyzną wymiany informacji i doświadczeń. Kontaktujemy się, wymieniamy doświadczenia z konferencjami rektorów z innych krajów. Tego typu kontakty są na porządku dziennym. Przynajmniej kilka razy w roku dochodzi do roboczych spotkań. Nawiązują się dzięki temu kontakty i powstają umowy o współpracy pomiędzy konkretnymi uniwersytetami. Chcielibyśmy, aby Konferencja miała w kraju coraz większe znaczenie bowiem skupia ona jedenaście uniwersytetów, które w rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego zajmują wiodącą pozycję. Ważne jest, aby nadal było to ciało nieformalne, niezależne od nikogo, po prostu aby to było „stowarzyszenie wzajemnej adoracji”. Tylko w ten sposób utrzyma swoją niezależność. Myślmy, aby je wzbogacić o przedstawicieli innych uczelni akademickich, takich jak np. Politechnika Warszawska, czy AGH.

Na poziomie lokalnym zazwyczaj istnieją konferencje rektorów szkół wyższych. Mają one nieco inny charakter, głównie służą wymianie informacji. Ciała takie istnieją w wielu ośrodkach akademickich, np. w Warszawie, Krakowie, Łodzi i w Poznaniu.

– **Z tego, co Pan Rektor mówi, wynika, że Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich miałyby pełnić rolę podobną do pełnionej w Stanach Zjednoczonych przez „Ligę Bluszczową”?**

– Tak, ma Pani rację, chodzi o coś zbliżonego do *Ivy League*. Musielibyśmy pokonać jeszcze opory, które występują po drodze. Niechętnie tej idei są przede wszystkim małe, prowincjonalne uczelnie, które nie byłyby zaproszone do towarzystwa.

– **Na koniec chciałabym spytać Pana Rektora, jak kształtują się stosunki Uniwersytetu z miastem? Czy miasto wyraża większe zainteresowanie Uniwersytetem niż w przeszłości?**

– Na razie żadnych zmian nie widać. Współzycie Uniwersytetu z miastem cechuje obojętność. Miasto nie okazuje dumy z tego, że ma dobry uniwersytet. Pozostają w bardzo dobrych stosunkach z Prezydentem Wyganowskim, ale on też nie może tej rzeczywistości zmienić. Jak już mówiliśmy, musi upłynąć jeszcze trochę czasu, aby społeczeństwo i jego przedstawicielstwa zmieniły swój stosunek do instytucji edukacyjnych.

– **Panie Rektorze, dziękuję za rozmowę.**

Rozmowę przeprowadziła Elżbieta Wnuk-Lipińska.

Barbara Heyns Mikrosocjologiczne badania nad szkolnictwem wyższym*

Autorka analizuje z perspektywy mikrosocjologii problemy szkolnictwa wyższego występujące w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Mikroanaliza służy w tym przypadku głównie do opisu i porównywania skutków, jakie – z punktu widzenia jednostek

– płyną z faktu, iż instytucje szkolnictwa wyższego, w obrębie których jednostki uczą się lub pracują, różnią się między sobą. Barbara Heyns zajmuje się przede wszystkim procesami związanymi z wewnętrzną dynamiką systemu szkolnictwa wyższego. Skupia uwagę na tym, jak różnicowane są struktury i czynności w ramach tego systemu oraz jakie wynikają z tego konsekwencje.

Wśród wyodrębnionych czynników strukturalnych znajduje się typ kontroli, program, poziom uczelni (dyplomowy, przeddyplomowy) i prestiż. Następnie autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie czy różnicowanie uczelni ma jakies znaczenie dla studentów? Analizuje także zmiany zachodzące w populacji studenckiej, szczególnie dużo uwagi poświęca problemowi tzw. nowej klienteli.

Autorka porusza także problem związków pomiędzy wykształceniem, pozycją zawodową i ekonomiczną wydajnością. W artykule nie zabrakło także prezentacji pozaedukacyjnych skutków kształcenia. Barbara Heyns twierdzi, że dotychczas badaczy bardziej interesowały zmiany postaw i wartości zachodzących w procesie studiowania niż zmiany poznawcze.

W amerykańskich badaniach nad szkolnictwem wyższym stale obecne są problemy dotyczące wpływu, jaki wywiera na studentów misja i organizacja uniwersytetów¹. Clark Kerr w artykule

* Artykuł ten jest skróconą wersją rozdziału o mikrosocjologii zamieszczonego w: B. Clark, G. Neave (red.): *Encyclopedia on Higher Education*. T. 4. Oxford: Pergamon Press 1992, a przygotowanego wspólnie z Floydem M. Hammackiem.

¹ W Stanach Zjednoczonych uniwersytet jest zwykle instytucją edukacyjną prowadzącą studia przed- i dyplomowe i nadającą

Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria zróżnicowania, zamieszczonego w tym numerze, zajął się strukturą i funkcją szkolnictwa wyższego, analizując aspekt instytucjonalny oraz modele kontroli. Celem tego artykułu jest prezentacja podejścia mikrosocjologicznego. Najogólniej mówiąc, na amerykańskie szkolnictwo wyższe składa się cały konglomerat szkół: utrzymywane z funduszy publicznych i bezpośrednio powiązane z administracją państwową, finansowane prywatnie i szczególnie troskliwie zabiegające o swoją niezależność od rządu, które uważają, iż są ostatnimi redutami kultury i dobrych manier i te, które narzucają surowe kształcenie religijne. „Rynek” szkół wyższych obejmuje zarówno uczelnie elitarne oparte na tradycji, jak i nowsze, zorientowane na wymagania stawiane przez użytkowników. Chyba w żadnym innym kraju ani system szkolnictwa wyższego², ani sam jego wpływ na młodzież nie jest tak silnie zróżnicowany. Właśnie z tego względu doświadczenia amerykańskie mogą okazać się pomocne w rozważaniach nad reformą polskiego szkolnictwa wyższego.

Socjologowie posługują się terminem „poziom mikro” co najmniej w trzech różnych przypadkach. Pierwszy to ten, w którym przedmiotem analizy jest jednostka, nie zaś większe zespoły, grupy lub społeczności. Mikroanaliza służy w tym przypadku porównywaniu skutków, jakie – z punktu widzenia jednostek – płyną z faktu, iż instytucje, w obrębie których żyją, różnią się między sobą. Z kolei, zasadniczym problemem makrosocjologii jest wyjaśnianie różnic między tymi instytucjami.

Drugi sposób posługiwania się mikroanalizą w socjologii ma na względzie zakres badań związany ze stosowanymi technikami badawczymi. Na przykład, badania etnograficzne wymagają od badacza, by ograniczył zarówno liczbę badanych, jak i sytuacji, w jakich badani się znajdują. Uzyskuje się wtedy dane, które pozwalają na gruntowne rozpoznanie osób badanych i sytuacji, ale które ograniczają możliwość uogólnienia rezultatów. Odpowiednio, sondaże prowadzone na dużą skalę są najlepszym przykładem badań typu makro.

I wreszcie, mikroanalizę często przeciwstawia się badaniom historycznym, porównawczym lub analizie strukturalnej. Zatem badania przekrojowe, których granicę wyznacza określony czas, i które nie zawierają odniesień historycznych ani porównawczych, można traktować jako badania na poziomie mikro, zaś ujęcie historyczne lub porównawcze jako makrosocjologię.

Zrozumienie zróżnicowania form organizacyjnych jest niezbędne przy ustalaniu analitycznych ram prezentowanego tu wyводу. Nie będziemy rozwijać teorii organizacji szkolnictwa wyższego ani też wyliczać różnych jego form, podejmiemy natomiast próbę zidentyfikowania cech organizacyjnych charakterystycznych dla mikrosocjologii szkolnictwa wyższego. Z socjologicznego punktu widzenia, szczególnie interesujące są te aspekty życia zbiorowego, które są związane z racjonalnymi

stopień bachelora, magistra i doktora. Oferuje też inne zawodowe typy kształcenia. Dyscypliny naukowe w ramach uniwersytetu są przeważnie zorganizowane w college’u, które z kolei mogą składać się z wydziałów. Na przykład na Uniwersytecie Południowej Karoliny istnieje College Humanistyki i Nauk Społecznych, posiadający następujące wydziały: historii, anglistyki, filozofii itd. W przypadku takiej organizacji uczelni studenci uzyskują stopnie naukowe w odpowiednim college’u.

² Autorka używa terminu „szkolnictwo wyższe” dla określenia wszystkich typów instytucji kształceniowych poziomu trzeciego (powyżej szkoły średniej).

uzasadnieniami działań i mechanizmami dystrybucji lub konfiguracji zasobów. W tym celu szczególną uwagę zwrócimy na konsekwencje wynikające z rozwiązań strukturalnych. Ponieważ, jak dotychczas, szkolnictwo wyższe jest integralnie związane z transmisją rodzinnego i klasowego statusu, ważne jest pokazanie konsekwencji różnorodnych rekrutacyjnych i socjalizacyjnych zasad wprowadzanych w życie przez wyższe uczelnie.

Poniżej krótko omówione zostaną formy organizacji akademickiej niezbędne dla zrozumienia podstaw jej stabilności instytucjonalnej. Wśród wyodrębnionych czynników strukturalnych znajdują się: typ kontroli, program, poziom (przeddyplomowy, dyplomowy) i prestiż.

W przypadku organizacji, jaką stanowi szkolnictwo wyższe, można wyróżnić kilka typów mechanizmów kontrolnych: kolegalność lub cechowość; biurokracja państwowa; różne formy powiernictwa (Clark 1977). Najstarsze college'e³ stanowiły zrzeszenie cechów o budowie silnie zhierarchizowanej wewnętrznie, ale zdecydowanie niezależnych od kontroli zewnętrznej. Mistrzowie mogli wybierać zwierzchnika, odbierać od czeladników i uczniów przysięgę lojalności oraz sprawować nad nimi kontrolę. Wiele pozostałości tego systemu można odnaleźć i dzisiaj w europejskim systemie organizacji nauczania i badań, opartym na katedrach umiejscowionych wewnątrz dyscyplin.

Jednakże w XVIII i XIX w. wiele niezależnych uczelni zostało wchłoniętych przez aparat administracyjny powstających państw narodowych. Na zawodową autonomię typu cechowego nałożyła się kontrola społeczna. Faktycznie całe szkolnictwo wyższe znalazło się pod kontrolą publiczną i było chronione przed konkurencją – charakterystyczną cechą szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych. Clark (1977) odnotowuje, że w większości krajów europejskich profesorowie, kierownicy katedr stali się urzędnikami państwowymi; ich prawo do zarządzania zostało skodyfikowane przez prawo państwowe i administracyjną praktykę.

W Anglii, związana z Oxfordem i Cambridge tradycja autonomii została utrzymana dzięki wprowadzonym w formie praw i przywilejów mechanizmom oddzielającym administrację uniwersytecką od rządu. W ten sposób względna autonomia utrzymała się również w okresie wzrostu liczby instytucji szkolnictwa wyższego w XIX w. Dzięki wspomnianym mechanizmom także w przypadku nowych uczelni, którym brakowało ogromnego prestiżu Oxfordu i Cambridge, kontrola państwowa była ograniczona. W XX w. ciała buforowe (w szczególności Komisja Dotacji Uniwersyteckich), które pośredniczyły w przekazywaniu uczelniom państwowej pomocy finansowej, pomogły utrzymać ich instytucjonalną autonomię.

Jednakże w Stanach Zjednoczonych połączenie braku tradycji cechowych, finansowanie prawie wszystkich wczesnych college'ów przez organizacje wyznaniowe, legitymizacja silnej kontroli sprawowanej przez administratorów odpowiedzialnych przed grupami sponsorów (rady zdominowane przez świeckich i duchownych przywódców) oraz brak zainteresowania państwa kon-

³ „College” jest w USA pojęciem wieloznacznym: jednostka organizacyjna uniwersytetu, ogólny termin odnoszący się do wszystkich instytucji kształcących na poziomie trzecim, termin używany dla określenia studiowania na wyższej uczelni. Autorka artykułu posługuje się nim w dwóch pierwszych znaczeniach. W języku polskim zastosowano termin „uczelnia”.

trołowaniem szkolnictwa wyższego doprowadziło do powstania wielu niezależnych małych uczelni. Nawet pierwsze państwowe uczelnie nie były ściśle administrowane przez władze państwowe i często wsparcie finansowe płynęło z organizacji filantropijnych i źródeł prywatnych. Pod koniec XIX w. wśród pracowników uczelni nastąpiła profesjonalizacja, zostały utworzone wydziały; świeckie zarządzanie stało się coraz bardziej powszechne, a program nauczania – podzielony na „obowiązkowy” i „do wyboru” z malejącą liczbą kursów „ogólnokształcących”, wspólnych dla wszystkich studentów. Brak sterowania tymi procesami ze strony państwa w połączeniu z rosnącymi wymaganiami pobudził współzawodnictwo pomiędzy uczelniami w walce o prestiż i kandydatów na studia (Barzun 1968; Ben-David 1972; Jencks, Riesman 1968).

Procesy te stworzyły mozaikę typów instytucjonalnych, a każdy z nich zajął określoną społeczną niszę, hierarchicznie usytuowaną według prestiżu i akademickiej jakości. W tym miejscu dochodzimy do głównego problemu tego artykułu; dalszy wywód dotyczyć będzie wpływu, jaki wywiera na studentów, pracowników naukowych i inne zjawiska na poziomie mikroinstytucjonalnym prestiż sponsorów i akademickie priorytety (badania czy nauczanie).

W XX w. szkolnictwo wyższe zaczęło odgrywać rozmaite, nie mieszczące się w tradycyjnym uniwersyteckim repertuarze, role (Halsey 1960; Trow 1970). W wyniku zmieniających się funkcji instytucje szkolnictwa wyższego zróżnicowały się i podzieliły. Niewątpliwie funkcja edukacyjna jest cechą uniwersalną całego systemu szkolnictwa wyższego, a podstawą zróżnicowań występujących w ramach tego systemu jest to, czego się naucza, sposób, w jaki to nauczanie jest zorganizowane (jako część konwencjonalnego programu lub jako coś nowego i innowacyjnego), i kogo się naucza. Na przykład w Stanach Zjednoczonych *land grant colleges* (Brubacher, Rudy 1968) były utworzone po to, aby służyć rozwojowi, badaniom i nauczaniu wiedzy stosowanej z zakresu rolnictwa i związanego z nim przemysłu – dziedzin, których nie obejmowało wcześniej szkolnictwo wyższe⁴. Studenci przyjęci do tych college'ów najprawdopodobniej nie podjęliby nauki w powstałych wcześniej uczelniach uczących sztuk wyzwolonych; wątpliwe też jest czy w ogóle podjęliby studia w starszych, uznanych instytucjach szkolnictwa wyższego. Należy również dodać, że pracownicy naukowcy, którzy podjęli się pracy w tych college'ach nie są tacy sami, jak pracownicy naukowcy w tradycyjnych instytucjach szkolnictwa wyższego.

Jak widać, w interesującej nas kwestii istotna jest nie tylko historia, ale również okres założenia danej uczelni; obie te sprawy silnie różnicują szkolnictwo na poziomie trzecim. Podobnie jest z kontrolą instytucjonalną. Jak odnotowuje Clark (1977), okres, w którym uczelnia została utworzona, silnie wpływa na jej organizację, odzwierciedla bowiem formy organizacyjne typowe dla

⁴ *Land grant colleges* zgodnie z Aktem Morrilla z 1862 roku każdy ze stanów otrzymał od rządu federalnego ziemię w formie wsparcia szkolnictwa wyższego. W ten sposób utworzono szereg uniwersytetów stanowych. Głównym celem tych placówek miało być nauczanie w dziedzinach związanych z rolnictwem i przemysłem. Dzięki temu powstał nowy model uczelni, łączącej tradycyjne kształcenie uniwersyteckie z działalnością usługową na rzecz społeczeństwa (doradztwo, ekspertyzy, badania stosowane). Tego typu uczelniami są m.in. uniwersytety stanowe Illinois, Indiana, Michigan, Minnesota.

danego czasu. Co więcej, od momentu utworzenia uczelni jej własna historia ogranicza możliwości zmian instytucjonalnych.

Stratyfikacja instytucjonalna

Jak wspomniano wcześniej, problem dystrybucji zbiorowych zasobów w społeczeństwie i mechanizmów wpływających na sposób ich rozdziału cieszą się szczególnym zainteresowaniem socjologii. Jest więc rzeczą oczywistą, iż czynniki powodujące organizacyjną strukturalizację w szkolnictwie wyższym – jeśli ona istnieje – znajdują się w centrum zainteresowania. Czynniki związane z istnieniem tej strukturalizacji, jak i konsekwencje istniejących różnicowań dla studentów i dla pracowników naukowo-dydaktycznych (Trow 1984) będą omówione wcześniej niż mechanizmy związane z umiejscowieniem szkół w ramach tej struktury.

Uniwersytety europejskie poddawane klasyfikacji przez ministrów edukacji w oczach studentów i innych odbiorców ich „produktu” często nie różnią się jeden od drugiego. Stopień naukowy jest nadawany przez ministerstwo, a uczelnia, na której został on zrobiony, często nie jest nawet wymieniona na dyplomie. Egzamin, który student musi zdać, aby otrzymać dany stopień, są często takie same w całym kraju, a program, którego opanowanie jest wymagane, może być bardzo zbliżony, niemniej jednak kontrola jakości nauczania w poszczególnych uczelniach jest sprawą rzadką. Dzieje się tak, ponieważ w większości krajów europejskich pracownicy wyższych uczelni są urzędnikami państwowymi podlegającymi krajowym standardom w sprawach wynagrodzenia i awansu, natomiast specyficzne warunki w danej szkole wyższej czy uniwersytecie posiadają względnie małe znaczenie. Wreszcie, należy powiedzieć, że chociaż we wszystkich krajach europejskich są zarówno bardzo stare, jak i całkiem nowe wyższe uczelnie, to politykę naukową tych krajów cechuje unikanie ostrego ich różnicowania. Tak więc, pomimo niewątpliwych różnic geograficznych i kulturowych oferowany program, studenci i zatrudniona kadra naukowa są tu bardzo podobne. Demokryzacja europejskiego szkolnictwa wyższego uniknęła zarówno silnych różnicowań instytucjonalnych, jak i współzawodnictwa pomiędzy uczelniami. Reformy końca lat sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych – wyraźnie nastawione na studentów – wpłynęły wręcz na zmniejszenie występującego różnicowania. Bliższe nam edukacyjne reformy lat osiemdziesiątych odwróciły jednak tę tendencję i spore różnicowanie wystąpiło na przykład w Holandii, Szwecji i w Niemczech.

Inna jest sytuacja w Anglii. Oxford i Cambridge przez 600 lat monopolizowały szkolnictwo wyższe, a i dziś dominują na tym polu. Co więcej, te elitarne instytucje były chronione przed konkurencją ze strony innych, założonych później uczelni, a także do niedawna – przed interwencją rządową, dzięki posiadanej względnej autonomii wobec sił politycznych przynajmniej do czasu rządów Margaret Thatcher – zapewnionej przez Uniwersytecką Komisję Dotacji (nie-rządowa komisja założona w 1919 roku, która decyduje jak mają być rozdzielane państwowe pieniądze przeznaczone na finansowanie uniwersytetów) i przez swój status, jako organizacji posiadających kartę praw i przywilejów, chroniącą przed bezpośrednią kontrolą administracji państwowej.

Gdy w Wielkiej Brytanii w XIX i XX w. wzrosła liczba ludności i zwiększyły się oczekiwania związane ze szkolnictwem wyższym – często w dziedzinach lekceważonych przez Oxford i Cambridge – nie trudno było nowo powstającym uczelniom udowodnić sens swojego istnienia. Cechami charakterystycznymi starych, szacownych angielskich uczelni są tradycyjne powiązania z ekskluzywnymi szkołami średnimi i niechęć do reagowania na potrzeby zgłaszane przez nową klientelę. Jest to możliwe dzięki niezależności i tradycji tych uczelni. Związek dwóch najstarszych uniwersytetów z innymi bastionami władzy w angielskim społeczeństwie – z ziemiaństwem i ich „publicznymi” (to jest prywatnymi) szkołami – zapewniał status i prestiż, nieosiągalny dla powstałych później instytucji (Ben-David, Zloczower 1962). Co więcej, w chwili, gdy rozwijały się nowe formy szkolnictwa wyższego, dominacja Oxfordu i Cambridge ograniczała możliwości powstawania różnorodnych typów instytucjonalnych, mogących stać się uniwersytetami w pełnym tego słowa znaczeniu. Do dnia dzisiejszego istnienie silnych krajowych elit, jakie tworzą absolwenci prestiżowych „publicznych” szkół średnich oraz Oxfordu lub Cambridge, stanowi podstawę stratyfikacyjną angielskich uniwersytetów.

Zupełnie inaczej sprawa ta wygląda w Stanach Zjednoczonych. Podchodząc do niej historycznie należy powiedzieć, iż państwo nie przejawiało zainteresowania rozwojem uniwersytetów (aż do 1862 roku). Władze poszczególnych stanów także wykazywały minimalne zainteresowanie rozwojem szkolnictwa wyższego na ich terenie. W kraju, gdzie zasada rozdziału państwa od kościoła była szeroko stosowana, rozwój prywatnych uczelni ograniczał zainteresowanie państwa szkolnictwem wyższym. Co więcej, za równie ważny uznawano rozwój szkolnictwa podstawowego i średniego. Do początku XX w. wiele społeczności dysponowało jedynie elementarnym szkolnictwem podstawowym. Wymienione warunki stanowiły podstawę do powstania instytucjonalnego zróżnicowania i konkurencji. W sektorze prywatnym, który ilościowo rozwijał się bez ograniczeń, konkurencja była wyraźnie najsilniejsza. Ponieważ sposoby sponsorowania (lub – jak nazywa to Meyer (1972) – „*charter*”) były tak różnorodne, a uczelnie tak finansowane były zależne od pozarządowej zewnętrznej pomocy, charakterystyczny dla nich wysoki procent niepowodzeń w studiowaniu był odzwierciedleniem ambicji tych, którzy te szkoły zakładali, a nie stabilnej polityki przyjęć i finansowania (Birnbaum 1983). Dogodne pozycje wyrobiły sobie te szkoły prywatne, którym udało się przetrwać trudności związane z finansowaniem instytucjonalnym. Zawdzięczają to nie tyle swoim programom czy strukturze, ile klienteli, która sponsorując i pomagając danej uczelni przekazuje jej swój status, sama następnie odnosząc korzyść ze statusu uczelni.

Przy opisie podstaw rozwoju zróżnicowania instytucjonalnego szczególnie pomocna jest praca Johna Meyera (1972; 1977). Meyer dowodzi, iż status instytucji i jej zdolność do kształtowania oblicza studentów jest w dużej mierze wynikiem możliwości zapewnienia absolwentom wejścia do elitarnej części społeczeństwa. Gwarantują to związki danej szkoły z elitarnymi sektorami gospodarczymi, politycznymi i zawodowymi. Przejawy tych umiejętności są wielorakie, między innymi duża liczba kandydatów, bogate zasoby oraz silne i długotrwałe związki z innymi elitarnymi instytucjami. Dobrym przykładem są tu ligi sportowe. *Ivy League* (Liga Bluszczowa) była początkowo nazwą zawodów sportowych wybranych uczelni, które wołały spotykać się ze sobą, niż z innymi uczelniami w regionie. Segregacja pod względem statusu jest w zabawie nie mniej silna, niż w przypadku innej działalności człowieka.

Jedną z dróg prowadzących do wysokiego statusu akademickiego danego uniwersytetu lub college'u jest uczenie dzieci elity społecznej. Obecnie wzrasta także statusowa rola prowadzonych przez pracowników badań i publikacji wpływających na zwiększenie wsparcia udzielanego uczelni w formie grantów badawczych, kontraktów, jak też reputacji, którą zapewniają uczelni zatrudnieni w niej powszechnie znani eksperci. Uczestnictwo uczonych w procesach społecznych i mechanizmach podejmowania decyzji wiąże uniwersytety i college'e z ośrodkami władzy i centrami opiniotwórczymi. Związki te są zazwyczaj obustronnie korzystne. Na przykład gospodarze lub polityczne instytucje często potrzebują doradztwa i niezależności profesorów w celu podbudowania swojej reputacji, a jednocześnie pracownicy naukowcy zdecydowanie korzystają na tym, iż ich uczelnia zyskuje prestiż związany z prowadzeniem działalności eksperckiej ważnej w skali całego kraju.

Ponieważ interwencja państwa w hierarchizację uczelni pod względem statusu jest niewielka, możliwa jest ewolucja i zmiana systemu statusowego (Muller i in. 1987). Klasyfikacja powstająca w wyniku porównania statusów odbywa się w Stanach Zjednoczonych bez interwencji czy kontroli państwowej, jak ma to miejsce w Europie. W Stanach Zjednoczonych nie ma uczelni, które zajmowałyby tak dominującą pozycję jak Oxford lub Cambridge. Sytuację w tym kraju, najlepiej scharakteryzował Riesman (1956), który już ponad trzydzieści lat temu pisał, że amerykański system szkolnictwa wyższego jest jak długi wąż, którego głowę stanowią najbardziej znane uczelnie, a „mniejsze” uczelnie wiją się zgodnie z kierunkiem określonym przez głowę, ale z kilkuletnim opóźnieniem.

Badania nad stratyfikacją instytucjonalną są w Stanach Zjednoczonych prowadzone bardzo intensywnie (Astin, Solomon 1981; Blau, Margulies 1974; Cartter 1977; Conrad, Blackburn 1985; Kearney, Regeus 1976; Lawrence, Green 1980; Lewis 1968; Roose, Anderson 1970). Zazwyczaj stosuje się w nich dwie techniki: rankingu reputacyjnego i wskaźników obiektywnych. Pierwsza z nich najszerzej stosowana jest w ocenie wydziałów posiadających prawo wydawania dyplomów. Prezentowane są tu zazwyczaj opinie kadry (a czasami – jak w corocznym „sondżu” *US News and World Report* – prezydentów i innych administratorów) dotyczące oceny wydziałów lub instytucji tego samego typu z uwzględnieniem ich silnych i słabych stron. W przypadku drugiej techniki stosowane są wskaźniki oceny studentów, takie jak wyniki Testu Osiągnięć Naukowych (SAT) dla studentów pierwszego roku, proporcja studenci–kadra lub wielkość grupy zajęciowej. Prowadzone badania potwierdzają stale wniosek, że instytucje wypadające korzystnie na jednym polu, równie korzystnie wypadają na innych. Co więcej, odnotowuje się dużą stabilność miejsc w rankingach, zajmowanych przez poszczególne szkoły, zwłaszcza prywatne. Jak wykazuje najnowsza praca Geigera (1989) zmiany występują natomiast w sposób dramatyczny i gwałtowny w przypadku rankingu instytucji jako ośrodków badawczych.

Wysokie miejsce w rankingu związane jest z edukacyjnie uprzywilejowanymi studentami, mającymi w przeszłości dobre wyniki w nauce i zazwyczaj pochodzącymi z rodzin o wyższym statusie społecznym. Szkoły o wysokiej pozycji posiadają też bogatsze zasoby i bardziej znaną kadrę. Służą one edukacyjnie i społecznie uprzywilejowanej części społeczeństwa. Jest mało prawdopodobne, aby nowo założone uczelnie, nastawiające się na kształcenie na poziomie niższym niż dyplomowe (np. na kształcenie nauczycieli), mogły być atrakcyjne dla elitarnych studentów czy znanych naukowców, lub też mogły zapewnić kadrze takie warunki pracy, które umożliwiałyby jej

wyrobienie sobie dobrej marki na rynku naukowym. Akademicki system statusowy jest więc odbiciem szerszego systemu statusowego społeczeństwa, chociaż posiada własne mechanizmy wewnętrzne, które rodzą i utrwalają różnicowania.

Należy jednak zaznaczyć, iż układanie rankingu instytucjonalnego budzi kontrowersje. Nie chodzi tu tylko o same uczelnie; powstają także pytania związane ze stosowanymi miarami i ich interpretacją. Podczas badań rankingowych pracownicy naukowcy i administratorzy proszeni są o uhierarchizowanie wydziałów lub uczelni według kilku kryteriów, takich jak produktywność naukowa kadry, jakość programu czy „jakość” absolwentów. Badacze muszą założyć, że respondenci, po pierwsze, posiadają odpowiednią wiedzę, aby ocenić wymienione uczelnie lub wydziały (których może być ponad 100), i po drugie – że są oni reprezentantami społeczności uczonych, których opinie, bez względu na to, na czym są oparte, są dobrze uzasadnione i są ich własne. Konsensus w tych ocenach osiągnąć jest rzadko, chociaż zgodność co do miejsca rankingu uczelni lub wydziałów znajdujących się na szczycie jest dość powszechna. Trudno wszakże rozstrzygnąć, czy wyniki rankingu są odbiciem uzasadnionych, opartych na rzetelnych informacjach sądów, czy raczej dyskontowaniem osiągnięć z przeszłości i wynikającej z tego popularności, czy też może czegoś zupełnie innego.

Rankingi oparte na obiektywnych danych też nastroczają pewne problemy. Na przykład, Astin (1985) popiera ideę, iż ocena jakości instytucjonalnej powinna być oparta na zdolności uczelni do doskonalenia studentów w czasie studiowania – „model rozwijania talentu”. Zgodnie z tym podejściem o ocenie jakości instytucji nie powinna decydować duża liczba uzdolnionych absolwentów, osiągnięta przez selektywność przyjęć na studia, lecz raczej informacja o tym, jak dalece studenci w czasie pobytu na uczelni zdołali rozwinąć swoje uzdolnienia. To, co stanowi więc jasny, uzasadniony czy przekonujący wskaźnik jakości instytucjonalnej zależy od przyjętej definicji, co do której nie ma zgodności. Otwarty i konkursowy system szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych stwarza oczywiście rynek wymagający takich badań. Są więc one prowadzone i wywierają wpływ na studentów, rodziców i samych uczonych (Lawrence, Green 1980; Litten, Hall 1989; Trow 1984).

Wpływ uczelni na studentów

Istotnym pytaniem wynikającym z powyższych rozważań jest to, czy różnicowanie uczelni ma jakieś znaczenie dla studentów? Ważne są zatem statusowe różnice, już choćby z tego powodu, że istnieją w umysłach studentów, ich rodziców, pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, administratorów, sponsorów i pracodawców. Wielokrotnie jednak podejmowane były próby dokładniejszego określenia, w jaki sposób statusowe różnicowanie uczelni przenoszone jest na studentów. Wiele z tych badań przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych, a przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że ich liczba wciąż rośnie. W naszej dyskusji, zgodnie z duchem czasu, za bardzo ważne uważamy próby wyjaśnienia unikalnego wpływu edukacji na status uzyskiwany w dorosłym społeczeństwie. W tym artykule dokonamy przeglądu dwóch typów argumentów. Pierwszy znaleźć można w literaturze dotyczącej wpływu edukacji na pozycję zawodową, drugi

próbuję odpowiedzieć na pytanie, co powoduje, że edukacja jest ważna. W późniejszej dyskusji postawimy pytanie dotyczące natury i ważności zmian wywołanych pobylem na uczelni.

Jednym z najczęściej stawianych przez badaczy pytań pozostaje problem wpływu wykształcenia, a w szczególności wyższego, na pozycję społeczną dorosłego człowieka. Zdecydowana większość badań wspiera założenie, że wyższe wykształcenie polepsza szanse życiowe absolwentów, w porównaniu z tymi, którzy w tym kształceniu nie uczestniczą (Jencks i in. 1972, 1979; Thomas i in. 1979). Co więcej, rozszerzający się dostęp do szkolnictwa wyższego poprzez wsparcie ze strony instytucji państwowych i wzrost pomocy dla studentów ciągle pozostaje cichą społeczną strategią zwiększania równości szans. Jednakże, pomimo wzrostu liczby przyjęć na studia, korzyści wynikające z posiadania wyższego wykształcenia nie zawsze są takie same i równo rozdzielone. Dostęp do wykształcenia wyższego jest wciąż nierówny i kosztowny, pomimo znacznego wzrostu publicznych nakładów na szkolnictwo na poziomie trzecim. W dalszym ciągu osobami odnoszącymi największe korzyści z edukacji w sektorze państwowym są dzieci klasy średniej i wyższej, które zarazem dłużej się uczą. Paradoksalnie, szanse edukacyjne rozszerzyły się i w znacznym stopniu wyrównały, lecz nie spowodowało to znaczących przekształceń w społecznej mobilności, jak też w mechanizmach powstawania ekonomicznych nierówności w społeczeństwie. Pomimo rozszerzającego się dostępu do kształcenia, zapewniającego wzrost szans edukacyjnych, przedłużający się czas kształcenia i zróżnicowanie instytucji edukacyjnych powoduje, iż szkolnictwo wyższe, tak jak zawsze, służy przekazywaniu rodzinnej pozycji społecznej.

W Stanach Zjednoczonych publiczne szkolnictwo wyższe stanowi dominującą formę instytucjonalną, zwłaszcza jeśli chodzi o przyjęcia na studia; ponad $\frac{3}{4}$ wszystkich korzystających z edukacji na poziomie trzecim (78%) studiuje w szkołach państwowych (*Division of Policy...*, 1989; Breneman, Finn 1978). Gwałtownie rozwinął się mało kosztowny sposób zdobycia wyższego wykształcenia w uczelniach komunalnych czy też w systemie *part-time*. W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat liczba uczelni komunalnych, *junior*⁵ i nauczycielskich zwiększyła się ponad dwukrotnie (*Division of Policy...*, 1989). Pomimo jednak wzrastającego dostępu do szkolnictwa zasadniczo nie zmieniła się w społeczeństwie amerykańskim dystrybucja ekonomicznych zysków ani pod względem wyznaczników ekonomicznych osiągnięć, ani względnej pozycji absolwentów na rynku pracy (Boudon 1974; Jencks i in. 1972; 1979; Featherman, Hauser 1978; Mare 1981). W latach siedemdziesiątych, gdy badacze odnotowali względnie małą zależność pomiędzy równością szans edukacyjnych a osiągnięciami, zakwestionowano korzyści wynikające z uzyskania wyższego wykształcenia. Co więcej, badania ujawniły też zmniejszenie się ekonomicznych oczekiwań związanych z wyższym wykształceniem (Freeman 1976), chociaż od początku lat osiemdziesiątych obserwuje się wyraźną poprawę wynagrodzeń, jakie mogą otrzymać absolwenci szkół trzeciego poziomu (Murphy, Welch 1989).

⁵ Uczelnia środowiskowa (*community college*) to instytucja szkolnictwa wyższego oferująca dwuletnią naukę zakończoną uzyskaniem dyplomu. Proponowane programy mają zazwyczaj charakter techniczny lub inny zawodowy, nie dający stopnia bachelora. *Junior college* to uczelnia oferująca mniej niż stopień bachelora, nauczanie trwa w niej zazwyczaj dwa lata.

Pomimo zmniejszającej się liczby 18–24-latków liczba przyjęć w szkolnictwie wyższym stale wzrasta. Obecnie nietradycyjni studenci (tzw. nowa klientela) i studiujący w systemie *part-time* stanowią blisko połowę wszystkich studiujących (*Division of Policy...*, 1989). Ukończenie szkoły wyższej jest więc wciąż jeszcze postrzegane przez wiele grup społeczeństwa amerykańskiego jako gwarancja przyszłych osiągnięć. Liczba przyjęć na studia wśród Murzynów i kobiet zdecydowanie wzrosła w latach sześćdziesiątych i nieomal całej dekadzie lat siedemdziesiątych, podczas gdy dla białych mężczyzn była ona stała. W latach osiemdziesiątych wskaźniki mówiące o udziale czarnych studentów w szkolnictwie wyższym np. procent absolwentów, przyjętych na studia czy liczba uzyskanych stopni naukowych (Arbeiter 1986) drastycznie spadły. Zmniejszający się napływ czarnej młodzieży do szkolnictwa wyższego nie może być tłumaczony ani spadkiem rodzinnego dochodu, ani poziomem osiągnięć, ponieważ w obu tych przypadkach odnotowuje się poprawę wśród czarnych absolwentów szkół średnich. Najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem są obowiązujące od połowy lat siedemdziesiątych wyraźne ograniczenia w możliwościach uzyskania pomocy finansowej w studiowaniu (Hauser 1987; Karen 1990).

W czasie ostatnich dwudziestu lat kobiety – bardziej niż jakakolwiek inna grupa – zwiększyły swoje uczestnictwo w szkolnictwie wyższym. Zwiększył się również ich wpływ na tę instytucję (Heyns, Bird 1982). W 1988 roku kobiety stanowiły większość (54%) wśród ogółu studentów; w 1987 roku kobiety uzyskały ponad połowę spośród nadanych stopni bachelora i magistra, ponad $\frac{1}{3}$ (35,2%) stopni doktora (*Division of Policy...*, 1989). Wzrasta wciąż udział kobiet w uzyskiwaniu stopni naukowych, zatrudnieniu w charakterze pracownika naukowo-badawczego, w tym także w zatrudnieniu bezterminowym (*tenure*). Wzrasta również liczba kobiet wśród uczelnianych administratorów (*Division of Policy...*, 1989; Chamberlain 1988).

Nietradycyjni studenci stali się podporą szkolnictwa wyższego, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych. Pomimo pesymistycznych przewidywań opartych na tendencjach demograficznych nie zmniejszyła się liczba osób korzystających ze szkolnictwa na poziomie trzecim. Proporcja absolwentów szkół średnich, kontynuujących dalszą naukę osiągnęła *plateau*, lecz amerykańskie szkolnictwo wyższe wyraźnie uniknęło przepowiadanego spadku liczby studiujących. Wpłynął na to wzrost wśród studentów liczby kobiet, osób dorosłych, obcokrajowców i studentów, którzy przerwali studia i powrócili i często studiują w niepełnym wymiarze godzin.

Zmieniający się skład społeczny studentów wpłynął na rozwój programu i planu studiów. Zróżnicowaniu składu studentów towarzyszyło zróżnicowanie struktury kursów i ofert. Wyraźnie wzrosła ilość programów nietradycyjnych, o charakterze interdyscyplinarnym z silnym nastawieniem na kształcenie zawodowe, a także specjalistycznych nie prowadzących do uzyskania stopnia naukowego. Obecnie blisko połowa (43%) studiuje w systemie *part-time*, a $\frac{2}{5}$ ma 25 lat lub więcej (*Division of Policy...*, 1989).

Wzrost liczby dużych, zróżnicowanych szkół wyższych jest wyzwaniem zarówno dla tradycyjnego uniwersytetu, jak i alternatywnych szkół pomaturalnych o określonej przez płeć, rasę czy religię klienteli. Chociaż wciąż funkcjonują niekoedukacyjne i jednorodnie religijnie instytucje szkolnictwa wyższego, to, jak wykazują badania, ich byt jest zagrożony. Znane są liczne przypadki przyjmowania kobiet na uczelnie męskie, otwarcia uczelni dla czarnych – białym studentom, zmiany orientacji uczelni katolickich na bardziej świecką.

Opisywane zmiany pogłębiły segmentację w ramach szkolnictwa wyższego, wzmocniły też segregację klasową, a zapewne również płciową i rasową. Istnieją dowody na to, iż elitarne prywatne uczelnie w latach osiemdziesiątych stały się jeszcze bardziej ekskluzywne niż były dotąd. Wzrósł wśród studiujących udział studentów z rodzin uprzywilejowanych pod względem społeczno-ekonomicznym, odwracając tym samym długotrwałą tendencję do zwiększenia merytoryczności i różnorodności w przyjęciach na studia. Zbiorowość studencka charakteryzuje się teraz większą jednorodnością i zamożnością (Lewis, Kingston 1989); w kilku prywatnych uczelniach zaprzestano przyjmowania kandydatów na studia bez odpowiedniego zabezpieczenia finansowego („*need blind*” admissions).

Konkretne implikacje dla tradycyjnych funkcji szkolnictwa wyższego mają zmiany zachodzące w samej populacji studenckiej. W procesie przechodzenia od elitarnego do masowego szkolnictwa wyższego ustalone zasady konkursowych przyjęć, selektywności i odpowiedniego przygotowania często stosowane były jedynie fragmentarycznie. Pomimo wyraźnej niejednorodności w stosowanych kryteriach przyjmowania na studia, znaczna większość instytucji (92%) dopuszcza zapisywanie się na uczelnie bez konieczności posiadania typowego świadectwa ukończenia szkoły średniej, zwłaszcza w przypadku, gdy kandydaci pozytywnie przeszli przez Test Ogólnego Rozwoju Edukacyjnego (GEDT) (w Stanach Zjednoczonych jest to ekwiwalent egzaminu w szkole średniej).

Inflacja stopni w szkole średniej w połączeniu z naciskiem na rozszerzanie programu przytrzymywania w systemie szkolnym młodzieży pochodzącej z grup mniejszości (narodowych, rasowych itp.), przyczyniła się do podważenia tradycyjnych kryteriów przyjęć na studia i studiowania. Zmiany te wymagają przystosowania do nich zarówno kadry, jak i programów nauczania. Na uniwersytetach coraz więcej miejsca zajmują kursy i zajęcia przygotowawcze oferujące rozwój takich podstawowych umiejętności, jak pisanie czy uczenie się. Ponieważ coraz więcej studentów studiuje w niepełnym wymiarze godzin (*part-time*), a wielu studentów rozpoczyna od kursów przygotowawczych, czas pobytu na uczelni ulega zdecydowanemu wydłużeniu (Lavin, Alba 1983). Największe zmiany można zaobserwować w uczelniach komunalnych. Jak dowodzą Brint i Karabel (1989), a także Dougherty (1987), w latach siedemdziesiątych nastąpiło uzawodowienie uczelni komunalnych, do których większość studentów przysłała w poszukiwaniu wiedzy zawodowej i z chęcią zdobycia raczej stopnia *associate*⁶ niż uzyskania prawa kontynuowania nauki na uniwersytecie i uzyskania stopnia bachelora (Bernstein 1986). Jak widać, wciąż zmieniające się funkcje szkolnictwa wyższego mają wpływ na programy nauczania na wszystkich poziomach edukacji.

Zmieniające się funkcje i struktura szkolnictwa wyższego oddziałuje także na zachowania studenckie. Gwałtownie zwiększyła się popularność studiów w systemie *part-time*. Wyraźnie wzrosła liczba studentów, którzy zdecydowali się przerwać studia na jakiś czas po to, aby pracować,

⁶ *Associate* – stopień uzyskiwany po dwóch latach nauki; *bachelor* – stopień uzyskiwany po czterech latach nauki; *master* – stopień dostępny po uprzednim otrzymaniu stopnia *bachelor*. Nauka trwa zazwyczaj 2–3 lata; *doctorate* – po zaliczeniu specjalnego doktorskiego programu.

podróżować lub zajmować się dziećmi. Szkolnictwo wyższe dla niektórych studentów pełni rolę poczekalni przed podjęciem roli dorosłego członka społeczeństwa.

Sposoby studiowania nie wydają się wpływać na karierę zawodową absolwentów, a przynajmniej w tych przypadkach, gdy zbliżone jest ich pochodzenie społeczne i pozycja społeczna rodziny. Badania przypadków braku ciągłości edukacyjnej pozwalają przypuszczać, iż o pozycji zawodowej i dochodzie dorosłej osoby decyduje ilość zaliczonych lat nauki, a nie to, jak często wchodziła, czy wychodziła ona z systemu edukacyjnego (Featherman, Cartter 1976).

W chwili, gdy dysponujemy dowodami, iż wykształcenie ma swój udział w uzyskiwaniu awansu zawodowego i lepszego dochodu, przyczyny tego stanu rzeczy nie są jasne. Z jednej strony, teoria ludzkiego kapitału (Backer 1964) łączy wzrost wykształcenia robotników z rosnącym poziomem ekonomicznej wydajności w całym społeczeństwie. Z drugiej zaś, wiele badań podejmowanych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych kwestionuje stopień, w jakim te dwie sprawy są ze sobą powiązane i – co więcej – podaje w wątpliwość, czy ekspansja edukacyjna powyżej podstawowego poziomu związana jest z ekonomicznym wzrostem (Berg 1971; Blaug 1976; Collins 1971; Dore 1976; Fagerlin, Saha 1989; Squires 1977).

Zdaniem Gottfredsona (1985) historia badań nad tym, czy i dlaczego wykształcenie jest ważne dla uzyskania miejsca pracy wykazuje, że są one mylone z badaniami dotyczącymi istoty zawodowej hierarchizacji i jej związków z wykształceniem – poza podstawowym treningiem w pisaniu i liczeniu jest mało przekonujących dowodów, że wykształcenie – określane przy pomocy poznawczych umiejętności – polepsza wydajność zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i określonych zbiorowości społecznych (Blaug 1985). Jednakże pozapoznawcze efekty wykształcenia mogą mieć znaczenie, szczególnie w tych częściach sektora usługowego, w których postawy i wartości pracowników są podstawowym składnikiem ich pracy (Squires 1977; Gottfredson 1985). Poza dyskusją jest to, iż w tych przypadkach pracodawcy używają wykształcenia jako filtra, sygnału posiadanych przez pracowników kompetencji. Ta funkcją wykształcenia nieuchronnie prowadzi do powstania powiązań pomiędzy osiągnięciami edukacyjnymi i rynkiem pracy. Powiązania te dotyczą jednak otrzymania pracy, a nie jej jakości. Mówiąc inaczej, nie utrzymałby się taki stosunek pracodawców do wykształcenia, jeśli nie byłoby ono przydatne (i może – konieczne). Otrzymanie pracy nie oznacza wszakże tego samego, co jej utrzymanie; co więcej, polityka rozszerzania lub zawężania dostępu do edukacji może modyfikować wartość wykształcenia i być sygnałem dla pracodawców (Gottfredson 1985).

Tak więc, ani w przypadku jednostek, ani grup społecznych, nie ma jasnych dowodów mówiących o bezpośrednim i stałym związku między wykształceniem i wydajnością ekonomiczną. Niemniej jednak pracownicy posługują się wykształceniem jako nośnikiem informacji dla pracodawców o swoich dążeniach, gotowości i kwalifikacjach, a pracodawcy osiągnięcia edukacyjne traktują jako jeden z czynników decydujących o zatrudnieniu. Jednakże właśnie od stwarzanych przez społeczeństwo możliwości edukacyjnych zależy to, jaki poziom wykształcenia powinien posiadać pracownik, aby uzyskać określoną pozycję. W społeczeństwach o otwartych systemach edukacyjnych, których krańcowym przykładem są Stany Zjednoczone, częstym zjawiskiem jest inflacja dyplomów edukacyjnych, wymaganych przez pracodawców. Tak więc, związek: edukacja – wydajność/dochód, poza elementarnym wykształceniem, nie jest ani uniwersalny, ani konieczny; jego siła

i charakter zależą od systemu edukacyjnego danego kraju, jego struktury zawodowej i innych czynników.

Rejestr badań jest szczególnie bogaty w przypadku pozapoznawczych skutków kształcenia. O wiele dokładniej studiowano zmiany postaw i wartości zachodzące w czasie studiowania niż zmiany poznawcze. Począwszy od badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych przez Newcomba w Bennington College w latach trzydziestych (Newcomb 1943) starano się znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie zmiany występujące w czasie studiowania można przypisać pobytowi na uczelni. W większości prac porównywano studentów pierwszego roku ze studentami starszych lat. W pracach tych stwierdzano zazwyczaj, że religijność studentów w czasie studiowania ulegała zmniejszeniu, chociaż w późniejszych latach życia mogli powrócić do wcześniejszych praktyk i wierzeń. Absolwenci szkół wyższych są (lub przynajmniej myślą, że są) mniej uprzedzeni wobec ludzi innych, niż oni sami, mniej dogmatyczni i mniej autorytarni. Chętniej wspierają prawa cywilne i odmienne zapatrywania (Astin 1977; Bowen 1977; Feldman, Newcomb 1969; Funk, Willits 1987; Hyman i in. 1975; Trent, Medsker 1968). Liberalne postawy nie występują jednak wśród wszystkich studentów, nie są też jasne przyczyny występowania tych indywidualnych różnic. Według danych zagregowanych rosnący poziom wykształcenia niekoniecznie powoduje większą tolerancję lub postępowość. Na przykład, Jackman, Muha (1984) znaleźli niewiele dowodów wspierających tezę o występowaniu związku pomiędzy wykształceniem i postawami liberalnymi. Well (1985) ocenił, iż badania porównawcze nie dostarczyły dostatecznego poparcia tej tezy. Wykrył on niższy poziom postaw antysemitycznych wśród lepiej wykształconych obywateli Stanów Zjednoczonych, lecz nie znalazł tego typu różnic w Austrii. Tak więc, to nie poziom posiadanego wykształcenia – zdaniem Wella – redukuje uprzedzenia, lecz inne czynniki występujące w społeczeństwie, w którym zdobywa się wykształcenie (takie np. jak polityczna i społeczna historia).

Wyniki badań dotyczące pozapoznawczych skutków kształcenia należy interpretować ostrożnie, ponieważ większość prac na ten temat wykazuje słabości metodologiczne, z których należy sobie zdawać sprawę. Po pierwsze, w większości badań nie przeprowadza się porównań pomiędzy tymi, którzy uczęszczają na uczelnię i tymi, którzy nie studiują; jeśli takie porównania są prowadzone wyniki często są uderzające. Pomiedzy studiującymi i niestudiującymi występują różnice (pochodzenie społeczne, rasa, narodowość, aspiracje edukacyjne i zawodowe), które mają także wpływ na ich postawy i uznawane wartości. Tak więc, różnice między studiującą i nie studiującą młodzieżą mogą być wynikiem oddziaływań zachodzących wcześniej, przed przyjściem na uczelnię, chyba że są one dokładnie kontrolowane (Dougherty, Hammack 1990).

Wpływ dojrzewania jest następnym czynnikiem, którego skutki trudno badać. Kiedy dokonuje się porównań pomiędzy studentami pierwszego i ostatniego roku, aby oddzielić wpływy studiowania od zmian spowodowanych upływem czasu potrzebny jest dobrze opracowany projekt badań. Co więcej, konkretne wydarzenia i osobiste doświadczenia studentów mogą nawet wpływ wywierany przez edukację odwrócić. Na przykład, wpływ wojny wietnamskiej na studentów w latach sześćdziesiątych spowodował, iż studiowanie na wyższej uczelni było dla nich odmiennym doświadczeniem niż dla późniejszych roczników (Hammack 1987–1988).

Są dowody na to, iż uczęszczanie na uczelnię jest też związane z nabywaniem pewnych postaw i wartości, generalnie nie reprezentowanych przez osoby niestudiujące. Jednakże nie są jasne źródła

tych różnic, a ocena adekwatności różnych perspektyw teoretycznych jest zadaniem, które dopiero należy rozwiązać.

Podsumowanie

W Stanach Zjednoczonych system szkolnictwa wyższego jest o wiele mniej niż w Polsce i większości krajów Europy zcentralizowany i o wiele bardziej „zorientowany na rynek”. Prowadzi to do ekspansji przyjęć na studia i pomimo sporej autonomii instytucjonalnej i decentralizacji kontroli, uniwersytety w Stanach Zjednoczonych rozwijają się w sposób, który prowadzi do powstania stabilnego narodowego systemu, zróżnicowanego wewnątrznie raczej pod względem statusowym niż strukturalnym. Paradoksalnie, konkurencyjna walka pomiędzy uniwersytetami o fundusze, pracowników i studentów doprowadziła do zbliżenia ich podstawowej struktury organizacyjnej, a różnic w wizerunków. Każda instytucja walczy o wyrobienie sobie marki, naśladując programy i powtarzając żądania najbardziej prestiżowych instytucji. Stąd, pomimo różnic charakteru poszczególnych uczelni i ich klienteli zmierzają one – bez scentralizowanej kontroli – do uzyskania jednorodności swych programów i wymogów, które trzeba spełnić, aby uzyskać stopień zawodowy czy naukowy.

Przekład Elżbieta Wnuk-Lipińska

Literatura

- Arbeiter S.** 1986
Minority Enrollment in Higher Education Institutions: a Chronological View. Research and Development Update. New York: The College Board.
- Astin A.W.** 1977
Four Critical Years. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin A.W., Solomon L.C.** 1981
Are reputational ratings needed to measure quality? „Change” 13, nr 7, s. 13–15
- Astin A.W.** 1985
Achieving Educational Excellence. San Francisco: Jossey Bass.
- Barzun J.** 1968
The American University. New York: Harper Colophon Books.
- Becker G.S.** 1964
Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: National Bureau of Economic Research and Columbia University Press.
- Ben-David J., Zloczower A.** 1962
Universities and academic systems in modern societies. „Archives Europ. J. Sociol.”, s. 45–84.
- Ben-David J.** 1972
Trends in American Higher Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg I.** 1971
Education and Jobs: The Great Training Robbery. Massachusetts: Beacon Press.

Bernstein A. 1986

The Devaluation of Transfer: Current Explanations and Possible Causes. W: S.L. **Zwerling** (red.): *The Community College and its Critics.* San Francisco: Jossey Bass.

Birnbaum R. 1983

Maintaining Diversity in Higher Education. San Francisco: Jossey Bass.

Blau P., Margulies R. 1974

The reputation of American schools. „Change” 13, nr 6, s. 42-47.

Blaug M. 1976

The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey. „J. Econ. Lit.” 14, s. 827-855.

Blaug M. 1985

Where are we now in the economics of education? „Econ. Educ. Rev.” 4, nr 1, s. 17-28.

Boudon R. 1974

Education Opportunity and Social Inequality. New York: Wiley.

Bowen H.R. 1977

Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education. San Francisco: Jossey Bass.

Brint S., Karabel J. 1989

The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America 1900-1985. New York: Oxford University Press.

Breneman D.W., Finn C.E. 1978

Public Policy and Private Higher Education. Washington: Brookings.

Brubacher J.S., Rudy W. 1968

Higher Education in Transition: Revised and Enlarged. New York: Harper and Row.

Cartter A. 1977

The Cartter Report on the leading schools of education, law and business. „Change” 9, nr 1, s. 44-48.

Chamberlain M.K. (red.) 1988

Women in Academic Progress and Prospects. New York: Russell Sage Foundation.

Clark B.R. 1977

Structures of Postsecondary Education. W: A. **Knowles** (red.): *The International Encyclopedia of Higher Education.* San Francisco: Jossey Bass.

Collins R. 1971

Functional and conflict theories of educational stratification. „American Sociological Review” 36, s. 1002-1019.

Conrad C.F., Blackburn R.T. 1985

Program quality in higher education. W: J.C. **Smart** (red.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* New York: Agathon Press.

Dore R. 1976

The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. Berkeley: University of California Press.

Division of Policy..., 1989.

Division of Policy Analysis and Research: Higher Education Today: Facts in Brief. Washington D.C.: American Council on Education.

Dougherty K.J. 1987

The effects of community colleges: aid or hinderance to socioeconomic attainment. „Sociological Education” 60, nr 4, s. 86-103.

Dougherty K.J., Hammack F.M. 1990

The Other Side of College: The Nonacademic Effects of Higher Education. W: K.J. **Dougherty**, F.M. **Hammack**: *Education and Society: A Reader.* San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Fagerline I., Saha L.J. 1989

Education and National Development: A Comparative Perspective. New York: Pergamon.

Featherman D.L., Carter T.M. 1976

Discontinuities in Schooling and the Socio-economic Life Cycle. W: W.S. **Sewell** (red.): *Schooling and Achievement in American Society.* New York: Academic Press.

- Featherman D.L., Hauser R.M.** 1978
Opportunity and Change. New York: Academic Press.
- Feldman K., Newcomb T.** 1969
The Impact of College and Students. San Francisco: Jossey Bass
- Freeman R.B.** 1976
The Over-Educated American. New York: Academic Press.
- Funk R.B., Willits F.K.** 1987
College attendance and attitude change: a panel study, 1970-1981. „Sociological Education” 60, nr 4, s. 224-231.
- Geiger R.** 1989
„Who Gets Ahead?: Institutional Advancement of Post-War Research Universities”. University Seminar on Higher Education, New York. (Materiał dostarczony na Seminarium Columbia University Seminar on Higher Education w Nowym Jorku).
- Gottfredson L.S.** 1985
Education as a valid but fallible signal of worker quality: Reorienting an old debate about the functional basis of the occupational hierarchy. „Research on Sociology of Education and Socialization” 5.
- Halsey A.H.** 1960
The changing functions of universities in advanced industrial societies. „Harvard Education Review” 30, s. 118-27.
- Hammack F.M.** 1987-1988
The decline in historical and critical sensibility among college students: What has changed? „The Gallatin Review” 7 (Winter), s. 27-33.
- Hauser R.M.** 1987
College Entry Among Black High School Graduates. Madison: Centre for Demography and Ecology, University of Wisconsin.
- Heyns B., Bird J.A.** 1982
Recent trends in the higher education of women. W: P.J. Perun (red.): *The Undergraduate Women: Issues in Educational Equality*. Lexington: Lexington Books.
- Hyman H.H., Wright C., Reed J.S.** 1975
The Enduring Effects of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackman M.R., Muha M.J.** 1984
Education and intergroup attitudes. „American Sociological Review” 49, nr 12, s. 151-169.
- Jencks C., Riesman D.** 1968
The Academic Revolution. New York: Doubleday, Garden City.
- Jencks C., Smith M., Acland H., Bane M.J., Cohen D., Gintis H., Heyns B., Michaelson S.** 1972
Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.
- Jencks C., Bartlett S., Corcoran M., Crouse J., Eaglesfield D., Jackson G., McClelland K., Meuser P., Olneck M., Schwartz J., Ward S., Williams J.** 1979
Who Gets Ahead? A Study of the Determinants of Economic Success in America. New York: Basic Books.
- Karen D.** 1990
Access to higher education in the United States, 1990 to the present. W: K.J. Dougherty, F.M. Hammack (red.): *Education and Society: A Reader*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kearney M.D., Regeus J.** 1976
Assessing quality among graduate institutions of higher education in the United States. „Social Science Quarterly” 57, s. 670-679.
- Lavin D.E., Alba R.D.** 1983
Assessment of the open-admissions policy of the City University of New York. W: H. Hermanns, U. Teichler, H. Wasser (red.): *The Compleat University: Break from Tradition in Germany, Sweden and the U.S.A.* Cambridge: Schenkman.
- Lawrence J.K., Green K.C.** 1980
A Question of Quality: The higher Education Ratings Game. „AAHE-ERIC Higher Education Research Report” 5.

Washington D.C.: American Associate for Higher Education.

Lewis L. 1968

On subjective and objective rankings of sociology departments. „American Sociology” 3, s. 129-131.

Lewis L., Kingstone P.W. 1989

The best, the brightest, and the most affluent: Undergraduates at the elite institutions. „Academe” 75, nr 6, s. 28-33.

Litten L.H., Hall A.E. 1989

In the eyes of our beholders: Some evidence on how high-school students and their parents view quality in colleges. „The Journal Higher of Education” 60, s. 302-324.

Mare R.D. 1981

Change and stability in educational stratification. „American Sociological Review” 46, s. 72-87.

Meyer J.W. 1972

The Effects of Institutionalization of Colleges in Society. W: K.A. Feldman (red.): *College and Student: Selected readings in the Social Psychology of Higher Education.* New York: Pergamon, s. 109-126.

Meyer J.W. 1977

The effects of education as an institution. „American Journal Sociology” 83, s. 55-77.

Muller D.K., Ringer F., Simon B. 1987

The Ride of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy K., Welch F. 1989

Wage premiums for college graduates: Recent growth and possible explanations. „Educational Researcher” 18, nr 4, s. 17-26.

Newcomb T. 1943

Personality and Social Change. New York: Holt Rinhart.

Riesman D. 1956

Constraint and Variety in American Education. Lincoln: University of Nebraska Press.

Roose K., Anderson C. 1970

A rating of Graduate Programs. Washington D.C.: American Council on Education.

Squires G. 1977

Education, jobs, and inequality: Functional and conflict models of social stratification in the United States. „Soc. Problems” 24, s. 437-450.

Thomas G.E., Alexander K.L., Eckland B.K. 1979

Access to higher education: The importance of race, sex social class and academic credentials. „School Review” 87, s. 135-156.

Trent J.W., Medsker L.L. 1968

Beyond High School. San Francisco: Jossey Bass.

Trow M. 1970

Reflections on the transition from mass to universal higher education. „Daedalus” 99, s. 1-42.

Trow M. 1984

The Analysis of Status. W: B.R. Clark (red.): *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views.* Berkeley: University of California Press, 1984.

Well F.D. 1985

The variable effects of education on liberal attitudes. „American Sociological Review” 50, nr 8, s. 458-474.

Ireneusz Białecki Dwa cele kształcenia

Kształceniu na poziomie wyższym i selekcji, która mu towarzyszy, można przypisać dwie funkcje. Pierwsza – to jak najlepsze wyselekcjonowanie i przygotowanie kształconych do przyszłych ról zawodowych. Chodzi o to, by zawodom, specjalnościom i kompetencjom cenionym na rynku pracy odpowiadały szkoły, wydziały i kierunki kształcące jak najlepszych specjalistów w danej dziedzinie. Drugą funkcją kształcenia jest wyrównywanie szans tak, aby do najlepszych szkół, na najbardziej pożądane kierunki dostawali się uczniowie niezależnie od swego pochodzenia i miejsca zamieszkania.

Wydaje się, że w praktyce skuteczne połączenie obu funkcji nie jest możliwe. Jeżeli istnieją szkoły elitarne, ostro selekcjonujące przyjmowanych studentów, szkoły, których dyplom jest wysoko ceniony na rynku pracy, to prawie zawsze selekcji według uzdolnień i przygotowania towarzyszy selekcja środowiskowa. Na ogół bywa tak, że im więcej kandydatów na jedno miejsce, tym większy odsetek wśród przyjętych studentów wywodzi się z środowisk uprzywilejowanych kulturowo i materialnie. W Polsce przed 1989 rokiem obie funkcje kształcenia nie były realizowane w stopniu zadowalającym. Wyniki badań wskazują, że w ciągu powojennego 40-lecia nierówność szans na wykształcenie wyższe utrzymała się mniej więcej w tej samej rozpiętości. Można przewidywać, że większe niż dotychczas zróżnicowanie zarobków i różnicowanie się ich w przyszłości – wedle wykonywanego zawodu, nie zaś jak dotychczas w zależności od sektora gospodarki czy typu zakładu pracy – będzie sprzyjać wyodrębnianiu się kierunków i szkół, których dyplom zagwarantuje wysokie zarobki. Nauka w tych szkołach może być drogą, zaś rekrutacja do nich – oparta na bardzo ostrej selekcji. Oba te czynniki zapewne zwiększą nierówności w dostępie do kształcenia w tych szkołach. Z drugiej strony planowane zwiększenie odsetka młodzieży studiującej przyczyni się do zrównania szans na traktowane całościowo wykształcenie wyższe. Oba te mechanizmy doprowadzą zapewne do większego niż dotychczas różnicowania kształcenia na poziomie wyższym – zarówno pod względem dostępności, jak i poziomu kształcenia.

Kształceniu i odbywającej się w jego toku selekcji można przypisać dwa ważne cele społeczne. Z jednej strony, zadaniem szkoły jest merytokratyczna selekcja, z drugiej – zapewnienie równości szans w dostępie do kształcenia.

Pierwszym więc zadaniem nauczania i selekcji jest dobranie i wykształcenie jednostek najbardziej predestynowanych z racji poziomu wiedzy i uzdolnień do objęcia ważnych społecznie stanowisk. W tym ujęciu zadaniem selekcji szkolnej i nauczania byłoby zatem odpowiednie przygotowanie kształconych do pełnienia w przyszłości ról zawodowych i takie rozdysponowanie owych ról (drogą odpowiednio prowadzonej selekcji szkolnej), które zapewniłoby jak najsprawniejsze funkcjonowanie społeczeństwa.

Mówiąc krócej, idzie o to, by w możliwie największym stopniu przygotować i zapewnić dojście „właściwych ludzi (najzdolniejszych, najlepiej przygotowanych) na właściwe miejsca” w społeczeństwie. Ujmując ów cel w kategoriach ekonomicznych można by przedstawić wykształcenie jako „dobro inwestycyjne”. Idzie więc o to, by przy jak najmniejszych nakładach społecznych otrzymać

jak najlepsze efekty – jak najczęściej wysokokwalifikowanych, dobrze przygotowanych do swojego zawodu pracowników.

Z kolei drugim celem nauczania i selekcji szkolnej jest realizacja zasady równości w dostępie do wykształcenia. Chodzi zwłaszcza o to, by na najwyższe poziomy kształcenia, a także na najwyższej cenione kierunki dostawali się w odpowiednich proporcjach uczniowie ze wszystkich środowisk, niezależnie od pochodzenia społecznego i miejsca zamieszkania. Do omówienia tego celu (równość szans) powrócimy jeszcze poniżej, najpierw jednak zajmiemy się pierwszym z wymienionych – merytokratyczną selekcją.

Merytokratyczna selekcja

Z perspektywy merytokratycznej selekcji miarą sprawności kształcenia i metod selekcji byłaby efektywność nauczania – a zatem byłaby to odpowiedź na pytanie, czy szkoła dobrze przygotowuje do pracy, czy dobrym wynikiem w nauce odpowiadają zwykle dobre wyniki w pracy zawodowej. Odpowiedź na te pytania byłaby zarazem miarą dopasowania systemu szkolnego do wymogów stawianych przez praktykę, a zwłaszcza do oczekiwań związanych z sytuacją pracy. Jeśli najlepsi w szkole i na uczelni są równie dobrzy w pracy, oznacza to, że sposób nauczania i kryteria ocen stosowane w szkole odpowiadają wymogom pracy zawodowej. Można wówczas powiedzieć, że system szkolny jest dobrze dopasowany do pełnienia swojej funkcji w szerszych strukturach społecznych. W Polsce, jak wiadomo, system szkolny dość często był krytykowany właśnie za swoje niedopasowanie do wymogów stawianych przez życie. Wiele mówiło się o tym, że szkoła źle przygotowuje do życia, w tym m.in. także do wykonywania zadań zawodowych. Jednakże stosunkowo niewiele badań poświęcono temu zagadnieniu, zwłaszcza takich, które oceniałyby w sposób całościowy system kształcenia z perspektywy kariery zawodowej absolwentów. Jakkolwiek – nieliczne i niekompletne – wyniki tych badań w wielu punktach potwierdzały krytyczne spostrzeżenia. Ci, którzy awansowali szybciej lub wyżej od swoich rówieśników ze studiów, na ogół nie byli lepszymi studentami. Jedno z badań wskazywało na przykład nikłą zależność między osiągnięciem stanowisk kierowniczych i wysokością zarobków a wynikami na studiach wśród inżynierów, lekarzy i nauczycieli.

Oczywiście brak ścisłej zgodności między powodzeniem na studiach i w pracy nie powinien dziwić, jest bowiem do pewnego stopnia naturalną konsekwencją nieprzystawania do siebie sytuacji uczenia się i sytuacji pracy. Inne są kryteria oceniania i inne umiejętności są oceniane w szkole (na uczelni), inne zaś – w pracy. W szkole podstawą oceny jest przede wszystkim wiedza (wyuczone wiadomości, a czasem również umiejętność uczenia się i myślenia), a może raczej – umiejętność jej sprzedawania. Charakterystyczne jest to, że ocena zależy od jednego ośrodka oceniającego posługującego się ujednoliconymi zestandaryzowanymi kryteriami (wypracowania, prace roczne, egzaminy, testy itp.). W pracy wiedzę trzeba stosować, nie „sprzedawać”. Jest też wiele grup oceniających (np. podwładni, zwierzchnicy, klienci) posługujących się bardzo różnymi nieujednoliconymi i często niesformułowanymi *explicite* kryteriami oceny. Nie dziwi więc, że dobry dyrektor niekoniecznie był dobrym studentem i na odwrót – że dobrzy studenci nie zawsze wybijają się w pracy zawodowej. Pewna rozbieżność jest zatem naturalna: sytuacja studiowania nie jest

dokładną projekcją przyszłej sytuacji zawodowej. Szkoły – i to nie tylko wyższe – zawsze miały i zapewne mieć będą swoją autonomię, a ich funkcjonowanie i przeobrażenia mają swoje wewnętrzne uwarunkowania i prawidłowości. Kryteria podziału i strukturalizacji wiedzy przekazywanej na uczelniach tylko z grubsza odpowiadają podziałom na zawody i grupy zawodów. Wyodrębnianie się np. dyscyplin i subdyscyplin w nauce określane było przez charakter poznania naukowego, historię i tradycje. Zaś przedmiot badań, zakres zjawisk wchodzących do danej dyscypliny bywały ulubionym tematem rozważań identyfikacyjnych autorów podręczników nie tylko w dziedzinach humanistycznych. Inne z kolei były reguły wyodrębniania się zawodów i zasady profesjonalizacji kształtujące wzór roli zawodowej i kompetencji: wzór zawodowy dobrego lekarza, prawnika, czy inżyniera. Jakkolwiek wzory zawodowe, kanon biegłości, fachowości czy kompetencji kształtowały się zapewne w jakimś stopniu pod wpływem także dyscyplin akademickich, to jednak, zwłaszcza w ostatnim okresie, wpływy idące w przeciwnym kierunku zdawały się poważniejsze: to dyscypliny i przedmioty akademickie starały się raczej dopasować do wzoru kompetencji zawodowych aniżeli go tworzyć. Miało to rozmaite przyczyny, ale zapewne jedną z ważniejszych była zmiana oczekiwań wobec kształcenia, które z perspektywy indywidualnej (i zbiorowej) coraz bardziej stawało się inwestycją, sposobem na osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej. Podobnie w perspektywie zbiorowej – i to może bardziej jeszcze w gospodarkach kapitalistycznych pozbawionych centralnego planowania – uczelnie oceniane i finansowane były zależnie od swojej sprawności w selekcionowaniu i kształceniu wykwalifikowanych kadr, najlepiej odpowiadających kompetencjom najwyższej cenionym na rynku pracy. O ile w gospodarce planowej związek ten pozostawał raczej niezrealizowanym sloganem, o tyle w gospodarkach rynkowych poziom, reputacja i finansowanie uczelni, wydziału czy kierunku zależało wprost od sukcesów zawodowych absolwentów. W gruncie rzeczy w wielu wypadkach zaczynało tu działać swoiste sprzężenie zwrotne wzmacniające związki szkoły, rynku pracy i rekrutacji. Oto szkoła o wysokim poziomie, wydająca dyplomy cenione na rynku pracy zyskiwała dobrą reputację, co z kolei przyciągało do niej najlepszych kandydatów prowadząc do ostrzejszej selekcji przy naborze i wzmocnionej rywalizacji w toku nauki. Zaostrzona selekcja i rywalizacja podnosiły wartość dyplomu zarówno na rynku pracy, jak i wśród kandydatów na studia, na których stymulująco działały rozchodzące się informacje o tym, że o absolwentów danej szkoły zabiegają najlepsze firmy, oferując najlepsze warunki pracy. Oczywiście mechanizm ten nie działał wszędzie bez wyjątków w kształceniu na poziomie wyższym, ale jego włączeniu się sprzyjało wyodrębnianie się wyspecjalizowanych rynków pracy. Zwłaszcza silnie sprofesjonalizowane dziedziny, takie jak prawo, zarządzanie, medycyna stwarzały dogodne warunki do pojawienia się takich mechanizmów. Podobnie, występowanie na rynku pracy wymagających, silnych partnerów-pracodawców w postaci wielkich korporacji czy agend administracji państwowej sprzyjało pojawieniu się takich właśnie mechanizmów. Z kolei szkoła zabiegająca o utrzymanie czy podniesienie swojego prestiżu rozwijała rozmaite strategie, by werbować najlepszych studentów: np. niektóre college'e w Anglii utrzymują trwałe kontakty z najlepszymi w regionie szkołami średnimi, inne przyjmują po ostro selekcjonujących kursach przygotowawczych (np. francuskie *grandes écoles*). Tak zapewne doszło do pojawienia się elitarnych szkół biznesu i zarządzania, których najlepsi absolwenci trafiali do renomowanych firm na kierownicze stanowiska, czy w przypadku szkół przygotowujących pracowników dyplomacji, kadry wyższej administracji państwowej. Mechanizm ten, jak się zdaje, w poważnym stopniu przyczynił się do różnicowania się i hierarchizacji formalnie jednolitego kształcenia na poziomie wyższym. Ostrzejszej

selekcji z kolei towarzyszył zwykle wzrost nierówności: do lepszych, elitarnych szkół dostawała się zwykle młodzież o pochodzeniu bardziej uprzywilejowanym od przeciętnego wśród studiujących.

Warto przypomnieć, że w krajach „socjalizmu realnego”, często nie działało ważne ogniwo opisanego wyżej mechanizmu: w powszechnym odczuciu wyższe wykształcenie nie było oceniane jako podstawowa determinanta kariery zawodowej. Prawdopodobnie nie dotyczyło to wszystkich warstw w jednakowym stopniu. Dla dzieci inteligentnych (i ich rodziców) instrumentalna wartość wykształcenia wyższego poza wsparciem kariery zawodowej sprowadzała się do zabezpieczenia przed degradacją. Dla młodzieży z innych warstw czynnik ten z oczywistych względów nie wchodził w grę, zaś instrumentalną wartość wyższego wykształcenia pomniejszała brak korelacji między poziomem wykształcenia i zarobków. W rezultacie pokaźna część młodych ludzi pochodzenia robotniczego (przekraczająca 60%, zob. Białecki 1989) po szkole podstawowej wybierała zasadnicze szkoły zawodowe raczej niż otwierające drogę na studia lecz nie dające konkretnego zawodu licea ogólnokształcące.

Powyżej napisałem, że jedną z miar wartości wykształcenia dotarcza odpowiedź na pytanie, czy lepsi studenci w przyszłości lepiej zarabiają od studentów przeciętnych. Już samo badanie korelacji między wykształceniem i zarobkami (porównywanie kierunków i poziomów wykształcenia ze względu na zarobki, jakie one dają) wskazuje na przyjęcie (*implicite* lub *explicite*) założenia, że wartość (instrumentalną) wykształcenia określają zarobki. Stoi za takim podejściem szereg innych założeń, które coraz częściej wyznaczają perspektywę badania wykształcenia.

Otóż w ciągu ostatnich dziesięcioleci rozwinęło się znacznie i upowszechniło podejście badawcze traktujące wykształcenie jako inwestycję, zarówno z perspektywy indywidualnej, jak i całego społeczeństwa i jego gospodarki. W myśl tego podejścia racjonalna jednostka wybiera tak kierunek i poziom wykształcenia, by przeliczając wszystkie poniesione koszty (wliczając czas nauki, wszystkie opłaty za naukę, cenę książek itd.) na przyszłe, antycypowane zarobki, otrzymać jak najwięcej z zainwestowanej w naukę złotówki. Podobnie w przypadku państwa – jeśli przyrost w przeciętnych zarobkach pracowników posiadających wykształcenie podstawowe i średnie jest wyższy aniżeli w przypadku podwyższenia wykształcenia średniego na wyższe, wówczas opłaca się inwestować raczej w rozwój szkół średnich niż wyższych. Stosując analizę wykształcenia pod kątem nakładów i zysków z uczenia się (lub nauczania) przyjmuje się, że główna korzyść z lepszego (dłuższego) wykształcenia dla jednostki polega na wyższych zarobkach przez całe życie; dla społeczeństwa – że lepiej (dłużej) kształceni pracownicy są produktywniejsi, zwiększając tym samym dochód narodowy. Pojawia się tu jeszcze jedno założenie właściwe dla gospodarki rynkowej – że wysokość wypłacanych zarobków określająca udział pracy w kosztach produkcji odzwierciedla produktywność pracy. Innymi słowy, że cena pracy odpowiada jej wartości. Nie miejsce tu na wskazywanie wszelkich uproszczeń zarysowanej perspektywy. Jeśli jednak podejście takie¹ jest uzasadnione i słuszne, jeśli

¹ Znane jako *human capital approach*. Por. T.W. Schultz: *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press 1963; także G. Psacharopoulos: *Returns to Education: An International Comparison*. Amsterdam and New York: Elsevier and Jossey Bass 1973.

odbija istotne cechy rzeczywistości, to nie tylko dlatego, że więcej lat nauki zwykle oznacza większe zarobki (nawet w Polsce przed 1989 r.²), ile, że podejście to odzwierciedla modelowo myślenie społeczne. Myślenie, które warunkuje wybór szkoły czy kierunku studiów³. W wielu krajach kandydaci starający się o przyjęcie na uciążliwe i długie studia medyczne lub na wydział prawa czy zarządzania dobrego uniwersytetu dobrze wiedzą, jaki podejmują wysiłek i co przyniesie im dyplom wybranej szkoły. Wartość rynkowa dyplomu staje się więc coraz częściej wskaźnikiem uzdolnień absolwenta, jego przygotowania i kompetencji. Taki wzór tworzy się niezależnie od tego, czy rzeczywiście lepiej opłacany absolwent lepszej szkoły pracuje wydajniej i wytwarza więcej od absolwenta przeciętnej uczelni.

Jeśli piszę o tym kryterium różnicowania i oceny kierunków i poziomów kształcenia to dlatego, iż sądzę, że ewolucja szkół wyższych w Polsce zmierza w podobnym kierunku. Wartość rynkowa dyplomu czy, dokładniej, lepsze lub gorsze wyobrażenie na ten temat stanie się coraz ważniejszym kryterium oceny kształcenia. Sądzę, że tak się stanie nie dlatego, że tak jest lepiej, albo że takie są założenia reformy czy też intencje MEN, lecz przede wszystkim dlatego, że takie są warunki i mechanizmy, które kształtować będą funkcjonowanie szkół wyższych. Popularność w zeszłym roku szkół biznesu i zarządzania nie brała się stąd, że młodzi ludzie pragnęli poznać lepiej tajniki gospodarki rynkowej (perspektywa akademicka) lecz, że spodziewają się oni – słusznie lub nie – że uzyskane przygotowanie i dyplom zwiększą wydatnie ich szanse na robienie pieniędzy (perspektywa kariery zawodowej). Tak też już zaczynają reklamować się prywatne szkoły biznesu: „nasz dyplom jest najwyżej ceniony przez najlepsze firmy”. Zarysowują się także, jak się zdaje, początki specjalizacji: wydział zarządzania przy SGH zyskuje reputację dającego przygotowanie menedżerskie, zaś – do pewnego stopnia konkurująca z nim prywatna szkoła biznesu w Warszawie – przygotowującej do zakładania prywatnych firm (Heyns, Szczucki 1992).

Równość szans na kształcenie

Drugim z kolei zadaniem nauczania i selekcji szkolnej jest realizacja zasady równości i sprawiedliwości społecznej; wypełnienie postulatów równych szans dla wszystkich, niezależnie od ich pochodzenia społecznego czy miejsca zamieszkania. Wykształcenie jest, jak wiadomo, jednym z ważniejszych i wyżej cenionych dóbr, nie tylko ze względu na wartość samą w sobie, jaką dla wielu

² Badania porównawcze wykazały, że w Polsce korelacja między poziomem wykształcenia i zarobkami przed rokiem 1989 była niższa nie tylko od takiej korelacji w krajach zachodnich, lecz także była słabsza niż związek między wykształceniem i zarobkami w niektórych krajach socjalistycznych m.in. na Węgrzech. Mimo wszystko także w Polsce dla pracowników gospodarki uspołecznionej była to korelacja istotna statystycznie i dodatnia (zob. Domański 1987).

³ Myślenie to w zabawny sposób zostało w USA usankcjonowane wyrokiem sądowym, co samo w sobie jest świadectwem legitymizacji podejścia, o którym mowa, i to nie w badaniach, ale w zachowaniu jednostek spoglądających na wykształ-

ma kształcenie. Bardziej może liczy się to, że osiągnięcie najwyższego poziomu wykształcenia stanowi (i niezależnie od tego, co napisano wyżej – stanowiło w jakiejś mierze także w Polsce „za socjalizmu realnego”) powszechnie uznaną drogę do zdobycia innych pożądaných w społeczeństwie dóbr, takich jak bogactwo, uznanie czy władza. Oczywiście dobra te można osiągnąć także inną drogą, ale ta właśnie – przez wykształcenie – jest jedną z najszerzej uznawanych i stosowanych.

Jeśli w poprzednim ujęciu funkcje kształcenia można przyrównać do „dobra inwestycyjnego”, niezależnie od tego czy inwestuje państwo, czy jednostka, to z tej perspektywy spoglądając, wykształcenie można by określić jako „dobro konsumpcyjne”, dobro, które należałoby dzielić sprawiedliwie, w równych proporcjach między wszystkich. Często w praktyce funkcja, o której mowa, sprowadza się do postulatu równej dostępności wyższego wykształcenia dla rozmaitych kategorii społecznych. Rzecz jasna idealnej równości (definiowanej jako proporcjonalny udział uczniów różnych kategorii) w dostępie do najbardziej pożądaných kierunków kształcenia nie należy oczekiwać, dopóki istnieć będą nierówności kulturowe i materialne poza szkołą. Istotniejsze jest pytanie, czy w Polsce „socjalizmu realnego” w ciągu minionych 40 lat nastąpiło zmniejszenie nierówności nie tylko zgodnie z socjalistyczną frazeologią, ale i z autentycznymi, jak można domniemywać, intencjami władzy?

Wyniki badań wskazują, że nie (Sawiński 1988 oraz Białecki 1989). W ciągu minionych 40 lat dystans między najbardziej upośledzonymi i najbardziej uprzywilejowanymi kategoriami uczniów utrzymał się, chociaż rozkład szans na studia zmienił się nieco. Przede wszystkim relatywnie wzrosły szanse dziewcząt z rodzin robotników wykwalifikowanych i pracowników umysłowych w porównaniu z chłopcami wywodzącymi się z tych samych kategorii (Heyns, Białecki 1992).

Mimo wprowadzenia punktów preferencyjnych i innych zabiegów mających zwiększyć udział młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego wśród studiujących, mimo pewnych związanych z tym wahań proporcje nie zmieniły się na tyle, by mówić o trwałych tendencjach zmniejszających nierówności w dostępie do studiów wyższych⁴. Niewątpliwie władza rzeczywiście zainteresowana była stworzeniem grupy inteligencji wywodzącej się w większych proporcjach z rodzin robotniczych i chłopskich, takiej grupy, która dawałaby jej większe oparcie. Trudno rozstrzygać, co było przyczyną niepowodzenia tych zamierzeń. Być może utrzymywanie się różnic kulturowych i materialnych poza szkołą raczej – jak to zwykle bywa – przenoszących się na teren szkoły, aniżeli przez system szkolny korygowanych⁵. Być może – zróżnicowanie aspiracji różnych kategorii młodzieży w sytuacji, kiedy dyplom wyższej uczelni nie gwarantował wyższych od przeciętnych

cenie jak na inwestycję. Oto narzeczona studenta medycyny wspierająca go materialnie w czasie studiów, a potem porzucona zaskarżyła byłego studenta, a podówczas już lekarza, o zwrot nie tyle finansowego wsparcia przekazanego w czasie studiów, ile części zarobków lekarza. Żądanie odszkodowania obejmowało więc nie tyle wpłacone niegdyś sumy, ile część prawa do zysków wynikających z poniesionych kiedyś wspólnie nakładów na naukę. Narzeczona proces wygrała.

⁴ Warto pamiętać – kiedy będzie się używać argumentu o egalitaryzacji broniąc bezpłatności studiów wyższych – że nierówności w dostępie do studiów nie zmniejszyły się w Polsce w minionym czterdziestolecu. Bezpłatność studiów nie okazała się więc czynnikiem egalitaryzującym.

⁵ Np. różnicowanie się szkół odzwierciedlało nierówności społeczne. Lepsze szkoły – w lepszych dzielnicach. Elitarne licea – w głównych miastach, słabsze szkoły – we wsiach itp. Por. m.in. Kwieciński 1975.

zarobków. Być może też istotnym powodem utrzymywania się tych nierówności na stałym poziomie było to, że oświata (język, sposób nauczania i kryteria oceny) zdominowana była w gruncie rzeczy przez kulturę inteligencją, mimo przykrywki w postaci frazeologii socjalistycznej.

Nasuwa się zatem następujące pytanie: czy byłoby możliwe pogodzenie obu opisanych tu funkcji kształcenia? Innymi słowy, czy możliwe jest takie kształcenie, które godziłoby, z jednej strony, merytokratyczną selekcję i jak najlepsze przygotowanie do kariery zawodowej, a z drugiej – równość w dostępie do wyższych i najbardziej cenionych poziomów kształcenia?

Teoretycznie jest to możliwe. Aby pogodzić oba cele kształcenia, muszą zostać spełnione trzy warunki:

- 1) rozkład uzdolnień w społeczeństwie, wyposażenie biologiczne powinno być zbliżone we wszystkich warstwach społecznych, a więc niezależne od pochodzenia społecznego;
- 2) warunki środowiska wychowawczego powinny być podobne w tym sensie, by zapewnić wszystkim równie korzystną możliwość rozwoju uzdolnień i zainteresowań;
- 3) ujednoczone powinny być warunki kształcenia tak, aby wszystkim niezależnie od tego, gdzie rozpoczynają naukę, zapewnić jednakowe, odpowiednie przygotowanie.

Trudne byłoby dokładne omówienie prawdziwości pierwszego warunku. Wymagałoby to odrębnego opracowania, a i wtedy nie usunęłoby się zapewne wszelkich wątpliwości. Dla potrzeb naszego opracowania założmy, że wyposażenie genetyczne rozmaitych warstw i grup społecznych jest podobne, że w każdej z nich jest jednakowa szansa p o c z ę c i a Einsteina. Słowo to użyte zostało nie przypadkiem, bowiem już od momentu poczęcia właśnie, a nie narodzin zaczyna się różnicujące oddziaływanie środowiska. M.in. środowisko silnie różnicuje sposób odżywiania. I już to ma wpływ na warunki rozwoju płodu⁶. W ten sposób przechodzimy do drugiego warunku – do różnicującego oddziaływania szeroko pojętego środowiska. Dopóki będą istniały różnice ekonomiczne i kulturowe, różnice we wzorach i stylach życia, dopóty pozostaną różnice w szeroko rozumianych oddziaływaniach wychowawczych. Różne konfiguracje tych oddziaływań będą rozmaicie kształtować rozwój uzdolnień, zainteresowań i aspiracji, będą rozmaicie wyznaczać biografie jednostek.

Przejdźmy teraz do warunku trzeciego. Wiadomo, że szkoła szkole nierówna, zaś szkoły wiejskie były i są szczególnie zaniedbywane (Kwieciński 1975). Wprowadzenie prywatnych szkół podstawowych i średnich raczej powiększy, niż zmniejszy zróżnicowanie na tych poziomach kształcenia. Jednakże ujednoczenie warunków kształcenia nie pomoże w sytuacji, w której pozostaje różnicujące oddziaływanie środowisk. Trzeba pamiętać, że zawsze z równych szans, z jednakowych warunków korzystają w większym stopniu ci, którzy mają po temu większe możliwości. I zawsze – by posłużyć się jaskrawym przykładem – syn profesora wyższej uczelni będzie miał większe możliwości rozwoju zainteresowań i uzdolnień niż syn chłopa, dzięki bogatszemu, bardziej zróżnicowanemu słownictwu, dostępowi do biblioteki domowej czy ojcu-partnerze do rozmów. Skoro zatem drugi warunek nie jest możliwy do spełnienia, przestaje obowiązywać i trzeci. W sytuacji zróżnicowania społecznego

⁶ Komentarzem mogą być tu wyniki kilkakrotnie powtarzanych badań antropologicznych prof. T. Bielickiego (1992). Ustalił on m.in. w badaniach rekrutów ścisły związek między pochodzeniem społecznym a wzrostem i wagą ciała, zaś dla kobiet: między środowiskiem a wiekiem pokwitania.

zadaniem szkoły powinny być zabiegi korygujące, wyrównujące istniejące różnicowania środowiskowe. Jednakże nie jest to zadanie łatwe. Trzeba bowiem pamiętać, że system szkolny funkcjonuje w szerszym kontekście społecznym i jest przez ów kontekst swoiście odkształcany. W sytuacji różnicowania społecznego funkcjonowanie nawet najbardziej w założeniu sprawiedliwego systemu szkolnego daje często efekty stanowiące odbicie różnicowań społecznych. Są szkoły lepsze i gorsze, są lepsi i gorsi nauczyciele. Lepsi nauczyciele idą do lepszych szkół, a lepsze szkoły są zwykle nie na wsi, lecz w miastach. Trudno wyeliminować rozmaite mechanizmy przenoszące sytuacje różnicowania społecznego na teren szkolnictwa. Można się spodziewać, że decentralizacja i wzrost autonomii szkół wzmocni działanie tych mechanizmów.

Można przypuszczać, że w niedługim czasie funkcjonowanie rynku pracy doprowadzi do wyłonienia się cenionych – dobrze albo nawet bardzo dobrze płatnych – specjalności i zawodów. Zapewne należeć do nich będą prawnicy, lekarze, menedżerowie. Jeżeli wysoka stopa podatkowa nie ograniczy dochodów przedstawicieli tych specjalności, wówczas można spodziewać się, że takiemu różnicowaniu rynku pracy towarzyszyć będzie z czasem powstanie elitarnych szkół kształcących w tych specjalnościach. Silne organizacje zawodowe będą raczej wspierać niż przeciwstawiać się tworzeniu takich szkół. Procesy te zwiększą różnicowanie wewnętrzne szkolnictwa wyższego i wówczas problem dostępności wybranych kierunków zyska na znaczeniu.

Tak więc, trzeba zdawać sobie sprawę, że omówione powyżej funkcje kształcenia są w znacznym stopniu nie do pogodzenia, jak wiele zresztą rzeczy w tak skomplikowanym systemie, w którym często rozwiązywanie jednego problemu powiększa negatywne strony innych zjawisk lub stwarza – jako nieprzewidywalne skutki uboczne – inne problemy. Wydaje się, że tak jest i w omawianym przypadku; wyrównanie dostępu do najwyższych i najbardziej pożądanym poziomów kształcenia odbija się negatywnie na poziomie selekcji i poziomie nauczania. Z kolei ostrzejszej selekcji towarzyszy większa nierówność⁷.

Trudno powiedzieć jak dwie te funkcje będą godzone w polskim systemie szkolnym, która z nich przeważy w myśleniu o polityce edukacyjnej i w edukacyjnej praktyce. Można jedynie wskazać na tworzące się uwarunkowania: daleko posuniętą autonomię szkół wyższych i mechanizm rynkowy

⁷ Przypadkiem w sposób modelowy ilustrującym te trudności jest selekcja społeczna zachodząca w toku olimpiad matematycznych (Białecki 1975). Przebadani przeze mnie laureaci dwudziestu olimpiad matematycznych mieli pochodzenie społeczne (mierzone poziomem wykształcenia rodziców) znacznie bardziej uprzywilejowane, aniżeli uczniowie szkół średnich, studenci, a nawet grupa kontrolna pracowników naukowych stanowiących końcowy, najwyższy etap selekcji szkolnej. Było tak, mimo że zadania matematyczne stanowiące narzędzie selekcji były układane tak, aby promować „surowe” uzdolnienia matematyczne i oryginalność myślenia, nie zaś przygotowanie i trening w rozwiązywaniu zadań. Podobnie w toku samych olimpiad matematycznych – zawodów składających się z trzech szczebli: im wyższy szczebel selekcji od pierwszego etapu poczynając aż po finał, tym bardziej uprzywilejowane pochodzenie społeczne przechodzących nań uczniów. Tak więc, ostrzejszej selekcji merytorycznej, selekcji uzdolnień opartej na bezstronnych, obiektywnych kryteriach, trudnych do zastosowania w toku selekcji szkolnej, towarzyszyła nieodmiennie ostrzejsza selekcja społeczna.

popytu i podaży, kształtujący także działanie szkolnictwa i umacniający jego związki z rynkiem pracy i wreszcie – częściowa odpłatność za naukę. Samodzielne i poszukujące pieniędzy uczelnie będą wprowadzać płatne kierunki i formy studiów. Jest przy tym oczywiste, że im większą wartość na rynku pracy będą miały dyplomy wydawane przez daną szkołę, tym lepszy będzie miała ona dostęp do rozmaitych zasobów. Zapowiada to tworzenie kierunków o wysokim czesnym i dążeniu do osiągnięcia stosunkowo wysokich standardów nauczania. Może wytworzyć się ostra konkurencja między wydziałami i uczelniami. Mogą powstać elitarne szkoły stosujące ostrą selekcję kandydatów. Trzeba przy tym pamiętać, że dobrą reputację szkoły można wykorzystywać („spieniężać”) nie tylko podnosząc czesne, ale może jeszcze w większym stopniu – znajdując możnych i zasobnych partnerów (jednym z potężniejszych jeszcze długo będzie państwo i administracja centralna lub lokalna) zainteresowanych określonymi dyplomami, kompetencjami i kwalifikacjami na najwyższym poziomie. Już dzisiaj wyższa szkoła telekomunikacji, która zapewne będzie kształcić dobrze przygotowanych i poszukiwanych na rynku specjalistów – otwarta w Poznaniu jako filia elitarniej, francuskiej *école polytechnique* – jest sponsorowana przez bogate konsorcja (Alcatel i Telecom) zmierzające do podporządkowania sobie rynku telekomunikacji. Ani wysokie opłaty za naukę, ani ostra selekcja – bez względu na to, czy łączące się ze sobą czy występujące oddzielnie – nie sprzyjają egalitaryzacji, poszerzeniu dostępu na studia warstwom najbiedniejszym, najbardziej ekonomicznie upośledzonym. To wydaje się oczywiste.

Działaniem w przeciwnym kierunku będzie rozszerzanie odsetka studiujących. Tworzenie studiów półwyższych i wyższych zawodowych, rozmaitego rodzaju kursów na poziomie uniwersyteckim. Jest prawidłowością, że jeśli poszerza się ponad pewną granicę liczbę studiujących (jako odsetek danego rocznika), wówczas nowe, „dodane” miejsca na studiach rozdzielane bywają w proporcjach korzystniejszych dla tych, którzy dotychczas mieli dostęp najbardziej utrudniony. Być może więc, jeśli odsetek studiujących wzrośnie z 8–10% rocznika do, powiedzmy, 20%, szanse na otrzymanie wyższego wykształcenia nieco zrównają się. Zarazem jednak zwiększy się dywersyfikacja tego poziomu nauczania, powstaną szkoły bardziej elitarne i nierówności wewnątrz kształcenia na poziomie uniwersyteckim wzrosną.

Literatura

Białecki I. 1975

Funkcjonowanie olimpiad matematycznych. Warszawa: Ossolineum, IFiS PAN.

Białecki J. 1989

Dostępność wyższego wykształcenia w Polsce powojennej. „Przegląd Socjologiczny” XXXVIII.

Białecki I. 1982

Antropologiczne przejawy rozwoju społecznego współczesnej ludności polskiej. (Eksperyta PAN). Warszawa.

Heyns B., Białecki I. 1992

Educational Inequality in Poland. In Persistent Inequality. W: Y. Shavit, H.P. Blossfeld (red): *Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Boulder (Colorado): Westview Press.

Heyns B., Szczucki J. 1992

„Educating Entrepreneurs: The New Polish Business Schools” (niepublikowany raport z badań).

Domański H. 1987

Zróżnicowanie dochodów oraz jego percepcja. W: K. Janicka (red.); *Zróżnicowanie społeczne i jego percepcja.* Wrocław: Ossolineum.

Kwieciński Z. 1975

Środowisko a wyniki pracy szkoły. Warszawa: PWN.

Kwieciński Z. 1980

Dynamika funkcjonowania szkoły. Warszawa: PWN.

Psacharopoulos G. 1973

Returns to Education: An International Comparison. Amsterdam and New York: Elsevier and Jossey-Bass.

Sadlak J. 1992.

„In Search of the »Post-communist« University – The Background and Scenario of Transformation in Higher Education in East and Central Europe” (maszynopis wykładu wygłoszonego w Waszyngtonie 18 lutego 1992 r.)

Schultz T.W. 1963

The Economic Value of Education. New York: Columbia University Press.

Sawiński Z. 1988

„Nierówności edukacyjne w polskim szkolnictwie po wojnie” (niepublikowany referat wygłoszony na konferencji)

Clark Kerr Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria zróżnicowania*

Szereg państw rozważa obecnie celowość strategii prywatyzacji swoich systemów szkolnictwa wyższego. Autor opracowania, opierając się głównie na doświadczeniach amerykańskich, analizuje strategię prywatyzacji instytucji publicznych jako alternatywę wobec tworzenia wyłącznie prywatnych szkół. W artykule analizowane są kryteria zróżnicowania opisywanych typów uczelni: 1) charakter własności (państwowa – prywatna), 2) typ kontroli (zewnętrzna – wewnętrzna), 3) źródła finansowania (fundusze prywatne – publiczne), 4) mechanizmy publicznego finansowania (kto i w jaki sposób kontroluje rozdział środków). Cztery kryteria stanowią podstawę różnych kombinacji, rozwiązań zarówno w poszczególnych krajach, jak i między nimi, w tym w systemie amerykańskim reprezentującym najbogatszy zakres zróżnicowania. Opisano sześć kategorii uczelni, w tym cztery z nich, powszechnie występujące w USA.

Kerr śledzi historyczny rozwój szkolnictwa, który doprowadził do powstania mieszanego

* Artykuł (*The American mixture of higher education imperspective: four dimensions*) przygotowany został pierwotnie jako referat na konferencję International Council for Educational Development pod przewodnictwem Jamesa Perkinsa, która odbyła się w Wingspread Conference Center, Racine w stanie Wisconsin w USA w czerwcu 1987 roku, następnie opublikowany w „Higher Education” 1990, 19, nr 1, niniejszy przedruk za zgodą wydawcy – Kluwer Academic Publisher.

systemu amerykańskiego i bada niektóre jego pozytywne skutki: autonomię instytucjonalną, różnorodność i elastyczność. Negatywne konsekwencje dotyczyć mogą nadmiernej podatności uczelni na krótkotrwałe naciski ze strony rynku pracy i preferencji studentów co do kierunków studiów, biznesu lub przemysłu wspierającego uczelnie.

Autor konkluduje, iż amerykańskie doświadczenie „sprywatyzowanych” instytucji publicznych może służyć jako model dla tych krajów, które dążą obecnie do wprowadzenia większego instytucjonalnego zróżnicowania, autonomii i elastyczności własnych systemów szkolnictwa wyższego.

Zrozumienie funkcjonowania systemów szkolnictwa wyższego jest utrudnione nie tylko ze względu na właściwą im złożoność, ale także na tendencje do upraszczania ich opisu. W przypadku systemu amerykańskiego mylące jest rozróżnianie wyłącznie na uczelnie „publiczne” i „prywatne”, a więc tylko ze względu na ich własność. Mówiąc ogólniej, występuje niestety powszechna tendencja do przeceniania wagi własności (1) w stosunku do rzeczywistej kontroli (2), czy też do dostrzegania wyłącznie źródeł finansowania (3), z pominięciem jego mechanizmów (4).

Przy obecnym zainteresowaniu problemem prywatyzacji szkolnictwa wyższego w wielu krajach (Geiger 1988, *Public and Private...*, 1987), zakłada się, że najlepszym sposobem prywatyzacji jest tworzenie prywatnych instytucji, podczas gdy, jak się wydaje, bardziej uniwersalnym i skutecznym sposobem może być prywatyzowanie instytucji publicznych. Kwestie te omówiono poniżej, przede wszystkim poprzez odniesienie do systemu amerykańskiego, rozpatrywanego z punktu widzenia wymienionych czterech kryteriów i ich kombinacji.

Zainteresowanie zróżnicowanym systemem amerykańskiego szkolnictwa wyższego występuje obecnie także poza Ameryką, choćby w Wielkiej Brytanii, o czym świadczy niedawne stwierdzenie ministra szkolnictwa i nauki tego kraju: „Różnorodność i elastyczność, tak oczywiste po drugiej stronie Atlantyku, jest rozwiązaniem przyszłościowym, do którego będziemy zdążać w Wielkiej Brytanii – i mam nadzieję – także w całej Europie” (Baker, 1989). Jaki będzie kształt tej przyszłości?

Zróżnicowanie amerykańskiego systemu szkolnictwa stało się obecnie przedmiotem zainteresowania także w samych Stanach Zjednoczonych. Udział studentów sektora prywatnego wśród ogółu kształcących się w uczelniach spadł z 50% (w roku 1940) do 20%, co zmniejsza stopień zróżnicowania tego systemu. Czy tak być musi? Co zatem oznaczało zróżnicowanie systemu amerykańskiego szczególnie w zakresie kontroli wynikającej z własności oraz źródeł finansowania w stosunku do metod dystrybucji funduszy?

Cztery kryteria zróżnicowania

Kryterium pierwsze – to charakter własności: publiczna albo prywatna (choć „publiczny” Uniwersytet Kalifornijski jest podobny raczej do „prywatnego” Uniwersytetu Stanforda aniżeli do „publicznego” Uniwersytetu Moskiewskiego).

Drugim kryterium jest kontrola: głównie zewnętrzna i wewnętrzna oraz – w obu przypadkach – sprawowana przez kogoś i w konkretnym celu. Podstawowa różnica między Uniwersytetem Moskiewskim i Kalifornijskim sprowadza się do typu kontroli – wyraźnie zewnętrznej w pierwszym, a wewnętrznej – w drugim przypadku.

Trzecim kryterium jest źródło finansowania: fundusze prywatne lub publiczne.

Czwartym wreszcie kryterium różnicowania są mechanizmy finansowania. Fundusze publiczne traktowane mogą być jako publiczne lub prywatne, w zależności od tego, kto kontroluje ich rozdział. Istnieje także możliwość zaistnienia (czasami nawet zdarza się to w praktyce) sytuacji, w której fundusze prywatne traktowane są jak publiczne. „Prywatne fundusze” w USA obejmują darowizny, subwencje, dochód z tytułu własności uniwersytetu, czesne i inne opłaty, dochody z dodatkowych przedsięwzięć i sprzedaży przez uczelnię usług. „Publiczne fundusze traktowane jak publiczne” są to środki przeznaczone na konkretnie określone cele, w przypadku krańcowym w postaci wyodrębnionych pozycji w budżecie uczelni. Z kolei „publiczne fundusze traktowane jak prywatne” obejmują ponoszone przez państwo koszty pożyczek czy dotacji dla studentów, państwowe dotacje i kontrakty badawcze z pracownikami akademickimi oraz stanowe dotacje ogólne w postaci zryczałtowanej (*lump-sum*) dla instytucji.

Skupienie uwagi na jednym z czterech wymienionych kryteriów, w szczególności na pierwszym i trzecim, daje nie tylko uproszczony obraz szkolnictwa wyższego, ale może go również poważnie zafałszować. Niektóre instytucje „publiczne” z punktu widzenia własności, pozostające jednak pod kontrolą rad powierniczych nie będących ciałami akademickimi (*lay boards*) lub/i gildii¹ akademickich mają znacznie bardziej prywatny charakter, aniżeli niektóre prywatne instytucje, będące pod kontrolą kościołów.

Biorąc pod uwagę wyłącznie źródła finansowania, niektóre „prywatne” uczelnie wydają się bardziej „publiczne” aniżeli uczelnie publiczne. Na przykład całkowite wydatki „prywatnego” Kalifornijskiego Instytutu Technologicznego otrzymującego znaczne środki na badania z funduszy federalnych, pokrywane są w efekcie w 80% z funduszy publicznych; jest to więc wyższy odsetek, niż w przypadku niektórych uczelni publicznych, pobierających relatywnie wysokie czesne i otrzymujących prywatne darowizny. Przykładem może być kampus Berkeley Uniwersytetu Kalifornijskiego (75% wydatków pokrywanych jest tu z funduszy publicznych). Nie tak ważne jest to, kto jest właścicielem, jak to, kto sprawuje kontrolę – kwestię tę poruszyli dawno temu Berle i Means (1932) w ich klasycznym studium, dotyczącym nowoczesnych korporacji. Nie tak ważne jest także to, kto finansuje, lecz to, jak rozdzielane są pieniądze.

A oto zestaw różnych kategorii uczelni, obejmujący rozwiązania realnie istniejące na świecie, uwzględniający też rozwiązania pośrednie:

I. Uczelnie prywatne niezależne. Niezależne ze względu na własność, kontrolę oraz podstawowy zakres finansowania. Modelem może być m.in. Harvard. Jego odmiany to, z jednej strony, instytucje o znaczącym finansowaniu federalnym (w tej podgrupie jest właśnie Harvard), z drugiej zaś, uczelnie typu *liberal colleges*, takie jak Swarthmore, o niewielkim udziale finansowania federalnego. Finansowanie ze źródeł federalnych pociąga za sobą biurokratyczną i dokuczliwą

¹ Bardziej szczegółowo pisze o tym J. Jabłecka w artykule *Niezależność, autonomia i wolność akademicka* w tym numerze, s. 58–77. (przyp. red.)

kontrolę wydatków. Prywatne fundusze są czasami przeznaczane także na konkretne cele, ale nie podlegają jednolitej polityce kontroli.

II. Uczelnie prywatne zależne. Niezależne ze względu na własność i finansowanie, ale zależne z tytułu kontroli (np. instytucje będące własnością kościoła). Jest to model „wczesnoparyski”.

III. Uczelnie publiczne niezależne. Zależne pod względem własności, niezależne z tytułu kontroli i w znacznym stopniu – finansowania. Modelem może tu być Uniwersytet Michigan; uczelnia z silnym wpływem rady powierniczej, silnym prezydentem², znacznym udziałem kadry akademickiej w zarządzaniu, z publicznymi źródłami finansowania w formie ogólnej dotacji władz stanowych oraz w postaci wsparcia rządu federalnego dla poszczególnych studentów i pracowników akademickich.

IV. Uczelnie publiczne (stanowe) typu gildii, częściowo niezależne. Zależne z tytułu własności, mieszane pod względem kontroli oraz silnie uzależnione finansowo. Mieszana kontrola dotyczy władz stanowych (obejmuje zewnętrzne i wewnętrzne sprawy uczelni, np. kwestie programów) oraz gildii akademickich, które wybierają dziekanów i kontrolują sprawy kadry naukowej. Jest to „model napoleoński”, typowy dla Francji, ale występuje także we Włoszech, Hiszpanii i większości państw latynoamerykańskich.

V. Uczelnie publiczne (stanowe powiernicze) typu gildii, częściowo niezależne. Mieszana kontrola stanowa, gildii akademickich i dodatkowo rad powierniczych oraz prezydentów uczelni, ale z silną kontrolą finansową ze strony władz stanowych. Modelem takiej uczelni z silną formą kontroli mieszanej, w tym także kontroli przez członków rad powierniczych, mogą być liczne amerykańskie uczelnie stanowe, ze słabszą formą – uczelnie brytyjskie, szczególnie politechniki.

VI. Uczelnie publiczne zależne. Zależne z tytułu własności, kontroli i finansowania. Jest to komunistyczny model moskiewski.

Zwykle w danym kraju przeważa lub też występuje wyłącznie jeden określony typ uczelni: np. „napoleońskie” we Francji, komunistyczne w ZSRR, czy też częściowo niezależne, publiczne (powiernicze) typu gildii – w Wielkiej Brytanii. Niektóre kraje mają systemy mieszane, jak w przypadku Japonii, z częściowo niezależnymi instytucjami stanowymi typu gildii (kilka z nich bardzo dobrych i wpływowych) i z wieloma niezależnymi uczelniami prywatnymi. Podobny system funkcjonuje również w Korei, Indonezji, Meksyku, Puerto Rico, Kolumbii i na Filipinach. W tabeli 1 przedstawiono omówione typy uczelni.

Kontrola

Unikalną cechą szkolnictwa amerykańskiego jest różnorodność funkcjonujących uczelni, które przyporządkować można czterem kategoriom – I, II, III i V. Kategoria I (uczelnie prywatne

² Stojący na czele uczelni amerykańskiej prezydent pełni nieco inną rolę wobec środowiska akademickiego oraz administracji szkoły wyższej niż rektor polskiej uczelni, dlatego też stosować będziemy oryginalną nazwę „prezydent” (przyp. red.).

Tabela 1. Typy szkół wyższych

Typ	Własność			Kontrola		Finansowanie		
	prywat- na	pub- liczna	stanowa	koś- ciola ¹	gildii członkowie rad powier- niczych i prezydenci	pry- watne	publiczne fundusze traktowane jako prywat- ne	publicz- ne
I	x				<u>x</u>	<u>x</u>	<u>x</u>	x
II	x			<u>x</u>			<u>x</u>	x
III		x			<u>x</u>	<u>x</u>	x	<u>x</u>
IV		x	<u>x</u> ²		<u>x</u>			x
V		x	x		x	x		x
VI		x	<u>x</u>					x

¹ Stopień kontroli ze strony kościoła jest ogromnie zróżnicowany, od całkowicie zależnych, poprzez częściowo niezależne, do niezależnych w dużym stopniu. Ta kategoria mogłaby być równie dobrze podzielona na trzy, tym bardziej, że różne rozwiązania występują także w obrębie każdej z pozostałych dużych kategorii.

²Podkreślenia wskazują na szczególną ważność danej charakterystyki.

niezależne) historycznie determinuje trzy pozostałe. Ten właśnie model najsilniej oddziałuje na charakter szkół z pozostałych kategorii. Ambicją większości szkół wyższych jest uzyskanie statusu „niezależnej szkoły prywatnej”. Większość uczelni mających w dalszym ciągu afiliację kościelną to zasadniczo uczelnie „niezależne prywatne”, choć niektóre pozostają nadal, choćby częściowo, zależne od władzy kościelnej. Na ogół jednak wspólnie sprawowana przez członków rad powierniczych i pracowników akademickich kontrola zastąpiła lub poważnie ograniczyła w ostatnich latach kontrolę kościoła.

Amerykański kult niezależnej uczelni prywatnej doprowadził do powstania bardzo zróżnicowanego, konkurencyjnego i elastycznego systemu instytucji o dużych zdolnościach dostosowawczych. Cechami tego systemu jako całości są: względnie silna władza wykonawcza, znaczna zależność od kilku źródeł finansowania, włącznie z czesnym i darowiznami i oczywiście relatywna niezależność od kontroli rządu dzięki niezależnym radom powierniczym.

Innymi unikalnymi cechami amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego są: 1) stopień dostępności do wyższych uczelni, który jest dwukrotnie wyższy w porównaniu z innymi rozwiniętymi krajami przemysłowymi: studiuje 40% młodzieży w wieku studenckim (20% w innych krajach); 2) utrwalaony przez tradycję nacisk na usługowy – w stosunku do działań produkcyjnych, w tym do rolnictwa i przemysłu – charakter uczelni; 3) wysoki poziom standardów akademickich uczelni zarówno w sektorze prywatnym, jak i państwowym.

Institucje prywatne wywierały i wciąż wywierają silny wpływ na kształtowanie się niezależnych i częściowo niezależnych szkół publicznych. Wyraża się on poprzez:

- działalność niezależnych rad powierniczych (aczkolwiek wybierane są one w całości lub w większości przez administrację publiczną i władze instytucji stanowych);
- wpływowy charakter władzy wykonawczej *chief executives*;
- kontrolę przyjęć na studia, programów, wydatków budżetowych (choć w dużo mniejszym stopniu niż w częściowo niezależnych uczelniach publicznych) przez daną uczelnię;
- sprawowanie przez uczelnie kontroli nad polityką kadrową w stosunku do personelu akademickiego;
- kontrolowanie przez uczelnie kwestii prawnych, inwestycji, gruntów i budynków;
- kierowanie przez uczelnie badaniami naukowymi;
- respektowanie wolności akademickiej.

Instytucje prywatne wywierają wpływ na formułowanie zadań we wszystkich uczelniach w zakresie opieki nad studentami oraz określania zasad obliczania poziomu wydatków rządu stanowego na 1 studenta. Brak silnych ministerstw edukacji w rządzie federalnym czy na szczeblach stanowych zwiększa wpływ uczelni prywatnych na kształt szkolnictwa.

Uczelnie stanowe – w odróżnieniu od prywatnych – nie mogą samodzielnie powstawać i decydować o swojej lokalizacji. Nie dokonują też samodzielnie wyboru członków rad powierniczych, nie określają poziomu wydatków, ani nie ustalają zasad przyjęć na studia. W większym też stopniu podlegają kontroli międzyinstytucjonalnej.

Metody finansowania

Tabela 2 przedstawia w ogólnym zarysie system finansowania działalności edukacyjnej szkolnictwa wyższego w USA. Jak widać, jest to system mieszany, choć sytuacja jest jeszcze bardziej złożona, aniżeli wynikałoby to z danych.

A oto wybrane źródła finansowania działalności edukacyjnej wyższych uczelni w USA:

1. Przedsięwzięcia wspomagające działalność uczelni (usługi mieszkaniowe, gastronomia, księgarnie, szpitale) są w dużym stopniu – lecz nie wyłącznie – finansowane z funduszy prywatnych. Ich udział w ogólnych wydatkach (nie tylko ściśle edukacyjnych) uczelni jest następujący: uczelnie publiczne – 19%, uczelnie prywatne – 21%.

2. Czesne i inne opłaty liczone są jako fundusze prywatne, aczkolwiek część pieniędzy na te cele pochodzi z przyznawanych studentom dotacji federalnych i stanowych. Pożyczki oczywiście podlegają spłatom, ale wliczono tu składnik kosztów netto ponoszony z funduszy publicznych. Studia młodzieży są źródłem ulg podatkowych dla ich rodziców, ale sumy te nie są tu przez nas uwzględniane.

3. Darowizny i przychody uczelni z tytułu posiadania własności czy kapitału. Podlegają one ulgom podatkowym, które mogłyby być prawdopodobnie doliczone w 30% jako koszty do publicznych funduszy. Ulgi podatkowe pod względem technicznym uznawane są za „koszty podatków”.

Tabela 2. Źródła dochodów szkół wyższych w USA w latach 1984-1985, przeznaczonych na działalność edukacyjną (w %)

	Uczelnie			
	Publiczne		Prywatne	
Fundusze prywatne:				
czesne i inne opłaty	18		52	
darowizny i dochód z tytułu własności uniwersytetów i innych instytucji	5	23	20	72
Fundusze publiczne traktowane jako prywatne (koszty związane z pożyczkami i zapomogami dla studentów, oraz dotacjami na badania i kontraktami dla pracowników akademickich):				
federalne ¹	10,5	13	20	22
stanowe i lokalne	2,5		2	
Fundusze publiczne (kredyty w postaci bezpośredniej)				
federalne	3		1	
stanowe ²	55	62	1	2
lokalne ³	4		0	
Inne	2		4	
Ogółem	100		100	

Źródło: Raporty Departamentu Edukacji USA.

¹ Federalne dotacje i kontrakty związane z badaniami są przede wszystkim przeznaczane dla wykładowców uniwersytetów badawczych.

² Osiem stanów stosuje formy kredytów instytucji prywatnych (inne niż poprzez pomoc dla studentów) dla: Connecticut, Florida, Illinois, Maryland, Michigan, New Jersey, New York, Pensylwania.

³ Lokalne kredyty są prawie całkowicie przeznaczane dla college'ów komunalnych.

4. Niektóre dotacje stanowe. Mają one charakter ryczałtu np. dotacje na rzecz uniwersytetów Michigan i Kalifornia; powinny być dodane do „publicznych funduszy traktowanych jako prywatne”.

5. Podatki od nieruchomości. Nie są one określane dla żadnej uczelni i stanowią formę ukrytego publicznego subsydiowania.

Szacunkowe określenie wielkości asygnowanych funduszy, wynikające z włączenia sum z pierwszych trzech punktów, w stosunku do ostatecznych źródeł finansowania podano w tabeli 3.

Tabela 3. Źródła dochodów i subsydiów dla uczelni (w %)

	Uczelnie		
	Wszystkie publiczne	Niezależne publiczne w czystej postaci	Prywatne
Fundusze prywatne ¹	35	36	64
Publiczne fundusze traktowane jak prywatne ²	16	63 ³	34
Publiczne fundusze traktowane jak publiczne ⁴	49	2	2

○ Oznacza źródła pochodzenia funduszy w przypadku każdej kategorii.

¹ Sprzedaż usług z tytułu pomocniczej działalności jest zaliczana w tym przypadku do prywatnych funduszy, aczkolwiek nie wszystkie z nich są prywatne ze względu na ostateczne źródło pochodzenia tych funduszy.

² W tej tabeli 20% czesnego i opłat (szacowanych jako płatne z publicznych subwencji – zob. tabela 1) oraz 30% darowizn i wyposażenia (zaległych podatków) jest liczone jako publiczne fundusze, traktowane jako prywatne.

³ Ponadto w przypadku tabeli 2 kredyty stanowe w postaci ryczałtu są liczone jako publiczne zaś traktowane tak, jak gdyby były prywatne.

⁴ Publiczne kredyty z wyjątkiem ryczałtu.

Wsparcie prywatne lub typu prywatnego dla szkół publicznych przybiera różne formy, zależnie od kategorii finansowania³. Publiczne uniwersytety badawcze otrzymują, podobnie jak uczelnie prywatne, nie tylko fundusze badawcze, ale także darowizny oraz znaczną pomoc ze strony absolwentów, fundacji czy korporacji przemysłowych. Stopień sprywatyzowania uczelni publicznych o profilu zróżnicowanym (*comprehensive*), z których wiele wyłoniło się z college'ów nauczycielskich, jest niższy w porównaniu z uniwersytetami badawczymi i uczelniami przyznającymi doktoraty. Nieliczne rozwinęły silne organizacje absolwentów. Prowadzą one w mniejszym zakresie, nie otrzymują więc wielkich funduszy ze źródeł federalnych, nie one też są głównymi odbiorcami darowizn indywidualnych lub ze strony korporacji, uważa się bowiem, że są one silnie wspomagane z funduszy publicznych.

College'e komunalne podlegają kontroli publicznej w jeszcze większym stopniu. Pomoc ze strony prywatnego biznesu przybiera tu najczęściej postać rzeczową – np. materiałów i elementów

³ W dalszej części tekstu Kerr opisując system amerykańskiego szkolnictwa ponadśredniego posługuje się uproszczoną nieco klasyfikacją uczelni w USA według Fundacji Carnegie, pomijając niektóre ich typy. Według tej klasyfikacji szkoły dzielą się na: dwa typy uniwersytetów badawczych, dwie grupy uniwersytetów nadających doktoraty, dwie grupy uniwersytetów i college'ów zróżnicowanych – zbiorczych – (*comprehensive*), dwie grupy college'ów „ogólnokształcących” (*liberal arts*), college'e komunalne (*community*), college'e techniczne i tzw. *junior*, uczelnie zawodowe i inne specjalistyczne instytucje. Nie wszystkie z nich odpowiadają naszym standardom, np. college'e komunalne porównać można w zasadzie do naszych uczelni pomaturalnych (przyj. red.).

wyposażenia uczelni. Jednak 700 spośród 950 college'ów powołało fundacje, które mają ułatwić napływ prywatnych środków – zgromadziły one około 200 mln dolarów przeznaczonych głównie na cele związane z potrzebami społeczności lokalnych.

Uczelnia prywatna – uczelnia publiczna

Za modele wymienionych w tytule typów uczelni mogą służyć: Harvard – dla uczelni prywatnych i Michigan – dla uczelni publicznych.

Uniwersytet Michigan został założony jako instytucja prywatna w 1817 roku, a w 1835 stał się uczelnią publiczną. Status uniwersytetu potwierdza dokonany w 1850 roku, zapis konstytucyjny (objął on później także i Uniwersytet Kalifornijski): „Rada Regentów sprawować będzie ogólny nadzór nad uniwersytetem oraz jego zarządzaniem i kontrolować będzie wszystkie wydatki...”.

Michigan stoczył zwycięską walkę o zachowanie swej autonomii. Zakres „sprywatyzowania” Uniwersytetu Michigan został następnie przejęty przez inne uniwersytety badawcze (wspomagane przez władze stanowe), stanowe college'e typu *comprehensive*, publiczne college'e komunalne (część tych ostatnich zbliżyła się bardzo do instytucji typu „publiczne zależne”, np. w Kalifornii przepisy prawne obejmowały 600 stron szczegółowych regulacji, w tym 2800 odrębnych zarządzeń). Jednak większość komunalnych college'ów, a także większość typu *comprehensive* i uniwersytetów, bardziej przypomina politechniki brytyjskie (które poddane są ściślejszej kontroli państwowej w porównaniu ze szkołami w „autonomicznym” sektorze brytyjskim uniwersytetów) aniżeli model Michigan. Z kolei inne college'e komunalne i niektóre wspierane przez władze stanowe, *comprehensive* i uniwersytety osiągnęły status szkół niezależnych.

Istnieją różnice w funkcjonowaniu uniwersytetów naśladowujących model Harvardu lub Michigan. W przypadku kadry akademickiej i studentów są one nikłe, z wyjątkiem może tych ostatnich (Michigan wyróżnia się bardziej sformalizowanymi wymogami w kwestii rekrutacji i niższym czesnym). Istotne natomiast różnice dotyczą prezydentów uczelni. Prezydenci uczelni typu Michigan – w odróżnieniu od prywatnych typu Harvard – spędzają więcej czasu w siedzibie kongresu stanowego, a mniej – w klubach liderów biznesu i na spotkaniach absolwentów. Są w większym stopniu obiektami nacisku określonych grup interesów ze sfery politycznej. Mają mniejszy wpływ na wybór członków rady powierniczej, którzy z kolei dążą raczej do wzmocnienia kontroli, aniżeli udzielania wsparcia uczelni. Działalność prezydenta poddawana jest skrupulatnej ocenie publicznej, również na łamach prasy. Mniej czasu poświęcają oni sprawom rekrutacji i skłanianiu studentów do pozostania w uczelni (ci z kolei płacą mniejsze czesne) oraz kontaktom z rodzicami studentów. Mniej zajmują się sprawami płac czy świadczeń (ubezpieczenia) dla kadry. Mają przeciętnie krótsze kadencje; więcej czasu spędzają z gubernatorem, a mniej – z przewodniczącym rady powierniczej. Mają mniejsze poczucie swobody wypowiedzania się w sprawach publicznych, częściej kontaktują się ze związkami zawodowymi kadry uczelnianej. Więcej uwagi poświęcają rolnictwu i przemysłowi, a mniej – w porównaniu a prezydentami prywatnych uczelni – tradycyjnym dyscyplinom nauczania (prawo, medycynie, teologii). Więcej czasu poświęcają koordynacji, mają mniejsze

poczucie, że kierują autonomiczną instytucją; mniej czasu poświęcają na pozyskiwanie darów od osób prywatnych.

W odniesieniu do rad powierniczych występuje kilka różnic między uczelniami typu Michigan i Harvard; dotyczą one nominacji lub wyboru członków rad przez władze publiczne – zamiast samorządnego ich wyboru przez uczelnie. Zazwyczaj (w uczelniach typu Michigan) znają one gorzej uczelnię i mniej czasu poświęcają jej sprawom. Koncentrują się zwykle na kontroli, a nie na pomocy. Działają wedle reguły otwartości, spotkań publicznych, w tym sesji z udziałem osób z zewnątrz, na których dyskutuje się o wielu kwestiach dotyczących wewnętrznych spraw uczelni. Mają mniejszą swobodę eksperymentowania, inaczej też regulują zasady własnego działania.

Podobnie układają się różnice w przypadku prezydentów uczelni *comprehensive* oraz komunalnych college'ów. Między innymi, inaczej pojmowane jest znaczenie pomocy państwa dla studentów, rośnie zakres stanowej kontroli konkretnych decyzji. Z punktu widzenia prezydentów uczelni – znacznie istotniejsze są różnice między prezydentami prywatnych uczelni typu ogólnego (*liberal arts*) i czteroletnich college'ów publicznych, aniżeli między prezydentami prywatnych i stanowych uniwersytetów badawczych.

Od około 1960 roku postępowały zmiany, które wpłynęły na pogłębianie się różnic między szkołami publicznymi a prywatnymi. Do zmian tych należą: rozwój sektora publicznego, rozwój mechanizmów koordynacji w różnych stanach z centralną kontrolą budżetu, powstanie większych systemów uczelnianych złożonych z kilku szkół podlegających jednej radzie zarządzającej i obejmujących 100 lub nawet więcej tysięcy studentów (utworzono 15 takich systemów). Ogólnie rzecz biorąc, prezydenci i rady powiernicze dostrzegają znacznie więcej różnic między uczelniami prywatnymi i państwowymi, aniżeli kadra akademicka i studenci.

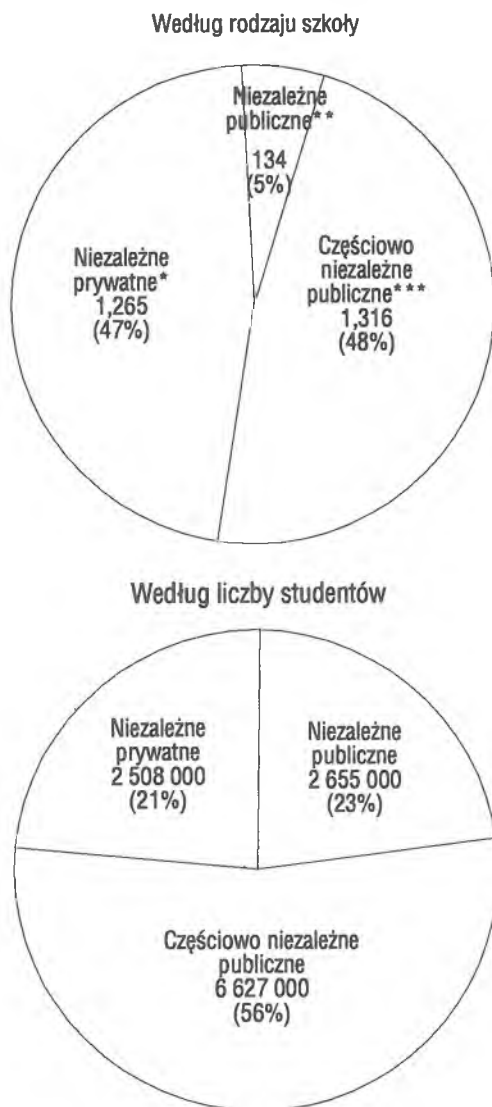
Na rysunku 1 przedstawiono aktualny podział instytucji według ich charakteru i odsetka studiujących. Dla porównania na rysunku 2 przedstawione są proporcje studiujących w różnych typach szkół w 1940 roku.

Amerykański system szkolnictwa wyższego z perspektywy historycznej

Amerykańskie szkolnictwo było zawsze systemem mieszanym, chociaż typ własności (prywatna – publiczna) i źródła finansowania (prywatne – publiczne) i ich wzajemne relacje zmieniały się w czasie. Powstanie pierwszych dziewięciu kolonialnych uczelni, poczynając od Harvardu w 1636 roku, było – z jednym wyjątkiem – rezultatem inicjatyw po części prywatnych, a po części publicznych (zob. tabela 4).

Po okresie kolonialnym instytucje prywatne powstawały przede wszystkim w wyniku inicjatyw organizacji religijnych. Początkowo uczelnie chronione były przed przejęciem przez państwo, na drodze sądowej, tak, jak miało to miejsce w przypadku college'u Dartmouth (1819), kiedy to podpisano prywatną umowę dotyczącą założenia tej uczelni.

Rysunek 1. Szkolnictwo wyższe w USA, według ogólnych kategorii uczelni i liczby studentów (w %), 1987 rok.



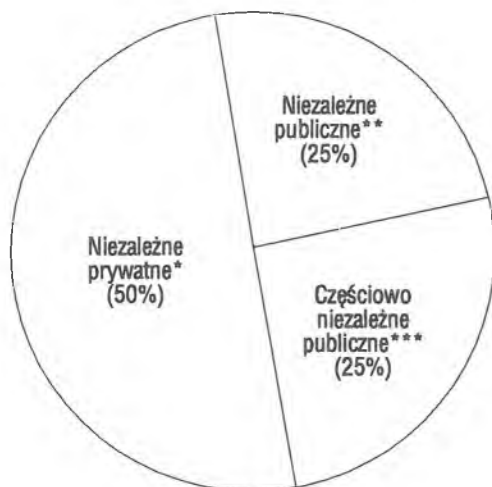
Źródło: *A Classification of Institutions of Higher Education*. New York: Princeton; The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (na rysunku pominięto 642 wyspecjalizowane uczelnie i 32 publiczne „ogólnokształcące” (*liberal arts*), które zawiera klasyfikacja).

* Włączone zostały wszystkie instytucje afiliowane przy kościołach, niektóre z nich rzeczywiście „częściowo niezależne” ale kilka „zależnych” od kościoła.

** Włączono uniwersytety badawcze i uniwersytety nadające stopnie doktora, aczkolwiek niektóre z nich szczególnie z ostatniej grupy, mogły być bardziej adekwatnie skatalogowane jako „częściowo niezależne”.

*** Włączono college'e typu *comprehensive* i uniwersytety, chociaż niektóre z nich mogły być lepiej określone jako „niezależne”, a kilka jako „zależne”.

Rysunek 2. Ogólne kategorie instytucji szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych w 1940 roku według odsetka studentów



Źródło: *World Almanac 1941; Biennial Survey of Education in the United States*. „U.S. Office of Education Bulletin” 1940.

* ** *** – jak na Rysunku 1.

Pierwszymi uniwersytetami powstałymi z inicjatywy stanowej były: Georgia (1785) i North Carolina (1795). Pomimo tego, iż obie szkoły stanowiły własność stanową, ich rady powiernicze od samego początku cieszyły się dużą niezależnością. Uczelnie powstały według modelu college’ów kolonialnych – zgodnie z wcześniejszą tradycją względnie niezależnych od kontroli publicznej – i zapoczątkowały nową tradycją niezależnych uczelni publicznych. Dzięki polityce rządu federalnego sektor ten w sposób znaczący uległ wzmocnieniu w dwu dziedzinach: przyznawania funduszy federalnych na podstawie oceny poszczególnych naukowców przez szereg publicznych „fundacji” (II wojna światowa) i przyznawania wsparcia bezpośrednio studentom, a nie szkołom (szczególnie projekt ustawy z końca II wojny światowej i ustawa o szkolnictwie wyższym z 1972).

Na szczeblu stanowym – szczególnie w latach siedemdziesiątych – wystąpiła tendencja wzrostu liczby studentów w sektorze publicznym. Tendencja ta pojawiła się wraz z przekształcaniem nauczycielskich college’ów stanowych w uczelnie typu *comprehensive* i uniwersytety oraz szybkim rozwojem systemu college’ów komunalnych. Uczelnie z tego sektora są na ogół poddane większej kontroli aniżeli inne szkoły dotowane ze środków publicznych, powstałe wcześniej i mające większą tradycję niezależności, ale mimo to te pierwsze działają pod zarządem rad powierniczych i cieszą się pewną niezależnością.

Publiczne uczelnie typu *comprehensive* były pierwotnie nauczycielskimi college’ami stanowymi, które wzbogaciły znacznie zakres oferowanych programów, college’e nauczycielskie były w przeszłości jednolicie zarządzane przez stanowe rady edukacji, które nadzorowały także szkoły niższego

poziomu. Stanowa rada edukacji traktowała w jednolity sposób ich zadania (kształcenie nauczycieli) oraz sprawowała ścisłą kontrolę poszczególnych wydatków z budżetu uczelni. Większość uczelni *comprehensive* odeszła znacznie od tego modelu i obecnie ma własne rady powiernicze. Proces ten jednak był powolny i stare wzorce kontroli pozostawiły swój ślad do dziś.

Tabela 4. Kolonialne college'e, ich założyciele i obecny status

Instytucja	Rok otwarcia	Kolonia	Organizacje założycielskie (świeckie – kościelne)	Obecny status
Harvard	1638	Massachusetts Bay	Kolonia; Kośc. Kongreg.	Prywatny
William'a i Mary	1694	Virginia	Kolonia; Kośc. Anglikański	Prywatny
Yale	1702	Connecticut	Kolonia; Kośc. Kongreg.- Prezbiteriański	Prywatny
New Jersey (Princeton)	1747	New Jersey	Kolonia; Kośc. Prezbiteriański	Prywatny
King's (Columbia)	1754	New York	Kolonia; Kośc. Anglikański	Prywatny
Akademia i Charytatywna Szkoła Philadelphii (Uniwersytet Pensylwania)	1755	Pensylwania	Miasto; Kolonia; Kośc. Anglik.; Prezb.; Towarzystwo Przyjaciół Uniwersytetu	Prywatny
College w Kolonii Rhode Island (Uniwersytet Brown)	1765	Rhode Island	Kolonia; Kośc. Baptystów	Prywatny
Queens College (Rutgers, Uniwersytet Stanowy)	1771	New Jersey	Holenderski; Kośc. Zreform.	Publiczny
Dartmouth	1769	New Hampshire	Kolonia; Kośc. Kongreg.	Prywatny

Blisko połowę college'ów lokalnych utworzono według modelu szkoły średniej – z wybieralną radą powierniczą i ścisłą kontrolą administracyjną. Pozostałe czerpały z doświadczeń z prywatnych college'ów *liberal arts* o mniejszym stopniu selektywności, z nominowanymi członkami zarządu (wywodzącymi się przeważnie z lokalnych środowisk) i o mniejszym nacisku na szczegółową kontrolę administracyjną. Te dwa potężne sektory szkolnictwa publicznego mają więc jako instytucje publiczne silne historyczne podstawy.

Ostatnio wzmożono kontrolę publiczną zarówno w stosunku do college'ów komunalnych, jak i – choć w mniejszym stopniu – typu *comprehensive*. Było to konsekwencją następujących zjawisk: zaangażowania znacznych funduszy i zwiększenia liczby studentów, czemu towarzyszył wzrost społecznego zainteresowania polityką rekrutacji; większego zainteresowania rynkiem pracy przez poszczególne działy gospodarki; rosnącej sprawności rządów w zakresie nadzorowania procesów finansowania i funkcjonowania uczelni. W efekcie powstał system mieszany: prywatno-publiczny. Miał on swe źródła w następujących zjawiskach:

1. Reformacja protestancka. Wiązała się z nią ochrona uczelni przed wpływem państwa oraz gildi (duchownych bądź akademickich) i skoncentrowanie władzy w rękach władz świeckich.

Pierwszym modelem zarządzania tego typu był model kalwiński, importowany do USA ze Szkocji. W wyniku jego zastosowania w uczelniach amerykańskich ukształtowały się silne rady powiernicze, silna władza odpowiedzialnych przed władzą stanową prezydentów uczelni.

2. Mająca silne poparcie tendencja separacji kościoła i władz stanowych od instytucji szkolnictwa wyższego, które często wywodziły się z kościoła, a następnie uzyskiwały autonomię.

3. System, w którym władze każdego z 50 stanów odpowiadają za edukację u siebie (rząd federalny nie ponosi za nią odpowiedzialności).

4. Upowszechnienie koncepcji „partycypacji w zarządzaniu” pracowników akademickich, poczynając od Amerykańskiego Stowarzyszenia Profesorów Uniwersytetów utworzonego w 1915 roku.

5. Prawo podatkowe, które stymuluje przekazywanie prywatnych darowizn (także darów rzeczowych) i zwolnienia podatkowe zarówno publicznych, jak i prywatnych uczelni z tytułu posiadania nieruchomości.

6. Długa tradycja prywatnego udziału w prywatnych czy nawet publicznych inicjatywach (szczególnie dotyczących szkolnictwa wyższego). De Tocqueville wcześniej odnotował dążenie Amerykanów do „poświęcania swego czasu i własności na rzecz dobrobytu państwa”. Z 20 uniwersytetów posiadających największy majątek – trzy są publiczne (każdy z nich tworzy system kampusów) – Teksas, Teksas AM i Kalifornia. Z 20 kampusów wiodących pod względem wysokości otrzymywanych darów i zapisów 6 jest publicznych – Minnesota, Illinois, Kalifornia, Los Angeles, Michigan, Kalifornia-Berkeley oraz Ohio State (Brakeley, Jones 1987).

7. Decyzje wynikające z państwowej polityki szczebla centralnego: (a) dotyczące traktowania szkolnictwa wyższego jako głównego instrumentu realizacji badań podstawowych i – w rezultacie – wspieranie go zarówno przez instytucje rządowe (agencje), jak i prywatne fundacje; (b) dotyczące finansowania szkolnictwa bezpośrednio poprzez studentów lub poprzez instytucje szkolnictwa.

8. Sukces systemu prowadzący do jego utrwalenia się. Działa on lepiej w ramach faktycznej niezależności. Oprócz innych konsekwencji, sens niezależności dotyczy tego, co Harvey Leibenstein (1980) nazywa „czynnikami x-efektywności”, czyli morale przedsięwzięcia.

9. Rola absolwentów, instytucji i szkolnictwa wyższego o wyższym stopniu selektywności (zarówno publicznych, jak i prywatnych) we wspieraniu niezależności swoich byłych uczelni, politycznie i finansowo.

10. Amerykańska nieufność zarówno do publicznych agencji, jak i publicznej kontroli.

11. Ograniczenia przyjęte przez władze państwowe w sprawowaniu należytej im władzy⁴ Bóg nie obdarzył instytucji szkolnictwa wyższego niezależnością: po części zgodziło się na nią społeczeństwo, po części wywalczyły ją swą działalnością same uczelnie.

12. Rynek studentów, który decyduje o rozmiarach uczelni, ich wewnętrznej strukturze i uzyskiwaniu finansowego wsparcia w postaci chesnego i dotacji stanowych. Rolę tego czynnika dostrzegają zarówno same instytucje, jak i władze stanowe.

⁴ Dyskusja na temat ważności takich ograniczeń oraz źródeł i metod polityki w tym zakresie zob. w: Trow 1987.

System mieszany i jego konsekwencje

Mieszany system szkolnictwa wyższego w USA spowodował szereg pozytywnych konsekwencji:

- wyjątkowy zakres autonomii dotyczący wielu nominalnie publicznych instytucji, szczególnie uniwersytetów badawczych;

- znaczna różnorodność uczelni; w konsekwencji system posiada zdolność odzwierciedlania geograficznej i ludzkiej mozaiki społeczeństwa amerykańskiego;

- silna konkurencja między instytucjami zaliczonymi do tej samej kategorii;

- elastyczność i umiejętność dostosowywania się każdej z uczelni do nowych warunków.

Obecnie różne typy uczelni są w stanie natychmiast zareagować na potrzeby społeczne: badawcze uniwersytety po wystrzeleniu Sputnika w latach pięćdziesiątych, komunalne college'e – w odniesieniu do potrzeby równości szans w latach sześćdziesiątych, uczelnie typu *comprehensive* i uniwersytety – wobec wzrastającego zapotrzebowania gospodarki na kwalifikacje poziomu średniego w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych;

- istnienie instytucji prywatnych, pełniących rolę modelową wobec publicznych instytucji w zakresie wolności akademickiej, instytucjonalnej niezależności i zdolności do zróżnicowania i innowacyjności, a dla władz stanowych – w sprawach ustalania właściwych poziomów finansowania;

- obrona wolności akademickiej oraz rozszerzenie zasady stałego zatrudnienia kadry akademickiej (*tenure*) jako efekt konkurencji między uczelniami w zatrudnianiu najlepszej lub przynajmniej lepszej niż gdzie indziej – kadry akademickiej. Pogwałcenie wolności akademickiej lub zniesienie zasad stałego zatrudnienia części profesury byłoby dużą przeszkodą w utrzymaniu konkurencyjności systemu;

- uwaga poświęcana standardowi życia studentów, którzy płacą czesne, a następnie już jako absolwenci, tradycyjnie wspierają finansowo swoje uczelnie;

- waga, jaką instytucje przywiązują do świadczenia usług na rzecz lokalnej społeczności;

- szybkie dostosowanie się do popytu zgłaszanego przez rynek pracy.

W systemie tym tkwią także pewne zagrożenia:

- występuje niekiedy zbyt szybka reakcja na okresowe zapotrzebowanie na rynku pracy;

- niektóre instytucje szkolnictwa wyższego znajdują się pod nadmiernym wpływem absolwentów, czy też wspierających je kościołów, albo popytu zgłaszanego ze strony poszczególnych gałęzi przemysłu (jak swego czasu ze strony rolnictwa) oraz zbyt łatwo poddają się kaprysom opinii publicznej bądź studenckiej;

- kwestie czysto akademickie bywają niekiedy niedostatecznie odseparowane od nacisków z zewnątrz i ulegają erozji.

Uniwersytet – przemysł

Bliskie kontakty z przemysłem w formie bezpośredniego wsparcia finansowego i przez oddziaływania polityczne w systemie amerykańskiego szkolnictwa wyższego przejawiają się w następujących formach:

– ukierunkowywaniu działalności edukacyjnej na preferowane dziedziny, jak np. zarządzanie przedsiębiorstwem i inżynieria, a wcześniej – rolnictwo – w przeciwieństwie do sztuk wyzwolonych (*liberal arts*). Mówiąc ogólniej – oznacza to odejście od zasady, którą Martin Trow (1970) nazywa funkcjami autonomicznymi;

– ukierunkowaniu działalności badawczej na badania stosowane;
– oferowaniu pomocy raczej dużym niż małym jednostkom;
– powstawaniu dysproporcji w finansowaniu: a) na korzyść uniwersytetów badawczych o profilu technologicznym oraz b) na korzyść czteroletnich college'ów i uczelni lokalnych, które reagują na sygnały z rynku, w przeciwieństwie do instytucji innych typów;

– odwróceniu myśli, czasu i energii części kadry akademickiej od nauczania i badań i skierowaniu jej bardziej na działalność praktyczną; w efekcie, w tworzeniu dwóch klas profesorów – tych o wyższych zarobkach – akademików-przedsiębiorców i tych gorzej uposażonych – akademików-teoretyków;

– zawłaszczeniu przez konkretne przedsiębiorstwa prawa dostępu w pierwszej kolejności do odkryć i oferowaniu w zamian specjalnych przywilejów współpracującej z nimi kadrze akademickiej;

– wystawianiu na pokusę pracowników akademickich, w wyniku łatwości w korzystaniu z budynków i aparatury należącej do uczelni w celu osiągnięcia prywatnych zysków;

– wspieraniu – mówiąc ogólnie – oportunistu ze szkodą dla reguł akademickich wśród kadry i zachęcaniu do uprawiania drugorzędnej działalności intelektualnej;

– podejmowaniu prób bezpośredniego wpływu na ideologię instytucji akademickich (rzadko udanych);

– pośrednim wpływie na zwiększenie proporcji studentów i kadry w obojętnych politycznie dziedzinach, takich jak inżynieria i zarządzanie przedsiębiorstwem kosztem redukcji dziedzin, takich jak socjologia;

– wciąganiu instytucji akademickich w publiczne spory, jako efekt opisanych wyżej wpływów, jak np. w kwestii wspierania agrobiznesu kosztem gospodarstw rodzinnych.

Powyższe działania, z których część – potencjalnie i faktycznie – ma charakter negatywny, są rekompensowane przez następujące korzyści:

– przyznanie dodatkowych funduszy dla szkolnictwa wyższego bezpośrednio przez przemysł i pośrednio, poprzez finansowanie publiczne;

– zachęcanie szkolnictwa wyższego do konkretnego wkładu w ogólny rozwój gospodarki oraz na rzecz określonych branż i dziedzin;

– stworzenie dobrego klimatu wokół wspierania szkolnictwa wyższego przez państwo, ze względów ekonomicznych i społecznych.

Niektóre negatywne skutki zbliżenia szkół wyższych z przemysłem mogą być zmniejszane przez wewnętrzną politykę uniwersytetów i college'ów: świadome poszukiwanie sensownej równowagi między kierunkami akademickimi; wymaganie od kadry, aby rejestrowała swe zewnętrzne działania, które mogą wywołać konflikt interesów; kontrolowanie czasu pracy kadry akademickiej, który może ona wydatkować na czynności pozaakademickie oraz kontrolowanie wykorzystywania przez nią środków technicznych uczelni dla własnych korzyści; ochrona wolności akademickiej, nacisk na powszechną dostępność wyników badań i na integralność działalności akademickiej.

Niebezpieczeństwa wynikające z przymierza przemysłu i uniwersytetu dostrzegali niektórzy krytycy społeczni stawiając nie sprawdzone dotąd prognozy. Według T. Veblena „kapitanowie przemysłu” mieli zdominować „kapitanów erudycji”; według A. Flexnera nastąpić miała degradacja życia akademickiego, w szczególności jego ducha; według marksistów wkład szkolnictwa wyższego w transformację byłby podporządkowany funkcjom reprodukcji.

Naruszenie zasad etyki akademickiej jest rzadkością; zdarzają się raczej indywidualne nadużycia. MIT i Cal Tech nie sprzedały duszy diabłu. Faustowski interes robią raczej słabsze uczelnie, ich segmenty lub akademicy o niższym statusie. Przemysł nigdy nie wywierał takiego wpływu i nie miał takiej kontroli nad różnymi aspektami życia akademickiego, jak miało to miejsce w dalekiej przeszłości za sprawą teologów, medyków i prawników.

Rola przemysłu winna być oceniana z pewnego dystansu. Jest on dla uczelni źródłem grantów, kontraktów i darowizn, ale środki te stanowią mniej niż 3% całego dochodu uczelni. Te 3% jest nierówno rozdzielone między szkoły i w sposób znaczący oddziałuje na rozwój pewnych tylko dziedzin i instytucji. Wsparcie to jest natomiast prawie równo podzielone między uczelnie prywatne i publiczne.

Wnioski końcowe

Cechą amerykańskiego narodowego systemu szkolnictwa wyższego – różniącą go od innych takich systemów – jest między innymi istnienie uczelni typu *land grant* (bazujących na nadaniach ziemi) i uczelni komunalnych świadczących usługi dla otoczenia społecznego. Unikalny charakter tego modelu polega również na tym, że amerykański system szkolnictwa wyższego potwierdził możliwość stworzenia i utrzymania dwóch ważnych sektorów szkolnictwa wyższego: niezależnych uczelni publicznych oraz uczelni publicznych, częściowo niezależnych. Innym historycznym modelem może być system brytyjski w złotym okresie działania UGC (Komisji Dotacji Uniwersyteckich).

Od czasu założenia Harvardu w 1636 roku następowało przesunięcie akcentu – mierzonego liczbą studentów – z prywatnych instytucji na niezależne publiczne i w kierunku częściowo zależnych publicznych. Obecnie nie odnotowuje się wyraźnych zmian, na podstawie których można by przewidzieć dalszy rozwój. Opierając się wszakże na historii amerykańskiego szkolnictwa można sądzić, że priorytety polityki państwowej w przyszłości będą szły w kierunku utrzymania silnej pozycji sektora prywatnego⁵ oraz zachowania i zwiększenia prywatnych cech sektora publicznego. Te „prywatne” elementy identyfikowane są z niezależnymi radami powierniczymi i wpływowymi prezydentami uczelni⁶, ze współudziałem pracowników akademickich w procesie zarządzania,

⁵ Dyskusja o problemach utrzymania silnego sektora prywatnego – por. raport *Education Commission...*, 1990.

⁶ Dyskusja o problemach utrzymania silnej władzy prezydentów i silnych rad (powierniczych) nieakademickich – *lay boards* – zob. *National Commission...*, 1989; Kerr, Gade 1986; Kerr, Gade 1989.

z dostępem do prywatnych funduszy, z publicznymi funduszami w postaci ogólnej (*lump-sum*) dotacji oraz w formie pomocy dla studentów i pracowników akademickich. Wydaje się, że można zaryzykować twierdzenie, iż zainteresowanie tymi dwoma priorytetami będzie kontynuowane w przyszłości.

Dziś, gdy celem rozwoju systemów szkolnictwa wyższego jest „większe instytucjonalne zróżnicowanie i różnorodność, w ukierunkowanym rynkowo i opartym na wielu funduszach układzie, z odpowiednio większą instytucjonalną autonomią i elastycznością” (Baker 1989), co widać obecnie w Wielkiej Brytanii, zróżnicowanie amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego jest potwierdzeniem wielkiego znaczenia, jakie mają kryteria tego zróżnicowania – formy kontroli, typy własności, wreszcie metody rozdziału funduszy i źródła ich pochodzenia.

Przekład Zespół

Literatura

Baker K. 1989

Higher Education: The Next 25 Years (wystąpienie na konferencji w Uniwersytecie Lancaster 5 stycznia, 1989). W: *Speeches in Education*. London: Department of Education and Science.

Berle A.A., Means G.C. 1932

The Modern Corporation and Private Property. New York: Macmillan.

Brakeley J.P.J. 1987

Higher Education and American Philanthropy. A Report for 1985-1986. Stamford: Brakeley, John Price Jones, Inc. „Chronicle of Higher Education” 34/38.

Education Commission..., 1990

Report of the Task Force on State Policy and Independent Higher Education. Denver: Education Commission of the States.

Geiger R.L. 1988

Privatization of Higher Education: International Trends and Issues (raport z konferencji w Racine (Wisconsin), 15-18 czerwca 1987). New York: International Council for Educational Development.

Kerr C., Gade M.L. 1986

The Many Lives of Academic Presidents: Time, Place Character. Washington D.C.: Association of Governing Boards of Universities Colleges.

Kerr C., Gade M.L. 1989

The Guardians: Boards of Trustees of American Colleges and Universities. Washington D.C.: Association of Governing Boards of Universities Colleges.

Leibenstein H. 1980

Inflation, Income Distribution, and X-Efficiency Theory. London: Croom Helm.

National Commission..., 1984

Presidents Make a Difference: Strengthening Leadership in Colleges and Universities. National Commission on Strengthening Presidential Leadership (Clark Kerr Chair). Washington D.C.: Association of Governing Boards of Universities Colleges.

Public and Private..., 1987

Public and Private Sectors in Asian Higher Education Systems. (Research Institute for Higher Education). Hiroshima: Hiroshima University.

Trow M. 1987

Defining the Issues in University-Government Relations: An International Perspective. „Studies in Higher Education” 8, nr 2, s. 115-128.

Trow M. 1970

Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. „Daedalus” 99, nr 1, s. 1-42.

Julita Jabłecka Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego

Na marginesie artykułu C. Kerra

Nawiązując do artykułu C. Kerra, w którym wyróżniono cztery aspekty niezależności uczelni (własność, kontrolę, źródła i mechanizmy finansowania), przedstawiono szereg problemów związanych z próbą spojrzenia na polski system szkolnictwa wyższego z amerykańskiej perspektywy teoretycznej. Sięgając do źródeł uniwersytetu średniowiecznego, poprzez model uniwersytetu liberalnego aż do czasów współczesnych przedstawiono proces stopniowego narastania różnic ustrojowych uczelni polskich i amerykańskich. Efektem tych różnic jest szereg nieporozumień terminologicznych dotyczących autonomii, niezależności i wolności akademickiej. Opisane przez Kerra różnice dotyczą poszczególnych uczelni, ale różnić się mogą także całe systemy szkolnictwa. Dla ich opisu posłużono się 4 modelami teoretycznymi B. Clarka: koordynacji biurokratycznej, politycznej, oligarchii akademickiej i rynkowej, przedstawiając instrumenty ich realizacji oraz wynikającą stąd sytuację uczelni. Konsekwencje wykorzystania w praktyce koordynacji opartej na dominacji modelu oligarchii i rynku przedstawiono na przykładzie przeobrażeń systemu brytyjskiego przed kilku laty. W ostatniej części artykułu przedstawiono analizę krytyczną kierunku przeobrażeń polskiego systemu wynikającego z nowych regulacji prawnych i ich interpretacji, wskazując na sprzeczności i niekonsekwencje oraz warunki spójności rozwiązań.

Wstęp

Artykuł o amerykańskim systemie szkolnictwa wyższego pióra C. Kerra, jednego z najwybitniejszych specjalistów w tej dziedzinie, wydaje się interesujący co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, stanowi on polemikę z uproszczonym poglądem, wedle którego uczelnia państwowa to taka szkoła wyższa, która utrzymywana jest ze środków publicznych przeznaczonych na bezpłatne kształcenie (wówczas, gdy środki te przekazywane są jej w postaci dotacji ogólnej, ryczałtu, posiada ona większą niezależność). Uczelnia prywatna natomiast utrzymywana jest wyłącznie ze środków prywatnych i już choćby z tej racji ma zagwarantowaną niezależność. Tymczasem Kerr wyróżnia cztery, występujące w różnych kombinacjach, aspekty niezależności szkół, które komplikują to rozróżnienie i pozwalają dostrzec różnorodność sytuacji uczelni amerykańskich. Po drugie, szkic Kerra pozwala spojrzeć na przemiany dokonujące się w polskim szkolnictwie wyższym z innej, jakże odległej od naszej, perspektywy, wynikającej z odmiennej tradycji kulturowej, która ukształtowała szkolnictwo w USA, oraz różnych warunków działania szkół polskich i amerykańskich.

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań, uzupełnimy nieco przedstawiony przez Kerra obraz szkolnictwa amerykańskiego.

W końcu lat osiemdziesiątych w 50 stanach Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej działało blisko 3400 szkół ponadśrednich (pod względem liczby szkół porównywalnym obszarem dla systemu amerykańskiego byłaby raczej Europa, aniżeli Polska), wśród których, z jednej strony, znajdowało się około 1400 tzw. college'ów komunalnych i im podobnych szkół dwuletnich, będących odpowiednikiem naszych szkół pomaturalnych, z drugiej zaś – 213 uniwersytetów badawczych, nadających doktoraty. Uczelnie prywatne (z punktu widzenia prawa własności), które powstawały w USA jako pierwsze, są do dziś nader istotnym składnikiem całego systemu, stanowią bowiem około 54% ogółu uczelni, choć w 1987 roku kształciło się w nich tylko 33% ogółu studentów. W tymże roku studiowało tam łącznie 12,3 mln osób, z tego ponad 3,4 mln w uniwersytetach nadających doktoraty.

Według statystyk UNESCO w połowie lat osiemdziesiątych Stany Zjednoczone zajmowały drugie miejsce (za Kanadą) pod względem liczby studentów na 100 tys. mieszkańców (3242 osób). Polska w tej statystyce zajmowała miejsce dwudzieste czwarte ze wskaźnikiem trzykrotnie niższym – 1008. Stany Zjednoczone wydawały wówczas 2,33% produktu narodowego brutto na szkolnictwo wyższe w postaci dotacji instytucjonalnej i 0,17% w postaci wsparcia dla studentów. Był to najwyższy wskaźnik wśród krajów OECD, choć właśnie w USA (obok Japonii) uczelnie prywatne odgrywają istotną rolę.

Te wybiórczo podane informacje pozwalają zrozumieć, że opisana przez Kerra różnorodność rodzajów niezależności określonej ze względu na cztery wymiary: prawo własności, kontrolę, jakiej podlegają szkoły, oraz źródła i mechanizmy ich finansowania, występująca w USA (pomijamy tu kombinację, która u Kerra daje uczelniom maksymalnie zależny charakter) choćby ze względu na liczbę szkół – nie mogłaby mieć miejsca w żadnym innym kraju, a warunki funkcjonowania tego systemu szkolnictwa są zgoła odmienne w porównaniu z warunkami działania polskich uczelni.

Modele uniwersytetu jako podstawa różnic ustrojowych uczelni w Polsce i w USA

Polski model szkolnictwa wyższego kształtował się w kręgu europejskiej, kontynentalnej tradycji średniowiecznej, a później – uniwersytetu niemieckiego (Szczepański 1976; Tymowski 1980), którego cechy, najsilniej związane z koncepcją autonomicznego, liberalnego uniwersytetu, ulegały cyklicznie ograniczeniom po II wojnie światowej. Amerykański system szkolnictwa wyższego, zbudowany na tradycji uniwersytetów brytyjskich, dopełnionej przejętymi i przetworzonymi elementami modelu niemieckiego, uzupełniony o własne, specyficzne rozwiązania, ewoluował przez kilkaset lat w sposób naturalny i nie zakłócany żadną interwencją państwa. Doprowadziło to do powstania unikalnej w skali światowej różnorodności form, metod, programów działania, ale także do innego niż w uniwersytetach europejskich układu władzy wewnątrz uczelni (Perkin 1984; Ben-David 1971; 1972; Clark 1983).

Jednakże w ramach obydwu modeli uczelnie – mimo przemian w zakresie, formach, treściach ich działalności – zachowały do dzisiaj pewne podstawowe elementy struktury organizacyjno-ustrojowej ukształtowanej w średniowieczu, a następnie wzbogaconej lub zmodyfikowanej przez model

uniwersytetu liberalnego. Do najważniejszych trwałych elementów ustroju uniwersytetu należy więc korporacyjny charakter władzy (jego odmiana w wydaniu brytyjsko-amerykańskim i Europy kontynentalnej) w połączeniu ze strukturą gildii (czy też, jeśli kto woli, cechu). Natomiast rozkład władzy między poszczególnymi szczeblami hierarchii uczelni czy też jednostkami „operacyjnymi” (katedrami, instytutami, departamentami), relacje między władzą kolegialną i jednoosobową, sposób wyboru (lub nominacji) tych władz oraz rola administracji (akademickiej, amatorskiej lub zawodowej) – wszystkie te elementy struktury są różne w obu modelach.

Szkoły wyższe powstawały w średniowieczu jako korporacje, na wzór gildii kupieckich, czyli zrzeszeń osób mających na celu realizację pewnych wspólnych, samodzielnie ustalanych na walnych zgromadzeniach zadań. Posiadały one osobowość prawną, działały na podstawie statutu nadawanego przez władzę miejską lub królewską. Finansowały je początkowo organizacje kościelne, przy czym szczególnie w Europie kontynentalnej odpowiedzialność za finansowanie większości uniwersytetów przejmowali stopniowo władcy (Szczepański 1976; Tymowski 1980).

Korporację uniwersytecką tworzyły tzw. fakultety złożone z wykładowców oraz nacje, złożone ze studentów. Fakultety stopniowo przeradzały się w wydziały, czyli zgromadzenia profesorów, reprezentujących organizacyjnie wyodrębnione obszary specjalistycznych kompetencji. Korporację uniwersytetu europejskiego jako całość reprezentował senat (Szczepański 1976; Tymowski 1980).

Centralną kwestią dla korporacyjnego charakteru uczelni były wybory jednoosobowych władz reprezentujących czasowo daną społeczność – fakultety wybierały dziekanów, a senaty złożone z przedstawicieli wydziałów – rektora (*Classification...*, 1981). Inną charakterystyczną cechą było podejmowanie decyzji kolegialnych przez głosowanie. Podstawowe zręby modelu kontynentalnego zachowały się do dzisiaj.

Kompetencje jednostek najniższego poziomu w hierarchii uniwersytetu skupione były w rękach profesorów-kierowników katedr, odpowiedzialnych za działalność akademicką w danej dyscyplinie. Ich władza, oparta na personalnej kompetencji, wzorowana była na władzy mistrza w cechu, któremu podporządkowani byli czeladnicy – pracownicy niesamodzielnymi oraz uczniowie – studenci (Szczepański 1976). W ten sposób mistrzowie – kierownicy katedr – sprawowali władzę opartą na autorytecie osobistym i kontrolowali – każdy z nich – określoną dyscyplinę. Łącznie zaś tworzyli złożone z równych sobie członków ciało kolegialne nadzorujące szerszy zakres dyscyplin akademickich (*Classification...*, 1981).

W czasach nowożytnych ukształtowały się trzy podstawowe modele uczelni: a) podzielone na wielodyscyplinowe college'e (przede wszystkim brytyjskie); b) wyłącznie dydaktyczne (głównie francuskie) i c) łączące działalność badawczą i dydaktyczną (model niemiecki znajdujący swe najdoskonalsze ucieleśnienie w uniwersytecie liberalnym) (Szczepański 1976; Tymowski 1980; Perkin 1984).

Uniwersytet liberalny – to uniwersytet oparty na wolności badań i nauczania, wykluczający wszelką zewnętrzną ingerencję w jego funkcjonowanie, zakładający wszakże istnienie zewnętrznego patrona skłonnego go finansować. Owa koncepcja wolności badań i nauczania ma swe filozoficzne uzasadnienie w nowożytnym przekonaniu, iż człowiek zdolny jest osiągać prawdę na mocy swych własnych przyrodzonych zdolności poznawczych, bez odwoływania się do autorytetu tradycji czy objawienia, a jej instytucjonalnym zabezpieczeniem ma być kolegialna, korporacyjna władza

akademicka w skali uniwersytetu i władza profesora na katedrze, będąc jednocześnie dyrektorem instytutu jako jednostki badawczej (*Classification...*, 1981). (W ten sposób struktura władzy uniwersytetu średniowiecznego stała się wsparciem działania uniwersytetu nowożytnego). Członkami korporacji byli profesorowie zwyczajni, dożywotnio wybierani przez członków fakultów na kierowników katedr spośród osób, które uzyskały habilitację, czyli *privatdozentów*. Póki nie zostali profesorami, nie byli oni wynagradzani przez uniwersytet, lecz mieli prawo wykładania, ale utrzymywali się z opłat studentów.

Rozwój nowej dyscypliny w uczelni zależał od powołania nowej katedry (Ben-David 1971; 1972; Perkin 1984). Mimo późniejszych zmian tego dziewiętnastowiecznego modelu uniwersytetu liberalnego podstawowe elementy i logika systemu wciąż jeszcze kształtują strukturę uniwersytetów europejskich. Wzorowały się na nim również uniwersytety polskie.

W przypadku uniwersytetów brytyjskich, które stanowiły pierwotny wzorzec dla powstających uniwersytetów amerykańskich, władza korporacji akademickiej przekształciła się w okresie tworzenia nowożytnego uniwersytetu brytyjskiego we władzę rad złożonych z osób spoza środowiska akademickiego, co miało zabezpieczyć uczelnie przed kontrolą kościoła, a później także przywódców politycznych (Perkin 1984; Ben-David 1972). Ciała takie powstawały również w uczelniach amerykańskich w postaci tzw. rad powierniczych (*regentów*). Ich władza w uczelni ma stanowić przeciwwagę dla władzy członków korporacji akademickiej, ponieważ, jako ludzie z zewnątrz, reprezentują szersze interesy, swoiste miejscowej społeczności zainteresowanej uczelnią. Choć rada sprawuje władzę w uczelni w imieniu obywateli stanu (ale przed nimi nie odpowiada), to w praktyce zazwyczaj wiąże ona interesy jego wpływowych obywateli – w tym biznesu – z interesami uczelni, co sprzyja jej kondycji finansowej (Clark 1983; Ben-David 1972). Rady powiernicze, które wybierają prezydenta uniwersytetu, wraz z wykształconym pionem zawodowej administracji przejęły szereg funkcji dotyczących zarządzania uczelnią od ciał typowo akademickich (w rodzaju senatów uczelni), choć wraz z nimi tworzą „korporacyjną” strukturę. Tak więc, pierwsza różnica między uczelniami polskimi i amerykańskimi dotyczy roli i składu korporacji uczelnianej.

W czasach nowożytnych struktura Oxfordu i Cambridge oparta została na college'ach skupiających – w odróżnieniu od fakultetów europejskich – wielodyscyplinowe środowisko akademickie. Ten właśnie wzorzec naśladują uczelnie amerykańskie (Perkin 1984; Clark 1983), gdzie na drugim poziomie zarządzania (odpowiedniku naszego poziomu wydziału) powstają college'e lub szkoły. Jest to druga swoista cecha uniwersytetów amerykańskich.

Pod wpływem modelu niemieckiego, łączącego nauczanie z badaniami, inaczej też kształtuje się struktura władzy w uczelniach amerykańskich na niższych poziomach hierarchii. Niezrozumienie istoty struktury uniwersytetu niemieckiego (por. Ben-David 1972; 1971; Perkin 1984) z jego katedrami i instytutami badawczymi, struktury, którą w drugiej połowie XIX w. chciano skopiować w Ameryce, doprowadziło tam do powstania departamentów. W efekcie, podobnie jak w niemieckich instytutach, władza w departamentach oparta jest raczej na modelu biurokratycznej hierarchii i kontroli, aniżeli naukowym autorytecie kierującego nim profesora, jak to było w niemieckich katedrach. Do tego sprowadza się trzecia różnica między modelem europejskim i amerykańskim.

W efekcie powstawania systemu departamentów zarządzanych nie na zasadzie władzy opartej na autorytecie personalnym, ale funkcji administracyjnej, z jednej strony, oraz systemu rad powierniczych mianujących prezydentów uczelni – z drugiej, w uczelniach amerykańskich model administracyjny kierowania przeważa nad tradycyjnym modelem gildii (Clark 1983). Przyczyniła się do tego zapewne i ta okoliczność, iż rozwojowi amerykańskiego szkolnictwa wyższego dały początek szkoły prywatne.

W amerykańskim departamencie pracują względnie samodzielni, niezależni od władzy personalnej kierownika departamentu uczeni, którym dla uzyskania naukowej niezależności nie potrzeba habilitacji (Clark 1983; Perkin 1984). Właściwy niemieckim uniwersytetom model sformalizowanej kariery akademickiej i feudalnych zależności młodszych pracowników od profesora zostaje w USA zastąpiony przez system, w którym młody uczone szybko zdobywa samodzielność, stając się równoprawnym członkiem wielodyscyplinarnego ciała nauczającego, jakim jest departament. Jest to z kolei czwarta zasadnicza różnica między uniwersytetem amerykańskim a modelem europejskim, na którym oparte są uniwersytety w Polsce. Inne relacje władzy między szczeblami hierarchii w uczelni i inne tradycyjne znaczenie władzy korporacji i roli administracji w modelu europejskim i amerykańskim sprawiają, iż autonomia korporacji w obu modelach ma zgoła inny charakter. Do problemu tego jeszcze powrócimy.

Warto w tym miejscu zauważyć, iż w okresie po II wojnie światowej w polskim szkolnictwie wyższym wprowadzono drogą polityczno-administracyjną różnorakie zmiany zarówno w strukturze, jak i systemie zarządzania. W okresach zaostrzenia kursu politycznego w kraju rosła władza organów jednoosobowych kosztem kolegiałności, przy czym władza tych pierwszych płynęła z nominacji, a nie z wyboru. Ponieważ jednak władzę tę sprawowali członkowie korporacji akademickiej, model korporacyjny *de facto* nigdy nie został zniesiony, a nominaci związani byli jakby podwójną lojalnością – wobec organu mianującego i wobec korporacji. W końcu lat sześćdziesiątych, po wydarzeniach marcowych, rozpoczęto proces wymuszonych administracyjnie zmian w układzie władzy na najniższym szczeblu, powołując w miejsce katedr – instytuty, a władzę personalną kierownika dawnej katedry, opartą na autorytecie, próbowano zastępować władzą biurokratyczną dyrektorów instytutów (Jabłecka 1979).

W polskich uczelniach próbowano również tworzyć tak zwane rady społeczne złożone z osób spoza społeczności akademickiej. Jednakże wszystkie te wysiłki miały na celu nie tyle zmianę modelu działania uczelni, jej unowocześnienie czy – jak w Ameryce – uniezależnienie uczelni od państwa poprzez wsparcie środowisk lokalnych lub przedstawicieli biznesu lub finansjery, ile – wprost przeciwnie – prowadzić miały jako jedna z form do wzrostu biurokratycznej i politycznej kontroli funkcjonowania uczelni. Świadczą o tym zmiany nie tylko w ustroju uczelni. Doprowadzono również do tego, że decyzje należące tradycyjnie do kompetencji władz korporacji akademickiej (zasady rekrutacji i limity przyjęć, plany i programy nauczania, struktura kształcenia itp.) przejmowane były przez państwo (w różnych okresach w różnym stopniu) w ramach wszechogarniającego centralnego planowania i kontroli politycznej. Tym samym uczelnia polska utraciła samorządność w takich decydujących o jej autonomii kwestiach, jak swoboda doboru kadry,

rekrutacja studentów, określanie warunków ich pozostawania w uczelni lub wykluczania z niej, swoboda określania treści programów nauczania i standardów dotyczących nadawanych stopni, swoboda sposobu alokacji środków na poszczególne kategorie wydatków. Nie bez znaczenia był tu także fakt, iż szkolnictwo wyższe było w całości państwowe (oprócz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego) i wyłącznie ze źródeł państwowych finansowane, co umożliwiała i tą drogą ograniczanie niezależności uczelni. Jednakże silne kulturowe związki z tradycją uniwersytetu liberalnego w wydaniu europejskim pozostały w świadomości środowiska akademickiego w całym okresie powojennym i wpłynęły w istotny sposób na kierunek przemian ustawowych w Polsce po 1990 roku, a także na odbiór społeczny niektórych zmian, nie mieszczących się w tym tradycyjnym modelu autonomii, nawiązującym do modelu amerykańskiego.

Uwagi terminologiczne

Wszystkie wymienione tu okoliczności rozwoju szkolnictwa amerykańskiego oraz jego cechy decydują o różnicach między amerykańskimi a polskimi uczelniami wyższymi. Różnice te są na tyle istotne, że, jak już zauważyłam, mogą wręcz wpływać na odmienną ocenę tego samego zjawiska z amerykańskiego i polskiego punktu widzenia. Interesujący jest dla naszych rozważań pogląd na kwestię autonomii uczelni. Amerykanie twierdzą, iż ich uczelnie cieszą się większą *autonomią*, aniżeli uniwersytety europejskie (Ben-David 1972; Kerr 1990). Polacy, jako przedstawiciele europejskiej tradycji myślenia o autonomii, są natomiast skłonni twierdzić coś wręcz przeciwnego (Bocheński 1992).

Można postawić pytanie, czy wprowadzone w Polsce w 1990 roku zmiany przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie szkół wyższych, a więc ustawy o szkolnictwie wyższym oraz o stopniach i tytule, a także ustawa o powołaniu KBN z 1991 roku, regulująca zasady finansowania badań – prowadzą łącznie do wzrostu autonomii w tradycyjnym europejskim rozumieniu tego słowa, czy raczej do niezależności uczelni w rozumieniu amerykańskim? Jakie są z tego punktu widzenia konsekwencje reform?

Kerr (Jablecka 1979) opisując różne elementy sytuacji uczelni w USA posługuje się czterema wymiarami decydującymi o mniejszej lub większej ich *niezależności*. Są to:

- własność uczelni (prywatna lub państwowa),
- typ kontroli (zewnątrzna, wewnątrzna, przez kogo i dla jakich celów stosowana),
- źródła finansowania (państwowe czy prywatne),
- mechanizmy finansowania (fundusze publiczne traktowane jak publiczne lub jako prywatne, środki prywatne traktowane jak prywatne lub państwowe).

Różnorodne kombinacje tych czterech aspektów *niezależności* oraz ich względna waga decydują o tym, jakie miejsce w *continuum* od pełnej *niezależności* do pełnego uzależnienia przypada określonej szkole wyższej.

Jest to jednak ujęcie dość trudne do zrozumienia, ponieważ pojęcie *niezależności* rozumiane jest przez autora w sposób niejednoznaczny. Dotyczy to szczególnie mechanizmów finansowania.

Np. jeśli uczelnia otrzymuje dotację instytucjonalną od państwa w postaci zryczałtowanej (*lump-sum grant*), a więc może ją swobodnie wydatkować (zmieniać sumy wydatków na różne cele), nie rozliczając się z poszczególnych pozycji budżetu, to – jak powiada Kerr – jest ona bardziej niezależna, aniżeli uczelnia, która otrzymuje dotację z wyodrębnieniem poszczególnych rodzajów wydatków i nie może swobodnie zmieniać przeznaczenia otrzymanych środków. Co więcej, Kerr traktuje ten pierwszy mechanizm finansowania jako środki publiczne działające jak prywatne, choć była to w przeszłości tradycyjna forma finansowego patronatu państwa nad autonomicznymi szkołami. Jednocześnie, według Kerra, jeśli poszczególni badacze w uczelni otrzymują indywidualne granty na badania od państwa na zasadzie konkurencji z uczonymi z innych uczelni, lub gdy stypendia dla studentów rozdzielane są bezpośrednio przez rząd, a nie przez uczelnię, to takie finansowanie na równi z ogólną dotacją jest również świadectwem większej niezależności uczelni. Nasuwa się pytanie, czy tak ujmowana niezależność pokrywa się z tradycyjnym pojęciem autonomii?

Wydaje się, że dość powszechnie utożsamia się pojęcie autonomii z pojęciem niezależności, lub – pojęcie autonomii uczelni z wolnością nauki i nauczania. Tymczasem, nie są to pojęcia tożsame. J. Szczepański pisząc o uniwersytecie liberalnym zwraca uwagę, że autonomia rozumiana była różnie, a mianowicie jako: „niezależność od władz państwowych w administrowaniu uniwersytetami, niezależność profesora w głoszeniu wyników własnych badań i poglądów, autonomia moralna uniwersytetów wynikająca ze służby prawdzie, prawo do ustalania kryteriów oceny zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności, prawo do niezależnego doboru członków korporacji profesorskiej” (1976, s. 21). „Samorząd uniwersytetu, czyli jego autonomia – pisze dalej Szczepański – wynika niezbędnie z istoty uniwersytetu jako ogniska wiedzy naukowej. Należy tu nie tylko prawo samorządu w ciasnym znaczeniu (wyznaczanie przedmiotów nauczania, planu studiów, organizacja zakładów naukowo-pomocniczych, wybór ciała zarządu), lecz także i prawo samouzupelnienia (wybór profesorów i nauczycieli, udzielanie stopni naukowych” (1976, 23).

O.J.M. Bocheński (1992), znając sposób funkcjonowania uniwersytetów w krajach komunistycznych, zaliczał do podstawowych wymogów autonomii również takie kwestie, jak swoboda wyboru władz – rektora i dziekanów, samorządność w kwestiach organizacji, struktury oraz organizacji i tematyki badań, dyscypliny studiów, egzaminów.

W tym tekście przez stopień autonomii rozumieć będą zakres uprawnień uczelni do rządzenia swoimi sprawami bez bezpośredniej (nakazy i zakazy) czy pośredniej (poprzez odpowiednie mechanizmy finansowania) kontroli zewnętrznej. Jest to pojęcie tożsame z samorządnością. Jest to więc cecha przypisana uczelni bądź jako k o r p o r a c j i czysto akademickiej (wydanie europejskie), bądź jako o r g a n i z a c j i, ze znaczną rolą laików w uczelni, czyli rady powierniczej i władzy administracyjnej (jak w modelu amerykańskim).

E. Ashby (1966) wyróżnia dodatkowo:

a) autonomię „rzeczową” (*substantive autonomy*), tzn. władzę uczelni w jej formie korporacyjnej w sprawie ustalania własnych celów i programów (decydowania o tym, co robi uczelnia). Naruszenie tej autonomii uderza najsilniej w samą istotę treści działania uczelni;

b) autonomię proceduralną, czyli władzę uczelni w jej postaci korporacyjnej, dotyczącą metod, za pomocą których realizowane są cele i programy uczelni (tzn. form i procedur, czyli tego, jak uczelnia funkcjonuje). Autonomię proceduralną ograniczać może kontrola legalności działania, efektywności oraz skuteczności realizacji celów (Ashby 1966, por. też Berdahl 1990);

c) wolność akademicką, która często bywa utożsamiana z autonomią uczelni jako jednostki organizacyjnej lub korporacji jako całości, a która oznacza według Ashby'ego wolność poszczególnych członków społeczności akademickiej dotyczącą nauczania i badań prowadzonych w celu poszukiwania prawdy, niezależnie od tego, czym ona jest, bez obawy przed karą lub utratą pracy z powodu naruszenia czyichkolwiek poglądów politycznych, religijnych lub społecznych.

Nawiązując do modelu niemieckiego uniwersytetu liberalnego, dodałabym do powyższej definicji wolności akademickiej „swobodę wyboru przez studentów przedmiotu, sposobu nauczania i nauczyciela”.

Wydaje się, iż powyższe rozróżnienia są dość czytelne, albowiem, z jednej strony, trzymają się jednolitej konwencji, tzn. traktowania badań i nauczania zgodnie z tradycją europejską, jako dobra publicznego, z drugiej zaś – nawiązują do tradycyjnego rozumienia autonomii przysługującej korporacji akademickiej, postrzeganej w kategoriach władzy.

Tymczasem znaczenie przypisywane pojęciu niezależności w artykule Kerra wydaje się być konsekwencją pomieszania dwóch ujęć, a mianowicie, traktowania nauki i nauczania jako dobra publicznego, a innym razem – jako towaru. Kerr sam nie definiuje pojęcia niezależności, ale z kontekstu, w jakim go używa, wynika, iż niezależność uczelni zależy zarówno od zakresu kontroli sprawowanej przez korporację uczelni w wymiarze rzeczowym i finansowym (niezależność tożsama z tradycyjną autonomią uczelni wobec państwa jako sponsora), jak i rodzaju własności i pluralizmu źródeł i mechanizmów finansowania (niezależność podobna do autonomii przedsiębiorstwa na rynku).

Oznacza to więc albo respektowanie przez państwo – w kategoriach władzy – zasad samorządności działania uczelni jako korporacji, albo – w kategoriach ekonomicznych – zachowanie warunków swobodnego kształtowania się popytu, podaży i ceny za usługi akademickie, bez dominacji monopolistów po obu stronach.

Przedstawione powyżej rozróżnienia definicyjne wydają się ważne, albowiem uczelnia może np. mieć znaczną autonomię jako organizacja, ale autonomia korporacji akademickiej w samej uczelni może być ograniczona (do kwestii czysto merytorycznych) na rzecz organów wykonawczych zajmujących się zarządzaniem szkołą. Uczelnia może mieć niewielką autonomię proceduralną, ale dużą autonomię rzeczową. Indywidualni akademicy mogą mieć znaczną wolność badań i nauczania, ale autonomia rzeczowa („misja” czy profil) uczelni jako całości może być ograniczona itd.

Wydaje się, iż rozważania Kerra dotyczące zróżnicowanej według czterech wymiarów sytuacji poszczególnych szkół warto porównać z opracowaniem B. Clarka (por. np. 1983), w których mowa jest o czterech modelach (typach idealnych) koordynacji systemu szkolnictwa wyższego jako całości.

Modele koordynacji B. Clarka – spojrzenie systemowe

B. Clark (1983) wyróżnia 4 typy koordynacji systemu szkolnictwa wyższego: koordynację biurokratyczną, polityczną, oligarchii akademickiej i rynkową.

Koordynacja biurokratyczna polega na tworzeniu formalnego systemu z wielu oddzielnych segmentów i na sprawnym nim administrowaniu przez państwo. Jest ona realizowana przez zawodową administrację w instytucjach rządowych i posiada wiele cech Weberowskiego modelu biurokracji.

Koordynacja polityczna przejawia się w artykulacji i realizacji interesów publicznych określanych przez dominujące w rządzie lub poza nim grupy interesów. W grupy interesów w różnych dotyczących ich kwestiach organizują się również i akademicy. W przypadku tego typu koordynacji normą jest osiągnięcie efektu końcowego w wyniku przetargu, a nie konsensusu.

Obydwa wyżej wymienione typy koordynacji mogą występować bezpośrednio, czyli w postaci indywidualnych nakazów i zakazów (dotyczących np. polityki personalnej, limitów przyjęć na studia, realizacji określonego kursu kształcenia, decydowania o programach nauczania, kierunkach studiów, strukturze uczelni, tworzeniu i likwidacji jednostek, nominacji na stanowiska rektorów czy dziekanów itp.); w formie pośredniej, poprzez określony zakres i mechanizmy finansowania (np. dotacja dla uczelni o charakterze ogólnym lub szczegółowy budżet, z podziałem na określone pozycje); w formie regulacyjnej, tzn. poprzez ustalanie określonych przepisów, standardów, warunków działania (np. określanie standardów dotyczących nadawania stopni naukowych czy prowadzenia studiów akademickich).

Zależnie od roli, jaką pełni biurokracja, oraz od koncepcji rządzącej partii politycznej, koordynacja biurokratyczna i polityczna może w różnym stopniu ograniczać zarówno autonomię przedmiotową, jak i proceduralną oraz wolność akademicką.

Akademicka koordynacja kolegialna (koordynacja przez oligarchię akademicką) polega na kontroli przez społeczność pracy w uczelni włącznie z określaniem standardów tej pracy. W odróżnieniu od koordynacji o charakterze politycznym ten rodzaj koordynacji opiera się nie na przetargach, ale na osiągnięciu konsensusu.

Ten typ koordynacji (podobnie jak poprzednie) nigdy nie występuje w czystej postaci, mielibyśmy tutaj bowiem do czynienia z absolutną samorządnością uczelni. Występując w połączeniu z koordynacją biurokratyczną lub/i polityczną, koordynacja oligarchiczna przejawia się:

- a) w znacznym stopniu autonomii poszczególnych uczelni wobec centrum;
- b) w doradczej roli uczonych na poziomie centralnym. Przykładem tego rodzaju rozwiązania są różnorodne rządowe komitety doradcze złożone z uczonych; opiera się na nich np. rozdział środków na badania, tzw. system *peer review* w agencjach rządowych czy radach badawczych;
- c) w powoływaniu tzw. organizacji buforowych, złożonych z pracowników akademickich, na poziomie pośrednim, między instytucjami rządowymi a uczelniami. Przykładem tego rodzaju instytucji są różnorodne rady, które otrzymują od rządu środki na badania lub dotacje dla uczelni na kształcenie i decydują samodzielnie o ich rozdziale (por. Williams 1984).

Przykład (b) i (c) oznacza mniejszy stopień autonomii poszczególnych uczelni na rzecz władzy akademickiej w skali systemu szkolnictwa. W zależności od tego, jak powoływani są członkowie takich instytucji, mogą one działać na różnych zasadach. Jeśli akademicy powoływani są do tych instytucji ze względu na indywidualne kompetencje profesjonalne, będą one podmiotami koordynacji oligarchicznej. Jeśli jednak ciało koordynujące składa się z osób wybieranych i delegowanych w odpowiedniej proporcji przez społeczność akademicką poszczególnych instytucji, których interesy mają oni reprezentować, to taki organ będzie funkcjonował na zasadzie koordynacji politycznej, a ustalenia będą wynikiem przetargów. Tzw. konferencje rektorów uczelni jako zinstytucjonalizowane formy nacisku środowiska akademickiego na rządy czy liczne stowarzyszenia uczelni amerykańskich mogą być przykładem zaangażowania oligarchii akademickiej w koordynację polityczną. Dawny Komitet Dotacji Uniwersyteckich w Wielkiej Brytanii, którego członkowie nominowani byli na zasadzie indywidualnych kompetencji, posłużyć może za przykład koordynacji oligarchii akademickiej.

Połączenie form koordynacji biurokratyczno-politycznej z wykorzystaniem oligarchii akademickiej w organizacjach buforowych, bardzo typowe dla demokracji państw Europy Zachodniej, G. Williams nazywa państwowym syndykalizmem (Williams 1984).

Koordynacja oligarchiczna najczęściej przejawiać się może w postaci regulacyjnej. Dla tej swoistej koordynacji – standardów czy norm akademickich lub decyzji o implikacjach finansowych – bezpośrednie polecenia i zakazy nie są tu typową formą działania.

W modelu koordynacji przez rynek zakłada się niezależność uczelni dotyczącą wymiany z otoczeniem. Poszczególni pracownicy akademicy lub uczelnie świadczą otoczeniu (poszczególnym klientom) usługi badawcze i edukacyjne, w zamian za co uzyskują zasoby na swoją działalność. Przechodzenie od modelu biurokratyczno-politycznego i oligarchicznego do rynkowego oznacza, iż procesy sprawowania władzy przez państwo lub/i oligarchię akademicką nad uczelniami zastępuje żywiołowa, nie planowana regulacja przez rynek, będąca wypadkową indywidualnych wyborów i poszczególnych aktów wymiany (tzw. *social choice* lub *exchange model*) (Clark 1983; Williams 1984).

Koordynacja poprzez rynek występuje w trzech postaciach, a mianowicie:

1. Rynek klientów. Polega on na świadczeniu przez uczelnię usług na rzecz otoczenia za określony ekwiwalent pieniężny. W roli klientów występują np. studenci płacący czesne lub przedsiębiorstwa zlecające ekspertyzy, konsultacje czy badania. Na zasadach quasi-ryнку, działają także np. instytucje rządowe, gdy w oparciu o konkurencję między potencjalnymi wykonawcami płacą im za wykonywanie określonych czynności np. za badania prowadzone przez poszczególnych uczonych lub instytuty. Państwo może stwarzać mechanizmy koordynacji rynkowej np. wówczas, gdy rozdziela stypendia lub pożyczki studentom bezpośrednio, a nie poprzez uczelnie, a studenci dokonują „wyceny” oferowanych usług edukacyjnych różnych szkół, wybierając i płacąc czesne tej, której oferta najbardziej odpowiada ich zainteresowaniom.

2. Rynek pracy. Dotyczy pracowników akademickich i administracji. Warunkami jego istnienia są: możliwość swobodnego kształtowania wysokości i struktury płac oferowanych przez uczelnie, konkurencyjnych wobec innych szkół i innych sektorów zatrudnienia, możliwość swobodnego zatrudniania, ale także zwalniania pracowników i możliwość ich swobodnego przemieszczania się i zamieszkania.

3. Rynek instytucji. Polega on na konkurencji między poszczególnymi uczelniami o pierwszeństwo w realizacji usług (np. zdobycie zleceń z gospodarki na badania czy prowadzenie kursów doszkalających) i o uzyskiwanie dochodów. Państwo może stosować quasirynkowe mechanizmy koordynacji również wobec instytucji, stwarzając warunki i określając kryteria konkurencji w zdobywaniu środków, np. uzależniając wysokość dotacji dla uczelni od liczby studentów czy też wyodrębniając dotację na kształcenie od dotacji instytucjonalnej na badania, którą rozdziela między poszczególne szkoły niezależnie od dotacji na kształcenie według ustalonych kryteriów. Im więcej niezależnych źródeł i kanałów finansowania, tym bardziej system koordynacji upodabnia się do modelu rynkowego.

B. Clark zwraca uwagę, iż we wszystkich systemach szkolnictwa występują cechy każdego z tych modeli i nie sposób określić, jaka ich kombinacja jest najlepsza.

W świetle rozważań Kerra amerykański styl koordynacji szkolnictwa opiera się głównie na modelu rynkowym, z elementami modelu oligarchicznego i politycznego i śladową rolą koordynacji biurokratycznej. Tak wielkie zróżnicowanie wewnętrzne systemu szkolnictwa amerykańskiego wynika stąd, iż o pozarynkowych formach koordynacji decydują odmienne rozwiązania stanowe oraz różnych typów uczelni. Spójna modelem dominującej roli koordynacyjnej rynku wydaje się być specjalizacja różnych uczelni (każdy może znaleźć coś dla siebie), a także opisana wyżej struktura władzy wewnątrz uczelni, odznaczająca się ograniczeniem roli korporacji akademickiej wyłącznie do kwestii merytorycznych przy jednoczesnym istotnym znaczeniu rad powierniczych oraz dobrze przygotowanej, profesjonalnej administracji w kwestiach zarządzania, co umożliwia szybkie reagowanie na potrzeby otoczenia.

Dominacja oligarchii akademickiej i rynku – dwa modele koordynacji

Objęcie przez Kerra autonomii korporacyjnej i autonomii rynkowej jednym terminem „niezależność uczelni” nie wydaje się trafne, przede wszystkim z powodu całkowicie odmiennych konsekwencji, jakie mają dla uczelni oba rodzaje tej autonomii.

Porównajmy na przykład sytuację uczelni brytyjskich z lat sześćdziesiątych, która przetrwała w swych podstawowych zrębach do połowy lat osiemdziesiątych, z sytuacją po wprowadzeniu opartej na rynkowym modelu koordynacji ustawy o szkolnictwie wyższym z 1988 roku.

Przez kilkadziesiąt lat w Wielkiej Brytanii istniał Komitet Dotacji Uniwersyteckich (*University Grants Committee*), ciało „buforowe” między uniwersytetami a rządem, składające się wyłącznie z przedstawicieli środowiska akademickiego, mianowanych nie z racji reprezentowania różnych uczelni, ale posiadanych indywidualnych kompetencji. Uniwersytety na podstawie wniosków określających ich potrzeby otrzymywały od państwa poprzez UGC dotację przyznawaną na 5 lat. Uczelnie traktowały ją jako stały dochód, a kontrola ze strony UGC sprowadzała się do porównania wydatków ze zgłoszonymi we wniosku potrzebami. W efekcie dominował model koordynacji przez oligarchię akademicką przy jednoczesnej znacznej autonomii gospodarki finansowej poszczególnych uniwersytetów. Model ten stopniowo ewoluował w kierunku wzrostu roli koordynacji biurokratycznej z elementami rynkowymi, a momentem przełomowym stał się rok 1988, kiedy uchwalono ustawę

o szkolnictwie wyższym. UGC zastąpiono wówczas Radą Finansowania Uniwersytetów (*University Founding Council*). Jej skład zdominowany został przez laików tzn. przedstawicieli biznesu i innych środowisk pozaakademickich. Tym samym osłabiono koordynację oligarchiczną, a poprzez rozszerzenie kompetencji ministra wobec UFC wzmocniono koordynację polityczną.

Dzięki różnym kontraktom zawierany przez UFC z uniwersytetami i różnorodnym formom oceny ich działalności zwiększyła się jednocześnie rola koordynacji quasi-rynkowej. Najbardziej jednak wzrosło znaczenie rynkowych mechanizmów koordynacji. Znajdują one wyraz w następujących założeniach:

1. Uniwersytety winny zależeć w mniejszym niż dotychczas stopniu od bezpośrednich funduszy rządowych, a bardziej od różnych pozarządowych źródeł finansowania.
 2. Zachęta do rozszerzenia badań stosowanych i zdobywania większych funduszy z przemysłu i biznesu.
 3. Skłanianie do uzyskiwania dochodów z kształcenia studentów zagranicznych, edukacji permanentnej oraz ze źródeł prywatnych (filantropów).
 4. Konieczność rozdzielenia środków państwowych przeznaczonych na nauczanie od funduszy na zapewnienie koniecznej infrastruktury badań.
 5. Wysokość środków na kształcenie powinna być niezależna od liczby studentów i typu studiów.
 6. Nauczanie, badania i działalność usługowa uczelni mają być finansowane przez rząd na zasadzie kontraktowej, a agencje rządowe zlecające prace mają prawo określać zasady oceny realizacji umowy. Zadaniem UFC (które wszakże nie jest już ciałem akademickim) jest wypracowanie wskaźników poziomu (jakości) działania poszczególnych uniwersytetów.
 7. Wydatkowanie funduszy na badania powinno ulec znacznemu zróżnicowaniu: skoncentrowane w mniejszej liczbie placówek z finansowaniem opierającym się na rygorystycznych ujednoliconych kryteriach ustalanych zewnętrznie wobec uczelni i dotyczących merytorycznego poziomu badań w różnych uczelniach.
 8. W oparciu o zasady konkurencji i premiowania najlepszych nauczycieli i badaczy uczelnie mogą odchodzić od tradycji jednolitych wynagrodzeń na rzecz różnicowania zarobków zarówno w ramach jednej uczelni, jak i między nimi.
 9. Zniesienie ochrony stałego zatrudnienia; uczelnie winny przeprowadzać okresową ocenę pracy swoich pracowników.
 10. Zróżnicowanie wysokości chesnego na różnych kierunkach studiów.
 11. Stopniowe odejście od generalnej zasady udzielania studentom bezzwrotnych stypendiów i zastąpienie ich pożyczkami, przy jednoczesnym zachowaniu części stypendiów socjalnych.
- Wymienione zmiany mają wzmocnić żywotność i otwartość uniwersytetów i osłabić kontrolę rządową (Berdahl 1990). Wywołują one jednak opory w środowisku akademickim. Niektórzy twierdzą, iż model rynkowy (zwiększenie niezależności uczelni w rozumieniu Kerra) może naruszać zasady tradycyjnie rozumianej autonomii uczelni i wymaga szczególnej troski o utrzymanie poziomu etyki akademickiej. Inni zauważają, że w szkolnictwie wyższym nie są spełnione warunki konieczne do funkcjonowania rynku – np. brak jest pełnej informacji dla studentów o możliwościach kształcenia się, nierówne są warunki startu różnych uczelni z racji nierównego poziomu otrzymywanych dotacji. Zwolennicy modelu rynkowego mówią zaś o wzroście adaptacyjności i elastyczności w funkcjonowaniu uczelni.

Najistotniejszą – jak sądzę – przyczyną niechęci środowiska akademickiego wobec urynkowania szkolnictwa jest konieczność dostosowania się do całkowicie odmiennych warunków działania niż te, które oferował model oligarchiczny czy nawet biurokratyczny. Model rynkowy wymaga szybkich reakcji uczelni na bieżące zmiany w jej otoczeniu, oznacza też utratę poczucia finansowej stabilności uczelni i jej pracowników. To, co w świadomości społecznej było tradycyjnie dobrem publicznym, staje się towarem, którego jakość jest oceniana i o który trzeba dbać. Zmiany przepisów prawnych i mechanizmów finansowania mogą być przeprowadzone nagle, zmiany społecznych norm i wartości następują znacznie wolniej.

Dokąd zmierzamy?

W wyniku zmian prawnych dotyczących funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych istnieją u nas potencjalne możliwości ukształtowania się systemu złożonego z następujących typów uczelni (wyróżnionych w oparciu o charakterystyki Kerra):

1) uczelnie niezależne (pod względem własności, kontroli, z nieznaczącym lub żadnym uzależnieniem finansowym od źródeł państwowych) – uczelnie prywatne;

2) uczelnie częściowo niezależne (pod względem własności i finansowania, ale zależne od kontroli głównego sponsora lub właściciela) – uczelnie prywatne (typu KUL);

3) uczelnie państwowe (typu gildia/państwo), posiadające odpowiednią ilość profesury, a tym samym niezależnych (ze względu na prawo do uchwalania własnego statutu – w zakresie kontroli i mechanizmów finansowania), a zarazem zależnych pod względem własności i częściowo zależnych z racji źródeł finansowania;

4) uczelnie półniezależne państwowe (typu gildia/państwo), których statut wymaga zatwierdzenia przez ministra; byłyby one zależne pod względem własności, częściowo zależne pod względem kontroli, źródeł i mechanizmów finansowania.

Opisany wyżej stopień niezależności wynika z możliwości, jakie tworzą przepisy. W praktyce kwestia znacznej niezależności uczelni państwowych od pozarządowych źródeł finansowania jest wątpliwa, albowiem ze względu na faktyczny brak takich źródeł, środki prywatne otrzymują one obecnie głównie w postaci opłat za studia zaoczne bądź niewielkich sum na badania z przemysłu.

Przedstawione wyżej możliwości zróżnicowania typów uczelni opisane według charakterystyk Kerra, można określić – wedle typologii Clarka – jako wynik przechodzenia od dominującego modelu koordynacji biurokratyczno-politycznej z elementami udziału koordynacji politycznej oligarchii akademickiej (Rada Główna) oraz ograniczonej autonomii uczelni – w kierunku koordynacji oligarchicznej (autonomia uczelni, Komitet Badań Naukowych i Rada Główna jako ciała o charakterze korporacyjnym na szczeblu centralnym) ze znaczącymi elementami quasi-rynkowymi oraz pozostałościami koordynacji biurokratycznej. Ten rodzaj mieszanej koordynacji powinien prowadzić do zróżnicowania sytuacji poszczególnych uczelni.

Wewnątrz poszczególnych uczelni te same przepisy ustawowe stanowią podstawę funkcjonowania modelu zarządzania opartego głównie na autonomii korporacji akademickiej. Nie

dostosowują one rozwiązań kwestii strukturalnych i kierowania szkołą do – wprowadzonych innymi przepisami tej samej ustawy – zasad koordynacji rynkowej i quasi-rynkowej (wymagających działania niezależnej, samoregulującej i przystosowującej się do otoczenia uczelni), szczególnie w zakresie finansowania oraz ograniczenia uprawnień organów jednoosobowych na rzecz organów kolegialnych.

Wolność nauki i nauczania jest obecnie wymieniona w ustawie jako zasada działalności uczelni. Ustawa przesądza o takich podstawowych cechach strukturalnych szkół, zgodnych z tradycyjnie rozumianą autonomią uniwersytetu liberalnego, jak przewaga kompetencji ciał kolegialnych nad jednoosobowymi, wykonawczymi i obieralność tych organów przez korporację, tzn. przez senat lub elektorów (wybór rektora) i rady wydziału (wybór dziekana).

Ustawa w zasadzie przesądza również o podstawowych elementach struktury uczelni, takich jak wydział, albowiem, chociaż dopuszcza ona inną niż wydziałowa strukturę uczelni, to inne przepisy ustawy regulujące relacje ciał jednoosobowych i kolegialnych, ich skład, sposób wyboru, kompetencje, posługują się pojęciem rad wydziałów i im nadają podstawowe uprawnienia i ogromną autonomię w ramach uczelni. Również kwestie kompetencji dotyczące ustalania planów i programów studiów opierają się w przepisach ustawowych na strukturze wydziałowej. Skład ciał kolegialnych w uczelni przesądza o całkowitej we wszystkich niemal podstawowych kwestiach dominacji władzy oligarchii akademickiej (głównie pracowników z tradycyjną habilitacją i tytułem profesora) nad innymi grupami pracowników.

Szczegółowej regulacji zasady tworzenia struktury w uczelniach w ustawie nie wyodrębnia się, ani nie rozdziela organizacyjnie funkcji bieżącego zarządzania uczelnią od funkcji merytorycznej kontroli działania uczelni. Poniżej poziomu wydziału układ władzy i struktura są określane wewnątrz, na podstawie statutu uczelni. Przywrócono również uprawnienia samorządowe studentów. Ustawa nie zabrania, ale też nie zachęca do rozszerzenia pojęcia władzy korporacji w uczelni (w rozumieniu brytyjskim czy amerykańskim) poprzez tworzenie w uczelni ciał złożonych z przedstawicieli grup reprezentujących interesy otoczenia uczelni, które to ciała mogłyby zdobywać dla niej dodatkowe wsparcie regionu (ze strony absolwentów, biznesu, władz lokalnych), w tym również finansowe. Tak więc, jeśli chodzi o ustrój uczelni, nowe rozwiązania ustawowe trzymają się tradycyjnego dziewiętnastowiecznego modelu uniwersytetu liberalnego, w odróżnieniu od rozwiązań istniejących obecnie w uczelniach europejskich, które od tego modelu już znacznie odeszły.

Ze względu na wyróżnione przez Kerra aspekty niezależności uczelni sytuacja przedstawia się następująco:

Aspekt I – własność. Obecnie po raz pierwszy w okresie powojennym ustawa wyraźnie dopuszcza istnienie obok państwowych, także i prywatnych instytucji szkolnictwa, przy czym utworzenie i „rozruch” tych ostatnich pozostaje jednak pod kontrolą państwa.

Aspekt II – kontrola. Stopień samorządności niektórych uczelni jest znaczny, innych – ograniczony. Podstawą tego rozróżnienia jest konieczność zatwierdzania przez ministra statutu uczelni niesamodzielnych (tzn. nie posiadających wystarczającej liczby 60 profesorów tytularnych oraz co najmniej połowy jednostek uprawnionych do nadawania stopnia doktora habilitowanego). Jest to o tyle istotne, że statuty zawierają ważne rozstrzygnięcia stanowiące o autonomii rzeczowej

uczelnii. Generalnie jednak uczelnie mogą samodzielnie decydować o większości kwestii merytorycznych, aczkolwiek szczebel centralny (MEN lub Rada Główna) pozostawił sobie pewne kompetencje kontrolne w stosunku do uczelni i jej organów, mieszając zresztą kwestie ogólne i szczegółowe, np. z jednej strony kontrolę legalności, z drugiej zaś np. rodzaje stanowisk w uczelniach, czy zasady odpłatności za studia przez cudzoziemców; z jednej strony – warunki tworzenia i prowadzenia studiów w uczelniach, nazwy i minimalne wymagania programowe, liczbę stanowisk profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych dla tych kierunków (czyli swego rodzaju wskaźniki prowadzące do uniformizacji standardów akademickich), z drugiej – wysokość wynagrodzeń, minimalny poziom obciążeń dydaktycznych (częściowo według stanowisk) itp. Są to kompetencje pozornie jedynie ograniczające autonomię proceduralną, niektóre z nich wszakże usztywniają system i nie pasują do koncepcji elastycznego działania uczelni. Przepisy wykonawcze do ustawy idą niestety w kierunku dalszej biurokratyzacji koordynacji systemu. Niektóre z ustawowych ograniczeń autonomii kłócą się z przepisami dającymi uczelniom samorządność, np. możliwość samodzielnych decyzji strukturalnych – tworzenia wydziałów przez uczelnię – z koniecznością zatwierdzenia przez szczebel centralny nowego kierunku studiów. Takich niespójności jest sporo. Część wspomnianych kompetencji pozostawionych szczeblowi centralnemu (tzn. państwu, ale powierzonych oligarchii akademickiej, tzn. Radzie Głównej) dotyczy kontroli standardów – minima programowe, wymogi dotyczące utworzenia nowego kierunku studiów; nadzorowanie w skali kraju nadawania stopnia doktora habilitowanego i tytułu profesora powierzono innemu ciału, działającemu na szczeblu centralnym i mającemu charakter korporacji uczonych, tzn. Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej. Istotne wydaje się tu następujące stwierdzenie: kontrola wymienionych (i innych) standardów sprawowana jest w pewnym zakresie w każdym państwie na poziomie ogólnokrajowym za pomocą zorganizowanych przez państwo lub działających na zasadzie dobrowolnych stowarzyszeń form koordynacji akademickiej, rzadziej biurokratycznej (np. ujednoczone wymogi dotyczące programów nauczania). Niekiedy standardy te określone są przez mechanizmy rynku. Przykładem pierwszego rodzaju kontroli standardów są egzaminy państwowe składane przez absolwentów chcących otrzymać dyplom państwowy przed profesjonalną komisją. Jest to więc przykład mieszanej koordynacji państwowo-akademickiej, realizowanej przez szczebel centralny przy wykorzystaniu uczonych lub profesjonalistów (wyniki tych egzaminów w konsekwencji wpływać mogą na przyszłe przyznawanie dotacji państwowej danej uczelni). Przykładem koordynacji mieszanej typu, tzn. opartej na dobrowolnym poddaniu się części uczelni kontroli profesjonalnej, ale wymuszonej przez warunki konkurencji między uczelniami, jest działanie instytucji akredytacyjnych w USA. Przykładem bezpośredniej rynkowej kontroli standardów może być sytuacja, w której uczelnie o formalnie identycznym statusie dają podobne dyplomy, a regulowanie odpowiedniego poziomu akademickiego odbywa się wewnętrznie i jest wymuszone przez prestiż, jakim cieszą się ich dyplomy czy pozycje naukowe zajmowane przez zatrudnioną profesurę. Do uczelni lepszych napływa więcej studentów, a więc więcej środków na utrzymanie, mogą one oferować lepsze płace i ściągać lepszych uczonych. Uczelnie, które chcą utrzymać swój status same regulują swój poziom merytoryczny, albowiem poniżej pewnego standardu tracą klientelę. W takim przypadku, to nie żadna zewnętrzna instytucja kontroluje standardy, ale narzucają je gorszym uczelniom lepsze szkoły znajdujące się na rynku.

Istnienie lepszych i gorszych szkół oznacza faktyczne zróżnicowanie poziomu merytorycznego szkolnictwa. W opisanym wyżej kontekście decyzyja, czy np. utrzymać CKK i kontrolować w skali kraju poziom stopni i tytułów lub np. czy i jak centralnie kontrolować standardy nauczania, czy też pozostawić pełną autonomię uczelniom – dotyczy wyboru nie tego, co lepsze, ale dominującego modelu koordynacji w szkolnictwie: oligarchii akademickiej czy rynku.

Aspekt III – źródła finansowania. Ustawa zezwala, z jednej strony, na finansowanie uczelni państwowych ze źródeł prywatnych, z drugiej zaś, na dofinansowanie przez państwo uczelni prywatnych. Nie daje możliwości pobierania czesnego przez uczelnie państwowe od studentów studiów dziennych, jedynie w przypadku innych typów studiów, np. zaocznych. Takie niespójne rozwiązanie może prowadzić do pewnych niezamierzonych dysproporcji w rodzajach oferowanych usług.

Przepisy prawne poprzez wprowadzenie odrębności różnych niezależnych kanałów finansowania uczelni i jej pracowników stwarzają swoistą wielość źródeł finansowania przez państwo (MEN, KBN) oraz rodzaj pluralizm mechanizmów finansowania. Natomiast przepisy szczegółowe drobniawo regulują zasady gospodarki finansowej, przekształcając tym samym rynkowy charakter finansowania w procedury biurokratyczne.

Wymiar IV – mechanizmy finansowania. Uczelnie mogą uzyskiwać od państwa i z innych źródeł środki na poszczególne rodzaje działalności poprzez odrębne i niezależne mechanizmy finansowania. Jednak, ze względu na trudności finansowe przedsiębiorstw i brak fundacji prywatnych, podstawowym źródłem dochodów prywatnych uczelni mogą być opłaty za studia. Istotnym elementem samodzielności uczelni wydaje się – wprowadzona ustawą – możliwość wykorzystywania własnych źródeł np. poprzez wynajem lokali.

W celu wyjaśnienia charakteru tych mechanizmów trzeba by ponownie nawiązać do przedstawionej typologii form koordynacji Clarka. Z punktu widzenia wielości odrębnych mechanizmów finansowania stosowanych obecnie przez państwo oraz algorytmów lub kryteriów ich przyznawania – w sensie mechanizmów w sferze finansowania – mamy do czynienia z próbą wprowadzenia koordynacji o charakterze quasi-rynkowym, działającej na zasadzie konkurencji. Z punktu widzenia tego, kto określa reguły konkurencji i rozstrzyga o przyznaniu tych środków, możemy mówić o mieszanym modelu rynkowym kontrolowanym przez oligarchię (KBN) i częściowo przez biurokrację (MEN).

Do mechanizmów finansowej koordynacji w formie quasi-rynkowej może należeć dotacja na badania własne, jeśli jej poziom uzależniony jest przynajmniej częściowo od dynamiki rozwoju kadry naukowej w danej uczelni. W tym przypadku mielibyśmy do czynienia z opisanym wcześniej modelem „konkurencji” między uczelniami.

Dalszym krokiem w tworzeniu konkurencji i rynku naukowego jest system projektów badawczych i finansowanie statutowe, mogące służyć realizacji polityki naukowej przez państwo. Wyraźnie ograniczają one tradycyjnie (idealistycznie) pojmowaną autonomię uczelni (dotyczącą swobodnego wydatkowania zryczałtowanej dotacji) na rzecz niezależności quasi-rynkowej. O tym, czy mechanizm ten jest w pełni wykorzystywany przez decydentów, powiemy niżej.

Formą należącą do logiki systemu autonomii korporacyjnej jest wsparcie w formie patronatu państwa (ustawowe zwolnienia podatkowe uczelni oraz zwolnienia z tytułu wieczystegoużytkowania gruntu). Jest to swoista forma finansowania uczelni przez państwo, na zasadzie dotacji „bezwarunkowej”, niezależnie od rodzaju, zakresu i poziomu działalności szkoły.

Przyjmując, że należy utrzymać kierunek zmian, dążących do stworzenia systemu mieszanego, oligarchiczno-rynkowego, trzeba by, po pierwsze, zastanowić się, który z modeli ma być dominujący. Po drugie, niezależnie od dominacji któregośkolwiek z modeli, należałoby: (a) dostosować rozwiązania struktury wewnętrznej uczelni do już wprowadzonych elementów modelu rynkowego (najlepiej odchodząc od wszelkich regulacji ustawowych w kwestiach strukturalnych); (b) dążyć do takiego skonstruowania przepisów, by wykluczyć wzajemne neutralizowanie się skutków działania poszczególnych rozstrzygnięć. Trzeba by np. ustalić nowe zasady odpłatności za studia w uczelniach państwowych, bowiem absurdem jest np. utrzymanie bezpłatnych studiów dziennych przy istnieniu opłat za studia zaoczne na tym samym kierunku i w tej samej uczelni (może to powodować zmniejszanie liczby studentów studiujących bezpłatnie na rzecz studiów płatnych). Gdyby np. wprowadzić powszechnie czesne, można by je uzupełniać centralnie rozdzielanymi stypendiami, kredytami lub/i pożyczkami. Studenci wybieraliby wówczas uczelnie w bardziej przemyślany sposób, a państwo wprowadzając pewne formy stypendiów dodatkowych, ukierunkowanych, w dziedzinach, w których brakuje specjalistów, a które niechętnie wybierają studenci, miałyby szansę prowadzenia polityki rekrutacyjnej. Nie ma to nic wspólnego z centralizacją i nie narusza zasad niezależności uczelni. Ten rodzaj stymulowania rekrutacji jako quasi-rynkowy mechanizm finansowania stosowany jest w wielu krajach.

Centralne ustalanie zasad określania wielkości plac w szkolnictwie prowadzi do tego, że uczelnie nie dysponują instrumentami motywacyjnymi w stosunku do swoich najlepszych pracowników. Obowiązujące minimalne pensum może skłaniać do tego, że ze względu na niemożność zwolnienia znacznej części kadry (profesury) posiadającej stałe zatrudnienie, przyjmować się będzie studentów na kierunki, które nie mają przyszłości lub są niepopularne (np. przez odejście od egzaminów wstępnych) w takiej wielkości, aby to pensum kadrze zapewnić. Powstaje także pytanie, czy nie należałoby pójść dalej w kierunku modelu rynkowego i wprowadzić ograniczone zasady stałego zatrudnienia (tzn. dla niewielkiej części kadry), zatrudniając pozostałych na zasadzie kontraktowej. Powracając do artykułu Kerra, w najbardziej konkurencyjnym systemie amerykańskim im lepsze uczelnie, tym mniejsza liczba profesury mającej tzw. *tenure*. Inną sprawą jest to, czy warto pozostać przy tradycyjnym modelu niemieckim, w którym habilitacja jest niezbędnym wymogiem samodzielności i każdy doktor musi ją przygotować, by pozostać w uczelni? W praktyce polskiej od lat doktorzy dopuszczani są do prowadzenia zajęć ze studentami na równi z doktorami habilitowanymi (a na takich uprawnieniach polegała przecież rola habilitacji w modelu niemieckim), natomiast nie zawsze mają samodzielność w innych kwestiach, np. naukowych czy sprawowaniu funkcji kierowniczych.

Odrębnym problemem są kompetencje ciał kolegialnych uczelni wobec słabych ciał jednoosobowych, które przecież nie pochodzą z nominacji, ale są wybieralne przez te pierwsze i mogą być przez nie odwołane. Władza rektorów i dziekanów jest ograniczona, co przedłuża procesy decyzyjne i sprawia trudności w bieżącym administrowaniu. Innym problemem jest też nadmierna

autonomia wydziałów w ramach uczelni, przy jednoczesnym nadaniu im ustawowo uprawnień, które decydują o kształcie samej edukacji (np. programy kształcenia). Konsekwencje tego są szczególnie ważne obecnie, w okresie przemian systemowych. Autonomia wydziałów powoduje, iż konserwatyzm kadry decyduje o tym, czy jakiegokolwiek zmiany w trybie i programach kształcenia są możliwe. W efekcie zdarza się, że w ramach tej samej uczelni część wydziałów dokonuje znaczących reform, a część pozostaje przy dotychczasowych rozwiązaniach (np. UW), kiedy indziej znów, aby przeprowadzić reformy likwiduje się wydziały, ogłaszając, iż szkoła jest jednowydziałowa (np. SGH).

Omówienie wszystkich kwestii ujętych w ustawie, a wymagających ponownego uregulowania wykracza poza ramy tego opracowania. Na zakończenie dorzucimy jeszcze kilka dodatkowych uwag i przykładów. Po pierwsze, należy pamiętać o konsekwencji w działaniu i o tym, że jego efekty będą różne w przypadku wyboru jako dominującego modelu koordynacji rynkowej w stosunku do akademickiej lub odwrotnie. Przesunięcie akcentu w kierunku modelu rynkowego ma, oprócz niewątpliwych zalet, także pewne wady. O niektórych z nich wspomina Kerr, a są to np. ewentualna podatność uczelni na doraźne oczekiwania studentów, chwilowe naciski ze strony rynku pracy czy bieżące praktyczne oczekiwania przemysłu itp. Finansowanie uczelni przez państwo, przynajmniej teoretycznie, gwarantuje pewną ciągłość finansowania i umożliwia realizację akademickiej misji uczelni. Po drugie, kraje zachodnie dochodziły do stanu obecnego zróżnicowania funkcji różnych uczelni i do organizacji programów i form studiów drogą powolnej ewolucji oddolnej i inicjatyw państwowych przez dziesiątki lat. W efekcie powstały różne systemy w różnych krajach. W Polsce próbuje się zreformować szkolnictwo gwałtownie, nadrabiając zapóźnienia narosłe przez lata. Poszczególne uczelnie dokonują reform oddolnie, wykorzystując odmienne wzorce. Narzuca się więc myśl o koordynacji tych działań w skali kraju (nie środkami administracyjnymi). Nie można chyba zaczynać od określenia minimów programowych, nie mając koncepcji systemowej – czym ma być kształcenie wyższe, jaki profil winny mieć studia I stopnia (ogólny, czy też dający konkretny zawód, a może różnie w różnych typach szkół?), czy studia magisterskie mają iść odrębnym trybem czy też nie, czy wobec tego student np. uczelni ekonomicznej w Katowicach może swobodnie zmienić ją na podobną np. w Gdańsku bez konieczności nadrabiania przedmiotów? Wydaje się, że minima programowe powinny być pochodną koncepcji kształcenia, instrumentem jej realizacji. Nie należy też zapominać o roli standardów międzynarodowych, jeśli za celową przyjmie się ekwiwalencję dyplomów. Po trzecie wreszcie, o tym, jak ważne jest wypracowanie koncepcji, założeń systemowych polityki, a w efekcie roli, jaką mają odgrywać instrumenty jej realizacji, można się przekonać patrząc na różnorodne mechanizmy finansowania badań. Sama ustawa o KBN oczywiście nie mogła rozstrzygać szczegółowych zasad finansowania badań własnych, finansowania statutowego i projektów badawczych i ich roli w polityce naukowej. Oparcie koncepcji działania tych instrumentów finansowych łącznie na założeniu, że różnią się one „wielkością adresata” (środki na badania własne otrzymuje uczelnia, finansowanie statutowe – praktycznie wydział, ewentualnie instytut), środki na projekt – uczyony (uczeni) i rodzajem konkurencji (między uczelniami, wydziałami czy zespołami) nie jest jeszcze realizacją polityki naukowej, której celem jest także tworzenie i realizacja priorytetów państwa, które oznaczają wspieranie nie tylko najlepszych, ale

także najpotrzebniejszych badań. W odróżnieniu od finansowania badań własnych, które winno przysługiwać każdej uczelni, choćby na prowadzenie tzw. *updating studies*, być może środki statutowe winny być rozdzielane bardziej selektywnie (wzorem niektórych krajów – uczelniom o poziomie akademickim, czy np. na utworzenie i utrzymanie tzw. centrów doskonałości). Brak jakiegokolwiek polityki naukowej pozbawił państwo możliwości wykorzystywania instrumentów jej realizacji, co w warunkach dramatycznych kłopotów budżetowych nie chroni słabszych, ani też nie pomaga dobrym.

W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, że w kształtowaniu się określonego modelu szkolnictwa i jego zróżnicowania w równym stopniu ważne są uwarunkowania prawne tworzące możliwości, jak i czynniki organizacyjne, społeczne i finansowe, pozwalające z tych możliwości korzystać.

Literatura

Ashby E. 1966

Universities, British, Indian, African. Cambridge: Harvard University Press.

Ashby E. 1971

Any Person Any Study. An Essay on Higher Education in the United States. New York: Mc Graw Hill.

Ben-David J. 1971

The Scientists Role in Society. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Ben-David J. 1972

American Higher Education. New York, San Francisco: The Carnegie Commission on Higher Education.

Berdahl R. 1990

Academic freedom. Autonomy and accountability in british universities. „Studies in Higher Education” 15, nr 2.

Bocheński J.M. 1992

Autonomia uniwersytetu. „Przegląd Akademicki” 5(6) (przedruk wypowiedzi z 1963 roku).

Clark B. 1983

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

Classification..., 1981

Classification of Institutions of Higher Education. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. W: *Financing Higher Education: Current Patterns.* Paris: OECD.

Jabłecka J. 1979

Przygotowanie, realizacja i ocena reformy instytucyjnej w szkołach wyższych. Warszawa: Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Kerr C. 1990

The american mixture of higher education in perspective: Four Dimensions. „Higher Education” 19, nr 1.

Perkin H. 1984

The Historical Perspective. W: B. Clark (red.): *Perspectives on Higher Education.* Berkeley: University of California Press.

Szczeptański J. 1976

Szkiece o szkolnictwie wyższym. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Tymowski J. 1980

Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Warszawa: PWN.

Williams G. 1984

The Economic Approach. W: B. Clark (red.) *Perspectives on Higher Education*. Berkeley: University of California Press.

Elżbieta Wnuk-Lipińska Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny

W artykule prezentowany jest szeroko dyskutowany w Europie Zachodniej i w USA problem jakości szkolnictwa wyższego. Analizowane są przyczyny, które w latach osiemdziesiątych spowodowały wzrost zainteresowania zarówno doskonaleniem, jak i pomiarem jakości procesów dydaktycznych i pozadydaktycznych zachodzących w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Autorka omawia zmieniającą się rolę państwa w zarządzaniu systemem szkolnictwa wyższego w krajach EWG. Twierdzi ona, że zachodzące zmiany w sterowaniu szkolnictwem wyższym są odbiciem tendencji politycznych i społecznych. Prezentuje mechanizmy doskonalenia jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego, a w tym – dość szczegółowo – jeden z modeli zarządzania przeniesiony ze świata biznesu do szkolnictwa ponadśredniego, tj. TQM (*Total Quality Management*).

Najwięcej miejsca w artykule zajmuje analiza mechanizmów i procedur oszacowywania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego. Autorka omawia dwa przeciwstawne modele kontroli jakości, tj. poprzez autorytety zewnętrzne i poprzez społeczność akademicką.

W ramach tego rozróżnienia autorka omawia, m.in., mechanizm *peer review* i mechanizm akredytacji.

W artykule podejmę próbę przedstawienia problemów dotyczących jakości szkolnictwa wyższego, dyskutowanych w Stanach Zjednoczonych i w krajach Europy Zachodniej. Przed wszystkim omówię sprawy skupiające uwagę wielu badaczy, a związane z próbami oszacowania jakości szkolnictwa wyższego oraz z działaniami mającymi na celu polepszenie tej jakości.

W wielu krajach europejskich od początku lat osiemdziesiątych „jakość” stała się podstawowym problemem w szkolnictwie wyższym. Wpłynęło na to wiele czynników:

1) ekspansja szkolnictwa wyższego. Raptowny wzrost liczby studentów, a w konsekwencji – kierunków studiów (przede wszystkim w naukach społecznych), a nawet nowych instytucji, zrodził pytanie o wielkość i ukierunkowanie funduszy publicznych przeznaczanych na szkolnictwo wyższe;

2) wyczerpanie limitu funduszy przeznaczonych na ten typ szkolnictwa;

3) proces przechodzenia do gospodarki opartej na postępie technologicznym, który spowodował w wielu krajach próby skierowania zainteresowania studentów w stronę dyscyplin postrzeganych jako ważne dla dalszego rozwoju ekonomicznego (Neave, Vught, 1991).

Czynniki te spowodowały w ostatnich kilkunastu latach, że rządy krajów Europy Zachodniej w polityce edukacyjnej i naukowej kładą nacisk na oszacowywanie i kontrolę jakości. Rosnące koszty związane ze szkolnictwem wyższym powodują potrzebę ich legitymizacji przez wymierne społeczne korzyści. Temu celowi mają służyć mechanizmy i procedury oszacowywania jakości.

Oceniające państwo a jakość szkolnictwa wyższego

W większości krajów Europy Zachodniej od końca lat siedemdziesiątych ekspansji szkolnictwa wyższego towarzyszył wzrost roli rządu w podejmowaniu decyzji dotyczących tego szkolnictwa. Centralne sterowanie rozwijało się tak długo, aż stało się jasne, iż wobec wzrostu kompleksowości i zróżnicowania instytucji szkolnictwa wyższego jest ono zupełnie nieefektywne. Ten typ sterowania polityką edukacyjną był nastawiony na problemy związane z wchodzeniem młodych ludzi do systemu szkolnictwa wyższego (nabór na studia, warunki życia i równość).

Zachodzące obecnie zmiany w sterowaniu szkolnictwem wyższym są odbiciem tendencji politycznych i społecznych. Rządy zmieniły swoje podejście i nie uważają się już za jedynych architektów przyszłości, dźwigających na swoich barkach systemy edukacyjne. Starają się natomiast współdziałać z innymi zainteresowanymi – administratorami, wybitnymi naukowcami i pracodawcami (Neave, Vught 1991; Goedegebuure i in. 1992). W rzeczywistości europejskiej zaczyna funkcjonować koncepcja samoregulacji, zakładająca, że rząd określa ogólne ramy, w których uczelnie mogą wypracowywać swój własny styl działania. Neave i Vught nazwali to przesunięciem od państwa interwencyjnego w kierunku państwa ułatwiającego (Neave, Vught 1991).

Zmieniająca się w wielu krajach europejskich rola rządu nie oznacza, że rezygnuje on całkowicie z odpowiedzialności za szkolnictwo wyższe. Na przykład w Holandii, minister edukacji i nauki w czasie dyskusji na temat nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (początek 1992 roku), jasno stwierdził że rządowe sterowanie z dystansu nie może być poczytane za brak takiego sterowania. Jego zdaniem, nową politykę Ministerstwa określić można jako ingerencję selektywną. W wielu europejskich systemach szkolnictwa wyższego można obserwować, jaki charakter przybiera ta zamierzona selektywność. Są to przede wszystkim zmiany legislacyjne oraz zmiany w polityce edukacyjnej i naukowej (Goedegebuure i in. 1992; Neave, Vught 1991). Dotyczą one zmniejszenia centralnego planowania, mniej szczegółowych regulacji, pobudzenia działalności szkół i funkcjonowania programów, większego zainteresowania strukturalną oceną uczelni i programów.

Zdaniem Neave'a, w polityce państwa wobec instytucji szkolnictwa wyższego nastąpiło przesunięcie zainteresowania z tego, co wchodzi do systemu (*input*), na to, co z niego wychodzi (*output*) (Neave 1988). Wprowadzenie nowych mechanizmów kontroli jakości jest, zdaniem wielu badaczy, niezbędnym warunkiem tego, aby rząd mógł zrealizować zmianę priorytetów z *input* na *output*.

Zainteresowaniu rządów działalnością szkół wyższych tradycyjnie towarzyszyły dwa rodzaje procedur oceniających, stosowanych zazwyczaj na poziomie systemu, tj. rutynowa i strategiczna (Neave 1988). Procedura rutynowa związana była z corocznymi decyzjami budżetowymi i miała pomagać w podejmowaniu decyzji, dotyczących środków, jakie należy przyznać danej instytucji, aby zapewnić jej możliwość realizacji celów określanych przez rząd. Podejście to było oparte na założeniu, że system musi być oceniony przed rozdzielaniem funduszy, trzeba bowiem zapewnić takie ich rozlokowanie, aby dobrze służyły realizacji celów. Rutynowa ocena była prawie niewidoczna dla świata zewnętrznego i pozostawała właściwie bez konsekwencji; miała raczej znaczenie symboliczne. Strategiczna ocena miała przygotować strategiczną zmianę i przeprowadzono ją tylko w sytuacjach kryzysowych. Kończyła się niezbyt dobrze przygotowanymi restrukturyzacjami skupiającymi się na takich sprawach, jak dostęp do studiów lub geograficzne rozmieszczenie instytucji szkolnictwa wyższego. Jako przykłady mogą tu służyć *Robins Raport* (1963 r.) w Wielkiej Brytanii, proces prowadzący do utworzenia we Francji Uniwersyteckich Instytutów Technologicznych czy *STC-Report* (1983 r.) autorstwa holenderskiego ministra edukacji i nauki, w wyniku którego wprowadzono daleko idące zmiany w wyższym szkolnictwie zawodowym.

Wspomniane zmiany polityki rządów w stosunku do instytucji szkolnictwa wyższego spowodowały także pewne modyfikacje w sposobach ich oceniania. W przeszłości przywiązywano dużą wagę do oceniania szkolnictwa wyższego na poziomie systemowym, obecnie najważniejszą rolę odgrywa wydział i instytut.

Na poziomie wydziału i instytutu znacznie zintensyfikowano czynności służące ocenie zarówno pracy, jak i jej efektów. Ponieważ nie mają one służyć strukturalizacji instytucjonalnej i nie mają bezpośrednich związków z decyzjami stały się – według badaczy holenderskich – rdzeniem systemu oceniania szkolnictwa wyższego w wielu krajach europejskich. Zdaniem innych badaczy, wniosek ten jest słuszny, jeśli chodzi o rutynową ocenę, zawierającą takie elementy, jak oceny dokonywane przez studentów, kadre, magistrantów itp. Tego typu oceny, ich zdaniem, często nie są dostępne dla świata zewnętrznego, lecz stanowią podstawę oceny strategicznej, która ma charakter strukturalny i jest częścią regulaminowych działań wydziału i instytutu. Składają się na nią oceny zarówno procesów zachodzących na poziomie wydziału i instytutu, jak i ich „produktów”. Ten typ ocen ma silny związek z procesami decyzyjnymi.

Na poziomie instytucji (uczelni) ocenianie jest stosunkowo nowym zjawiskiem. W tradycyjnym podziale władzy w kontynentalnych systemach szkolnictwa wyższego poziom instytucjonalny był raczej słaby. Wysiłki mające na celu wzmocnienie centralnej władzy uczelnianej spowodowały, między innymi, wprowadzenie systemu oceniania również na tym poziomie. Na razie jednak badacze twierdzą, że rezultaty tej działalności są niejasne.

Ogólny wniosek wynikający z obserwacji systemów szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej jest taki, że wyraźnie zmniejszyło się centralne sterowanie, a zarazem zwiększyła się rola kontroli strategicznej. Rządy w miejsce dotychczasowych szczegółowych regulacji zakreśla granice, w których centralna administracja poszczególnych instytucji ma za zadanie stworzenie warunków do osiągnięcia wyników, jakich rząd od niej oczekuje.

Doskonalenie jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego

W europejskich systemach szkolnictwa wyższego „poziom środkowy” koordynacji (centralne władze uczelni) był tradycyjnie słaby (Clark 1983). Władza dotycząca podstawowych procesów, tj. nauczania i badań, była skoncentrowana na niższych poziomach organizacyjnych, w rękach kadry naukowej. Obecnie nastąpiło wzmocnienie „poziomu środkowego” koordynacji poprzez zmianę składu ciał zarządzających, adaptację instytucjonalnych struktur podejmowania decyzji i zmianę charakteru demokratycznie wybranych rad i senatów z kontrolnego na doradczy.

Uogólniając powiedzieć można, że europejskie instytucje szkolnictwa wyższego są zachęcane do rozwoju menedżerskiego modelu działania i zachowań typowych dla biznesu. Połączony, kolegalno-polityczny model, będący podstawą zarządzania uniwersytetem jako organizacją w latach siedemdziesiątych, jest obecnie zastępowany przez tzw. przedsiębiorczy model zarządzania (*entrepreneurial management*) (Neave, Vught 1991). Najważniejsze cechy tego modelu są następujące:

- na centralnym poziomie instytucjonalnym zauważalny jest większy wpływ zewnętrznej bazy społecznej na podejmowane decyzje. Na przykład w Szwecji wewnętrzny sposób zarządzania w instytucjach akademickich został zastąpiony radą z obszernymi kompetencjami, której członkowie są rekrutowani z zewnętrznego otoczenia. Od czasu reformy w 1987 roku zewnętrzni członkowie stanowią większość w radach wykonawczych;

- kładziony jest większy nacisk na wypracowywanie i stosowanie strategii instytucjonalnych;
- większe jest zainteresowanie technikami zarządzania wypracowanymi i stosowanymi w świecie gospodarczym.

Jednym z najszerzej dyskutowanych modeli zarządzania – nawet eksperymentalnie wprowadzanym w niektórych instytucjach szkolnictwa ponadśredniego – jest model przeniesiony ze świata biznesu, który już w swej nazwie ma słowo jakość: *Total Quality Management* (TQM).

Szkolnictwo na poziomie trzecim poszukuje sposobów polepszenia swojej jakości. Powodem tych poszukiwań jest fakt, iż poprawa czy udoskonalenie zarówno nauczania, uczenia się, jak i działalności badawczej w danej uczelni wpływa na poprawę reputacji, co z kolei przyciąga uwagę klientów, tj. studentów i agencji zamawiających usługi (badania, programy kształceniowe, ekspertyzy). Z powodu wzrastających powiązań pomiędzy biznesem i wyższymi uczelniami, rosnąca liczba osób zarządzających tymi instytucjami szuka w najlepszych organizacjach gospodarczych wzorów wprowadzania zmian i polepszania jakości oferowanych usług. Z tego też powodu pojawiło się zainteresowanie TQM w szkolnictwie ponadśrednim, chociaż, jak twierdzi Angela Cross-Durrant, zrozumienie zasad i zastosowań tej procedury jest jeszcze niewielkie (Cross-Durrant 1992).

TQM jest sposobem ciągłego doskonalenia się instytucji z silnym nastawieniem na odbiorcę. Ten model zarządzania określa się jako ciągłe odpowiadanie na zaakceptowane potrzeby, wymagania i oczekiwania klientów. TQM jest filozofią, która żywi się przekonaniem, że kluczem do dobrego biznesu są ludzie i procesy, w których oni uczestniczą. Główne zasady TQM to: 1) traktowanie odbiorcy jako arbitra jakości; 2) całkowite zaangażowanie się w planowe, systematyczne doskonalenie jakości; 3) pierwszoplanowa pozycja doskonalenia jakości w planach i celach organizacji; 4)

mobilizacja całej organizacji wokół tego wyzwania; 5) odnalezienie w procesach zachodzących w organizacji nieprawidłowości powodujących straty i zmniejszających efektywność; 6) ważność stosowanych pomiarów jako instrumentów kontroli i doskonalenia systemów i procesów.

Aby wprowadzić ten typ zarządzania konieczne jest precyzyjne określenie czym dana instytucja chce być, a następnie przełożenie tego na strategiczne cele i plany, w których najważniejsze miejsce zajmują potrzeby i oczekiwania odbiorców.

U podstaw tego typu zarządzania znajduje się założenie, iż jakość usług lub dóbr zależy od ludzi, a więc od:

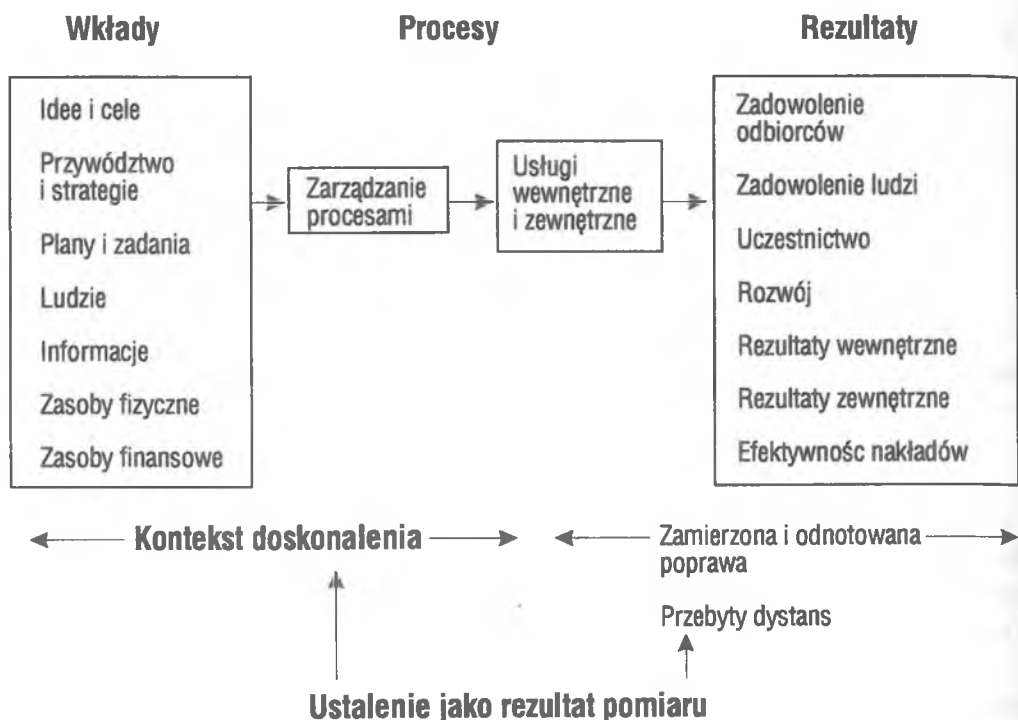
- wspólnie uznawanych wartości,
- zewnętrznych i wewnętrznych stosunków pracowniczych,
- przekonania, że odpowiedź na uznane autoteliczne i instrumentalne potrzeby i oczekiwania odbiorców są obowiązkiem wszystkich,
- szacunku dla jednostki,
- poziomu etycznego i motywacji,
- dostrzeżenia i docenienia wysiłków i osiągniętych wyników.

Akcja wprowadzania TQM musi rozpoczynać się od szczebli kierowniczych w danej organizacji. Kierownicy muszą pełnić rolę liderów zmiany. Wszyscy zatrudnieni w danej organizacji muszą zrozumieć co oznacza jakość i jej poprawa. Bardzo ważne jest, aby problem ten był dyskutowany i rozumiany, a zmiany – zaakceptowane na wszystkich poziomach organizacji (Cross-Durrant 1992).

Niektórzy badacze szkolnictwa wyższego nie wierzą, że zasady stosowane w biznesie można zastosować w szkolnictwie – działalności o zupełnie odmiennym charakterze. Ponadto zauważyć można tendencję do traktowania zarządzania w nauczaniu, w nauce, działalności dydaktycznej i badawczej jako zupełnie odmiennych dziedzin. Polepszanie jakości jest postrzegane jako domena kadry akademickiej. Wszystko to, zdaniem Angeli Cross-Durrant, utrudnia wprowadzanie zarządzania TQM do szkolnictwa wyższego. Niemniej jednak próby takie są podejmowane np. w Australii, USA i w Wielkiej Brytanii. obrońcy zarządzania tego typu argumentują, że w szkolnictwie, tak jak w biznesie, o jakości usługi decyduje suma wysiłków wszystkich osób zaangażowanych w dany proces: od zwierzchnika po sprzątaczkę.

Doskonalenie jakości należy zacząć od uzgodnienia co jest w pracy danej uczelni dobre, co należy poprawić i z czego należy zrezygnować. Dokonanie takich ustaleń wymaga starannej analizy wkładów (ludzie, dobra materialne i niematerialne) i procesów, zastosowania miar i, wreszcie, opisanie rezultatów działalności danej uczelni i odnotowanych udoskonaleń (zob. schemat 1, na następnej stronie).

Analizując wkłady w TQM bierze się zazwyczaj pod uwagę nie tylko plany, zadania, zasoby materialne i rachunkowość, lecz także cele i idee poświęcające pracownikom wyższych uczelni, jak też miary, informacje i dane, no i oczywiście ludzi pracujących w uczelni i korzystających z jej działalności. Bardzo starannie powinny być analizowane procesy dydaktyczne i pozadydaktyczne zachodzące na uczelni. Ich doskonalenie powinno prowadzić do poprawy działalności usługowej wobec odbiorców wewnętrznych i zewnętrznych. Wyniki tej analizy powinny służyć doskonaleniu jakości. Analiza taka przeprowadzana co rok lub co semestr pozwalałaby odnotowywać zachodzące zmiany.

Schemat 1. Zarządzanie i pomiar doskonalenia jakości

Zebrane informacje potrzebne do pomiaru doskonalenia jakości mogą być również przydatne do:

- orientacji w tym, co w ramach uczelni ma dobrą jakość,
- rozdzielania budżetu uczelnianego,
- awansów,
- corocznego sprawozdania merytorycznego i finansowego,
- zewnętrznego oszacowywania jakości, dokonywanego przez środowiska zawodowe,
- weryfikacji prowadzonych kursów,
- zdobywania zewnętrznych źródeł finansowania.

Zdaniem Cross-Durant, dowodzi to, iż organizacje edukacyjne powinny być samooceniającymi i samodoskonalącymi się przedsiębiorstwami. W przeciwnym razie mogą nie przetrwać nadchodzącej epoki zmian (Cross-Durrant 1992).

Oszacowywanie jakości w szkolnictwie wyższym

Od początku lat osiemdziesiątych trwa dyskusja na temat kryteriów i metod, jakie powinny być stosowane przy ocenie wyników zarówno badań naukowych, jak i nauczania w szkołach wyższych.

Według Vughta, zasadnicze dla rozumienia funkcjonowania szkolnictwa wyższego jest stwierdzenie, że stanowi ono strukturę społeczną służącą rozwojowi i przekazowi wiedzy. W systemach szkolnictwa wyższego trzeba określić, co to jest „jakość”. W tym miejscu zaczynają się trudności. „Co to jest?” – pytają takie autorytety jak Christopher Ball (1985) czy Peter R. Williams (1991). W wielu publikacjach cytowana jest wypowiedź na ten temat Roberta Pirsinga: „Jakość [...] wiesz co to jest, a jednocześnie nie wiesz. To jest sprzeczność. Ale niektóre rzeczy są lepsze od innych, to znaczy, że mają lepszą jakość. Ale gdy próbujesz powiedzieć co to jest jakość, abstrahując od konkretnych rzeczy, to wszystko się rozmywa. Nie ma o czym mówić. Jeśli nie możesz powiedzieć co to jest jakość, to skąd wiesz co to jest i że to w ogóle istnieje? Jeśli nikt nie wie co to jest, to z praktycznego punktu widzenia to nie istnieje. Ale z praktyki wiesz, że to istnieje. Na czym bowiem są oparte stopnie? Dlaczego ludzie płaciliby fortunę za pewne rzeczy, a odrzucali inne? Bez wątpienia pewne rzeczy są lepsze od innych [...] ale co to jest „lepszość”? Kręcisz się tak w kółko i nie znajdujesz wyjścia z sytuacji. Co, do diabła, jest jakością. Co to jest?” (Pirsing 1974).

Koncepcja jakości nie jest jednoznaczna i osiągnięcie jedności w tej sprawie nie wydaje się możliwe. Ale w przypadku nauczania i badań naukowych prowadzonych przez wyższe uczelnie pewne sprawy z nią związane wydają się być szczególnie ważne. Zdaniem Vughta, trzeba przede wszystkim zdawać sobie sprawę, iż jakość jest pojęciem o znaczeniu politycznym. Wiele rządów europejskich wyraża obecnie zainteresowanie jakością i w jej imieniu prowadzi najróżniejsze, daleko idące działania. Jest to koncepcja silnie oddziałująca na rzeczywistość wewnątrz instytucji szkolnictwa wyższego. Zmusza ona pracowników akademickich, studentów i administratorów do stawiania sobie pytania o własne silne i słabe strony. Jakość jest pojęciem wielowymiarowym, dlatego też próbując oszacowywać jakość procesu czy produktu należy uwzględnić wiele wzajemnie krzyżujących się kryteriów. Jednowymiarowa skala rankingowa, stosowana jako jedyna miara, nie jest narzędziem wiarygodnym w ocenie jakości. Ponieważ jakość jest pojęciem o znaczeniu politycznym, prosty ranking może spowodować więcej zła niż dobra. Należy także podkreślić, że szacowana jakość ma wymiary utylitarne oraz te, odnoszące się do takich cech, jak inteligencja, kompetencje i kreatywność.

Problemy oszacowywania i kontroli jakości towarzyszyły szkolnictwu wyższemu od wieków. Już w średniowieczu można znaleźć dwa przeciwstawne modele kontroli jakości – francuski (kontrola przez zewnętrzne autorytety) i angielski (kontrola przez społeczność akademicką) (Cobban 1988).

Model francuski można uznać za archetyp kontroli jakości jako rozliczania (*accountability*). Zgodnie z nim zewnętrzne autorytety są władne podejmowania decyzji o tym, kto może studiować i kto powinien uczyć w uniwersytecie. Mistrzowie muszą zdać rachunek przed zwierzchnimi władzami uniwersyteckimi z tego, czego uczą.

Angielski model jest wyrazem tego, co obecnie określa się jako oszacowywanie jakości przy pomocy *peer review*. Mistrzowie rozstrzygają między sobą czego powinno się uczyć i kto powinien to robić.

Według Vughta, aby dokonać kontroli jakości w szkolnictwie wyższym powinno się połączyć oba te modele. Kontrola, która uwzględni jedynie oceny formułowane przez środowisko

akademickie, bez uwzględnienia potrzeb świata zewnętrznego, zawiera w sobie ryzyko izolacji instytucji szkolnictwa wyższego od reszty społeczeństwa (co prowadzić może do zaniklegitymizacji jego istnienia). Z kolei kontrola jakości, która ogranicza się do rozliczania się ze swej działalności przed zewnętrznymi władzami, narusza podstawowe zasady organizacyjne szkolnictwa wyższego i może być odrzucana przez środowisko akademickie (Vught 1991).

Szkolnictwo wyższe zawsze służyło dwu typom wartości: autotelicznym i instrumentalnym. Pierwsze z nich wiążą się z poszukiwaniem prawdy i dążeniem do zdobycia wiedzy. Drugie – z usługami, jakie instytucje szkolnictwa wyższego świadczą na rzecz społeczeństwa. Połączenie tych dwu wartości pomogło szkolnictwu wyższemu zająć ważne miejsce w historii i w społeczeństwie. Połączenie to powinno być podstawą każdego systemu kontroli jakości w szkolnictwie wyższym (Vught 1991).

Ocena kompleksowych zjawisk wymaga wiedzy i kompetencji. Powinni więc przeprowadzać ją ludzie, którzy rozumieją zjawiska poddawane kontroli. Dlatego mechanizm *peer review* jest tak ważny w procesie oceniania szkolnictwa wyższego i badań naukowych. *Peer review* jest bowiem mechanizmem kolegioidalnej kontroli rozdziału zasobów pieniężnych, takich jak granty badawcze i podróże, pieniądze rządowe, pomiędzy badaczy i nauczycieli akademickich (Westerheijden 1991).

Mechanizm *peer review* spotyka się często z krytyką. Występujące w nim argumenty skupiają się wokół kilku spraw (Westerheijden 1991; Blackburn 1985). Bardzo często dotyczą one społecznych obciążeń *peer review*. W tym przypadku wyrażana jest obawa, że na uzyskanej ocenie waży nie tyle treść lub produkt procesu badawczego czy dydaktycznego, co raczej jego społeczne aspekty, takie jak renoma instytucji, czy pozycja naukowa poszczególnych pracowników akademickich. Następny typ uwag krytycznych dotyczy intelektualnych obciążeń omawianego mechanizmu. Specjaliści oceniający prace ze swojej dziedziny mają tendencje do pewnych preferencji metodologicznych i tematycznych. Na przykład w nauczaniu mogą wysoko oceniać programy, które przypominają ich własne. Trzecia grupa argumentów dotyczy braku jednoznaczności w ocenianiu tego, jakie prace należy uznać za wystarczająco dobre, aby mogły uzyskać pozytywną ocenę. Może to prowadzić do tego, iż na decyzjach o przyznaniu grantu badawczego czy opublikowaniu artykułu ciąży „błąd losowy”. Oznacza to, iż w podejmowaniu tego typu decyzji ważną rolę odgrywa przypadek, a nie rzetelne rezultaty procesu *peer review*.

Uwagi krytyczne wyrażane wobec funkcjonowania *peer review* zwracają uwagę na występowanie istotnego zagrożenia. Nie wymyślono wszakże, jak uważa wielu badaczy, dotychczas nic lepszego. Becher twierdzi, że wybór *peer review* jest taki sam jak wybór demokracji parlamentarnej. „Większość tych, którzy opowiadają się za demokracją parlamentarną jako metodą rządzenia, jest gotowa uznać jej wielorakie słabości. Bronią jej, ponieważ nie widzą lepszej metody. W ten sam sposób można uzasadnić potrzebę tolerowania ocen formułowanych przez grupy naukowców pomimo wszystkich zauważalnych obciążeń, ponieważ dotychczas proponowane inne rozwiązania były gorsze” (Becher 1989, s. 64).

Peer review jest mechanizmem samooceny środowiska naukowego. Potrzeba oceny jakości instytucji szkolnictwa wyższego przez odbiorców zewnętrznych zrodziła koncepcję „rozliczania”.

Nie jest jednak jasne kogo należy uznać za odbiorcę w tym przypadku. Szkolnictwo wyższe mogłoby być rozliczane ze swoich działań przez różne audytoria: rząd dostarczający pieniądze, studentów zaliczających najróżniejsze programy i kursy oferowane przez szkolnictwo wyższe, pracodawców proponujących pracę absolwentom, klientów zamawiających określone badania czy kursy. Można więc mówić o społecznym i politycznym wymiarze rozliczania. Jest także wymiar finansowy dotyczący relacji zachodzących pomiędzy ofertą i jej wykonaniem (Williams 1991).

Mechanizm akredytacji jest, zdaniem Vughta, najlepiej rozwiniętą formą instytucjonalizacji idei „rozliczania” (Vught 1991). Ogromna literatura dotycząca akredytacji wykazuje, że koncepcja ta ma wiele wymiarów. Ale jeśli weźmie się pod uwagę podstawowe elementy akredytacji to można stwierdzić, iż jest to proces, podczas którego zewnętrzne ciała oceniają poziom jakości jednego lub więcej programów w ramach instytucji szkolnictwa wyższego, używając jasno określonych standardów i ocen będących wynikiem *peer review* oraz samooceny dokonywanej przez poszczególnych naukowców.

Doświadczenia związane z akredytacją mają najdłuższą historię w Stanach Zjednoczonych. Na początku XX w. rosnąca różnorodność form instytucjonalnych i brak określonych standardów w szkolnictwie wyższym spowodował, że kilka stowarzyszeń wyższych uczelni postanowiło jakość swoich działań ocenić przy pomocy *peer review*. Od tego czasu akredytacja stała się profesjonalnym, zróżnicowanym i w pełni dojrzałym systemem oszacowywania jakości z krajowym biurem koordynacyjnym (Council on Post-Secondary Accreditation, utworzonym w 1975 roku). Według opinii tego biura celem akredytacji jest:

- udoskonalanie jakości w szkolnictwie na poziomie trzecim poprzez rozwój kryteriów i wskazówek do oszacowywania edukacyjnej efektywności;
- pobudzanie działań ulepszących w instytucjach i programach przez stale dokonywane samooceny i planowanie;
- przekonanie innych organizacji i agencji, społeczności akademickiej i zainteresowanych członków społeczeństwa, że dana instytucja lub program ma jasno określone i odpowiednie cele, że je wypełnia i że będzie je wypełniać w przyszłości;
- zapewnienie rady i pomocy dla powstających i rozwijających się instytucji i programów;
- dążenie do ochrony instytucji i programów przed interwencjami, które mogłyby zagrozić ich edukacyjnej efektywności lub akademickiej wolności (*The Balance...*, 1987).

Próbując osiągnąć te cele, akredytacja koncentruje się na jakości szkolnictwa wyższego definiowanej i interpretowanej wewnątrz danej instytucji lub programu. Oszacowanie jakości dokonuje się w kontekście deklarowanych przez ocenianą instytucję celów działania i posiadanych kompetencji. Otrzymane wyniki są porównywane z wynikami otrzymanymi przez podobne instytucje lub programy. Samoocena jest zasadniczym elementem procesu akredytacji. Obecnie podstawowym założeniem akredytacji jest to, że zewnętrzni oceniający nie mogą dokładnie zbadać jakości instytucji lub programu, chyba że osoby odpowiedzialne za prowadzenie tych programów przedtem same je przeanalizowały i oceniły. Jak to ładnie określa Kells (1988), samoocena jest sercem tego procesu.

Proces akredytacji w znaczeniu, w jakim jest on stosowany w Stanach Zjednoczonych, może być opisany następująco:

- agencja dokonująca akredytacji ustala zbiór standardów i wskazuje procedury, jakie powinny być zastosowane; W tym celu powołuje akademickie komisje akredytacyjne;
- instytucja lub program opisuje, analizuje i oszacowuje swoją działalność w procesie samooceny;
- zespół oceniający złożony z pracowników akademickich wizytuje instytucję lub program i dokonuje analizy przy użyciu dokumentów będących wynikiem procesu samooceny i zgodnych ze standardami przyjętymi przez agencję akredytacyjną. Zespół przygotowuje raport dla ocenianej instytucji i dla agencji;
- oceniana jednostka odpowiada na raport;
- komisja akredytacyjna agencji podejmuje decyzję o tym, czy w wyniku samooceny, raportu zespołu oceniającego i dostarczonej przez jednostkę ocenianą odpowiedzi należy jej przyznać, odebrać lub potwierdzić akredytację (Vught 1991).

Fakt, iż instytucje szkolnictwa wyższego mogą być rozliczane przez różnych odbiorców (studenci, pracodawcy, rząd, klienci) sprawia, że przywilej akredytacji nie powinien spoczywać w jednym ręku. W Stanach Zjednoczonych ma on dwie formy. Pierwszą jest instytucjonalna akredytacja dokonywana przez regionalne, kontrolowane przez instytucje szkolnictwa wyższego, ciała. Drugą jest akredytacja profesjonalna, przeprowadzana przez ciała kontrolowane przez grupy lub instytucje zawodowe.

Mechanizm akredytacji jest połączeniem – w przypadku oszacowywania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego – tradycyjnego angielskiego modelu samorządzącej się społeczności z francuskim modelem dawania prawa instytucjom zewnętrznym.

Ponieważ systemy edukacyjne w Europie funkcjonują inaczej niż w USA, zdaniem Vughta, należy do niej przenieść ideę, a nie mechanizm akredytacji stosowany w amerykańskim systemie szkolnictwa wyższego.

Procedury i mechanizmy oszacowywania jakości zostały rozwinięte w wielu krajach Europy Zachodniej. W kilku krajach wprowadzono systemy szacowania jakości, a także przeanalizowano związane z nimi początkowe doświadczenia (Goedegebuure i in. 1990; Neave 1991). Takie systemy wprowadzone we Francji, Wielkiej Brytanii, Holandii, Szwecji i w Niemczech różnią się między sobą, lecz posiadają także cechy wspólne, co pozwala mieć nadzieję, iż byłoby możliwe stworzenie europejskiego systemu oceny jakości w szkolnictwie wyższym.

Wstępnym założeniem takiego systemu powinno być dążenie do połączenia wewnętrznej i zewnętrznej kontroli jakości. Ponadto, powinien on charakteryzować się kilkoma podstawowymi cechami (Vught 1991):

1. Powinien posiadać agencję, a jeszcze lepiej kilka agencji zarządzających na metapoziomie systemem szacowania jakości. Doświadczenia kilku krajów wykazują, że metapoziom jest niezbędny, by system został zaakceptowany. W Wielkiej Brytanii Akademska Jednostka Rewizyjna (The Academic Audit Unit) nie dokonuje inspekcji kursów i programów, ani ich nie ocenia. Sprawdza jedynie i komentuje mechanizmy, przy użyciu których dana instytucja osiągnęła oferowaną przez siebie jakość. Natomiast Komisja Nagradzania Osiągnięć Akademickich (The Council for National Academic Awards) odpowiada za całość procesu, od oceny do nagrody, ale od 1985 roku zachęca instytucje do samodzielnego sprawdzania jakości. W Holandii Stowarzyszenie Współpracujących

Uniwersytetów (The Association of Co-operating Universities) stosuje podobną strategię. W procesie oszacowywania jakości nacisk położony jest na samoocenę instytucji i na wizytację przez kadrę akademicką. Stowarzyszenie pełni jedynie rolę koordynatora systemu.

2. Powinien zawierać mechanizm samooceny. W literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego często można znaleźć stwierdzenie, iż po to, aby pracownicy akademicy zaakceptowali wprowadzane zmiany konieczne jest, aby mieli przekonanie do proponowanych rozwiązań i stojących za nimi racji oraz uważali je za własne. Należy o tym pamiętać także w przypadku wprowadzania systemu oszacowywania jakości. W Holandii doświadczenia z pierwszego pilotażowego roku funkcjonowania takiego systemu (w którym samoocena odgrywa zasadniczą rolę) potwierdzają prawdziwość tego stwierdzenia. Pracownicy, którzy przeprowadzili samooceny, uznali je za użyteczne przede wszystkim dlatego, że zmuszają one do ponownego przyjrzenia się programom i zrewidowania akademickiej rutyny (Vroeijenstijn, Acherman 1990).

3. Powinien znaleźć się w nim także mechanizm *peer-review* w połączeniu z wizytacjami (jedną lub więcej) prowadzonymi przez zewnętrznych ekspertów. Eksperci ci powinni być postrzegani przez wizytowanych pracowników akademickich jako uznani specjaliści w danej dziedzinie. Ma to zasadnicze znaczenie dla powodzenia przedsięwzięcia. Wizytacja powinna trwać kilka dni, podczas których zewnętrzni eksperci mogliby przedyskutować z kadrą raporty zawierające samoocenę oraz plany ich korekt, zmian i innowacji. Wizytatorzy powinni również skorzystać z możliwości przeprowadzenia wywiadów z pracownikami administracyjnymi, technicznymi, ze studentami i, o ile to możliwe, z absolwentami. Możliwości te są wykorzystywane z powodzeniem w kilku zachodnio-europejskich systemach oszacowywania jakości. Na przykład w Wielkiej Brytanii zespół rewizyjny będzie w czasie trzech dni (około dwudziestu spotkań) rozmawiał prawdopodobnie ze 100 lub więcej osobami zaczynając od wiceprezydenta, a kończąc na studentach pierwszego roku. Przez cały czas kadra będzie informowana o tym, co się dzieje i co się będzie dziać. Również sam proces oszacowywania jakości danej instytucji poddawany będzie ocenie kadry pod względem jego zgodności z przyjętymi w tej instytucji celami i standardami (Williams 1991).

4. Przez zespół *peer-review* powinien zostać przygotowany raport. Najlepiej byłoby, aby miał on charakter poufny. Zwiększałoby to szansę, iż byłby on zaakceptowany przez kadrę. Akceptacja taka jest niezbędna, aby można było w wyniku omawianych działań polepszyć jakość instytucji szkolnictwa wyższego. Ogólne sprawozdanie można zaprezentować opinii publicznej i rządowi. Sprawozdanie takie mogłoby odgrywać istotną rolę w procesie rozliczania instytucji przez ciała zewnętrzne. Zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania systemu szacowania jakości ma również możliwość zgłaszania uwag do wstępnej wersji raportu przez ocenianą instytucję. W wyniku wizytacji instytucje powinny przeprowadzać korekty swojej działalności, ale mają również prawo nie zgadzać się z ocenami zespołu. W końcowym raporcie powinny być wykazane rozbieżności ocen. W Wielkiej Brytanii raport końcowy przygotowany jest na użytek Akademickiej Jednostki Rewizyjnej i ocenianej instytucji. Jedynie ta ostatnia może zdecydować, czy raport ten zostanie udostępniony opinii publicznej. W Holandii, w której omawiany system został wprowadzony ostatnio, raporty końcowe zostały opublikowane. Widoczny negatywny skutek tej decyzji polegał na tym, iż raporty stały się zbyt ogólne, a kadra wizytowanych instytucji pomniejszała wagę ustaleń zespołów wizytujących.

5. W Europie, wykorzystując doświadczenia amerykańskie dotyczące akredytacji, powinno się wprowadzić system zwielokrotnionej akredytacji. W takim systemie instytucje szkolnictwa wyższego mogłyby poszukiwać akredytacji w tych grupach czy ciałach społecznych, które stanowią społeczną bazę ich działalności. Dla różnych ciał mogą być ważne różne aspekty działalności danej instytucji. Mogą być dla nich ważne standardy naukowe lub zawodowe, mogą one dotyczyć badań lub nauczania. Instytucje szkolnictwa wyższego, wybierając określone jednostki akredytacyjne, będą w stanie wykazać przez kogo chcą być rozliczane ze swojej działalności.

Zdaniem Vughta, w europejskim systemie oszacowywania jakości nie powinna występować bezpośrednia zależność pomiędzy raportem dotyczącym oceny jakości a decyzjami finansowymi. Taki związek odbiłby się negatywnie na całym systemie. Próby powiązania systemu oceny jakości z karami i nagrodami dostarczają dowodów, że system nie będzie dobrze funkcjonował. We francuskim Comité Nationale d'Evaluation zagrożenie to jest dostrzegane. Ocenianie przeprowadzane przez ten Komitet nie ma bezpośredniego wpływu na państwowe decyzje dotyczące przyznawanych subwencji. Natomiast nowy program rządowy w Wielkiej Brytanii zakłada istnienie związku pomiędzy oceną jakości i finansowaniem instytucji szkolnictwa wyższego.

Podsumowanie

W artykule omówiono problemy związane z jakością w szkolnictwie wyższym. Zgodnie z dość powszechnym obecnie podejściem do wyższej uczelni jako instytucji rynkowej, jakością jest to, co powstaje w wyniku negocjacji pomiędzy proponowaną przez wyższą uczelnię wstępną ofertą działalności, a zgłaszanymi potrzebami i oczekiwaniami przez zainteresowane społeczne agencje: rząd, studentów, biznes, środowiska zawodowe, pracodawców, absolwentów itp.

Wśród badaczy instytucji szkolnictwa wyższego zajmujących się problemem jakości panuje zgodność co do tego, że powinna być ona oszacowywana i doskonalona. Dyskusja koncentruje się natomiast wokół problemów dotyczących tego, co powinno być oszacowywane, w jaki sposób, przez kogo i po co.

Procesowi oceny jakości poddawana jest działalność dydaktyczna, badawcza, praca na rzecz uczelni i innych instytucji społecznych. Działalność kontrolna prowadzona bywa na poziomie systemu, instytucji, wydziału i instytutu oraz na poziomie poszczególnych pracowników. Obecnie najbardziej lansowaną jej formą jest kontrola na poziomie wydziału i instytutu.

Występujące typy szacowania jakości można scharakteryzować przy pomocy trzech wymiarów:

1. Częstości: regularna – *ad hoc*.
2. Rodzaju kompetencji: naukowcy – specjaliści – administratorzy – pracodawcy – absolwenci.
3. Charakteru: zewnętrzny – wewnętrzny.

Wśród zwolenników kontroli jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego przeważa pogląd, że powinna być ona prowadzona regularnie, przez wewnętrzne i zewnętrzne agencje oraz różne zainteresowane działalnością danej uczelni środowiska.

Pojawia się obecnie dużo głosów przeciwko stosowaniu wyłącznie ilościowych wskaźników w ocenach wyższych uczelni. Uważa się, że istotną rolę odgrywają rzeczy niepoliczalne, takie jak

klimat naukowy, atmosfera pracy, innowacyjność, kreatywność.

Rozwiązania poszukuje się w próbach łączenia kontroli wewnętrznej i zewnętrznej. Stosowane osobno budziły dużo zastrzeżeń. Zewnętrzna – stosowała kryteria nie chwytające specyfiki procesów zachodzących w instytucjach szkolnictwa wyższego. W przypadku połączonych form kontroli uczelnie mają same wypracować kryteria, a zewnętrzne ciała – dokonać oceny po zatwierdzeniu kryteriów. Ten typ szacowania jakości funkcjonuje już w kilku krajach europejskich.

Na koniec pozostawiłam pytanie: po co w ogóle ulepszać jakość instytucji szkolnictwa wyższego? Prostej odpowiedzi udzielił jeden z uczestników konferencji na temat oszacowywania jakości (Holandia, Enschede, lipiec 1992): „po to, aby złapać studentów i fundusze na badania”. Odpowiedź jest trywialna, ale trafia w samo sedno problemu. Sektor szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej i w USA w okresie ekspansji edukacyjnej ogromnie się rozrósł, a obecnie, w okresie kurczącej się pomocy finansowej państwa i stagnacji w naborze tradycyjnej klienteli (zob. o tym artykuł Barbary Heyns w tym numerze s.), uczelnie muszą rozwijać różne strategie i taktyki, aby pozostać na rynku. Doskonalenie jakości jest taką strategią.

Literatura

The Balance..., 1987

The Balance Wheel for Accreditation. Washington D.C.: Council on Postsecondary Accreditation (COPA).

Ball Ch. 1985

What the Hell is Quality? W: D. Urwin (red.): *Fitness for Purpose*. Guilford: The Society for Research into Higher Education and NFER-Nelson.

Becher T. 1989

Academic Tribes and Territories, Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Bristol: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Clark B.R. 1983

The Higher Education System. Berkeley: University of California Press.

Cobban A.B. 1975

The Medieval Universities: Their Development and Organisation. London: Methuen and Co.

Conrad C.F., Blackburn R.T. 1985

Program Quality in Higher Education. W: J.C. Smart (red.): *Higher Education. Handbook of Theory and Research*. Vol. 1. New York: Agathon Press.

Cross-Durrant A. 1992

„Total Quality Management in Post-compulsory Education”. Referat wygłoszony na konferencji Fourth International Conference on Assessing Quality in Higher Education (Enschede w Holandii).

Goedegebuure L.C.J., Maassen P.A.M., Westerheijden D.F. (red.) 1990

Peer Review and Performance Indicator. Utrecht: Lemma.

Goedegebuure L.C.J., Kaiser F., Maassen P.A.M., Meek V.L., van Vught F.A., Weert E., de 1992

Higher Education Policy in International Comparative Perspective. Enschede: Centre for Higher Education Policy Studies.

Kells H.R. 1988

Self-study Processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service-oriented Institutions and Programs. Wyd. III. New York: Macmillan.

Neave G., Vught F.A., van 1991

Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford: Pergamon Press.

Neave G. 1988

On the Cultivation of Quality. Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. „European Journal of Education” 23, nr. 1-2.

Pirsing R.A. 1974

Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. New York: Morrow.

Vroeijenstijn A.L., Acherman H. 1990

Control Oriented versus Improvement Oriented Quality Assessment. W: Goedegebuure, Maassen, Westerheijden 1990.

Vught F.A., van 1991

Higher education quality assesement in Europe. „Higher Education Policy Studies” 107.

Westerheijden D.F. 1991

Promises, Problems and Pitfalls of Peer Review. The Use of Peer Review in External Quality Assesement in Higher Education. Enschede: CHEPS.

Williams P.R. 1991

The CVCP Academic Audit Unit. Birmingham.

Ewa Świerzbowska-Kowalik Nauczyciele akademicki i studenci

Autorka prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w latach osiemdziesiątych. Dotyczyły one zagadnienia wzajemnych relacji między nauczycielami akademickimi a studentami. Podstawową przesłanką artykułu jest przekonanie, że o powodzeniu założonych funkcji kształcenia w szkole wyższej w znacznej mierze decyduje rozumienie i akceptacja tych celów oraz pełne, harmonijne i aktywne współdziałanie studentów i nauczycieli akademickich. Wyniki badań świadczą o licznych ograniczeniach i przeszkodach w kształtowaniu się właściwych, bogatych intelektualnie i społecznie kontaktów studentów i pracowników dydaktycznych uczelni, które stymulują aktywność studentów w procesie dydaktycznym i ich postawy wobec uczelni i studiowania.

Do najistotniejszych funkcji kształcenia na poziomie wyższym tradycyjnie zalicza się rozwijanie sprawności intelektualnych, rozwój osobowości oraz przygotowanie do uczestnictwa w życiu społecznym.

Realizacja tych funkcji dokonuje się w systemie szkół wyższych, a jej powodzenie zależy od harmonijnego współdziałania studentów, nauczycieli oraz uczelni jako instytucji. Wszystkie zainteresowane strony muszą być nie tylko świadome celów i funkcji kształcenia, ale też je akceptować oraz podejmować świadome działania zmierzające do ich osiągnięcia. W tak nakreślonym obrazie funkcji kształcenia zawarte są oczekiwania wobec studentów

i nauczycieli akademickich. W idealnym modelu sprowadzają się one do tego, że studenci pragną się kształcić, nauczyciele chcą im to ułatwić, aktywność jednych i drugich jest podporządkowana założonemu celowi, a obie strony akceptują się nawzajem w przypisanych im rolach.

Rzeczywistość wszakże często odbiega od modelu idealnego; dzieje się tak wówczas, gdy zawodzi którykolwiek z elementów systemu kształcenia lub gdy oddziałują nań zewnętrzne, destrukcyjne warunki. Duża rozbieżność sytuacji rzeczywistej w stosunku do modelu może zagrażać realizacji założonych funkcji.

W konkretnych warunkach strony zainteresowane procesem kształcenia, a więc studenci oraz ich nauczyciele, mogą odmiennie pojmować cele kształcenia, co rodzi rozbieżności w działaniach zmierzających do ich realizacji, jak również brak wzajemnej akceptacji.

Tak więc, jedno z podstawowych zagrożeń następuje wtedy, gdy prawidłowo skonstruowana oferta uczelni styka się z odbiegającymi od założonych oczekiwaniami studentów. Przyjmując jednak, że oferta uczelni zgodna jest z założonymi funkcjami, kompetentne i spójne oddziaływanie mogą przekształcać oczekiwania studentów, wpływać na kształtowanie się u nich pożądaných postaw i – w efekcie – zbliżać do realizacji założonych funkcji kształcenia.

W rzeczywistości jednak dość często – wynika to z wielu przeprowadzonych i opracowanych badań – także oferta uczelni nie jest w pełni podporządkowana założonym funkcjom. Z naszego punktu widzenia najistotniejszymi odstępstwami są te, które dotyczą nauczycieli akademickich i studentów.

Niewystarczająca aktywność dydaktyczna nauczycieli akademickich, czasem ograniczone kwalifikacje merytoryczne, nieprawidłowe proporcje między ilością pomocniczych i samodzielnych pracowników naukowych, brak chęci lub umiejętności nawiązywania prawdziwego, akceptowanego przez studentów kontaktu intelektualnego i społecznego ze studentami, niechęć do innowacji, wreszcie niepełna świadomość założonych funkcji i celów kształcenia, a co za tym idzie ograniczony poziom identyfikacji z nimi, zubażają ofertę uczelni.

Sytuację dodatkowo komplikują ograniczenia wynikające z funkcjonowania uczelni jako instytucji – braki finansowe, lokalowe, aparaturowe, nawyki biurokratyczne administracji, brak świadomości, że wszystkie przedsięwzięcia uczelni winny być podporządkowane realizacji jej podstawowych funkcji. W tak zarysowanej rzeczywistości zakreślony model idealny jawi się jako trudny do osiągnięcia.

Uczelnia nie działa w społecznej i politycznej próżni – wszelkie społeczne i polityczne wpływy ogniskują się w niej, określają jej funkcjonowanie, wywierając silny, choć nie zawsze w pełni określony, wpływ na wszystkich partnerów biorących udział w procesie kształcenia. Skutki tych różnorodnych wpływów w sposób szczególny dotyczą studentów, których kształcenie stanowi istotę treści omawianych działań.

W ostatnich latach dokonują się wyraźne zmiany postaw i aspiracji młodzieży, wynikające z postępujących zmian w hierarchii wartości uznawanych w polskim społeczeństwie. W następstwie tego przekształcają się oczekiwania wobec studiów, dążenia związane z kształceniem, postawy wobec uczelni.

Wzrastającym oczekiwaniom i wymaganiom studentów wobec różnych aspektów studiowania (programów, organizacji, poziomu) nie towarzyszą wystarczająco szybkie i radykalne zmiany w tym

zakresie w uczelniach. Pogłębia się więc rozbieżność między oczekiwaniami społecznymi związanymi z kształceniem a uczelnianą rzeczywistością, która nie tylko nie poprawia się, ale ulega dalszej erozji (przestarzałe programy, tradycyjna dydaktyka, brak pomocy naukowych oraz słabo przygotowana, zniechęcona i często niezaangażowana kadra nauczająca)¹. Można więc uznać, że kryzys studiowania narastający w latach osiemdziesiątych nie minął wraz ze zmianami ustrojowymi, a niektóre jego elementy w okresie przełomu występują silniej i ostrzej (Jastrząb-Mrozicka 1991).

Przeprowadzone w latach osiemdziesiątych w nie istniejącym już Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego badania dotyczące funkcjonowania szkoły wyższej, motywów podejmowania studiów, postaw, dążeń studentów, stosunku do uczelni i studiowania, wzajemnych relacji między studentami i nauczycielami akademickimi, aktywności studentów, ich stosunku do pracy i zawodu, badania realizowane wśród pracowników uczelni, których celem było poznanie opinii środowiska akademickiego na temat treści, form i metod realizacji trzech funkcji szkoły wyższej – dydaktycznej, badawczej i wychowawczej – pozwoliły na dość wszechstronną diagnozę sytuacji w szkolnictwie wyższym. Stanowią one płodną poznawczo podstawę do opisu zachodzących obecnie i zmian w uczelniach.

W artykule zamierzam skupić się na jednym tylko, choć szerokim i ważnym, opisywanym w wielu raportach z badań zagadnieniu, a mianowicie wzajemnych relacjach między studentami a nauczycielami akademickimi oraz na wpływie tych relacji na kształtowanie się studenckiego stylu studiowania, aktywności intelektualnej i dydaktycznej studentów.

Cytowane w artykule wyniki badań zaczerpnięto z opracowań kilku przedsięwzięć badawczych – ogólnopolskich badań panelowych dotyczących uwarunkowań dydaktycznej i pozadydaktycznej aktywności studentów prowadzonych w latach 1983/1984 i 1986/1987² i uzupełniono wynikami badań „Student 1977”, „Student 1987”, „Student 1990”³, badań wśród nauczycieli akademickich przeprowadzonych w 1984 roku⁴.

Badania panelowe prowadzące do prześledzenia trwałości i zmian postaw studentów wobec studiów i studiowania, dążeń związanych z pracą pozwoliły na sformułowanie wielu wniosków. W artykule przedstawimy najistotniejsze z nich, wiążące się bezpośrednio z interesującą nas problematyką:

¹ Por. wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Warszawy „Student 90”.

² Zespołowe badania panelowe przeprowadzone wśród studentów I i IV roku na dobranych celowo kierunkach uniwersytetów, politechnik, akademii rolniczych, ekonomicznych i medycznych w Warszawie, Poznaniu, Lublinie, uzupełnione wywiadami z nauczycielami akademickimi prowadzącymi zajęcia z badanymi studentami i z samymi studentami.

³ Ogólnopolskie badania na reprezentatywnej próbie studentów przeprowadzone za pomocą tej samej ankiety w 1977 i 1987 r. oraz na reprezentatywnej próbie studentów Warszawy w 1990 r.

⁴ Badania przeprowadzone wśród nauczycieli akademickich uniwersytetów, politechnik, wyższych szkół pedagogicznych i wyższych szkół inżynierskich w 1984 r.

1. W okresie rozpoczynania studiów studenci formułowali wobec nich rozległe oczekiwania, pobyt w uczelni nie utwierdził ich w przekonaniu, że te rozległe cele zostaną w pełni zrealizowane.
2. Uczestnictwo w życiu uczelni rzadko stymulowało aktywność poznawczą studentów, niekiedy nawet wpływało destrukcyjnie na związane z nią oczekiwania i postawy.
3. Studenci nie uzyskiwali oczekiwanych zachęt i bodźców stymulujących aktywność poznawczą w procesie dydaktycznym.
4. Niewielki odsetek badanych osiągał pełną satysfakcję ze studiów.
5. Większość studentów starała się poprawnie wywiązywać z obowiązków, rzadkie jednak były przypadki ponadobowiązkowej aktywności poznawczej na terenie uczelni (Jastrząb-Mrozicka, Świerzbowska-Kowalik 1989).

Wśród studentów I roku, w roku akademickim 1983/1984, kiedy rozpoczynano badania, istniała niewielka grupa badanych nastawionych na wszechstronną aktywność w uczelni. Stawialiśmy wtedy hipotezę, że aktywna postawa tej grupy studentów wobec najróżniejszych przejawów życia uczelni (uczestnictwo lub chęć udziału w kołach naukowych, pracach naukowych prowadzonych w szkole wyższej, działania w organizacjach studenckich, interesujące plany związane z pracą zawodową) różniły tę grupę od większości studentów. Silne nastawienie na aktywność mogło stać się w sprzyjających, zależnych od uczelni warunkach, punktem wyjścia do osiągnięcia pełnego powodzenia w studiach i wysokiego poziomu przygotowania do życia w społeczeństwie. Czy owo obserwowane w grupie studentów I roku „nastawienie na aktywność” zostało wykorzystane?

Tylko 1/4 studentów I roku deklarowała, że nie chce uczestniczyć w pracach kół naukowych, 1/4 chciała pracować w kołach, połowa badanych nie umiała na I roku sprecyzować swych planów. Można więc sądzić, że prawie 3/4 badanych (respondenci, którzy chcieli pracować w kołach i ci, którzy na I roku byli niezdecydowani, ale nie odrzucali możliwości uczestnictwa) – to grupa, którą umiejętne kierowanie („pozytywna manipulacja”) mogła skłonić do pracy naukowej w kołach. Tymczasem 3/4 studentów IV roku twierdziło o sobie, że w żadnym momencie studiów nie brało udziału w tej działalności.

Na I roku blisko połowa badanych deklarowała chęć uczestnictwa w pracach naukowo-badawczych prowadzonych w uczelni. Nieliczni tylko nie chcieli w tych pracach uczestniczyć, 1/3 badanych – to grupa niezdecydowana na I roku, na której postawę mogła wpłynąć uczelnia. Tymczasem 80,3% studentów IV roku nie uczestniczyło nigdy w pracy naukowej. Uczelnia nie znalazła wystarczających metod stymulowania ambicji i rozbudowania zainteresowań niezdecydowanych studentów, zrezygnowała z wpływania na kształtowanie i rozbudzanie aktywności poznawczej studentów, którzy już na początku studiów zainteresowani byli pracą naukową.

Intelektualne kontakty studentów i nauczycieli akademickich ograniczone były w większości przypadków do zajęć obowiązkowych. Choć 76,1% badanych na IV roku dyskutowała poza zajęciami na tematy związane ze swymi zainteresowaniami naukowymi, tylko co dziesiąty student znajdował partnerów tych dyskusji wśród nauczycieli akademickich. Większość dyskusji odbywała się w gronie kolegów, studenci rozmawiali o swych problemach naukowych z rodziną, z innymi osobami.

Fakt ograniczonych kontaktów merytorycznych poza zajęciami nie wydawałby się wystarczający, aby wyciągać daleko idące wnioski o bierności pracowników naukowych w rozbudzaniu i kontrolowaniu zainteresowań studentów, gdyby nie inne, dodatkowe i odnoszące się do tego samego zagadnienia dane z badań. Znakomita większość studentów I roku oczekiwała partnerskich kontaktów z nauczycielami akademickimi. Jedynie kilkanaście procent badanych na IV roku stwierdziła, że stosunki z pracownikami naukowymi mają partnerski charakter. Wzajemne kontakty były przeważnie oficjalne (twierdziło tak 86,2% respondentów – blisko połowa badanych nie aprobowała zresztą takich relacji). Studenci byli często przekonani, że zbyt oficjalne kontakty są przyczyną przesadnego dystansu między studentami a pracownikami naukowymi, tworzą złą atmosferę na uczelni, uniemożliwiają dyskusję merytoryczną. Tylko co dziesiąty student IV roku twierdził, że nie oczekuje innych kontaktów z nauczycielami akademickimi.

Przeprowadzone analizy wykazały, że oficjalne kontakty najczęstsze były w środowiskach uczelnianych, w których, zdaniem studentów, było niewiele pracowników dydaktycznych szczególnie cenionych przez młodzież ze względu na kwalifikacje zawodowe i cechy osobowościowe. Nauczyciele akademicy cieszący się poważaniem studentów byli jednocześnie, ich zdaniem, skłonni do partnerskich kontaktów ze studentami, do rzeczywistej współpracy w procesie kształcenia. Wysoka ocena (kwalifikacji zawodowych, dydaktycznych, aprobowana przez studentów osobowość) wiązała się z umiejętnościami i chęcią skupiania wokół siebie studentów.

Dystans między nauczycielami a studentami tworzył się tam, gdzie zdaniem studentów mało było pracowników dydaktycznych zasługujących na szczególne uznanie i szacunek – być może był on efektem niskich kwalifikacji lub braku autentycznego autorytetu.

Interpretując uzyskane wyniki trzeba oczywiście brać pod uwagę, że do powstania wzajemnych partnerskich kontaktów niezbędna jest chęć i aktywna postawa obu stron – nauczycieli akademickich i studentów. Inicjatywa jednak z natury rzeczy należy do nauczycieli i oni też przede wszystkim decydują o charakterze wzajemnych kontaktów.

Obraz życia uczelni, który można by skonstruować analizując uzyskane w badaniu wyniki, był niepokojący. Pracownicy i studenci w większości uczelni wydawali się funkcjonować zupełnie oddzielnie. Nauczyciele prowadzili obowiązkowe zajęcia nie uwzględniając oczekiwań studentów, nie próbując wpływać w szczególnie sposób na ich zainteresowania, nie wciągając do dyskusji, nie proponując wspólnej pracy przy rozwiązywaniu problemów naukowych. Studenci uczestniczyli w obowiązkowych zajęciach, rzadko zachęceni byli do nieobligatoryjnej aktywności, oczekiwali od nauczycieli przede wszystkim sprawnego przekazywania rzetelnej wiedzy, nie dzieląc z nimi wspólnych zainteresowań.

Typowa uczelnia, w świetle zrealizowanych badań, to instytucja pozbawiona żywych wzajemnych kontaktów, sporów, dyskusji i dążeń. Programowe zajęcia obowiązkowe również nie spotykały się z wysoką oceną studentów. Porównanie wyników ogólnopolskich badań „Student 87” i „Student 90” pozwoliły ich autorom na stwierdzenie, że w czasie trzech lat, jakie upłynęły pomiędzy omawianymi badaniami, radykalnie zmniejszyła się akceptacja programu studiów przez młodzież. Program jako bardzo dobry lub dobry oceniło w 1990 roku jedynie 4% słuchaczy SGGW, 5% – AM, 7% – PW, 15% – SGPiS i 18% – UW. Sprawy, związane ze studenckimi ocenami procesu dydaktycznego, są jeszcze bardziej niepokojące,

gdy w analizie uwzględnili rok studiów. W 1987 roku wykłady z przedmiotów kierunkowych były oceniane wyżej przez studentów starszych niż młodszych lat. Zależność ta zniknęła, ponieważ w 1990 roku wyraźnie zmniejszyła się liczba studentów starszych lat wyrażających pozytywne opinie o wykładach. Świadczą o tym następujące ustalenia badawcze dotyczące słuchaczy IV roku uczelni warszawskich: zwiększyła się wśród nich względna liczba osób przekonanych, że wykłady zawierały jedynie wiadomości podręcznikowe, zwiększył się także odsetek osób twierdzących, że wykłady były nudne, zmniejszył się odsetek konstatujących, że wykłady prowadzone były jasno, logicznie i zrozumiale (Jastrząb-Mrozicka, Wnuk-Lipińska, 1991).

Tylko bardzo nieliczna grupa studentów (respondentów badań panelowych) twierdziła, że ceni i darzy szczególnym szacunkiem wielu nauczycieli akademickich, z którymi kontaktuje się w czasie studiów. Odsetek osób, które miały do czynienia z wieloma cenionymi przez siebie nauczycielami akademickimi w większości uczelni nie przekraczał kilku procent.

Interpretacja uzyskanych odpowiedzi jest dość kłopotliwa. Trudno bowiem ocenić, jak wielu powinno być w uczelni pracowników szczególnie szanowanych i cenionych przez studentów, jaki jest stosunek studentów do pozostałych nauczycieli, jaka postawa nauczyciela decyduje o tym, że opinia studentów lokuje go wśród osób szczególnie cenionych i szanowanych. Ponad wszelką wątpliwość jednak „nasylenie” środowiska uczelni pracownikami cenionymi i szanowanymi ma niebagatelne znaczenie dla atmosfery uczelni, samopoczucia studentów, przebiegu nauki.

Opinie studentów większości uczelni były mało zróżnicowane, wyraźnie inne zdanie o swych nauczycielach mieli jedynie studenci Uniwersytetu Warszawskiego. Badani z tej uczelni – znacznie częściej niż pozostali – eksponowali swój szacunek dla nauczycieli akademickich. Rzadziej niż inni twierdzili, że wśród pracowników wydziału, na którym studiowali, nie było pracowników szanowanych przez studentów.

Ogół studentów cenił sobie u nauczycieli akademickich przede wszystkim znajomość uprawianej dyscypliny, umiejętność przekazywania wiedzy i dobry codzienny kontakt ze studentami. Poza zainteresowaniami ogółu badanych pozostawały takie cechy nauczycieli, jak szerokie rozeznanie w wiedzy o świecie, pogłębiona specjalizacja naukowa. Większość badanych nie przywiązywała wagi do szacunku nauczycieli dla „indywidualności” wśród studentów, nie liczyła na zainteresowanie rozwojem zdolności twórczych.

Trudno o jednoznaczną interpretację tej sytuacji. Najbardziej prawdopodobne wydaje się, że większość studentów nie miała do czynienia z sytuacjami, w których mogłaby poznać nauczycieli akademickich „wspierających zdolności twórcze” lub „szanujących indywidualności”.

Nauczycieli akademickich i studentów łączyły przede wszystkim, a często jedynie, zajęcia obowiązkowe, zbiorowe; nieczęsty był indywidualny, wykraczający poza program, kontakt. Możliwość „wspierania zdolności twórczych i szanowanie indywidualności”, jak się wydaje, umykała uwadze zarówno studentów, jak i nauczycieli. I jedni, i drudzy bardzo rzadko kontaktowali się poza zajęciami, nie mieli okazji do pogłębiania i wzbogacania wzajemnych kontaktów.

Oczekiwania studentów wobec nauczycieli akademickich miały przede wszystkim charakter instrumentalny – studenci cenili wiedzę, umiejętności prowadzenia zajęć i „spolegliwość” pracowników dydaktycznych – wartości bezpośrednio przydatne w studiach. Oczekiwania te miały charakter stały, nie zmieniały się zasadniczo w czasie studiów.

Dążąc do uzyskania możliwie pełnego obrazu uwarunkowań studenckiej aktywności, badania ankietowe przeprowadzone wśród studentów uzupełniono wywiadami z nauczycielami akademickimi, którzy prowadzili zajęcia z badanymi studentami. Interesujące jest ich zdanie o wzajemnych relacjach między studentami a pracownikami uczelni, o warunkach wpływających na studencką aktywność i sposoby studiowania.

Objęci badaniem panelowym nauczyciele szkół wyższych wypowiadając się na temat czynników, które wpływają w sposób najbardziej istotny na aktywność studentów w procesie dydaktycznym, wskazywali przede wszystkim na rolę nauczyciela oraz zainteresowanie studentów tematyką zajęć (przedmiotu).

Wśród pozostałych czynników stosunkowo często wymieniali „konsekwentne stosowanie rygorów”, dobre wyposażenie w pomoce naukowe i bazę lokalową, właściwy dobór treści kształcenia oraz „jasność wymagań i systemu ocen”. Nauczyciele mówili także o predyspozycjach intelektualnych i osobowościowych studentów, wskazywali na związek wyników osiągniętych w czasie studiów z możliwością uzyskania dobrej pracy, na przydatność przedmiotu w zawodzie, ciekawość poznawczą studentów, dobrą organizację procesu dydaktycznego i rozkład zajęć, system premiowania za aktywność oraz włączanie studentów do prac badawczych i dydaktycznych.

Badani nauczyciele, z jednej strony, doceniali swoją rolę w stymulowaniu aktywności studentów i „dawaniu im dobrego przykładu”, z drugiej natomiast, często zdawali sobie sprawę z trudności tego przedsięwzięcia. Jak stwierdził jeden z pracowników naukowych, o aktywności studentów w procesie kształcenia decyduje „aktywność pracowników dydaktycznych, ale jest ona nieosiągalna ze względu na obciążenie innymi zajęciami”.

Nauczyciele częściej niż sami studenci byli przekonani, że młodzież studencka nie lubi się uczyć. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy nauczyciele najczęściej widzieli stosunek studentów do nauki, którzy traktują uczenie się jako przymus, niemiły obowiązek, „zło konieczne”. Część pracowników odpowiadających na pytania wywiadu wymieniało jako przyczynę ograniczonej aktywizacji bardzo przeladowane programy i brak perspektyw po studiach, a także to, że wyniki w nauce nie mają żadnego wpływu na uzyskanie po studiach atrakcyjnej i dobrze płatnej pracy.

Badani pracownicy naukowo-dydaktyczni uznawali w znakomitej większości, iż między nimi a studentami, z którymi prowadzą zajęcia, panują stosunki partnerskie. Była to jednak ocena całkowicie różna od wyrażonej przez studentów, którzy twierdzili, najczęściej (ok. 90%), że stosunki łączące ich z nauczycielami są oficjalne, a rzadkością są relacje, które można określić jako partnerskie.

Podobny rozróżnienie w ocenach wzajemnych kontaktów nauczycieli akademickich i studentów jest bardzo niepokojący, dowodzi bowiem trudności w pokonywaniu bariery pomiędzy kształcącymi i kształconymi w szkole wyższej. Potwierdza, jak się wydaje, tezę, iż w obliczu masowych studiów wyższych młodzież staje się wobec licznego zespołu nauczycieli akademickich coraz bardziej anonimowa, a jej stosunki z kadrami nauczycielską przybierają postać formalno-rzeczową. Problem ten zdaje się narastać, ponieważ studenci badani przez zespół socjologów z IPNiSzW w latach 1975–1977 twierdzili, że stosunki między nimi a kadrami nauczającą są na ogół swobodne i życzliwe (Majchrzak, Domaradzka 1979), natomiast w cytowanych tu badaniach panelowych konstatacje takie są znacznie

rzadsze (Ślęczkowska 1990). Być może wyjaśnieniem tego stanu są nastawienia nauczycieli akademickich (stwierdzone w badaniach przeprowadzonych wśród pracowników uczelni w roku 1984). Tylko 1/3 badanych wtedy naukowców stwierdziła, że jednym z powodów pozostania na uczelni po ukończeniu studiów była chęć nauczania studentów. Z badań wynikało, że dwie podstawowe role pełnione przez pracowników naukowo-dydaktycznych, tj. nauczyciela i badacza pozostają w konflikcie. Z jednej strony, badania i związane z nimi publikacje naukowe są wyznacznikiem kariery naukowej, z drugiej zaś – nauczanie, uznawane tradycyjnie za główny obowiązek pracowników wyższej uczelni, nie ma większego wpływu na jej przebieg (Najduchowska, Wnuk-Lipińska 1990).

Badani studenci (badania panelowe 1983–1987) krytycznie oceniali swoją możliwość wpływania na sprawy dziejące się w uczelni. Dotyczyło to szczególnie wyraźnie oceny możliwości współdecydowania o programie i organizacji studiów. Charakterystyczne, że przekonanie o braku wpływu na interesujące studentów problemy pogłębiało się w miarę studiowania, było znacznie powszechniejsze na IV niż na I roku. Szczegółowa (możliwa w badaniach panelowych) analiza dotycząca zarówno zmian zachodzących w przekonaniach całej grupy badanych, jak i trwałości i kierunku zachodzących zmian wykazała, że znakomita większość studentów po czterech latach studiów, a więc wtedy, gdy badani mają pełne podstawy do określenia swej roli w uczelni, była świadoma swego bardzo ograniczonego wpływu na to, co dzieje się w uczelni. Badani byli przekonani, że ich zdanie nie liczy się w sprawach dotyczących programu i organizacji studiów, że ich wpływ na bezpośrednio ich dotyczące „sprawy studenckie” jest także niewielki.

Zanim przejdziemy do próby oceny konsekwencji społecznych i pedagogicznych tak pesymistycznej świadomości studentów, warto zapoznać się ze zdaniem, jakie na ten temat mieli nauczyciele akademicki.

Pytaliśmy nauczycieli akademickich w wywiadach, czy podejmowali ze studentami dyskusje na temat programu własnego przedmiotu oraz czy uwzględniają ich uwagi i postulaty dotyczące programu prowadzonego przedmiotu. Większość nauczycieli (ponad 80%) twierdziła, że przynajmniej czasami dyskutuje na temat realizowanego programu, 3/4 uwzględniło – w mniejszym lub większym zakresie – uwagi i postulaty studentów.

Zestawiając oceny studentów i nauczycieli akademickich trudno powstrzymać się od refleksji, że dotyczyły one jak gdyby dwóch różnych rzeczywistości – nauczyciele z satysfakcją prezentowali swoje podmiotowe traktowanie studentów – studenci byli przekonani, że ich zdanie jest zdecydowanie pomijane przez pracowników uczelni.

Studenci postrzegali wiele spraw, w których chcieli współdecydować, a przynajmniej dyskutować o nich. Chcieliby mieć wpływ na kształtowanie programu studiów, na dobór przedmiotów, organizację studiów i metody prowadzenia zajęć – wreszcie na sposób związywania spraw bytowych studentów.

Wszyscy studenci z którymi rozmawialiśmy byli zdania, że w uczelniach potrzebny jest silny samorząd studencki, który miałby istotny wpływ na sprawy uczelni⁵.

⁵ Warto dodać, że przekonanie o roli samorządu, zainteresowanie jego działalnością jawi się tylko w deklaracjach studentów. Większość z nich nie uczestniczy w pracach samorządu i nie chce w nich uczestniczyć żywiąc przekonanie o jego ograniczonej możliwości działania.

Prezentowane wyniki badań dotyczą uczelni lat osiemdziesiątych, i stanowią tło – jak się wydaje nie tylko historyczne – opisu istotnych problemów uczelni lat dziewięćdziesiątych.

Od 1990 roku obowiązuje nowa ustawa o szkolnictwie wyższym. Kwestią otwartą pozostaje jednak zagadnienie, czy zapisy tej ustawy są wystarczającą podstawą do powstania w uczelniach warunków wywołujących i stymulujących pożądane zmiany. Liczne uczelnie, na mocy ustawy mogą samodzielnie decydować o systemie doboru kandydatów, programach kształcenia, organizacji studiów, charakterze i zasięgu prowadzonych prac badawczych. Są jednak silnie ograniczone w swych decyzjach warunkami finansowymi, przesądzającymi nie tylko o bazie materialnej i lokalowej uczelni, ale także o środkach przeznaczanych na badania naukowe, dydaktykę. Sytuacja finansowa decyduje nadal o doborze kadry, jej strukturze, kwalifikacjach.

Zła kondycja finansowa uczelni niejednokrotnie zmusza nauczycieli akademickich do trudnego i angażującego poszukiwania środków na badania oraz do – dyktowanego koniecznością finansową – poszukiwania dodatkowego zatrudnienia poza uczelnia⁶, ograniczającego aktywność na rzecz uczelni i pośrednio wpływającego na tempo i charakter pożądanych w szkolnictwie zmian.

Trzeba dodatkowo pamiętać, że cechą charakterystyczną systemu edukacyjnego jest znaczna odległość w czasie dzieląca moment wprowadzenia zmian i pojawienia się ich efektów. Przeprowadzana dziś modernizacja systemu, bez względu na jej zasięg, będzie przynosić wyraźne zmiany dopiero w przyszłości.

Jeszcze odleglejsze wydaje się dyskontowanie zmian będących efektem przekształceń w sferze postaw najważniejszych podmiotów kształcenia – nauczycieli akademickich i studentów. Można jednak, obserwując pierwsze sygnały⁷ zmian w uczelniach, stawiać pewne hipotezy, które powinny być weryfikowane w przyszłych badaniach:

1) samorządność i samodzielność uczelni, doprowadzi do stopniowego wzrostu identyfikacji nauczycieli akademickich z uczelniami, skłoni ich do twórczego, samodzielnego udziału w modernizacji programów, uelastycznienia form organizacyjnych studiów, poszukiwania niezbędnych środków finansowych, wyzwoli długo powstrzymywaną aktywność w tej mierze;

2) zauważalne już zmiany w obrębie aspiracji kandydatów na studia; fakt, że nauka w szkole wyższej zaczyna być traktowana jako niezbędna inwestycja decydująca o powodzeniu w życiu i zawodzie, będzie silniej niż inne istniejące dotąd warunki stymulować aktywność studentów, skłaniać ich nie tylko do formułowania oczekiwań, ale także do wywierania presji przyspieszającej modernizacyjne działania uczelni;

3) oczekiwania społeczne wymuszą większą niż dotychczas elastyczność uczelni, prowadząc stopniowo do tworzenia nowych kierunków i form studiów odpowiadających tym oczekiwaniom, odnowienia lub nawiązania ważnych dla uczelni kontaktów z jej społecznym i gospodarczym otoczeniem.

⁶ Zjawiska odnotowane w badaniach prowadzonych wśród dziekanów UW i PW przez E. Wnuk-Lipińską i H. Najduchowską w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w 1992 roku.

⁷ Badania wśród dziekanów UW i PW.

Literatura

- Jastrząb-Mrozicka M., Świerzbowska-Kowalik W. 1989
„Uwarunkowania dydaktycznej i pozadydaktycznej aktywności studentów” (maszynopis w druku).
- Jastrząb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E. 1991
Wyższa uczelnia w nowej sytuacji ustrojowej. „Dydaktyka szkoły wyższej” 96, nr 4.
- Kulpińska J., Najduchowska H., Jastrząb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E. 1992
Studenci okresu przełomu. Warszawa.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. 1982
Dekadencja. Edukacja i perspektywy życiowe studentów. Warszawa–Łódź: PWN.
- Najduchowska M., Wnuk-Lipińska E. 1990
Nauczyciele akademicy 1984. Warszawa–Łódź: PWN.
- Ślęczkowska J.
„Oczekiwania studentów oraz kadry naukowo-dydaktycznej szkół wyższych w stosunku do nauczycieli akademickich – dynamika przemian i czynników warunkujących” (maszynopis).



REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Maria Wójcicka Skutki reform systemów edukacyjnych

(Na przykładzie wybranych krajów)

Zapoczątkowany w latach sześćdziesiątych proces zmian w systemach kształcenia ponadśredniego wielu krajów Europy Zachodniej został zainicjowany przez rządy tych krajów, a podjęte w tym czasie próby włączenia uniwersytetów do realizacji społecznych, a zwłaszcza ekonomicznych celów polityki rządowej poprzez podporządkowanie kształcenia uniwersyteckiego wymaganiom rynku pracy, trwają w zasadzie do dziś. W licznych opracowaniach, powstałych z inicjatywy znaczących organizacji międzynarodowych, podkreśla się jednakże ograniczoną efektywność dotychczasowych działań w tym zakresie. Ten punkt widzenia przeważa w ocenach dokonywanych w kategoriach jakościowych. Rozwój instytucji wyższego wykształcenia, zwiększenie dostępności studiów i skokowy przyrost liczby studiujących powoduje, że w wielu ocenach przeważają akcenty pozytywne. Zasadniczo odmienny ton w poglądach na temat jakościowych wyników dokonywanych zmian sprawia, że generalnie traktowane są jako „mieszanka sukcesu i niepowodzenia” (Cerych, Sabatier 1986). Główny powód niejednoznaczności ocen wynika stąd, że skutki społeczne – istotny aspekt reform studiów wyższych wielu krajów – nie dają się ująć w kategoriach jakościowych (Husen 1990; Sköldbberg 1991). Wśród najczęściej wymienianych powodów niepowodzeń rządowych projektów reform jest sposób reagowania instytucji wyższego wykształcenia na inspiracje dotyczące zmian przychodzących z zewnątrz: system kształcenia akademickiego, jako konserwatywny i z natury niepodatny na wpływy otoczenia, może być reformowalny wyłącznie poprzez procesy samoregulacji (Vught 1989). Istotny wpływ na efekt wdrożeń nowych rozwiązań mają ponadto aspiracje edukacyjne młodzieży, przeważnie niezależne zarówno od charakteru rządowych inicjatyw, jak i od tradycyjnych, edukacyjnych preferencji uczelni. W artykule przedstawiono przykłady, które mogą być poparciem powyższych twierdzeń. Zamierzoną jednostronnością spojrzenia na problem traktujemy jako wstęp do szerszej dyskusji.

Spoleczne i edukacyjne tło reform

Istotę tradycyjnej doktryny edukacyjnej, jaka leży u podstaw funkcjonowania większości systemów kształcenia ponadśredniego w krajach Europy Zachodniej, w pełni oddaje poniższe

stwierdzenie: „Jeśli idziesz na uniwersytet, oznacza to, że nie będziesz przygotowany praktycznie. Aby opanować umiejętności praktyczne, możesz wybrać politechnikę bądź college. Zaś od uniwersytetu winienes oczekiwać czegoś całkiem innego” (Kirkland 1988, s. 87).

Ten wyraźnie zarysowany podział funkcji między uniwersytetem a szkolnictwem zawodowym został poważnie zachwiany przez masowe zainteresowanie studiami, określane dziś mianem ekspansji edukacyjnej (Kupisiewicz 1978). Gwałtowny przyrost liczby studentów wpłynął zwłaszcza na zmianę oblicza uniwersytetów; stały się one mniej elitarne i dostępnejsze jako swoiste „dobro publiczne”¹.

W warunkach masowego kształcenia na poziomie wyższym kontynuacja tradycyjnego zadania, jakim było zapewnienie ciągłości badań poprzez odpowiednie przygotowywanie kolejnych roczników do pracy badawczej zaczęła tracić uzasadnienie. Choć na rynku pracy „elementem przetargowym” ciągle pozostaje dyplom akademicki, to – jako element dodatkowy – zaczyna pojawiać się również jakość kwalifikacji (ogólnych bądź specjalistycznych), których dyplom ten miał być potwierdzeniem.

Postępujące umasowienie kształcenia na poziomie wyższym zbiegło się z szerokim ruchem kontestacyjnym studentów manifestujących niezadowolenie z jakości zdobywanego wykształcenia. Wzmagalo je pojawienie się na początku lat siedemdziesiątych problemu bezrobocia, również wśród osób z wyższym wykształceniem (*Post-graduate...*, 1987).

Rządy większości krajów Europy Zachodniej zareagowały na tę sytuację wzmożonym zainteresowaniem problemami szkolnictwa wyższego i – szczególnie – programami kształcenia. Skokowy przyrost liczby studentów wyzwolił rządowe inicjatywy, które zmierzały – mówiąc najogólniej – w dwóch kierunkach: zróżnicowania poziomu wykształcenia ponadśredniego oraz zwiększenia dostępności do studiów młodzieży gorzej sytuowanej i mającej w terytorialnym bądź społecznym sensie trudniejszy dostęp do instytucji wyższego wykształcenia.

Pierwszy nurt zmian charakteryzuje się tendencją do różnicowania funkcji wyższego wykształcenia i powiązania edukacji z potrzebami rynku pracy. Szczególnie eksponowanym problemem są tu krótkie cykle kształcenia, tworzone z myślą o specjalistach średniego poziomu, z szerszymi podstawami teoretycznymi niż po średniej szkole zawodowej i lepszą znajomością praktyki niż ta, jaką zapewnia ukończenie pełnych studiów akademickich.

Do osiągnięcia wielofunkcyjności kształcenia ponadśredniego miało prowadzić zastępowanie niektórych ogólnych dotychczas programów uniwersyteckich kształceniem ukierunkowanym praktycznie, bądź też równoległe rozbudowywanie struktur studiów zawodowych. Pojawiły się nawet – jak w przypadku binarnego systemu edukacji w Wielkiej Brytanii – próby integracji uniwersytetów i politechnik, a niektórym politechnikom przyznano prawo do prowadzenia studiów drugiego stopnia (*post-graduate*) – zastrzeżone dotychczas tylko dla uniwersytetów (Jones 1982).

W równoległym nurcie reform mieszczą się wszystkie działania na rzecz poszerzenia dostępności studiów, takie jak tworzenie nowych uniwersytetów i kierunków, rozszerzenie form pomocy materialnej dla studentów, a także nowych – zdalnych – form kształcenia. Wybranych kategoriom kandydatów zapewniono w procesie kwalifikowania na studia szczególne uprawnienia.

¹ W niektórych krajach, np. w Wielkiej Brytanii, uniwersytety skupiają obecnie około 50%, w innych, np. we Francji – 80% studiującej młodzieży.

Nietrudno zauważyć, że w zapoczątkowanym w latach sześćdziesiątych wielkim ruchu reformatorskim w krajach Europy Zachodniej główna batalia toczyła się o uniwersytety, tradycyjnie trzymające się klasycznych wzorców kształcenia akademickiego i zachowujące w pozostałych sferach aktywności rozległą autonomię. Próby ukierunkowania ich działalności edukacyjnej na potrzeby społeczne, zwłaszcza rynku pracy, musiałyby oznaczać poważne ograniczenia dotychczasowych uprawnień. Wyrazem dążeń w tym kierunku stała się postępująca do połowy lat osiemdziesiątych centralizacja zarządzania edukacją w tych krajach – racjonalne planowanie i kontrola, które objęły w zasadzie wszystkie dziedziny funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego: od zasad przyjęć na studia, akredytacji kursów, finansowania preferowanych kierunków badań, aż do polityki kadrowej. Instrumentem skutecznie w tym celu wykorzystywanym przez rządy był przydział środków na popierane kierunki pracy uczelni².

Problemy związane z działaniami na rzecz dywersyfikacji studiów, mającymi swój początek przed blisko trzydziestoma laty i kontynuowanymi z różnym powodzeniem do dziś, przedstawimy na przykładach Francji i dawnej Republiki Federalnej Niemiec. Ze względu na stosunkowo szeroką popularyzację w naszej literaturze generalnych założeń reform systemów edukacyjnych w tych krajach (Szarras 1987; 1992; Kupisiewicz 1978; 1989), możemy ograniczyć się do wybranych aspektów tego szerokiego zagadnienia, eksponując wątek społecznych reakcji na projektowane formy poszerzenia edukacyjnej oferty poprzez różnicowanie poziomu wykształcenia ponadśredniego. Problem ten wydaje się być szczególnie aktualny w kontekście dokonujących się u nas prób restrukturyzacji systemu szkolnictwa wyższego.

Sposób podejścia do problemu wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży, zróżnicowanej pod względem społecznego statusu i terytorialnej dostępności instytucji wyższego wykształcenia można najlepiej prześledzić na przykładzie Szwecji. Kompleksowy charakter reformy edukacji w tym kraju, a także kontrowersyjność ocen jej efektów rozpatrywanych w aspekcie jakościowym, uzasadniają szersze i odrębne omówienie tego przykładu. Do ilustracji nurtu reformatorskich ruchów lat sześćdziesiątych, skoncentrowanych na celach społecznych, posłuży realizacja polskiego projektu przyjęć na studia, opartego na punktowej preferencji młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego. I choć od zasady preferencji odstąpiono już w połowie lat osiemdziesiątych, to jednak skutki społeczne wywołane przez nią istnieją do dziś.

Niemieckie uniwersytety a problem „orientacji praktycznej” w kształceniu

Niewątpliwy wpływ na podważenie stylu funkcjonowania tradycyjnych niemieckich uniwersytetów, działających w oparciu o historycznie uwarunkowane prawo do pełnej autonomii (Mommsen 1980), miała fala protestów studenckich 1967 roku Humboldtowski uniwersytet, funkcjonujący zgodnie z zasadą jedności nauki i dydaktyki, został poddany krytyce zarówno ze

² Warto przypomnieć, że zapowiadany proces zmian w kierunku strategii samoregulacji i oceny jakości pracy szkół wyższych przebiega dość wolno.

strony studentów, jak też różnych reformatorów, nie wyłączając społecznych instytucji zainteresowanych wynikami pracy tych uczelni.

Spór o udział studentów i młodszych pracowników naukowych we władzach akademickich przebiegał z różnym natężeniem w poszczególnych landach³, odzwierciedlając układ sił politycznych i preferencje rządzących partii. Doraźne rozszerzenie udziału studentów we władzach zostało z czasem ograniczone, a realny skutek przemian zapoczątkowanych w latach sześćdziesiątych – wzmocnienie władzy rządów krajowych w stosunku do szkolnictwa wyższego – można śledzić na przykładzie wyraźnego uzależnienia uczelni od decyzji rządowych nawet w takich sprawach, jak procedura przyjęć na studia, programy kształcenia, polityka kadrowa itp. Ustawodawstwo landowe doprowadziło także do podważenia tradycyjnej struktury uczelni: dawne wielkie wydziały zostały zastąpione przez oddziały odpowiadające kierunkom studiów.

Zmiany, jakie w szkolnictwie wyższym rozpoczęły wydarzenia z 1967 roku, istotnie zaważyły na obecnej strukturze wewnętrznej uniwersytetów oraz na systemie ich zarządzania. Rezultatem zakwestionowania podstawowych uprawnień tych uczelni – tradycyjnej autonomii – miało być rozszerzenie funkcji uniwersytetów o zadania przybliżające kształcenie do społecznych potrzeb, zarówno w sensie dostępności studiów uniwersyteckich, jak i w sensie jakości wykształcenia.

Z perspektywy lat można stwierdzić, że obie te sugestie pozostają nadal jedynie w sferze dyskusji i postulatów. Hasło „orientacja praktyczna” – niezbyt precyzyjnie definiujące środki i metody, które miały sprzyjać przybliżeniu programów studiów do wymagań przyszłej pracy absolwenta – przez zwolenników przemian było i jest traktowane jako droga do nowoczesności zacofanych niemieckich uniwersytetów, przez przeciwników – jako zagrożenie dla wartości studiów teoretycznych, wykształcenia akademickiego w tradycyjnym sensie. W ten sposób – niezależnie od istniejących licznych ograniczeń – nadal realizowana jest idea kształcenia analitycznego, ukierunkowanego na specjalności naukowe (*Zwischen...*, 1991). Z podobnym skutkiem realizowane jest założenie o ograniczeniu barier utrudniających dostęp do uniwersytetów. Utrzymanie na większości kierunków wymogu posiadania pełnej średniej 13-letniej szkoły ogólnokształcącej⁴ nie tylko bariery te zachowuje, ale prowadzi także do poszukiwania przez młodzież okrzęnych dróg, które pozwalają go ominąć. Do zagadnienia tego powrócimy jeszcze poniżej. Zarówno więc w sensie rodzaju dostarczanego absolwentom wykształcenia, jak też w sensie społecznym tradycja uniwersytecka przetrwała do dziś⁵.

Dość wyraźne zmiany wystąpiły natomiast w szkolnictwie zawodowym. Lukę między uniwersyteckim przygotowaniem ogólnym a specjalistycznym przygotowaniem średniego poziomu miały wypełnić wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschule*), tworzone w latach 1970–1971 w efekcie

³ System oświatowy w Niemczech pozostaje tradycyjnie w kompetencji rządów poszczególnych landów. Postanowienia konferencji krajowych ministrów muszą zyskać akceptację na szczeblu rządów krajowych.

⁴ Niższa – dwunastoletnia – uprawnia do dalszej nauki w wyższych szkołach zawodowych.

⁵ Nie dotyczy to, oczywiście, nowych uniwersytetów, które powstały po roku 1960 już w oparciu o inne założenia strukturalne i programowe.

przekształcania średnich szkół zawodowych wyższego stopnia (Brzost, Pastwa 1984). Szkoły te – inżynierskie i inne zawodowe – cieszyły się ograniczonym zainteresowaniem społecznym ze względu na niejednoznaczny status swoich absolwentów nie tylko w obrębie kraju, ale – przede wszystkim – za granicą. Toteż *Fachhochschulen* tworzone pod hasłem „odmienne, ale równorzędne”, co miało oznaczać, że mimo skróconego czasu nauki, innej formuły i – w konsekwencji – innych celów kształcenia, zapewnią swoim absolwentom pozycję społeczną zbliżoną do tej, jaką dają uniwersytety (*Zwischen...*, 1991).

Z punktu widzenia liczby studentów *Fachhochschulen* stanowią najpoważniejszy – obok uniwersytetów – sektor systemu kształcenia wyższego. Tu „orientacja praktyczna” jest wpisana w specyfikę studiów, ukierunkowanych na opanowanie umiejętności zawodowych i rozwiązywanie konkretnych problemów praktycznych, w mniejszym natomiast stopniu – na dostarczanie studentom wiedzy w poszczególnych dyscyplinach naukowych (*Zwischen...*, 1991).

Mimo niewątpliwiej atrakcyjności studiów i większych szans zatrudnienia po ich ukończeniu, 30–40% absolwentów pierwszych roczników wyższych szkół zawodowych traktowało te uczelnie jako szansę na pełne studia uniwersyteckie: ukończenie *Fachhochschule* umożliwiała bowiem podjęcie studiów akademickich od drugiego roku. Dla młodzieży bez pełnej matury ta okrężna droga do dyplomu uniwersyteckiego w dalszym ciągu zachowuje atrakcyjność – mimo iż wiąże się to z utratą dwóch lat.

Silna społeczna weryfikacja rządowego projektu przyczyniła się do podważenia celu reformy, jakim w omawianym przypadku było doprowadzenie do zróżnicowania wykształcenia ponadśredniego, a tym samym – ściślejszego powiązania edukacji z mechanizmami rynku pracy.

Podjęcie każdego roku przez wyższy od przewidywanego odsetek młodzieży dalszych studiów doprowadziło do ograniczenia dostępu do uniwersyteckiego dyplomu absolwentom *Fachhochschulen*. Zapewnienie możliwości swobodnego przejścia między uczelniami o profilu akademickim a szkołami zawodowymi tylko 2–3% najlepszych absolwentów kolejnych roczników wywołało ostre protesty ze strony młodzieży.

Obecnie szacuje się, że studia uniwersyteckie podejmuje około 10% absolwentów wyższych szkół zawodowych, przy czym od uczelni zależy, ile i które z dotychczasowych osiągnięć edukacyjnych zostanie im zaliczone (Szarras 1992). Jednakże poza generalnymi uregulowaniami pozostał w dalszym ciągu problem realizacji naukowych aspiracji absolwentów wyższych szkół zawodowych. Warunkiem przystąpienia do opracowywania rozprawy doktorskiej jest dyplom ukończenia studiów uniwersyteckich. Część absolwentów decyduje się na uzupełnienie wykształcenia na różnego rodzaju kursach dodatkowych w uczelniach zagranicznych, np. w Wielkiej Brytanii co – jak się okazuje – w wielu przypadkach stanowi krótszą drogę do stopnia doktorskiego niż przez rodzimym uniwersytet (*Zwischen...*, 1991).

Z punktu widzenia oczekiwań absolwentów wyższych szkół zawodowych, problem „przenikalności” systemów kształcenia – uniwersyteckiego i zawodowego – pozostaje w dalszym ciągu otwarty. Sytuacji nie zmienia zapis w zaleceniach Rady Naukowej Szkolnictwa Wyższego o potrzebie zmniejszenia hermetyczności obu sektorów kształcenia, a także stworzenia absolwentom *Fachhochschulen* – w pojedynczych, szczególnie uzasadnionych przypadkach – szansy na doktorat z pominięciem warunku posiadania dyplomu uniwersyteckiego.

Rozwiązanie problemów związanych z drożnością systemu kształcenia ponadśredniego miały stanowić tworzone od 1975 roku szkoły zintegrowane (*Gesamthochschulen*), które w ramach jednej struktury organizacyjnej łączą różne poziomy kształcenia na tym samym kierunku – wraz z pełną szkołą wyższą. Przyjęta – jako warunek – zasada drożności poziomej i pionowej napotkała liczne przeszkody. Realizacja tej zasady wymagała bowiem współpracy środowisk akademickich uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych, co w wielu przypadkach – wobec barier kompetencyjnych – zmuszało do odwoływania się do decyzji władz krajowych. Przewidywany sukces przedsięwzięcia zmniejszały dodatkowo aspiracje nauczycieli wyższych szkół zawodowych do podwyższania poziomu kursów i własnego statusu do poziomu uniwersyteckiego. W efekcie w wielu landach zrezygnowano z prób tworzenia szkół zintegrowanych (Cerych, Sabatier 1986). Ujawnił tu swą siłę fenomen znany pod nazwą „*academic drift*”, co w odniesieniu do *Gesamthochschulen* oznacza próbę przejęcia cech i wzorów edukacyjnych właściwych tradycyjnym instytucjom akademickim, a w dalszej kolejności – odejście od specyficznych zawodowych profili kształcenia, czyli od celu, w jakim je powołano (Vught 1989).

Francuskie uniwersytety i „służba publiczna szkolnictwa wyższego”

Rozpoczęte w latach sześćdziesiątych prace reformatorskie nad systemem studiów wyższych we Francji miały – podobnie jak w innych krajach – prowadzić do ściślejszego powiązania efektów aktywności edukacyjnej tych uczelni z potrzebami gospodarki. Podział konwencjonalnego kursu uniwersyteckiego na trzy cykle, umożliwiający zakończenie kształcenia na każdym zamkniętym etapie studiów, był jednym z pierwszych kroków w tym kierunku⁶. Każdy cykl kończyło uzyskanie określonego stopnia czy dyplomu, będących potwierdzeniem rodzaju i poziomu zdobytych kwalifikacji i uprawnień, umożliwiających dalsze studia. Według wprowadzanego w latach 1973–1976 podziału programu kształcenia akademickiego, pierwszy, dwuletni cykl propedeutyczny kończył się dyplomem ogólnych studiów uniwersyteckich, upoważniającym do podjęcia nauki w cyklu drugim, wieńczonym – w zależności od czasu trwania studiów – licencjatem (*licence*) bądź magisterium (*maîtrise*). *Maîtrise* otwierał z kolei drogę do doktoratu w trzecim cyklu studiów⁷.

Uprawnienia (*habilitations*) do prowadzenia przez uczelnię drugiego i trzeciego cyklu kształcenia w poszczególnych kierunkach przyznaje na czas określony minister edukacji. Co prawda uczelnia może we własnym zakresie – poza przyznawanymi uprawnieniami – organizować studia, jednak wówczas nie finansuje ich budżet państwa, a dyplomy nie są równoważne z państwowymi (Szarras 1987).

Kolejny, rozpoczęty w 1984 roku, etap reformy w szkolnictwie wyższym we Francji dostarcza dalszych dowodów na utrwalanie się w polityce edukacyjnej państwa tendencji do podporząd-

⁶ W podziale materiału kilkuletniego kursu uniwersyteckiego na części upatrywano ponadto metodę na ograniczenie bardzo wysokiego w uczelniach francuskich odpadu studentów.

⁷ Jest to niższy stopień naukowy; dopiero bowiem *doctorat d'état* – wyższy stopień naukowy – pozwala aspirować do stanowiska profesora.

kowania pracy uniwersytetów potrzebom gospodarki. Ustawa z 1984 roku, znana pod nazwą *Loi Savary*, wprowadzając pojęcie „służby publicznej szkolnictwa wyższego” stanowi wyraźne potwierdzenie tego faktu.

W zreformowanym pierwszym cyklu kształcenia, obok ogólnego przygotowania i dyplomu uniwersyteckich studiów ogólnych (*diplôme d'études universitaires générales* – DEUG), wprowadzono dyplom studiów w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych (*diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques* – DEUST). Nowy program pierwszego cyklu jest zorientowany bardziej na technikę i jej zastosowania, niż na problemy teoretyczne. Projekty programów tego typu przygotowywane są przez uczelnie, a zatwierdzenie przez ministerstwo jest równoznaczne z uzyskaniem środków na ich realizację⁸.

Inną inicjatywą tego etapu reform o zbliżonym charakterze był nowy program w drugim cyklu kształcenia, występujący pod nazwą *Magistere*. Trzyletni program stanowi połączenie indywidualnego toku studiów, *case studies*, i praktyki zawodowej w przemyśle bądź laboratoriach. Jego realizacja obejmuje szeroki wachlarz dyscyplin i dziedzin studiów – od międzynarodowych programów z zakresu finansów, biznesu i ekonomii, poprzez chemię i inżynierię molekularną, a na dyscyplinach humanistycznych kończąc.

Programy zorientowane na problemy techniczne mają większe szanse na uzyskanie *habilitation*, a ponadto – jak wynika z wieloletnich doświadczeń – są bardziej atrakcyjne dla studentów niż ogólne programy teoretyczne o ograniczonej przydatności na rynku pracy (Carrier, Vught 1989). Programy DEUST oraz *Magistere* należą do skuteczniejszych instrumentów, wykorzystywanych przez rząd do angażowania uniwersytetów w proces kształcenia profesjonalnego. Szczególnie w *Magistere* upatruje się sposobu na redukcję luki między tym, co należało do tradycyjnych funkcji uniwersytetów (kształcenie akademickie i badania podstawowe), a zadaniami realizowanymi przez *Grandes Ecoles*, których programy ściśle odpowiadają potrzebom zatrudnienia (Carrier, Vught 1989).

Zmiany konwencjonalnej struktury kształcenia uniwersyteckiego należą jednak do dalszych kroków w kierunku profesjonalizacji studiów wyższych. Wcześniej bowiem integrację nauk stosowanych i studiów zawodowych z ogólnym profilem kształcenia akademickiego we Francji rozpoczęto od tworzenia uniwersyteckich instytutów technicznych (*Instituts Universitaires de Technologie* – IUT).

W ułożeniu dwuletnich studiów zawodowych w strukturach francuskich uniwersytetów wyraża się – jak można sądzić – przekonanie, że łatwiej stworzyć nowe instytucje niż modernizować już istniejące pod kątem nowych potrzeb – zwłaszcza jeśli procesy modernizacji miałyby obejmować uczelnie, które skutecznie opierały się wszelkim próbom zmian praktycznie od czasów napoleońskich.

Krótkie cykle kształcenia zostały uruchomione w 1967 roku z myślą o maturzystach, którzy zamierzają pracować w przemyśle lecz nie aspirują do studiowania w *Grandes Ecoles*. IUT miały zatem wychodzić naprzeciw potrzebom rynku pracy i powstawały jako alternatywa wobec „tradycyjnych” uniwersyteckich fakultetów nauk ścisłych oferujących swym absolwentom tylko ogólne przygotowanie⁹.

⁸ W roku akademickim 1984/1985 prace nad reformą pierwszego cyklu kształcenia pod tym kątem podjęło 60 uniwersytetów (Szarras 1987).

⁹ Nie dotyczy to uniwersytetów, które powstały na fali edukacyjnej ekspansji, np. *Université de Technologie de Compiègne* (Petty 1983).

W pierwszych latach krótkie cykle kształcenia cieszyły się umiarkowanym zainteresowaniem społecznym. Traktowano je bowiem jako „boczny tor” uniwersyteckiego przygotowania do zawodu i edukacji w ogóle. Mimo to liczba kursów w dwuletnim cyklu rosła znacznie szybciej niż planowana liczba studentów.

Podstawowe bariery, jakie wpływały na ograniczenie realizacji wstępnych założeń zarówno w ujęciu ilościowym, jak też jakościowym, wynikały z braku odpowiedniej kadry nauczycieli przygotowanych do łączenia wiedzy akademickiej z wymaganiami praktyki zawodowej. Liczne trudności związane były także z adaptacją programów IUT do lokalnych wymagań gospodarki. Wreszcie, konieczne okazało się podjęcie szeregu działań zmierzających do reorientacji poglądów francuskich maturzystów na temat wartości wykształcenia innego niż pełne uniwersyteckie studia.

Podobnie jak w innych krajach, również we Francji istnieje historycznie ugruntowana preferencja dyplomu uniwersyteckiego (Cerych, Sabatier 1986)¹⁰. Fakt ten mieli na uwadze inicjatorzy idei krótkich cykli kształcenia, czego dowodem mogą być chociażby wymienione poniżej działania.

W przeciwieństwie do wolnego w zasadzie wstępu maturzystów na uniwersytet¹¹, od kandydatów do IUT nie jest co prawda wymagana matura, ale istnieje coś w rodzaju selekcji; kwalifikacji dokonuje specjalnie powoływana komisja na podstawie oceny przedstawionego przez nich *dossier*. Z perspektywy lat wybór pośredniego rozwiązania między wolnym wstępem na uczelnię a egzaminem wstępnym oceniany jest jako udany krok w stronę podniesienia społecznego prestiżu kształcenia w krótkim cyklu.

Istotnym argumentem na rzecz krótkich cykli było zapewnienie ich absolwentom możliwości dalszej nauki. Możliwość taką stworzył dopiero podział programu uniwersyteckiego na cykle. Absolwenci IUT mogą kontynuować studia na odpowiednich kierunkach drugiego cyklu, po zaliczeniu dodatkowego rocznego kursu uzupełniającego¹².

Dwustronny transfer studentów ogranicza zasada reglamentacji uprawnień uczelni do prowadzenia kursów w drugim i trzecim cyklu kształcenia. Nieodnowienie uprawnień przyznawanych uczelni przez ministra edukacji oznacza dla chcących kontynuować naukę absolwentów pierwszego cyklu kształcenia oraz IUT poszukiwanie szkoły, która zachowała te uprawnienia. W takich przypadkach często nie wystarcza już prosty wpis na zajęcia drugiego cyklu, lecz konieczne jest przejście przez sito egzaminu konkursowego.

I wreszcie trzeci kierunek działań: prestiżowe techniczne *Grandes Ecoles* rezerwują każdego roku część miejsc dla najlepszych absolwentów uniwersyteckich cykli kształcenia – w tym również dla absolwentów uniwersyteckich instytutów technicznych¹³.

¹⁰ Temu zjawisku przypisywane jest wielokrotne obniżanie liczby słuchaczy IUT: od przewidywanych w połowie lat sześćdziesiątych 166 tys. – do 80 tys. w latach sześćdziesiątych i do 50 tys. – w siedemdziesiątych (Cerych, Sabatier 1986).

¹¹ Egzamin maturalny jest równy rangą pierwszemu egzaminowi uniwersyteckiemu, umożliwiającemu wstęp na studia.

¹² Istnieje także drożność odwrotna: po pierwszym cyklu studiów uniwersyteckich można przenieść się do IUT, by w ciągu roku uzyskać właściwy dyplom.

¹³ Warto przypomnieć, że droga do „wielkich szkół” – specyficznie francuskiego tworu – wiedzie poprzez dwuletnie przygotowanie w szkołach pomaturalnych, a materiał egzaminu wstępnego jest porównywalny do teoretycznej zawartości programów z matematyki i fizyki na pierwszych dwóch latach studiów technicznych w Polsce (Szarras 1987).

Przeciętnie z możliwości dalszego kształcenia korzysta 30% absolwentów każdego rocznika uniwersyteckich instytutów technicznych. Mimo to przez cały czas powoływane są nowe kierunki – np. w 1987 roku powstało ich osiem – i wydaje się, że jest to tendencja, której utrzymaniu ministerstwo będzie sprzyjać przynajmniej w najbliższej przyszłości (Carrier, Vught 1989).

Preferencja orientacji praktycznej i technicznej, znajdująca wyraz w finansowaniu przez państwo programów kształcenia wychodzących naprzeciw zapotrzebowaniu gospodarki na specjalistów średniego poziomu, coraz powszechniej skłania ku opinii, iż „...podstawowe funkcje uniwersytetu, do jakich należy rozwój nauki i pielęgnowanie kulturowego dziedzictwa narodu, zanika w głębokim tle. W najbliższej przyszłości decydującym zadaniem dla francuskiego systemu studiów wyższych może okazać się kształtowanie równowagi między zastosowaniami i programami zorientowanymi na technikę z jednej strony, a tradycyjnymi funkcjami kształcenia uniwersyteckiego – z drugiej” (Carrier, Vught 1989, s. 166).

Spółeczny aspekt reform

Wątek społecznej równości w dostępie do wyższego wykształcenia istnieje w zasadzie w każdym z projektów systemowych reform studiów wyższych. W niektórych krajach stanowił on jednak podstawę dokonywanych zmian. Polski system punktowej preferencji wybranych grup kandydatów na studia mieści się wśród przykładów ilustrujących ten drugi kierunek. W omówieniach efektów reform rozpoczętych w latach sześćdziesiątych, nasze doświadczenia posłużyły jako jeden z dziewięciu przykładów „wielkich i niespełnionych oczekiwań” (Cerych, Sabatier 1986).

Co prawda, w latach osiemdziesiątych zrezygnowano z przyznawania dodatkowych punktów z tytułu pochodzenia społecznego na egzaminie wstępnym na wyższe studia, system premiowania (np. za pracę przed studiami, za zasadniczą służbę wojskową) utrzymywał się jednak jeszcze jakiś czas. Co więcej, mechanizmy, które procedura preferencji wywołała, funkcjonują do dziś.

Na podjęcie działań zmierzających do wyrównywania szans edukacyjnych na poziomie wyższym wpłynęło m.in. systematyczne zwiększanie się w latach 1960–1967 wśród studentów reprezentacji środowiska inteligenckiego w stosunku do młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego (Osiński 1977). Mimo iż wiadomo było, że faktyczne powody tego stanu są niezależne od instytucji wyższego wykształcenia¹⁴, stosując preferencję punktową młodzieży niedoreprezentowanej, wskazano na egzamin wstępny jako na zasadniczy próg społecznej selekcji. Wprowadzono ją stopniowo; w latach 1965–1966 kandydaci na studia wywodzący się z rodzin chłopskich i robotniczych mogli

¹⁴ Edukacyjne losy rozstrzygają się na przejściu między szkołą podstawową a średnią. Wybór średniej szkoły zawodowej automatycznie wyklucza z dalszej gry o dyplom uczelni wyższej poważny odsetek maturzystów każdego rocznika. Z drugiej strony, zachętą do nauki w szkołach zawodowych była polityka stypendialna państwa, polegająca na finansowym premiowaniu uczniów tych szkół. W ten sposób poza liceum ogólnokształcącym, ukierunkowanym na przygotowanie pod kątem wymagań na egzaminie wstępnym, lokowała się młodzież gorzej sytuowana, z rodzin o niższych aspiracjach edukacyjnych.

uzyskać dodatkowo od jednego do trzech punktów. Wpływ tych dodatkowych punktów na wynik postępowania kwalifikacyjnego był raczej niewielki. Już jednak w roku akademickim 1968/1969 zastosowana została silna, pięciopunktowa preferencja, będąca w odczuciu społecznym wyrazem sankcji wymierzonych przeciw środowisku inteligentkiemu w związku z wydarzeniami marcowymi.

Wykorzystanie w postępowaniu kwalifikacyjnym kryterium pozamerytorycznego, przedstawianego w punktach, było równoznaczne z koniecznością zamiany na punkty również ocen z egzaminu wstępnego. Przy maksymalnych wynikach z egzaminu wstępnego (24 punkty) i bardzo dobrych ocenach na świadectwie maturalnym (3 punkty), udział pięciopunktowej preferencji w postępowaniu kwalifikacyjnym wynosił 15%. Dostateczny wynik egzaminu wstępnego zwiększał wagę społecznej preferencji do 30%.

W porównaniu z okresem wcześniejszym i latami następnymi, w latach akademickich 1968/1969 – 1970/1971 wystąpił wyraźny wzrost odsetka studentów z preferowanych środowisk społecznych (Osiński 1977). Po trzech latach szanse kandydatów pochodzenia robotniczego i chłopskiego na indeks studencki powróciły jednak do stanu wyjściowego. W krótkim czasie działanie dodatkowych punktów zostało bowiem zrównoważone lepszym przygotowaniem merytorycznym do egzaminów wstępnych młodzieży, której nie obejmowała preferencja. Ważną rolę w tym procesie odegrał skokowy wzrost popularności różnego rodzaju kursów przygotowawczych i korepetycji prowadzonych pod kątem wymagań na egzaminach wstępnych do wyższych uczelni.

Mimo iż zasada preferencji za pomocą dodatkowych punktów¹⁵ na egzaminie wstępnym w dość krótkim czasie ujawniła iluzoryczną skuteczność z punktu widzenia jej wpływu na obraz struktury społecznej studentów, to jednak przetrwała do połowy lat osiemdziesiątych.

Nowy system przyjęć na studia, wprowadzony po szerokiej konsultacji społecznej (*Doskonalenie systemu...*, 1988), przyniósł w spadku uboczne skutki premiowania wyselekcjonowanej kategorii kandydatów (rozszerzenie i utrwalenie instytucji korepetycji i korepetytora), ale również – poprzez dowartościowanie dorobku ze szkoły średniej (oceny na świadectwie maturalnym) i wprowadzenie w formie elementu egzaminu wstępnego rozmowy kwalifikacyjnej z kandydatem – służy niejako za punkt odniesienia dla rozwiązań stosowanych obecnie.

Tendencje i kierunki dalszych zmian

W porównaniu z okresem sprzed kryzysu paliwowo-energetycznego lata osiemdziesiąte cechowało w większości krajów Europy znaczne osłabienie dynamiki edukacyjnych ruchów reformatorskich. Inna jest też wymowa raportów o stanie i kierunkach przebudowy systemów szkolnych: „...zamiast reform całościowych, podkreśla się w nich konieczność podejmowania reform fragmentarycznych, cząstkowych; zamiast strukturalno-organizacyjnych – zaleca się reformy programowe

¹⁵ Pomijając wytworzenie po kilku latach mechanizmów niwelujących możliwe skutki dodatkowych punktów, warto przypomnieć, że nie obejmowały one kandydatów z negatywnym wynikiem egzaminu wstępnego, który zawsze stanowił istotną barierę dla preferowanych kategorii młodzieży.

i metodyczne; zamiast perspektywicznych – lansuje się reformy nastawione na doraźne naprawy i usprawnienie różnych dziedzin szkolnej rzeczywistości” (Kupisiewicz 1989, s. 15).

Wbrew nasuwającej się sugestii, nie chodzi tu o dokonanie kosmetycznych poprawek pozytywnie przeprowadzonych zmian strukturalno-organizacyjnych, lecz – biorąc pod uwagę rezultaty pierwszego etapu reformy – urealnienie założeń wyjściowych.

Zamierzenia związane z przełamywaniem barier między zawodowym i akademickim potokiem kształcenia – jak wskazuje na to chociażby przykład reformy w Niemczech – pozostają w dalszym ciągu na etapie realizacji. Utrzymany został także w podstawowych zrębach – choć z istniejącymi już wyjątkami – binarny (tzn. alternatywny) system kształcenia na poziomie wyższym w Wielkiej Brytanii; intensyfikację reformy mającej na celu zniwelowanie różnic między uniwersytetami a politechnikami i college’ami znajdujemy w kolejnym dokumencie „White Paper” (*Higher education...*, 1991).

Odzwierciedleniem trudności występujących przy podejmowanych próbach integracji systemów edukacyjnych na poziomie wyższym są problemy o szerszej skali, dotyczące powiązania programów kształcenia z gospodarką poszczególnych krajów.

Rządowe działania na rzecz szerokiego zainteresowania uniwersytetów realizacją celów polityki ekonomicznej krajów przyniosły rezultaty niższe od oczekiwanych. Tendencje do respektowania w większym zakresie wymagań rynku pracy znajdują pełniejszy wyraz w dokumentach i deklaracjach rządowych niż w prowadzonej przez uniwersytety polityce edukacyjnej (*Post-graduate...*, 1987). Fakt ten skłania wielu autorów do twierdzenia, iż szkolnictwo wyższe jest mało podatne na innowacje, zwłaszcza te, które pochodzą z zewnątrz. Już samo pojęcie innowacji w zestawieniu z edukacją nabiera szczególnej wymowy; oto problem, którego sens wyznacza tempo wprowadzanych zmian, konfrontowany jest z materią, którą cechuje tradycja i stabilność (Vught 1989).

Poważną barierę w rozwoju współpracy między uniwersytetami i gospodarką stanowi ciągle szeroko lansowane przekonanie, iż naukowcy i pracownicy zakładów przemysłowych, a także usług żyją w dwóch różnych światach (*Industry...*, 1984). Argumentem wysuwany przez uczelnie na rzecz utrzymania istniejącego stanu jest brak poważniejszego zainteresowania poszczególnych działów gospodarki rozwojem badań podstawowych. Wymuszony okolicznościami bliższy kontakt uniwersytetów z przemysłem uświadomił tymczasem obu stronom anachronizm wielu funkcjonujących opinii. Okazało się bowiem, że to uniwersytety rozwijają nieprzydatne już gospodarce kursy kształcenia, a przemysł (jego ośrodki badawcze) gromadzi i rozwija wiedzę w wybranych dziedzinach w tempie, jakiemu uczelnie nie są w stanie dotrzymać kroku (Cerych 1985).

Przewartościowaniom w opiniach dotyczących relacji między światem nauki i światem pracy towarzyszy proces reorientacji poglądów młodzieży na wartość kwalifikacji ogólnych zdobywanych na uniwersytetach. Z roku na rok wzrasta popularność programów drugiego stopnia (*post-graduate*) przygotowujących pod kątem wybranych specjalności. Kierunek przemian w tym zakresie najpełniej ilustruje przykład Szwecji. Pod koniec lat sześćdziesiątych przy ubieganiu się o doktorat przestał obowiązywać stopień pośredni – licencjat. Całkiem niedawno pojawił się jednak znowu na wielu fakultetach. Lecz choć nazwa pozostała ta sama, nowe funkcje licencjatu są całkowicie odmienne – wiążą się bowiem z wymaganiami gospodarki, są reakcją na potrzeby rynku pracy.

Owo przesunięcie zainteresowania – dające się zaobserwować w ostatnim dziesięcioleciu – od licencjatu ukierunkowanego na pracę naukową do licencjatu uwzględniającego wymagania rynku pracy, stanowi o istocie zmian oczekiwań wobec kształcenia na poziomie *post-graduate* nie tylko w Szwecji, ale we wszystkich krajach członkowskich OECD.

Przykłady wielu krajów potwierdzają preferowanie przez młodzież wykształcenia ukierunkowanego, lecz – co godne podkreślenia – równie ważne jest to, aby było ono zdobywane w tradycyjnych strukturach uniwersyteckich. Stąd zapewne bierze się m.in. większa popularność programów ukierunkowanych, prowadzonych w pierwszym i drugim cyklu kursu uniwersyteckiego we Francji, aniżeli krótkich cykli kształcenia, również ulokowanych na uniwersytetach, ale w równoległym do akademickiego nurcie kształcenia.

Presja rządowa i społeczna nie pozostała całkowicie bez wpływu na treści programów kształcenia; w porównaniu z latami sześćdziesiątymi w wielu krajach Europy Zachodniej są one obecnie mniej obszerne i mimo wszystko – jak w przypadku Francji, Wielkiej Brytanii i Norwegii – bardziej zorientowane na problemy zawodowe niż tradycyjne programy uniwersyteckie. Stosunkowo najmniejsze zmiany można zaobserwować w programach uniwersyteckich Niemiec, przy znacznym wszakże rozbudowaniu struktur wyższego szkolnictwa zawodowego.

W procesie reorientacji poglądów środowiska akademickiego na funkcje uniwersytetów i relacje między szkołą a społeczeństwem, rolę mediatorów próbują pełnić władze administracyjne uczelni, coraz częściej dopisując do tradycyjnych funkcji wydziałów czy instytutów, także te o charakterze usługowym. Dowodem, który znalazł już instytucjonalne potwierdzenie tej tendencji, jest inicjatywa powołania przez Europejską Konferencję Rektorów Forum „Uniwersytet – Przemysł”. Forum, które działa od 1988 roku, zamierza podjąć współpracę z istniejącymi już licznymi programami europejskimi, realizowanymi z intencją zacieśnienia współpracy między uniwersytetami i gospodarką w poszczególnych krajach (Jabłońska-Skinder 1990).

Znacznie więcej jednoznacznych odpowiedzi na pytania o efekty reform rozpoczętych w latach sześćdziesiątych można udzielić na podstawie analiz ilościowych. Nie wnikając w szczegółowe rozwiązania, które, ze względu na swą wielokierunkowość, winny stanowić temat oddzielnego opracowania, warto przypomnieć tylko, że szerokie zainteresowanie młodzieży wyższym wykształceniem¹⁶ doprowadziło do powstania nie tylko nowych uczelni, ale również nowych form kształcenia – tzw. kształcenia zdalnego.

Do niekwestionowanych sukcesów reformy należą działania na rzecz rozszerzenia warunków kształcenia dorosłych. W tym sensie pozytywną rolę odegrały uniwersytety otwarte, a także szwedzki schemat 25/5¹⁷, preferujący w systemie doboru na studia osoby z praktyką zawodową.

Społeczne reformy – takie jak szwedzka czy polskie próby punktowej preferencji wybranych kategorii kandydatów na studia – przyniosły raczej doraźne jedynie zwiększenie udziału młodzieży z niedoreprezentowanych na studiach warstw społecznych.

¹⁶ W przeciwieństwie do USA, w których zjawisko to wystąpiło zaraz po II wojnie światowej, w większości krajów europejskich szczytowy wzrost zapisów na studia miał miejsce ponad dwie dekady później.

¹⁷ Preferencja kandydatów na studia, którzy mają co najmniej 25 lat i nie mniej niż 4-letni staż zawodowy.

Warunki powodzenia reform

Analiza cech decydujących o odrębności instytucji wyższego wykształcenia, jak również przykłady innowacji opartych na inicjatywach pochodzących z zewnątrz, skłania wielu autorów do twierdzenia, że nadzieje na sukces daje zbieżność nowej idei z istniejącymi w środowisku akademickim standardami w sferze wartości i dominujących opinii. Dotyczy to zwłaszcza całościowych, strukturalnych reform systemu. Przykład *British Open University* przemawia na korzyść tej tezy. Wprowadzenie nowej instytucji do brytyjskiego systemu studiów wyższych okazało się możliwe dzięki temu, że w nowych materiałach kursowych wykorzystano jakościowe standardy uniwersytetów tradycyjnych (Becher, Kogan 1980).

Drugi, istotny z punktu widzenia szansy na powodzenie reform czynnik, to relatywnie odczuwane korzyści, które wynikałyby z ewentualnego wdrożenia nowej idei. Reakcje każdej jednostki czy grupy opierają się bowiem na subiektywnej interpretacji własnego interesu, dostrzeganego w kontekście zmiany. Ten zaś jest bardziej przekonujący, gdy zmiany obejmują jeden z aspektów działalności szkoły, podczas gdy pozostałe opierają się na dotychczasowych zasadach (Vught 1989).

W środowisku akademickim popularny jest jednakże pogląd, iż najpewniejszym warunkiem powodzenia innowacji edukacyjnych jest odejście od strategii centralnego zarządzania na rzecz samoregulacji. Nowa strategia, której koncepcja pojawiła się w połowie lat osiemdziesiątych, poprzez powrót do autonomii uczelni, a tym samym relokację władzy do wewnątrz systemu, ma umożliwić uczelniom łatwiejsze antycypowanie zmieniających się potrzeb społecznych.

Pierwsze oznaki odchodzenia od centralnego planowania i kontroli są niejednoznaczne. Co prawda, stosowany w niektórych krajach mechanizm *a priori evaluation* może świadczyć o odchodzeniu rządów od ingerencji w sprawy szczegółowe na rzecz przestrzegania realizacji generalnych celów edukacji, jednak przykłady wykorzystywania ocen świadczą, iż „gotowość do odwrotu” rządów większości krajów Europy Zachodniej odnosi się do bardzo wąskiego zakresu aktywności uczelni. W wielu krajach decyzje programowe – pośrednio bądź bezpośrednio – wciąż pozostają w gestii rządów; można ponadto znaleźć przykłady wykorzystywania ewaluacji do rozdziału środków finansowych.

Skutki przechodzenia od rządowej strategii i racjonalnego planowania do strategii samoregulacji – jako środka sprzyjającego wyzwolaniu innowacyjności wewnętrznej systemu edukacji – mają zatem szansę ujawnić się dopiero w dalszej perspektywie.

Literatura

Becher T., Kogan M. 1980

Process and structure in higher education. London: Heinemann.

Brzost W., Pastwa M. 1984

Szkolnictwo wyższe w Republice Federalnej Niemiec (stan, przemiany, perspektywy rozwoju). Warszawa–Łódź: PWN.

Carrier D., Vught F.A., van 1898

Government and Curriculum Innovation in France. W: **Vught F.A.**, van (red.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publ.

Cerych L. 1985

Collaboration between higher education and industry: an overview. „European Journal of Engineering Education”, nr 1.

Cerych L., Sabatier P. 1986

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

Doskonalenie systemu..., 1988

Doskonalenie systemu rekrutacji na studia wyższe. Warszawa-Łódź: PWN.

Higher education..., 1991

Higher education: A new framework. White Paper 5 (presented to Parliament): London.

Husen T. 1990

„Problems of educational reforms in a changing society”. Referat wygłoszony na: Annual Meeting of the Comparative and international Education Society, Anaheim.

Industry..., 1984

Industry and University. New Forms of Co-operation and Communication. Paris: OECD.

Jabłońska-Skinder H. 1990

Związek między szkolnictwem wyższym a gospodarką – europejskie doświadczenia i perspektywy. „Życie Szkoły Wyższej”, nr 9.

Jones P. 1982

CNAA revises part-time study rules. „The Times. Higher Education – Supplement”, nr 530.

Kirkland J. 1988

Electrical Engineering. W: *Higher Education and the Preparation for Work*. London: Jessica Kingsley Publ.

Kupisiewicz Cz. 1978

Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Kupisiewicz Cz. 1988

Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3-4.

Kupisiewicz Cz. 1989

Reformy szkolne w USA i Japonii w ujęciu najnowszych raportów edukacyjnych. „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 1.

Mommsen W. 1980

Eine Illusion von Freiheit. „Deutsche Universitäts-Zeitung”, nr 15.

Usiński J. 1977

Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych. Warszawa: PWN.

Petty E.R. 1983

Engineering curricula for encouraging creativity and innovation. „European Journal of Engineering Education”, nr 1.

Post-graduate..., 1987

Post-graduate education in the 1980s. Paris: OECD.

Skoldberg K. 1991

Strategic change in Swedish higher education. „Higher Education”, nr 4.

Szarras H. 1987

Francuskie szkolnictwo wyższe w połowie lat osiemdziesiątych. Warszawa-Łódź: PWN.

Szarras H. 1992

Szkolnictwo wyższe w Niemczech w drugiej połowie lat osiemdziesiątych. Warszawa-Łódź: PWN.

Zwischen..., 1991

„Zwischen regionaler Verantwortung und europäischer Dimension Fachhochschulen in Deutschland”.

Kolonia. Opracowanie materiałów z konferencji naukowej Fundacji Maxa Taegera (materiał powielony).

Ewa Chmielecka Katalog Szkoły Głównej Handlowej

Autorka informuje o przeprowadzonej w Szkole Głównej Handlowej reformie organizacyjnej i programowej. Zamierzeniem grupy pracowników uczelni przygotowujących reformę jest stworzenie nowoczesnej uczelni ekonomicznej kształcącej kadry dla potrzeb gospodarki rynkowej. Podstawą zmian jest zniesienie wydziałów i stworzenia jednowydziałowej uczelni, w której kompetencje w sprawach dydaktyki przekazane są senatowi. Rezygnuje się z formalnej przynależności studentów do wydziałów i kierunków studiów. Powołano już (dwa roczniki studentów uczą się już wg nowego systemu) Studium Podstawowe – jednolite programowo dla wszystkich studentów – wprowadzając jednocześnie możliwość swobodnego wyboru wykładowców wszystkich przedmiotów. Kolejne semestry to Studium Dyplomowe, oparte na powszechnym indywidualnym toku studiów. Studenci z pomocą konsultantów kierunkowych lub tutorów będą samodzielnie konstruować swoje programy studiów. Minima kierunkowe składają się z przedmiotów obowiązkowych dla danego kierunku, przedmiotów ograniczonego wyboru oraz ogólnouczelnianej oferty przedmiotów swobodnego wyboru. Cała oferta dydaktyczna uczelni zawarta jest w katalogu SGH. Absolwent może opuścić uczelnię z tytułem licencjata lub magistra. Dyplom jednego kierunku uzyskuje się niezależnie od innych; można je zdobyć w dowolnej kolejności lub uzyskać dyplomy licencjata lub magistra na różnych kierunkach.

Autorka artykułu obok prezentacji założeń, zasad i rozwiązań informuje o trybie dochodzenia do przyjętych ustaleń, etapach pracy zespołów tworzących katalog uczelni, co wydaje się szczególnie ważne dla nauczycieli akademickich pracujących nad zmianami organizacyjnymi i programowymi w swoich środowiskach.

Tytułowy „katalog”, to oczywiście katalog uczelni – podstawowy dokument opisujący działalność uczelni związaną z nauczaniem. W katalogu opisane są wszystkie zajęcia, jakie w danym roku akademickim uczelnia oferuje studentom, zasady ich wyboru i zaliczania, reguły rządzące uzyskaniem dyplomów wydawanych przez uczelnię, informacja o wykładowcach, regulamin studiów itp.

Utworzenie katalogu uczelni o indywidualnym toku studiów dla wszystkich studentów, ze zdeinstytucjonalizowanymi kierunkami studiów, z wynikowymi dyplomami z tychże kierunków i pełną swobodą wyboru wykładowców nie jest zadaniem łatwym. Taki katalog tworzono w roku akademickim 1991/1992 w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Jest on zarazem zwartym zapisem podstawowych reform, jakie uczelnia ta przeprowadziła w zakresie nauczania.

Sytuacja wyjściowa i założenia programu zmian

Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce było i jest nadal źle przystosowane do kształcenia kadr dla potrzeb gospodarki rynkowej. Sprawa ta opisana została m.in. w raporcie przedstawionym w 1990 roku¹.

Grupa jego autorów pod kierunkiem profesora Janusza Beksiaka zorganizowała wtedy rodzaj nieformalnego seminarium, które zbiera się (w uzupełnianym o nowe osoby składzie) regularnie od lata 1990 do dziś. Przedmiotem dyskusji grupy były różne aspekty życia uczelni wyższej, zwłaszcza zaś uczelni ekonomicznej. Przedstawiono tu zasadnicze poglądy na to, jak funkcjonować ma „uniwersytet ekonomiczny”, jak go zazwyczaj nazywano. Wyniki rozważań publikowane były głównie w materiałach Fundacji im. Stefana Batorego², która udzieliła finansowego wsparcia pracom grupy. Uzupełnione o zestaw dokumentów materiały te ukazały się również w formie książkowej³.

Grupa rychło rozszerzyła swe działania poza obszar Warszawy tworząc (przy poparciu MEN) Zespół Koordynacyjny do Spraw Reformy Szkolnictwa Ekonomicznego. Zespół ten grupował przedstawicieli szkół ekonomicznych z całej Polski i był terenem wymiany doświadczeń i informacji dotyczących ich reformy. Szczególnie duży wkład w działalność zespołu wnieśli przedstawiciele Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i Krakowie, Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego i Gdańskiego. Trudno przecenić znaczenie, jakie miała możliwość dyskusji nad przedsięwzięciami reformatorskimi w chwili ich podejmowania i wdrażania, śledzenia sukcesów i niepowodzeń tych reform *in statu nascendi*, dopasowywania cudzych rozwiązań do własnych warunków. Przedstawiciele ośrodków mniej zaawansowanych w reformie Zespół mógł nie tylko zainspirować, ale także wyposażyć w argumenty w stosunku do niechętnych zmianom opozycji na własnych uczelniach.

W Szkole Głównej Handlowej (wówczas jeszcze SGPiS) podczas kampanii wyborczej Rektora Aleksandra Müllera wykorzystano w pewnej mierze tezy wspomnianego powyżej raportu. Po wyborze zaś nowe władze szkoły zaczęły wprowadzać niektóre idee w życie. Rozpoczęto od powołania Senackiej Komisji ds. Reformy, która w szybkim tempie przygotowała główne założenia zmian. Czas naglił, ponieważ do lutego 1991 roku. Senat powinien zatwierdzić projekt podstawowych zmian w organizacji dydaktyki, tak aby nowy rocznik studentów (rozpoczynających studia w roku akademickim 1991/1992) mógł zostać nimi objęty. Ponieważ nie było możliwe opracowanie szczegółowego projektu całej reformy, poprzestano na zarysowaniu jej ogólnego

¹ J. Beksiak, E. Chmielecka, U. Grzełońska, A. Müller, J. Winięcki: *Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce. Stan obecny i propozycje doraźnych zmian*. „Życie Gospodarcze” 1990, nr 36/90 i materiały Fundacji im. S. Batorego.

² J. Beksiak, E. Chmielecka, J.K. Frąckowiak, U. Grzełońska: *O zasadach funkcjonowania szkół akademickich*. Materiały Fundacji im. S. Batorego 1991; J. Beksiak, E. Chmielecka, U. Grzełońska: *Kierunki zmian w wyższym szkolnictwie ekonomicznym*, j.w.

³ J. Beksiak, E. Chmielecka, U. Grzełońska: *Kierunki zmian w wyższym szkolnictwie ekonomicznym*. Wydawnictwa Szkoły Głównej Handlowej. Warszawa 1992.

kształtu⁴, zaś szczegółowymi planami objęto pierwszy etap studiów – tzw. Studium Podstawowe SGH.

Do decyzji zasadniczych należało:

- zniesienie formalnego przyporządkowania studentów wydziałom i kierunkom studiów (studenci mieli studiować w SGH, zaś rodzaj dyplomu, jaki otrzymają, miał być wynikiem zgromadzonych przez nich zaliczeń przedmiotów);
- wprowadzenie powszechnego indywidualnego toku studiów (studentów miał przestać obowiązywać sztywny program – ścieżkę studiów mieli formować sami z pomocą tutorów dbających o to, aby doprowadziła ona studenta do pożądanego przezeń dyplomu).

Oczywiście, poza tymi decyzjami podjęto i wiele innych, dotyczących struktury organizacyjnej uczelni, funkcjonowania jej służb, studiów płatnych itp., które stanowiły ich konieczne dopełnienie.

O jednym wszelako zasadniczym elemencie reformy trzeba wspomnieć już na samym wstępie. Otóż Ustawa o Szkolnictwie Wyższym nakłada na rady wydziałów odpowiedzialność za program i tok studiów na wydziale, dając im autonomię w tej dziedzinie. Zaplanowana w SGH reforma musiała te kompetencje rad naruszyć i złożyć je w ręce ciała podejmującego decyzje wiążące dla wszystkich jednostek uczelni. Aby uniknąć prawnej kolizji z Ustawą, Senat SGH podjął dwie decyzje. Pierwsza – to zniesienie wydziałów i stworzenie z SGH szkoły jednowydziałowej, w której kompetencje w sprawach dydaktyki przekazane są w ręce Senatu. Ponieważ jednak jakaś segmentacja tak wielkiej uczelni jest konieczna, utworzono tzw. kolegia, czyli korporacje zajmujące się prowadzeniem badań i promocją kadry. W sferze nauczania kolegia opracowują propozycje zajęć, które wprowadzane są do katalogu uczelni decyzją Senatu. Drugą decyzją było powołanie dla studentów rocznika 1991/1992 i następnych, odrębnych instytucji zawiadujących nauczaniem – Studium Podstawowe i Studium Dyplomowe. W ramach Studium Podstawowego realizowany jest program obowiązkowy i wspólny dla wszystkich studentów semestru 1–3, a składający się z przedmiotów niezbędnych każdemu ekonomiście. Na Studium Dyplomowym student realizuje indywidualny program studiów zmierzając do wybranego przez siebie dyplomu (-ów).

Powyższe decyzje Senat SGH podjął w pierwszych miesiącach 1991 roku i zostały one zapisane w Statucie Szkoły.

Studium Podstawowe

Edukacja w Studium Podstawowym obejmuje przedmioty stanowiące bazę do dalszych studiów. Są to takie dyscypliny, jak makro- i mikroekonomika, encyklopedia prawa, matematyka czy języki. Wątpliwości budziło włączenie do programu Studium trzech innych grup przedmiotów: 1) zawodowych; 2) humanistyczno-społecznych; 3) ogólnych, typu historia i geografia gospodarcza. Po długich dyskusjach zdecydowano się pozostawić wszystkie z nich w programie Studium, przy czym do grupy „zawodowych” włączyć tylko takie jak statystyka, natomiast zaniechać mniej teoretycznych, np. zarządzania. (Zauważmy na marginesie, że wstępne semestry studiów na innych uczelniach

⁴ W. Roszkowski: „Założenia reformy SGH”. Marzec 1991 (maszynopis).

ekonomicznych przybrały odmienny charakter – często wyklada się tam właśnie przedmioty zawodowe (zob. tabela 1). Przyjęty w SGH zestaw przedmiotów pozwalał na zachowanie „bazowego” charakteru pierwszego etapu kształcenia, powodował jednak nadmierne rozdrobnienie zajęć. Jak zauważył jeden z krytyków programu Studium – jest ono przedłużeniem ogólniaka, „większą maturą”.

Tabela 1. Programy wspólnego etapu studiów w Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie (stan w roku akademickim 1991/1992)

Przedmiot	AE Kraków	AE Poznań	SGH
	ilość godzin		
1. Ekonomia (mikro i makro)	240	240	240
2. Matematyka	120	120	150
3. Statystyka	60	60	75
4. Informatyka	120	75	60
5. Prawo	45	90	60
6. Ekonometria	30-60	75	75
7. Rachunkowość	30-90	120	30
8. Finanse	30-60	60	45
9. Polityka gospodarcza	30-60	60	30
10. Języki obce (dwa)	720	780	870-960
11. Historia gospodarcza	45	–	60
12. Geografia gospodarcza	45	–	45
13. Międzynarod. stos. gosp.	30-60	–	30
14. Marketing	30-90	–	–
15. Podstawy zarządzania	60	–	–
16. Historia myśli ekonomicznej	–	–	45

Dyskusji podlegał także okres trwania Studium Podstawowego. Z „bazowych przedmiotów” dawało się ułożyć program czterosemestralny. Oznaczało to jednak dość późne rozpoczęcie studiów w systemie indywidualnego kształcenia, a więc pozostawienie do uzyskiwania dyplomu I stopnia krótkiego czasu. Z kolei w systemie trysemestralnym nie mieścił się pełny program ekonomii oraz takie przedmioty, jak finanse czy polityka gospodarcza. Zdecydowano się pozostać przy wariacie trysemestralnym z utworzeniem na Studium Dyplomowym grupy przedmiotów obligatoryjnych dla wszystkich studentów (ale zaliczanych w wybranym przez studenta terminie).

Już na Studium Podstawowym wprowadzono system wybieralności wykładowców wszystkich przedmiotów. Obawiano się znanego problemu popularności zajęć u najmniej wymagających wykładowców. Wystąpiło to jedynie w niewielkim zakresie. Zresztą sami studenci żądali zastandaryzowania egzaminów z przedmiotów bazowych, właśnie po to, aby uniknąć premiowania dobrymi ocenami mało ambitnych nauczycieli i słuchaczy.

Uzyskiwanie dobrych ocen miało dla studentów duże znaczenie, albowiem w regulaminie Studium Podstawowego zapisano, iż na szczególnie obłożone zajęcia Studium Dyplomowego dostaną się studenci z najwyższych miejsc na tworzonej uczelnianej liście rankingowej, co oznacza możliwość zdobywania szczególnie popularnych dyplomów.

Nie sposób po pierwszych dwóch semestrach studiów ocenić, czy system wyboru i lista rankingowa powodowały wzrost motywacji do dobrej pracy u wykładowców i studentów, są jednak fakty, które pozwalają żywić taką nadzieję. Po pierwsze, wyniki sesji zimowej w roku akademickim 1991/1992: na ośmiuset kilkudziesięciu studentów sesji nie zaliczyło zaledwie kilkunastu! Sesja letnia nie jest jeszcze zakończona, ale ilość indeksów złożona z pełnym zaliczeniem w czerwcu (czyli bez poprawek i przełożeń) napawa optymizmem. Częstym zjawiskiem stało się wielokrotne zdawanie egzaminu w celu uzyskania oceny bardzo dobrej.

Często wytykaną wadą Studium Podstawowego jest zauważalna dezintegracja studentów. Ponieważ zlikwidowana została tradycyjna grupa dziekańska, studenci spotykają się w różnym składzie na różnych zajęciach. Studenci nie znają się i nie wytwarza się owa specyficzna więź, jaka łączy stałą grupę.

Działalność Studium Podstawowego jest przedmiotem pilnej obserwacji kilku placówek SGH: Studium Pedagogicznego, Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych, Dziekana Studium. Już pod koniec pierwszego roku Dziekan Studium wniósł pod obrady Senackich Komisji zajmujących się sprawami nauczania propozycje zmian programowych i organizacyjnych usprawniających pracę Studium. Komisje zgodnie wyraziły wolę, aby z wszelkimi zasadniczymi zmianami w programach (np. przesunięcie nauk humanistycznych na lata późniejsze) poczekać do zakończenia przynajmniej jednego pełnego cyklu Studium. Sugerowano natomiast pilną obserwację jego funkcjonowania i przygotowanie dobrze przemyślanych koncepcji zmian.

Zaakceptowano natomiast dziekańską propozycję stworzenia instytucji koordynatora przedmiotowego – nauczyciela, który w danym roku akademickim odpowiada za uformowanie dla Studium Podstawowego grupy wykładowców danego przedmiotu oraz ustalenie zakresu egzaminu. Idzie o to, aby zajęcia – przy zachowaniu indywidualności wynikającej z osobowości naukowej wykładowcy – posiadały pewną wspólną „miarę”.

Studium Dyplomowe

Przyjęcie studentów na Studium Podstawowe sprawiło, że do opracowywania zasad i treści studiów na Studium Dyplomowym przystąpiono natychmiast z początkiem roku akademickiego 1991/1992. Najpoważniejszym zadaniem było określenie rodzajów dyplomów wydawanych przez Szkołę oraz programu, jaki student musi zrealizować, aby dyplom otrzymać. Słowem, pojawiła się w całej okazałości kwestia tzw. „minimum programowego”. Miało ono stanowić zrąb, na którym zbudowany zostanie katalog. Ponieważ ani Rada Główna, ani MEN nie zdołały stworzyć choćby definicji minimum programowego (nie mówiąc już o zawartości minimów dla poszczególnych kierunków) – w Szkole należało stworzyć własne koncepcje.

Senat SGH zdecydował, że Szkoła wydawać będzie siedem dyplomów magistra ekonomii, na następujących kierunkach: ekonomia (w dalszym ciągu tekstu może być używany skrót EKON), gospodarka publiczna (GOSPU), finanse i bankowość (FIBA), metody ilościowe i systemy informacyjne (MISI), menedżerskim (M-BA), międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne (MSGIP), zarządzanie i marketing (ZIM). Pojawiło się pytanie czym właściwie jest kierunek studiów i kto za jego realizację odpowiada. Odpowiedź, ustalona po długich dyskusjach, brzmiała: kierunek to zestaw przedmiotów, których zaliczenie jest warunkiem wydania dyplomu przez Szkołę, za jego realizację nie odpowiada żadna instytucja typu wydział, katedra czy temu podobne, lecz student, który dyplom danego kierunku chce uzyskać. Obowiązkiem Szkoły jest dostarczenie takiej oferty zajęć, aby student mógł ten zestaw przedmiotów zaliczyć, a co za tym idzie przedstawienie zarówno schematu zestawu (wymogów uzyskania dyplomu), jak i oferty składających się nań konkretnych zajęć w katalogu szkoły. Słowem, kierunki zostały totalnie zdeinstytucjonalizowane i w praktyce utożsamione z minimum programowym dla poszczególnych dyplomów.

Elastyczny, indywidualny system studiów postawił przed Komisją Programową także problem określenia minimum dla studiów niższego stopnia, zwanych uprzednio studiami zawodowymi lub studiami I stopnia, a dzięki inwencji ministerialnej obdarzonych obecnie nazwą licencjatu. Problem był o tyle trudny, że tradycyjnie powiada się, iż studia te mają charakter mniej teoretyczny, a lepiej przygotowujący do zawodu, niż studia magisterskie. Sugerowałyoby to stworzenie odrębnej ścieżki dla tych studiów, a przynajmniej od pewnego momentu różniącej się od ścieżki magisterium. Przy takim rozwiązaniu pojawiają się co najmniej dwa pytania: co to znaczy „studia lepiej przygotowujące do zawodu” oraz pytanie o drożność – łatwość przechodzenia z jednego poziomu studiów na inny. Żeby rozjaśnić te problemy ORSE zorganizowało nawet konferencję, na której różne ośrodki polskie (a i zagraniczne) prezentowały swoje punkty widzenia na kwestię czym są studia zawodowe. Różnorodność form kształcenia obdarzanych tym mianem zniechęca generalnie do tworzenia jakiegokolwiek jednolitej definicji. Przychylając się do tendencji głoszącej, że wykształcenie uzyskiwane w uczelniach wyższych powinno mieć raczej charakter ogólny i teoretyczny, zaś wiedza fachowa powinna być uzupełniana w systemie kształcenia permanentnego, SGH sformułowano następujące zasady:

– student ma możliwość wyboru terminu i formy zakończenia lub kontynuowania studiów. Może on poprzestać na licencjacie, bądź po jego uzyskaniu kontynuować naukę zmierzając do dyplomu magisterskiego, bądź też pominąć licencjat, dążąc jedynie do dyplomu magisterskiego. Student może wznowić studia zakończone uzyskaniem dyplomu licencjata i zdobywać dyplom magistra. Może też na ostatnich semestrach studiów stwierdzić, że magisterium jest mu niepotrzebne lub zbyt trudne do uzyskania i dopiero wtedy zdobyć licencjat;

– żaden z dyplomów nie jest ani warunkiem koniecznym, ani wystarczającym do uzyskania drugiego dyplomu. Student nie musi zdobywać licencjatu w drodze do dyplomu magisterskiego, zaś zdobycie dyplomu magisterskiego nie oznacza automatycznego uzyskania licencjatu. Dyplomy uzyskuje się niezależnie, można je zdobyć w dowolnej kolejności lub uzyskać dyplom licencjata i magistra na dwóch różnych kierunkach;

– każde zajęcia wchodzące w skład minimum programowego licencjatu wchodziły w skład minimum programowego dyplomu magisterskiego tego kierunku i w dużej mierze na odwrót. Po prostu minima programowe dla licencjatów wyodrębniono z minimów dla magisterium.

Myszę, że po decyzji Senatu dotyczącej dyplomów, dla wszystkich osób zaangażowanych w tworzenie katalogu SGH stało się jasne, że nie jest on tylko informatorem o tym, co oferuje uczelnia, ale „naszą”, uczelnianą stroną umowy, zawieranej ze studentem przyjmowanym na studia.

Tworzenie katalogu

Jak więc napisać katalog? Jak określić minima programowe przy indywidualnym, elastycznym, rozliczanym punktowo systemie studiowania? Lektura katalogów uczelni zachodnich mogła ukazać ich finalny kształt, natomiast nie mówiła nic o „kuchni”, o metodzie tworzenia. Nie były tam podane np. proporcje przedmiotów teoretycznych i praktycznych, ogólnych i wyspecjalizowanych wchodzących w skład minimów. Nie były także podane zasady tworzenia systemu punktowego. Katalogi tworzone tam przez lata; są one wynikiem tradycji, sprawdzonych doświadczeń i, oczywiście, otwartości na zmiany. SGH miało dwa semestry czasu, bowiem było jasne, że studenci Studium Podstawowego muszą dostać wydrukowany Katalog SGH jesienią 1992.

Początkiem pracy było ustalenie procedury formowania minimów programowych. Trzeba było, z jednej strony, brać pod uwagę pewien ich kształt modelowy oraz porównywalność z zachodnimi standardami kształcenia ekonomistów (uczelniana grupa TEMPUS pracowała np. nad takim dopasowaniem minimum dla kierunku menedżerskiego oraz MB-A). Z drugiej zaś strony, trzeba było uwzględnić (przy konieczności zmian w programach) możliwości nauczycieli oraz stopień ich poparcia dla reformy programowej. Słowem, poszukiwano procedury takiej, aby z jednej strony, minima programowe nie były odbiciem partykularnych i grupowych interesów pracowników, ich obecnych kwalifikacji i przyzwyczajęń, z drugiej zaś, aby nie były one teoretycznym tworem specjalistów, czy prostą kopią programów zachodnich. Jeszcze inaczej: poszukiwano drogi, która łączyłaby konieczne zmiany w treściach nauczania oraz standaryzację formy i treści zajęć (przynajmniej ich części) z poszanowaniem swobody nauczyciela w prowadzeniu zajęć wedle własnej najlepszej wiedzy i woli.

Aby temu zadaniu sprostać Senat powołał Komisję Programową, w skład której weszli przedstawiciele wszystkich istniejących dotychczas wydziałów, zaś spośród nich wybrano koordynatorów poszczególnych kierunków studiów. Koordynator odpowiadał za sformułowanie minimum programowego dla kierunku we współpracy z pracownikami wydziału o profilu najbardziej do kierunku zbliżonym, przy czym miał też prawo do umieszczania w minimum zajęć wykraczających poza ofertę wydziałową. W grudniu 1991 i styczniu 1992 trwało prezentowanie pierwszych projektów minimów na forum Komisji. Trzeba przyznać, że posiedzenia Komisji, zwłaszcza początkowe, miały burzliwy charakter.

Równoległe z pracami Komisji trwało zbieranie przez ORSE całkowicie swobodnej, indywidualnej oferty zajęć od wszystkich pracowników SGH. Spisanie i prezentacja ofert kierunkowych i indywidualnych pozwoliły się zorientować – chyba po raz pierwszy od dziesięcioleci – w możliwość

ciach dydaktycznych uczelni! Do tej pory taki opis jej potencjału nauczającego nie mógł być dokonany. Obowiązujące uprzednio sztywne programy studiów „programowały” także składaną przez pracowników ofertę i uniemożliwiały im zarówno wpływ na program, jak i wyeksponowanie własnych pragnień i zainteresowań w dydaktyce. Teraz koordynatorzy kierunkowi mogli korzystać z oferty indywidualnej wszystkich pracowników uczelni i w uzupełnieniu konstruowanych minimum w znajdowaniu obsady do projektowanych przez siebie zajęć.

Tabela 2. Minimum programowe dla dyplomu magistra. Projekt wstępny

Poziom	Grupa przedmiotów	Wymiar w godz. lekcyjnych	Liczba punktów
I	Studium Podstawowe	1200	80
	Studium Dyplomowe		
	Języki obce	600	40
II	Ogólnouczelniane obligatoryjne (Ekonomia – 60 g Historia myśli ekonomicznej – 45 g Międzynarod. Stos. Gosp. – 30 g Polityka gospodarcza – 30 g Finanse – 45 g)	210	14
III	Kierunkowe obligatoryjne na wybranym przez studenta kierunku (kier. MISI)	300 (330)	20 (22)
IV	Specjalnościowe, ograniczonego wyboru*	360	24
V	Swobodnego wyboru (wybór z pełnej oferty uczelnianej)	300	20
	Seminarium magisterskie	90	6
	Razem	3060	204
	(dla kier. MISI)	(3090)	(206)
	(dla kier. MSGiP)	(3075)	(205)

* Student jest zobowiązany wybrać 180 godzin z oferty specjalności, w ramach której chce uzyskać dyplom oraz 180 godzin z oferty przedmiotów specjalnościowych dowolnej innej specjalności.

Rozpoczynając swe prace Komisja nie ustaliła *a priori* wspomnianych już proporcji przedmiotów teoretycznych (praktycznych), obowiązkowych (dowolnych), ba, nie ustaliła nawet ogólnej ilości punktów (godzin) dających minimum. Po przejrzaniu pierwszej wersji minimum prezentowanych przez koordynatorów kierunkowych w dużym zarysie wyłoniła się ich pierwsza wspólna konstrukcja. Obrazuje ją tabela 2. Uzyskany przez Komisję Programową konsensus dotyczył przede

wszystkim: mniej więcej jednakowej ilości godzin studiów w minimum na każdym kierunku (ok. 3000 godzin), mniej więcej jednakowej ilości godzin przedmiotów kierunkowych obligatoryjnych (poziom III), przedmiotów specjalnościowych ograniczonego wyboru (poziom IV), przedmiotów swobodnego wyboru (poziom V) oraz zasad tworzenia zbiorów zajęć z tych przedmiotów i zasad ich wyboru.

Rozpoczęła się seria żmudnych posiedzeń Komisji Programowej, na których dopasowywano konstrukcje koordynatorów do przyjętego schematu ogólnouczelnianego, poddając je zarazem krytyce merytorycznej. Każde z minimum programowych było przyjmowane przez głosowanie całej Komisji. Równocześnie rozpoczęła się praca nad ujednolicaniem tytułów przedmiotów, tak aby było jasne, czy „Finanse firmy” zgłaszane przez jednego koordynatora to to samo, co „Finanse przedsiębiorstwa” zgłaszane przez innego. Trzeba przyznać, że ta praca trwała najdłużej, aż do ostatnich posiedzeń Zespołu Redakcyjnego Katalogu i skończyła się umiarkowanym sukcesem. Takie „czyszczenie” Katalogu będzie trwało jeszcze długo, jest jednak nadzieja, że każda kolejna jego wersja będzie spójniejsza.

Na początku kwietnia 1992 r. każda z jednostek uczelni dostała na miesiąc do konsultacji kopię Katalogu SGH zawierającą całą jego część „ofertową”, a więc minima programowe, określenie rodzajów dyplomów (licencjat i magisterski) wydawanych w SGH i relacji między nimi, wreszcie spis wszystkich zgłoszonych indywidualnie przez pracowników zajęć. Był to dokument bardzo obszerny – same zajęcia swobodnego wyboru obejmowały ok. 700 pozycji. Skierowanie projektu katalogu do ogólnouczelnianej konsultacji miało pozytywne skutki. Sprawilo po pierwsze, że każdy z pracowników SGH zobaczył, iż jego indywidualne oferty nie podlegają żadnej dyskryminacji i jedyną „władzą” decydującą o ich uruchomieniu będą studenci. Po drugie, okazało się, że można zgłaszać swą kandydaturę do obsady zajęć, które były dotąd poza zasięgiem danego nauczyciela – np. inny wydział miał monopol na ich prowadzenie. Po trzecie – i chyba najważniejsze – przełamana została (a może tylko naruszona) postawa „zawłaszczania” zajęć dla siebie i czynienia ich obligatoryjnymi dla studentów. Tę zmianę nastawienia dawało się wyraźnie odczuć na licznych spotkaniach, na których dyskutowano nad katalogiem. Jeden zwłaszcza głos rozległ się szczególnie mocno i znalazł wyraz w niemalże wszystkich opiniach kierowanych do ORSE – był to postulat zniesienia specjalności i takiego „rozluźnienia” struktury minimum, aby przedmioty do wyboru stanowiły jego znacznie większą część. Argumenty padały następujące: po pierwsze, przedmioty swobodnego wyboru stanowią zaledwie 10% minimum (oczywiście, poza minimum można i warto studiować więcej i to jest już obszar zupełnie swobodnego wyboru) i indywidualizacja studiowania jest ograniczona; po drugie, na bardziej popularnych kierunkach przedmioty specjalnościowe staną się „wąskim gardłem”, tą faza studiów, która nie wchłonie studentów, którzy już przeszli przez przedmioty kierunkowe (przedmioty kierunkowe – to przeważnie wykłady w dużych grupach – przedmioty ograniczonego wyboru i specjalnościowe, to przeważnie małe seminaria, konwersatoria itp.). Studenci mogliby żywić uzasadnione pretensje do uczelni, która dając im dostęp do przedmiotów kierunkowych (poziom III) wybranego minimum, nie byłaby im potem w stanie zapewnić dalszego ciągu zajęć potrzebnych do jego zrealizowania. Wskazywano też, że rozluźnienie struktury minimum pozwoli na łatwiejsze uzyskiwanie dwóch dyplomów, bowiem ścieżki studiów prowadzące do nich będą się mogły w większym stopniu pokrywać.

Ponadto krytyka dotyczyła zasad przypisywania poszczególnych przedmiotów do poszczególnych grup (poziomów). W istocie zasady te nie zostały nigdy sformułowane. Wiadome było tylko, że owo przypisywanie powinno być podporządkowane merytorycznemu znaczeniu przedmiotu dla danego kierunku. Takie decyzje siłą rzeczy są arbitralne i nie znaleziono w SGH innej drogi ich podejmowania, niż przez koordynatorów poszczególnych kierunków i ich zgromadzenie – Komisję Programową.

Rezultatem konsultacji było szybkie skonstruowanie przez ORSE kilku wersji minimum odzwierciedlających wyniki dyskusji i wybór przez Komisję jednej z nich, tej, którą obrazują tabele 3 i 4.

Tabela 3. Minimum programowe dla dyplomu magistra

Poziom	Grupa przedmiotów	Liczba pkt.
I	Studium Podstawowe	80
	Studium Dyplomowe	
	1. Języki obce	40
II	2. Ogólnouczelniane obligatoryjne (Ekonomia – 4 pkt, Finanse – 4 pkt, Historia myśli ekon. – 3 pkt, Międz. stosunki gosp. I – 2 pkt, Polityka gosp. I – 2 pkt).	14
III	3. Kierunkowe obligatoryjne na wybranym przez studenta kierunku	
	EKON, ZIM	20
	FIBA, GOSPU, M-BA, MISI	22
	MSGIP	21
IV	4. Kierunkowe ograniczonego wyboru 12 pkt obowiązkowo z oferty danego kierunku (dla MISI 16 pkt) plus 12 pkt z oferty danego lub innego kierunku z poziomu III-IV (dla MISI 8 pkt.)	24
V	5. Swobodnego wyboru (wybór z ofert indywidualnych oraz przedmiotów ograniczonego wyboru wszystkich kierunków z poziomu IV-V)	20
	6. Seminarium magisterskie	6
Razem	EKON, ZIM	204
	FIBA, GOSPU, M-BA, MISI	206
	MSGIP	205

Tabela 4. Minimum programowe dla dyplomu licencjata (nie dotyczy kierunków EKON i MISI)

Poziom	Grupa przedmiotów	Liczba pkt
I	Studium podstawowe	80
	Studium Dyplomowe	
	1. Języki obce	30
II	2. Ogólnouczelniane obligatoryjne (Ekonomia – 4 pkt, Finanse – 3 pkt Międzynarodowe stosunki gospodarcze I – 2 pkt, Polityka gospodarcza I – 2 pkt).	11
III	3. Kierunkowe obligatoryjne na wybranym przez studenta kierunku	
	FIBA, GOSPU, M-BA	22
	MSGIP	21
	ZIM	20
IV	4. Kierunkowe ograniczonego wyboru 12 pkt obowiązkowo z oferty danego kierunku	12
V	5. Swobodnego wyboru	4
	(wybór z ofert indywidualnych oraz przedmiotów ograniczonego wyboru wszystkich kierunków z poziomu IV-V)	
Razem	FIBA, GOSPU, M-BA	159
	MSGIP	158
	ZIM	157

Przedmioty poziomu I składają się na program Studium Podstawowego. Przedmioty poziomu II, to przedmioty niezbędne każdemu ekonomiście bez względu na to, jaki kierunek studiów wybierze. Na tym poziomie należy zdobyć 14 punktów (co odpowiada szacunkowo 210 godzinom zajęć prowadzonych w języku polskim). Ci studenci, którzy chcą uzyskać wyłącznie dyplom licencjata mogą uzyskać odpowiednio mniejszą liczbę punktów. Przedmioty poziomu III stanowią rdzeń kierunku studiów i są obowiązkowe dla wszystkich, którzy chcą uzyskać dyplom danego kierunku. Na tym poziomie należy zgromadzić 20–22 punktów. Przedmioty poziomu IV tworzą szerokie zestawy zajęć związanych z kierunkami studiów. Z reguły są one rozwinięciem przedmiotów poziomu III. Na tym poziomie należy ogółem zebrać 24 punkty dokonując wyboru przedmiotów z zestawów oferujących zajęcia w ilości wielokrotnie większej, niż potrzeba do uzyskania tej liczby punktów. Należy zgromadzić co najmniej 12 punktów (dla MISI 16 pkt.) z oferty wybranego kierunku oraz co najmniej 12 punktów (dla MISI 8 pkt.) za zajęcia wybrane z poziomu III lub IV dowolnego kierunku. Przedmioty poziomu V, czyli zajęcia swobodnego wyboru, tworzą zbiór

najluźniej związany z kierunkiem studiów. Tu i student, i wykładowca mogą najlepiej zaspokoić swe indywidualne zainteresowania. Na tym poziomie należy zebrać co najmniej 20 punktów, zaliczając zajęcia z ogólnouczelnianej oferty indywidualnej, bądź z poziomu IV dowolnych kierunków.

Poziom IV i V dają największe możliwości konstruowania ścieżek studiów wiodących do więcej niż jednego dyplomu. Jest rzeczą zupełnie realną stworzenie takiej listy przedmiotów, które z jednej strony dadzą interesujący program studiów, a z drugiej – pozwolą zdobyć więcej niż jeden dyplom przy rozsądnym i równomiernie rozłożonym nakładzie pracy. Oczywiście, poszczególne poziomy nie odpowiadają latom czy semestrom studiów. Przedmioty z dowolnych poziomów można zaliczać w dowolnej kolejności, o ile nie jest to ograniczone warunkiem wstępnym (sekwencją zajęć). Minimalne ilości punktów, jakie student powinien zdobyć w każdym semestrze studiów podaje tabela 5. Student nie musi też formalnie deklarować na jakim kierunku studiuje i nie jest do żadnego kierunku „przypisany”. Swą deklarację, co do wyboru kierunku oficjalnie zgłasza w chwili, gdy po zrealizowaniu wymaganego dla danego dyplomu minimum programowego występuje do Dziekana Studium Dyplomowego o wydanie dyplomu tego kierunku studiów.

Tabela 5. Minimum punktowe dla poszczególnych semestrów Studium Dyplomowego

Semestr	Wymagana liczba punktów	Łączna wymagana liczba punktów po semestrze
IV	22	22
V	22	44
VI	20	64
VII	20	84
VIII	18	102
IX	16	118
X	6	124
Razem	124	–

Uwaga: Studenci z kierunków o minimum programowym w wysokości 125 lub 126 punktów, dodatkowe 1 lub 2 punkty zaliczają na dowolnym semestrze.

W czerwcu 1992 r. Senat SGH zatwierdził projekt katalogu opartego o opisany schemat minimum kierunkowego dla dyplomów szkoły. Po miesięcznej pracy Zespołu Redakcyjnego skierowano go do druku pod koniec lipca. Poza omówionymi powyżej informacjami katalog SGH zawiera krótką historię szkoły i jej schematy organizacyjne, dane o systemie opieki naukowej (tutoracie), zasady funkcjonowania systemu punktowego, regulamin studiów i praktyczny poradnik, jak studiować w systemie studiów indywidualnych oraz liczącą ponad 1000 pozycji ofertę zajęć. Już jesienią 1992 r. przewidziane jest wydanie suplementu do katalogu SGH zawierającego informację o pracownikach Szkoły, ofertę wykładów prowadzonych gościnnie przez profesorów z innych ośrodków, uzupełnienie listy zajęć dostępnych w językach obcych, itp. katalog będzie co roku aktualizowany.

Summaries

Barbara Heyns Microsociological Research on Higher Education

The author analyzes from the perspective of microsociology West European and American problems of higher education. Microanalysis in this case serves to describe and compare results of diversification of institutions of higher education. This paper pays attention mainly to the internal dynamics of the system of higher education, to the differentiation of its structures and activities and the consequences of this. They help to determine who teaches, who studies, what is taught and learnt, and what the learning means to students. As higher education keeps on transmitting familial and class status, it is important to show the consequences of various recruitment and socialization patterns pursued by higher education. The dimensions of academic organization that are critical in understanding institutional variability are briefly outlined. The structural factors identified include type of control, curricula, institutional level (undergraduate or graduate) and prestige. The meaning of differentiation of institutions for students is taken into consideration. Analyzed are also changes in the student population, specially the so-called new clientele. The changing social composition of students pursuing higher education strongly affects the educational offer of institutions of higher learning (curricula, organization of classes) and is a challenge to traditional functions of higher education.

The author mentions also a problem of links between education, professional position and economic effectiveness. She presents some non-educational effects of training and states that changes of attitudes and values occurring during the higher studies are better known to researchers than cognitive changes.

The paper ends with implication for the Polish educational reform.

Ireneusz Białecki Two Functions of Education

Two functions can be attributed to higher education and selection to it. The first one consists in the best selecting and preparing students to their future profession. Professions, specialties and competences highly valued on the labour market should be taught at school and departments which train the best specialists in a given field. The other function of education is equalizing chances, so that the best schools and the most sought for directions can be accessible to pupils regardless of their social background.

It seems that both functions are incompatible. In elite schools which narrowly select their students and issue diplomas demanded by the labour market, selection made by talents and acquired training is usually also selection according to the pupils, background. The larger number of candidates for one place, the larger proportion of the admitted come from the culturally and materially privileged environments. Before 1989 in Poland both functions of education were not carried out in a satisfactory way. Research findings show that during the post-war 40 years inequality of chances of obtaining higher education had more or less the same dimension.

It can be expected that the present differentiation of salaries will in future grow according to professions and not to economic sector or enterprise; this will favour the graduates of schools issuing

diplomas which will guarantee high salaries. Education in these schools can be expensive and the recruitment very selective. The two mentioned factors will certainly increase inequality of access to these schools. On the other hand, the planned growth of the proportion of students contribute to a larger equality of chances of acquiring higher education. Both mechanisms will surely lead to a greater than before diversification of higher education, both as regards its accessibility and level.

Clark Kerr The American mixture of higher education in perspective: four dimensions

Several nations are currently considering 'privatization' of parts of their higher education systems. This paper, mainly based on the American experience, examines 'privatizing' public institutions as an alternative to establishing solely 'private' institutions.

Institutions are analyzed along four dimensions: (1) ownership (public or private); (2) control (external or internal); (3) financing (public or private funds); and (4) mechanisms for public financing (who controls fund distribution and how). There are varying mixtures along these four dimensions both within countries and around the world, with the American system exhibiting the widest range of combinations. Six categories are described, including four common in the U.S.: „I. Independent private”, where institutions are independent in ownership, in control, and in basic financing; „II. Dependent private”, independent in ownership and financing but dependent in control; „III. Independent public”, dependent in ownership but independent in control and substantially independent in financing; „IV. Semi-independent public (state/guild type)”, dependent in ownership, mixed in control, and heavily dependent in financing (less common in the U.S., but typical of Italy and Latin America); „V. Semi-independent public (state/trustee/guild type)”, where control is shared among state, academic guilds and lay boards of trustees but with mainly state-controlled financing; and „VI. Dependent public”, the model in the Communist nations.

Kerr traces the historical path that led to the mixed American system and examines some of its positive consequences, which include institutional autonomy, diversity, and flexibility. Negative results include possible over-responsiveness to short-term pressures, as from the labor market or student preferences for courses of study, and from supporting business or industry.

The author concludes that the American experience with 'privatized' public institutions may serve as a model for those elsewhere who now seek greater institutional differentiation, autonomy, and flexibility within national systems of higher education.

Julita Jabłeczka Independence, Academic Freedom and Autonomy.
Models of Coordination of Higher Education – In the Margin
of Clark Kerr's Paper

Referring to the paper by Clark Kerr in which he distinguishes four aspects of the university independence (property, control, financial sources and mechanisms), the author presents problems arising from looking on Polish system of higher education from the American theoretical perspective.

The evolution from the medieval university, through the model of liberal university to the modern university shows a process of gradual arising of system differences between Polish and American institutions. The differences result in misinterpretation of terminology related to the

academic autonomy, independence and freedom. The differences between particular institutions, described by Kerr, can pertain to the whole systems. They are described by four theoretical models of coordination by B. Clark: bureaucratic, political, academic oligarchy and market instruments of their realization and the resulting situation of the universities are also presented. Different consequences of utilization in practice of coordination based on a dominating oligarchy and market model are presented on the example of transformations of the British system. The last section of the paper gives a critical analysis of the direction of transformations of the Polish system which result from new legal regulations and their interpretation, demonstrates its contradictions and lack of consequences as well as possibilities of more coherent solutions.

Elżbieta Wnuk-Lipińska Quality of Higher Education
– Evaluation Mechanisms

The author deals with a problem of quality of higher education, discussed widely in the Western Europe and the US. She analyzes reasons of the growth of interest in the improvement and measurement of quality for teaching and non-teaching processes occurring in the institutions of higher learning.

She discusses the changing role of the State in the management of systems of higher education in the EC. The changes which take place in the steering of higher education reflect political and social trends. A new idea of self-regulation assumes that the government defines general frames in which the universities may develop their own manner of work. Referring to Guy Neave the author states that many European governments shifted their interest from the input to the output of higher education. Introduction of new mechanisms of quality control is a condition of the introduction of new priorities by governments.

Mechanisms of the quality improvement in institutions of higher education, and specially a model of management transferred from business to post-secondary education, i.e. TQM, Total Quality Management are presented as well.

The largest part of the paper is devoted to the analysis of mechanisms and procedures of quality assessment in the institutions of higher learning. Two extreme models of quality control are presented: one, by an external authority, by self-governing community of fellows, as well as mechanisms of peer review and accreditation.

The author states that now there is some resistance against application of only quantitative criteria to the evaluation of quality of institutions of higher learning. The search for other means of measurement of their quality is based on a strong belief that quality is made of such unmeasurable elements as scholarly climate, atmosphere of work, innovativeness and creativity. A solution may be found in linking the internal and external control. The two types of control used separately raised several reservations.

Ewa Świerzbowska-Kowalik Academic Teachers and Students

The author presents findings of the following researches conducted in the 1980s: panel research into conditions of academic activity of 1st and 4th years students of purposefully selected fields of study from universities, technical universities, agricultural, economic and medical academies (1983–1987);

research on all-Polish representative sample called „Student 1977” and „Student 1987”, research on students of Warsaw „Student 90”, and the research on academic teachers of 1984. All the studies investigated problems of mutual relations between academic teachers and students. The author puts forward a thesis that the success in carrying out intended functions of higher education depends on a large extent on understanding and accepting its goals by students and teachers and on their full and active cooperation in this process.

The findings of the cited investigations show several limitations and barriers in shaping of proper intellectual and social contacts between students and teachers, contacts which could stimulate students, activity in the educational process and affect their attitudes towards their schools and studies.

Maria Wójcicka Reforms of Systems of Education in Europe

The process of changes in systems of post-secondary education in several West European countries was initiated by the national governments in the 1960s. The task assigned then to the universities, i.e. to provide training conformable to the demands of the labour market and thus to assist with achieving social and economic aims set by the governments, is still valid. This paper presents results of the reforms of educational systems in selected countries. Its first part gives the general background of the reforms.

Opinions about the effects of the changes are equivocal. The development of institutions of higher learning, greater accessibility of it and the increase of the number of students are considered as positive. Still, in the assessments of quality the opinion prevails that the changes have brought about mediocre effects as compared with what had been initially intended.

The most frequently cited reason why the governmental projects of reforms failed is the way in which institutions of higher learning respond to external inspirations of changes; it is said that the conservative system of academic education can be reformed only through self-regulation processes. The final effect of reforms is also strongly affected by educational aspirations of young people, which depend neither on the nature of governmental initiatives nor on traditional educational preferences of the universities.

The author illustrates the above statements with selected aspects of the reforms of educational systems in Germany and France and with the effects of the introduction of preferential points into the system of new students recruitment in Poland in the 1960s. Her presentation of the problem from one side only is intended to provoke a wider debate.

Ewa Chmielecka Catalogue

The article presents the organizational and curriculum reform in the Main School of Commerce in Warsaw. The aim of the reform is setting up of a modern institution of higher economic education which trains the manpower for the needs of the market economy.

The major change consists in the abolition of faculties and transmission of all teaching matters to the Senate. Students no longer belong formally to departments. There is a basic course with a uniform curriculum for all students who, however, have the right to choose teachers of all subjects.

The diploma semesters that follow are based on individual course of study. Students assisted by consultants or tutors design their own curricula.

There are curricular minima for each direction of study which consist of obligatory subjects, subjects of a limited choice and subjects of a free choice. The complete didactic offer is given in the School Catalogue.

The graduates of the School can leave with a licenciate's or a master's degree. Obtaining a diploma of one study direction is independent of another diploma, the order of receiving them is optional; it is also possible to obtain licenciate's and master's degrees of different directions of studies.

An individual course of studies, a free choice of subjects and a free setting up of one's educational path are accompanied by a rank list of students. Those with the best results take the first places on the list and have the right to choose the most attractive classes of the diploma course, which means that they have the opportunity to acquire the most attractive diplomas.

As the School is a very large institution, it was necessary to divide it into colleges-corporations of academic teachers which carry out research and promote academic workers.

The author presents not only the assumptions, principles and solutions adopted but also the way which led to them and the stages of the work of teams developing the School Catalogue. It is specially interesting for academic teachers who work on organizational and curricular transformations in their own institutions.

Kronika

Zamierzenia badawcze

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego działa od stycznia 1992 roku przy Wydziale Profilaktyki, Resocjalizacji i Problemów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Powstało w miejsce Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Podstawową dziedziną badań Centrum jest funkcjonowanie nauki i szkolnictwa wyższego, w szczególności zaś takie problemy, jak organizacja polityki naukowej, finansowanie nauki, ekonomika kształcenia, zagadnienia selekcji, rekrutacja na studia wyższe oraz organizacja kształcenia wyższego w aspekcie możliwości reagowania uczelni na zmieniające się potrzeby rynku pracy. W najbliższym czasie zainteresowania badawcze Centrum skupiać się będą na kierunkach i charakterze przemian dokonujących się w nauce i szkołach wyższych w świetle nowych ustaw o szkolnictwie wyższym i powołania Komitetu Badań Naukowych. Uwadze nie ujdzie także związek tych przemian z transformacją ustrojową i gospodarczą w Polsce.

Wyniki już prowadzonych przez pracowników Centrum badań będą dostępne w formie raportów wstępnych na początku bieżącego roku.

Korzystając z szansy, jaką daje nam redagowanie własnego czasopisma, prezentujemy tematy, które będą przez nas realizowane w ciągu najbliższych lat. Może stanie się to zachętą do podjęcia z nami współpracy przez ośrodki czy osoby zainteresowane tą problematyką.

I. Polityka naukowa w okresie przemian ustrojowych

Julita **Jabłecka** Funkcjonowanie systemu nauki w warunkach nowych regulacji prawnych. Tematem pracy jest wstępna ocena konsekwencji zmian, jakie następują w wyniku zmiany przepisów dotyczących struktur sterowania i instrumentów finansowania nauki, wprowadzanych od 1991 roku w określonych warunkach ekonomicznych, społecznych i politycznych.

Julita **Jabłecka** Decyzje o nauce i w nauce. Tematem badań jest polityka naukowa, rozumiana jako zbiór decyzji podejmowanych na styku systemu nauki i makrosystemu (decyzje o nauce) oraz wewnątrz systemu nauki – w radach badawczych, organizacjach naukowych itp. (decyzje w nauce). Badania obejmują różnorodne sposoby podejmowania decyzji na przykładach wybranych krajów w różnych okresach kształtowania się polityki naukowej.

Julita **Jabłecka** System projektów badawczych, *peer review* i specyficzne polskie problemy z nimi związane.

Badania obejmują studia porównawcze polskiego systemu wprowadzanych ostatnio projektów badawczych i metody ich selekcji na podstawie oceny uczonych (*peer review*) na tle systemów działających w wybranych krajach świata.

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler** Polityka naukowa w gospodarce rynkowej: instytucje i mechanizmy (na przykładzie wybranych krajów Europy Zachodniej).

Praca omawia współczesne uwarunkowania polityki naukowej na szczeblu makroekonomicznym oraz podstawowe elementy jej realizacji.

2. Finansowanie szkolnictwa wyższego

Małgorzata Dąbrowa-Szefler Finansowanie szkół wyższych w Polsce (analiza porównawcza z wybranymi krajami Europy Zachodniej).

3. Organizacja i jakość instytucji szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań współczesności, zmieniających się oczekiwań społeczeństwa i potrzeb rynku pracy

Badania prowadzone w ramach tego tematu koncentrować się będą wokół strategii przystosowawczych instytucji i jednostek działających w ramach systemu szkolnictwa wyższego w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Analiza prowadzona będzie na dwu poziomach: 1. instytucjonalnym – wywiady i ankiety z członkami ciał kolegialnych i reprezentantami władzy jednoosobowej (np. rektorzy, dziekani); 2. indywidualnym – wywiady i ankiety z wybranymi losowo pracownikami naukowo-dydaktycznymi, studentami i uczniami szkół średnich.

Elżbieta Wnuk-Lipińska, Halina Najduchowska Strategie przystosowawcze wyższych uczelni do zmieniającej się rzeczywistości.

Wstępne badania przeprowadzono w dwu dużych uczelniach (wywiady z dziekanami). Jeśli autorki uzyskają środki finansowe na prowadzenie dalszych badań, to w 1993 roku zostaną one przeprowadzone na reprezentacyjnej próbie pracowników naukowo-dydaktycznych.

Ewa Świerzbowska-Kowalik, Barbara Wilska-Duszyńska Studenci na wyższej uczelni – postawy, oczekiwania, strategie zawodowe i edukacyjne.

Mirosława Jastrząb-Mrozicka Kształtowanie się dążeń edukacyjnych młodzieży i rekrutacja na studia.

Ireneusz Białecki Nierówność w dostępie do wyższego wykształcenia – zmiany czy kontynuacja?

Badania rekrutacji na studia w latach 1991, 1992 na przykładzie wybranych wydziałów niektórych uczelni.

Krzysztof Wielecki Dynamika postaw i aspiracji młodzieży akademickiej w okresie transformacji.

Porównanie wyników badań empirycznych z lat 1979 i 1982 oraz z roku 1989 i dostępnych najnowszych danych jako próba odpowiedzi na pytanie, jak zmiany makrostrukturalne wpływają na oczekiwania i orientacje społeczne studentów.

4. Instytucje wyższego wykształcenia wobec wymagań rynku pracy

Elżbieta Soszyńska Mechanizmy adaptacyjne szkolnictwa ponadpodstawowego w sytuacji zmieniających się potrzeb rynku pracy i oczekiwań społecznych.

Na podstawie rozpoznania stanu aktualnych powiązań szkolnictwa z otoczeniem oraz rozwiązań stosowanych w wybranych krajach rozwiniętych podjęta zostanie próba oceny stopnia, kierunku i zakresu zmian oraz mechanizmów stosowanych w systemie szkolnictwa polskiego.

Maria Wójcicka Stan i kierunki przemian strukturalnych w szkolnictwie wyższym.

Na podstawie analizy zasięgu, tempa oraz preferowanych przez szkolnictwo wyższe kierunków zmian strukturalnych, prowadzących do różnicowania się typu wykształcenia powyżej średniego poziomu, podjęta zostanie próba określenia warunków, jakie sprzyjają temu procesowi oraz stanowią element ograniczenia.

Byliśmy tam...

„Wyższe szkolnictwo zawodowe: doświadczenia i perspektywy rozwoju”, 26–28 maja 1992, Warszawa, Polska.

W konferencji, która odbyła się w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, uczestniczyli przedstawiciele wyższych uczelni, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz goście z Niemiec i Francji. Obrady koncentrowały się wokół problemu możliwości dostosowania kształcenia w szkołach wyższych do potrzeb rynku pracy – między innymi poprzez rozwój studiów zawodowych.

Na tle roli, jaką przypisuje się kształceniu zawodowemu w koncepcjach reformy studiów wyższych w Polsce, zaprezentowane zostały ponad dwudziestoletnie doświadczenia Niemiec i Francji w zakresie organizacji i funkcjonowania wyższych szkół zawodowych. Ich zaletą jest to, że wykazują większą niż uczelnie o profilu akademickim elastyczność i „wrażliwość” na potrzeby rynku pracy i są powiązane z przedsiębiorstwami zatrudniającymi absolwentów.

Dyskusja skupiała się głównie wokół możliwości i barier kształcenia zawodowego w polskim systemie studiów wyższych.

„Współpraca naukowa i organizacja badań naukowych”, 11–12 maja 1992, Warszawa, Polska.

Najbardziej interesującą częścią tego polsko-brytyjskiego seminarium była prezentacja przez stronę brytyjską zasad organizacji i finansowania nauki w Wielkiej Brytanii. Pracownicy pięciu brytyjskich rad badawczych przedstawili zasady opracowywania naukowej strategii i planowania, uzasadniając konieczność opracowywania takiej strategii; omówiono priorytety rad badawczych i rolę tzw. inicjatyw – formy programu zamówień projektów badawczych. Jedną

z najistotniejszych, diskutowanych na seminarium form wspierania badań przez rady badawcze są różnorodne formy dotacji (granty) finansujące projekty badawcze zespołów uczonych i instytutów, czy stypendia naukowe, przydzielane w drodze konkursowej oceny przez uczonych (tzw. *peer review*).

„Fourth International Conference on Assessing Quality in Higher Education”, 28–30 lipca 1992, Enschede, Holandia.

Konferencję zorganizowały przez trzy instytucje naukowe: Uniwersytet Tennessee, USA, H + E Associates, Wielka Brytania i Uniwersytet Twente (CHEPS), Holandia. Poświęcona była problemom jakości szkolnictwa wyższego i jej pomiarom. Prezentowane przez przedstawicieli różnych krajów ich własne doświadczenia w tym zakresie związane były z próbami podnoszenia jakości kształcenia i działalności badawczej pracowników wyższych uczelni. Dyskutowano nad następującymi problemami z obszaru szkolnictwa wyższego: międzynarodowe aspekty jakości w Europie – stosowane systemy wskaźników; jakość zarządzania w szkolnictwie wyższym; ogólnokrajowa ocena instytucji; ogólnokrajowa ocena studentów; stosowane metody oceny jakości szkolnictwa wyższego.

Z referatów i dyskusji wynikało, iż sprawy związane z jakościowymi metodami pomiaru różnych aspektów pracy uczelni są w ostatniej dekadzie żywo diskutowane w Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej.

„4th European Congress on Continuing Education and Training”, 5–9 października 1992 Warszawa, Polska (Dzień Polski – 6 października).

Kongres został przygotowany i zorganizowany przez Wspólnotę Europejską i odbywał się w pięciu stolicach europejskich (Berlin, Warszawa, Praga, Budapeszt, Wiedeń). Przyjęto formułę podróżowania nocą i obradowania w dzień.

Poza obradami plenarnymi, spotkania odbywały się w zespołach: międzynarodowa współpraca w doksztalcaniu; doksztalcanie a migracja; doskonalenie zawodowe w przedsiębiorstwach; kształcenie ustawiczne w miastach; doksztalcanie a regionalne struktury zatrudnienia; doksztalcanie a transfer innowacji; problemy rynku pracy kobiet a kształcenie ustawiczne.

Poza celami merytorycznymi, Kongres miał za zadanie zbliżenie ludzi zajmujących się problemami kształcenia ustawicznego w różnych krajach Europy. Tematykę obrad zdominowała sytuacja krajów postkomunistycznych.

„Workshop Joint Venture Peer Review Systems”, 13–15 października 1992, Eger, Węgry. W konferencji uczestniczyli przedstawiciele Węgier, Czech, Słowacji, Polski oraz delegacja amerykańska, między innymi z udziałem przedstawicieli National Science Foundation i National Institutes of Health. We wszystkich wymienionych krajach postkomunistycznych wprowadzane są – stosowane od dawna w większości krajów wysokorozwiniętych – metody finansowania projektów badawczych na podstawie oceny i selekcji propozycji

zgłaszanych przez uczonych. We wszystkich tych krajach występują podobne problemy związane z procesami reform, a często niezrozumienie przez środowisko naukowe znaczenia *peer review*, nie tylko jako mechanizmu dystrybucji pieniędzy na badania, ale także jego roli jako formy samoregulacji w nauce. W procesie implementacji *peer review* w Europie Środkowej występują także ogromne trudności finansowe, które zmieniają reguły działania tego mechanizmu. Dyskusja na konferencji pozwoliła na zaprezentowanie węgierskich, polskich, czeskich i słowackich rozwiązań dotyczących procedury *peer review* na tle doświadczeń kraju, który służył większości z nich za model – tzn. Stanów Zjednoczonych.

„The Structure and Legal Order of Higher Education and Research in Central Europe, 11–12 grudnia 1992, Wiedeń, Austria. Konferencja, zorganizowana przez Wiedeński Instytut Nauk Humanistycznych zgromadziła wysokich urzędników Commission of European Countries, ministrów i osoby zajmujące się kierowaniem nauką i szkołami wyższymi, a także badaczy tych problemów z krajów Europy Środkowej, Zachodniej i USA. Tematem konferencji była analiza stanu reform w krajach postkomunistycznych oraz prawne, organizacyjne i polityczne uwarunkowania i konsekwencje przemian w nauce i szkolnictwie wyższym w Europie Środkowej.

Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

Ireneusz Białecki profesor, obecnie dyrektor d/s naukowych Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przy Wydziale Resocjalizacji, Profilaktyki i Problemów Społecznych UW, poprzednio pracował w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Opublikował dwie książki na temat nierówności w dostępie do wykształcenia, oraz szereg prac na temat struktury społecznej, wykształcenia i socjologii polityki. Był jednym ze współautorów czterech raportów z serii *Polacy* (1980; 1981; 1985; 1990) opublikowanych pod redakcją W. Adamskiego. Jest członkiem zespołu redakcyjnego kwartalnika „Nowa Res Publica” oraz wydawanego przez American Sociological Association – dwumiesięcznika „Contemporary Sociology”.

Ewa Chmielecka doktor z filozofii nauki (1979) na UW; od 1991 roku kierownik Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH w Warszawie. Zainteresowania badawcze – filozofia nauki, metodologia nauk, organizacja szkolnictwa wyższego. Autorka ponad 20 publikacji.

Barbara Heyns profesor socjologii i dyrektor *colloquium* nt. zmian społecznych w Europie Środkowej w New York University. Zajmuje się socjologią kształcenia i polityką społeczną, opublikowała na ten temat szereg prac. Wykładała w Harvardzie i w Berkeley, w latach 1990–1992 była profesorem w UW i stypendystą Fulbrighta w Polskiej Akademii Nauk. Obecnie prowadzi badania nad wykształceniem, nierównością społeczną i wprowadzaniem gospodarki rynkowej.

Julita Jabłecka absolwentka SGH, tam także obroniła pracę doktorską na temat reformy instytutów w szkołach wyższych. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, poprzednio zatrudniona w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Od lutego 1990 przez rok uczestniczyła w pracach nad reformą struktur kierowania i finansowania nauką w Polsce. Obecne zainteresowania badawcze – to konsekwencje regulacji prawnych dla funkcjonowania szkolnictwa wyższego i nauki, decyzje w polityce naukowej oraz problematyka oceny badań naukowych, szczególnie projektów badawczych. Od 1990 jest członkiem Komitetu Naukoznawstwa PAN.

Clark Kerr jeden z najwybitniejszych znawców amerykańskiego szkolnictwa wyższego, pełnił funkcje przewodniczącego Carnegie Commission on Higher Education, prezydenta University of California, Berkeley, obecnie emerytowany profesor.

Ewa Świerzbowska-Kowalik absolwentka Wydziału Pedagogiki UW, doktorat na temat diagnozy i oceny rozwiązań modelowych studiów przemianych pod kierunkiem prof. J. Tymowskiego obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Obecnie pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problemami kształtowania się aspiracji edukacyjnych i dążeń zawodowych młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej.

Elżbieta Wnuk-Lipińska absolwentka Wydziału Filozofii i Socjologii UW. Rozprawę doktorską na temat uczestnictwa studentów w kulturze obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. W polu jej zainteresowań badawczych znajdują się społeczne problemy funkcjonowania uczelni, a w szczególności społeczne nierówności w dostępie do wykształcenia, style studiowania, postawy pracowników naukowo-dydaktycznych wobec wykonywanej pracy, działalność reformatorka wyższych szkół.

Maria Wójcicka absolwentka polonistyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Rozprawę doktorską traktującą o humanizacji studiów technicznych obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, w którym prowadziła badania nad społecznymi aspektami zawodu inżyniera. Obecnie pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problemami strukturalnych przemian w systemie kształcenia ponadśredniego, rozpatrywanych z punktu widzenia wewnętrznej integracji, drożności tego systemu.

Prenumeratę półrocznika
„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” prowadzi firma AMOS,
01-506 Warszawa, ul. Szenwalda 1.
Koszt roczny obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres
wynosi 70.000 zł.

Wpłaty dokonywać należy na konto AMOS:
PKO VIII/O Warszawa nr 1586-77578-136.

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.
W przypadku dostawy drogą lotniczą
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.
Istnieje jeszcze możliwość
zaprenumerowania rocznika 1993.

ISBN 83-85194-69-X