

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

Cz. 238



2/93

Półrocznik

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Julita Jabłecka-Gębka
Ewa Świerzbowska-Kowalik
Elżbieta Wnuk-Lipińska (redaktor naczelny)
Maria Wójcicka

Opracowanie graficzne

Wojciech Freudenreich

Redaktor tomu: Ewa Świerzbowska-Kowalik

Adres Redakcji

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

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1993

ISBN 83-85194-69-X

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

2/'93, Półrocznik, Warszawa



Od Redakcji

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE – MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA ZMIAN

Jan Szczepański, Granice reform szkolnictwa wyższego 5

Janusz Beksiak, Ewa Chmielecka, Aleksander Sulejewicz, Instytucjonalne warunki
działania szkół wyższych 10

Stefan Amsterdamski, Dwa lata później: uwagi o reformach w szkolnictwie wyższym
i nauce 22

Karen M. Sorensen, Presja na zmiany i możliwości ich wprowadzania w systemie
zarządzania w szkołach wyższych 35

Halina Najduchowska, Elżbieta Wnuk-Lipińska, Konserwatyzm a innowacyjność 46

REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Kształcić ludzi, którzy potrafią się wszystkiego nauczyć.

Wywiad z twórcami Szkoły Nauk Ścisłych, prof. dr hab. Janem Mostowskim
i prof. dr hab. Tomaszem Dietlem 63

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler, Problemy zmian systemu pomocy finansowej państwa
dla studentów 71

Krzysztof Wielecki, Zagadnienia aplikacji kredytowego systemu zaliczeń
w szkołach wyższych 81

Maria Wójcicka, Problemy drożności systemu edukacji 90

Mirosława Jastrząb-Mrozicka, Zasady doboru studentów w opinii członków
komisji rekrutacyjnych 103

Summaries 120

Kronika 124

Informacje o autorach 132

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

2/'93, Semi-annual, Warsaw

From Editor

SCIENCE AND HIGHER EDUCATION – POSSIBILITIES AND LIMITS TO CHANGE

- Jan Szczepański, The Limits to The Reform of University **5**
Janusz Beksiak, Ewa Chmielecka, Aleksander Sulejewicz, Structural Determinants
of Institutions of Higher Education Activities **10**
Stefan Amsterdamski, Two Years After: Remarks on Reforms in Higher
Education and Science **22**
Karen M. Sorensen, The Pressure and the Prospects for the Management Change
in Institutions of Higher Education **35**
Halina Najduchowska, Elżbieta Wnuk-Lipińska, Conservatism and Innovations **46**

REFORMS IN HIGHER EDUCATION

- To Educate Those Who Can Learn Everything. Interview with Professors Jan Mostowski
and Tomasz Dietl, the Creators of The School of Science **63**
Małgorzata Dąbrowa-Szefler, Problems of Transformation of the State Financial
Assistance to Students **71**
Krzysztof Wielecki, Problems of the Credit System Use at the Institutions
of Higher Education **81**
Maria Wójcicka, Problems of the Permeability of the Educational System **90**
Mirosława Jastrząb-Mrozicka, Opinions of the Members of the
Recruitment Committees on the Enrollment Rules **103**

Summaries **120**

Chronicle **124**

Notes on the Authors **132**

Od redakcji Szanowni Państwo, **przedstawiamy drugi numer** półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. Publikujemy w nim artykuły, doniesienia, relacje z badań, wywiady oraz dyskusje dotyczące najistotniejszych problemów szkolnictwa wyższego i nauki. Zdajemy sobie sprawę, jak trudno jest zapewnić zainteresowanie nowemu periodykowi naukowemu, zyskać stałych czytelników. Jeszcze trudniej skupić wokół niego czytelników skłonnych razem z nami tworzyć czasopismo, podejmować wspólną dysputę na temat kwestii, które nam wszystkim wydają się ważne.

Cieszą nas i dają nadzieję na dalszą współpracę liczne głosy czytelników, które dotarły do redakcji po wydaniu pierwszego numeru.

Numer, który dziś prezentujemy, poświęcony jest przemianom zachodzącym w szkolnictwie wyższym i nauce. Artykuły zamieszczone w pierwszym dziale chcielibyśmy traktować jako wprowadzenie do dyskusji o tym, co w szkolnictwie i nauce *trzeba* zmienić, co *można* zmienić oraz *jak* do tego dążyć.

Środowisko akademickie: pracownicy nauki, administracja uczelni i studenci są zgodni w odczuwaniu konieczności zmian. Struktura organizacyjna nauki i szkolnictwa wyższego, a także mechanizmy finansowania, zarządzania oraz kierowania wymagają reform. Autonomia uczelni, możliwość podejmowania niezawisłych decyzji w kwestiach organizacyjnych i programowych tworzą szanse zapoczątkowania lub kontynuowania reform systemu kształcenia i nauki, których kierunek wytyczony będzie przez oddolne mechanizmy samoregulacji. Suwerenność uczelni i innych placówek naukowych w decydowaniu o kluczowych dla nich sprawach nie zwalnia, ale wręcz obciążuje autorów reform do podejmowania dyskusji o kierunku i zasięgu radykalnych lub stopniowych przekształceń. Trafność decyzji oraz umiejętność przewidywania ich bezpośrednich i długofalowych skutków przesądzi nie tylko o powodzeniu reformy szkolnictwa wyższego i nauki – będzie także decydować o kierunku i powodzeniu zmian w Polsce.

Wydaje się nam, że właśnie *autonomia* w podejmowaniu decyzji oraz świadomość długofalowych społecznych skutków zmian w szkolnictwie wyższym i nauce powinny skłaniać nas wszystkich – pracowników nauki, badaczy problemów szkolnictwa wyższego i nauki, organizatorów oraz administratorów wszelkich szczebli – do stałej dysputy o *kierunkach, sposobach i szansach* reformowania. Gdyby naszemu zespołowi redakcyjnemu udało się skupić wokół czasopisma grono osób zainteresowanych taką wymianą poglądów – moglibyśmy uznać, że zbliżyliśmy się znacznie do założonego celu.

Chcemy, aby kolejne numery naszego półrocznika miały swoje tematy przewodnie. Pierwszy, który być może trafił do Państwa rąk, poświęcony był *uczelni w otoczeniu społecznym*. Skupiliśmy się w nim na problemach związanych z funkcjonowaniem szkół wyższych w Polsce, a także w innych krajach, w kontekście potrzeb oraz oczekiwań wyrażanych przez społeczność uczelni i jej otoczenie.

Niniejszy numer poświęcamy *reformom* w szkolnictwie wyższym i nauce. Następny, który mamy nadzieję wydać w lutym przyszłego roku, dotyczyć będzie przede wszystkim problemów *polityki naukowej*, kolejny (październikowy) chcemy poświęcić zagadnieniom *ponaśredniego szkolnictwa zawodowego*.

Przyjęta przez nas formuła czasopisma jest otwarta. W kolejnych zeszytach z satysfakcją będziemy korzystać z Państwa propozycji, uwag i pomysłów. **ZACHĘCAMY DO WSPÓŁPRACY** – prezentowania własnych osiągnięć, planów, wyników badań. Z nadzieją oczekujemy na odzew, udział w tworzeniu kolejnych numerów, sygnalizowanie problemów, które warto poruszać na naszych **WSPÓLNYCH** łamach.

SZKOLNICTWO WYŻSZE – MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA ZMIAN

Jan Szczepański Granice reform szkolnictwa wyższego

Rozważając problem reformowania szkolnictwa wyższego autor stawia tezę, iż z jednej strony podlega ono stałemu procesowi przeobrażeń, z drugiej zaś – mimo niejednokrotnie gwałtownych zmian formacji społecznych, kryzysów politycznych oraz nowych oczekiwań formułowanych wobec kształcenia – niektóre elementy rzeczywistości szkolnictwa wyższego cechuje trwałość, powodująca, że wykazuje ono daleko mniejszą podatność na zmiany niż otaczający je świat.

Analizując różnorodne elementy funkcjonowania uczelni i ich znaczenie dla powodzenia kształcenia i wychowania autor przypisuje decydującą rolę stosunkowi, który zachodzi między nauczycielem i uczniem. Podkreśla znaczenie „autonomii kompetencji” (polegającej na tym, że nauczyciela obowiązuje ponad wszystko lojalność wobec metody naukowej, logiki i poprawności rozumowej, wobec treści badań i sprawdzonych niezawodnie tez) oraz „autonomii dydaktyki” (lojalność wobec metod skutecznego działania dydaktycznego). Ów zakres rzeczywistości uczelni najtrudniej ulega przekształceniom. Jeśli w tej sferze reforma osiągnie sukces, można się spodziewać trwałych i istotnych zmian.

Wiek dwudziesty przynosił częste reformy szkolnictwa wyższego zarówno w krajach o rozwiniętej cywilizacji technicznej, jak i w państwach dopiero wstępujących na drogę do tej cywilizacji. Zmiany te miały zróżnicowane podłoże, różne też motywy kierowały reformatorami. Przyczyny częstych przeobrażeń tkwiły zarówno w siłach wewnętrznych szkół, w postępie nauki, zmianach technicznych wyposażenia uczelni, zmianach struktury społecznej studentów itp., jak i w czynnikach zewnętrznych, którymi były rewolucje społeczne zmieniające ustroje polityczne, rozwój cywilizacji technicznej i konsumpcyjnej, rewolucje techniczne i naukowe w kulturze, wymagające dostosowania szkół wyższych do nowych treści ideologicznych, potrzeby kształcenia licznych kadr koniecznych dla rozwoju przekształcanej gospodarki itp. W pewnej mierze reformy te były kontynuacją zmian dokonywanych w wieku XIX, kiedy to rozpoczynał się wielki proces modernizacji gospodarki i życia codziennego, wreszcie – przeobrażeń całych państw (np. tworzenie imperiów politycznych). Toteż zmiany przeprowadzane w szkołach wyższych w XX wieku – zarówno te o dużej skali, jak i drobniejsze ulepszenia, często odwoływały się do wielkich reform wieku XIX, takich jak np. reforma Humboldta w Prusach po zakończeniu wojen napoleońskich, która wywarła wielki wpływ na szkolnictwo wyższe nie tylko w Niemczech, ale w całej Europie.

Po dwóch wojnach światowych i wielkich rewolucjach politycznych, a także w wyniku rewolucji w nauce i technice, szkoły wyższe poddawano reformom w celu dostosowania ich do nowych potrzeb i wymagań. Równocześnie i stopniowo, prawie niepostrzeżenie, dokonywały się przeobrażenia w pracy nauczycieli akademickich i administracji uczelni, w badaniach naukowych prowadzonych w szkołach wyższych, w treściach nauczania, w traktowaniu studentów, w życiu organizacji studenckich itp. Szkolnictwo wyższe ulega zatem stałym procesom przemian.

Z drugiej jednak strony łatwo dostrzec, że – mimo wojen, rewolucji, zmian formacji społecznych, upadku jednych państw i powstawania innych, reform religijnych i politycznych, masowych migracji, kryzysów gospodarczych oraz przeobrażeń w kulturze – niektóre elementy rzeczywistości szkół wyższych cechuje *zadziwiająca trwałość*, istnienie mechanizmów niezmiennych od stuleci. Szkolnictwo wyższe wykazuje daleko mniejszą podatność na zmiany niż otaczający je świat.

Także w Polsce szkoły wyższe niejednokrotnie opanowane były gorączką reform i zmian. Po odzyskaniu niepodległości w wyniku pierwszej wojny światowej, kiedy organizowano nowy system szkolnictwa narodowego, mającego służyć odrodzonej ojczyźnie, starano się dostosować go do potrzeb tworzonej demokracji, państwowości i gospodarki. Szkoły miały być ponadto spoiwem trzech byłych zaborów, żyjących i rozwijających się odmiennymi drogami. Ale już na początku lat trzydziestych rząd sanacji rozpoczął nową reformę, dyktowaną „kultem państwa”. W 1939 r. mocarstwa okupujące nasze ziemie zredukowały i zmieniły polskie szkolnictwo. Po wyzwoleniu szybko odbudowywano szkolnictwo wszystkich szczebli i przystosowywano je do potrzeb konstruowanej wówczas demokracji ludowej. W czasach PRL zmiany w szkolnictwie wyższym były permanentne. Po upadku realnego socjalizmu zaczęła się nowa era reform.

*

Wystarczy jednak chociażby pobieżna obserwacja szkół wyższych, by stwierdzić, że w wieku kłęsk i przewrotów, mimo silnych nacisków zewnętrznych, szkoły te zachowały wiele nie zmienionych lub mało zmienionych elementów struktury, metod nauczania i organizacji badań, obyczajów, a także przepisów prawnych. I gdy teraz rozpoczynamy nowy okres przemian, warto postawić sobie pytanie: dlaczego poprzednie reformy, chociażby te stosunkowo niedawne, z okresu „władzy ludowej”, przeszły jak gdyby po powierzchni, niejako obok zasadniczych cech szkół wyższych, nie zmieniając wszakże ich „istoty”. Odpowiedź na to pytanie dostarczy, jak sądzę, ważnych elementów dla wiedzy o naturze zmian w szkołach wyższych i pozwoli na opracowanie skuteczniejszych metod tworzenia efektywnego szkolnictwa.

Na uważne zbadanie zasługuje zjawisko, które można nazwać „pedagogiczną kłęską realnego socjalizmu”. Jak wszyscy doskonale pamiętamy, socjalizm budowano przez uspołecznienie (a dokładniej – upaństwowienie) środków produkcji oraz przez dyktaturę PZPR: podporządkowanie wszystkich sfer życia społeczeństwa kontroli partyjnej, sprawowanej przez rozbudowany aparat służb policyjnych, a także przez planową gospodarkę, która eliminowała szerszą inicjatywę prywatną (zwłaszcza produkcyjną) oraz dążenie do dobrobytu jednostek przez dobrobyt społeczeństwa. Taki ustrój społeczno-ekonomiczny wymagał swoistych postaw, przekonań i motywacji jednostek, by te zechciały się intensywnie zaangażować w proces jego tworzenia. Otóż owych „ludzi socjalizmu” miały dopiero ukształtować szkoły oraz inne instytucje wychowujące i kształcące. Ta nadzieja zawiodła – „człowiek socjalizmu” pozostał nie zrealizowanym ideałem. Realny socjalizm upadł, ponieważ nie

istnieli ludzie, dla których był on budowany. Dlaczego ten wielki eksperyment, trwający dziesięciolecia, angażujący całość gospodarki społecznej oraz potężnego aparatu państwowego, zakończył się zupełnym niepowodzeniem i pod koniec lat osiemdziesiątych kadry jego budowniczych rozplynęły się po cichu?

Reformy szkolnictwa wyższego przeprowadzone w PRL zasługują na dokładne przestudiowanie przez tych wszystkich, którzy chcą tak zreformować szkoły wyższe, aby stały się one instytucjami kształcącymi kadry budujące w Polsce kolejny ustrój demokracji parlamentarnej, a także kadry dla gospodarki rynkowej, zwłaszcza przedsiębiorców.

Mówiąc, że proces ten zasługuje na zbadanie, mam na myśli przede wszystkim analizę metod wychowania i nauczania z punktu widzenia ich efektywności. Badania te mogą pokazać, dlaczego pedagogika realnego socjalizmu okazała się nieskuteczna, co w niej zawiodło, jak w świetle tych doświadczeń rysuje się problem skuteczności czy nieskuteczności reform szkolnych, zwłaszcza szkół wyższych. Jakie warunki i czynniki uczyniły reformy szkół wyższych w PRL dysfunkcjonalnymi? Jakie składniki rzeczywistości szkoły zostały pominięte, nie wykorzystane, jakie złudzenia i tezy nie sprawdzone potraktowano jako odbicie realnego procesu, jaką przyjęto definicję studenta jako członka społeczności akademickiej i jaką mu przypisano rolę? Trzeba także ustalić, jakie wewnętrzne siły szkoły zostały nienaruszone przez reformy, jakie zaś zmienione tylko częściowo, tak że mogły podtrzymać tożsamość uczelni, przeciwstawić zmianom elementy tradycji, a przede wszystkim zachować istotne czynniki procesu nauczania i funkcjonowania uczelni jako środowiska wychowawczego. Nie wnikając bliżej w te procesy, można stwierdzić, że to właśnie nieformalne mechanizmy funkcjonowania szkoły okazały się skuteczniejsze niż cała siła partii i administracji, a także wyróżnień i przywilejów, jakie niosły ze sobą przedsięwzięcia reformatorskie.

*

Postawmy więc pytanie: co składa się na rzeczywistość szkoły wyższej i które jej części ulegają reformie najłatwiej, są najczęściej zmieniane i czy są to składniki istotne dla kształcenia i wychowania? Rzeczywistość szkolnictwa wyższego jest złożona; składają się na nią następujące elementy:

a) *Składniki materialne* – budynki, ich wyposażenie techniczne, laboratoria z koniecznym sprzętem, pomoce naukowe, biblioteki itp. Te składniki dla utrzymania, reperowania i odnawiania wymagają wyspecjalizowanej kadry;

b) *Struktura formalna* – podział na wydziały, instytuty, katedry, zakłady i inne komórki funkcjonalne konieczne do utrzymania uczelni w ruchu;

c) *Studenci* – „jako niezbędny element szkoły” (by zacytować słynne powiedzenie) oraz *proces nauczania* – jako jej czynność konstytutywna, są „elementem docelowym” reform szkolnictwa. Poziom nauczania i jakość wykształcenia stanowią ostateczny sprawdzian skuteczności reform, które przecież są podejmowane po to, aby zmienić czy ulepszyć kształcenie, a zatem i jakość absolwentów;

d) *Zespoły nauczycieli akademickich*, czyli wszystkie kategorie profesorów, adiunktów, wykładowców, asystentów i nauczycieli pomocniczych, zatrudniane po to, by przez prowadzenie badań pomnażać wiedzę naukową i wykorzystywać wyniki tych badań w doskonaleniu nauczania;

e) Tutaj dotykamy sprawy najważniejszej. Istotą szkoły wyższej (jak zresztą każdej szkoły) jest bowiem to, co zachodzi między nauczycielem i studentem. Ocena osobowości nauczyciela akademickiego jest oceną jego wpływu na studentów. Proces nauczania jest

podstawową funkcją szkoły i w nim przejawiają się nie tylko cechy społeczne obu partnerów tego stosunku, ale przede wszystkim ich indywidualność. Wszelkie próby reform podejmowane w różnych okresach dziejowych, zmierzające do unifikacji oddziaływań, tak by nauczyciel przekazywał uczniom tylko te treści, które zostały zaaprobowane przez władze (państwowe, partyjne, kościelne czy inne) nigdy nie osiągały w pełni swoich celów. Widzieliśmy to chociażby w PRL, gdzie – mimo wielu wysiłków PZPR – szkoły wyższe opuszczali absolwenci bardzo zróżnicowani pod względem cech indywidualnych. Otóż ten składnik szkoły wyższej, zwany skrótowo *stosunkiem między nauczycielem i uczniem*, rozstrzyga o wynikach każdej reformy i – dodajmy od razu – zapewnia uczelniom oraz całemu szkolnictwu wyższemu wysoką „stopę niezmienności”. Tutaj bowiem dochodzi do głosu zjawisko, które można nazwać „autonomią kompetencji”, polegające na tym, że nauczyciela obowiązuje ponad wszystko lojalność wobec metody naukowej, wobec logiki i poprawności rozumowań, wobec treści badań oraz sprawdzonych niezawodnie tez. W procesie nauczania występuje podobna „autonomia dydaktyki” (tj. metod skutecznego nauczania) i lojalność wobec owych metod jest obowiązkiem zawodowym nauczyciela. Właśnie ten zakres rzeczywistości szkolnictwa najtrudniej ulega zmianom, ale jeżeli tutaj reforma osiągnie sukces, to będzie on trwały;

f) Ściśle powiązany z tym czynnikiem jest *proces kształcenia nauczycieli akademickich i przygotowywania ich do zawodu*. W relacji nauczyciel – student ten pierwszy zajmuje pozycję dominującą, to on jest przewodnikiem po systemach wiedzy, jego zachowania są wzorem do naśladowania. Jakość nauczycieli stanowi zatem o jakości uczelni;

g) *Programy nauczania, organizacja zajęć* studenta, *sposób prowadzenia zajęć* przez nauczyciela, jego *postawa* wobec wiedzy i faktów, o których naucza, stanowią zespół procesów niezmiernie trudnych do zreformowania;

h) *Autonomiczne kryteria oceny nauczycieli i kierowników uczelni*. Niezależnie od jakichkolwiek ocen formalnych i urzędowych, w społecznościach akademickich wytwarzają się miary, według których ocenia się wiedzę, umiejętności pedagogiczne, charakter i poglądy nauczyciela. Także w tej sferze reformy wywołują małe zmiany;

i) Każdy system szkolnictwa (czy nawet poszczególne uczelnie) wyznaje mniej lub bardziej wyraźne *poglądy ideologiczne*. Mówimy więc o uniwersytetach liberalnych, katolickich, socjalistycznych itp. Ważność ideologii jest zmienna, gdyż niektóre deklarowane ideologie nie muszą być uznawane na serio, a ponadto ich wpływ na procesy badań, a nawet nauczania, bywa ograniczony;

j) *Współpraca międzynarodowa szkół wyższych*, tworzenie organizacji zawodowych i naukowych, kreujących wzory funkcjonowania uczelni, innowacje dydaktyczne i metody badań naukowych. Wiek XX przyniósł silny rozwój takich organizacji, poczynając od tych związanych z ONZ, a kończąc na porozumieniach i umowach o współpracę między dwiema uczelniami z różnych krajów.

Te schematycznie i niewyczerpująco wskazane elementy rzeczywistości wyższej uczelni czynią z każdej szkoły bardzo złożony system, którym kierują władze szczególnie zhierarchizowane: od kierowników zakładów, dyrektorów instytutów, dziekanów wydziałów, rektorów, do państwowych władz administracyjnych, ulokowanych w ministerstwach i innych urzędach państwowych. Uwagę reformatorów skupia właśnie ten system szkoły: możliwości jego sprawnego zarządzania i kierowania, ponieważ stosunkowo łatwo go zmienić. Jest to oczywiście złudzenie, któremu administracyjni reformatorzy chętnie ulegają, nie dostrzegają bowiem, że ten system ma swoje doniosłe uzupełnienie w dramatach, które stale rozgrywają się w uczelniach.

*

Jeżeli zatem chcemy reformować szkoły wyższe jako poszczególne uczelnie, to musimy zaczynać inaczej niż wtedy, gdy chcemy reformować „całe szkolnictwo” jako jednolity system. Ale zostawmy na razie to zagadnienie i zapytajmy, jakie elementy szkoły wyższej są „reformowalne”, które pojawiły się w nich w XX w., a które sięgają do tradycji średniowiecza?

Otóż łatwo stwierdzić, że reformy szkolnictwa wyższego są najczęściej traktowane jako zmiany w poszczególnych uczelniach, a przeobrażenia systemu sprowadzają się do unifikowania administracji, przepisów prawnych, nadania szkołom ujednoczonego regulaminu działania bądź do zmian w sposobach powoływania szkół, ale rzadko dotyczą spraw najważniejszych. Wiąże się to z wiedzą na temat *relacji student – nauczyciel*. Relację tę możemy regulować formalnie, ale przepisy prawa nie mogą zmienić elementów psychologicznych i osobowościowych, wobec których każdy wysiłek reformatorski pozostaje bezradny. Analitycy szkolnictwa wyższego poświęcają temu zagadnieniu sporo uwagi, jednakże dotychczas nie została opracowana metoda pokierowania owym stosunkiem. Sądzę, że od strony formalnej można zmierzać do opracowania informacji dla nauczycieli i studentów, mówiącej o wadze oraz mechanizmach zjawiska, a także dającej nauczycielom akademickim chociażby elementarne wskazówki, jak odkrywać i rozwijać indywidualność studenta i to nie tylko w kilkuosobowych grupach seminaryjnych, lecz również w masowych audytoriach.

Przytoczone powyżej wyliczenie różnych elementów rzeczywistości szkoły wyższej pozwoli na zorientowanie się, które z nich można zmieniać ustawami oraz decyzjami władz politycznych, administracyjnych i gospodarczych, które – jednorazowymi decyzjami rektorów, senatów, rad wydziałów itp., które zaś może zmieniać tylko sam nauczyciel akademicki, stale i systematycznie doskonalący swój warsztat pedagogiczny oraz naukowy.

Widiałem wiele reform szkół wyższych. Gdy w 1932 r. wstąpiłem na Uniwersytet Poznański, studenci – endecy podejmowali strajki i inne postacie walki przeciw reformie przeprowadzanej przez Janusza Jędrzejewicza, sanacyjnego ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Od 1945 r. mogłem obserwować wiele zmian przepisów prawnych mających szkoły wyższe uczynić uczelniami socjalistycznymi. Otóż wszystkie te reformy, z którymi się stykałem i w których sam uczestniczyłem jako członek różnych zespołów, dotyczyły przede wszystkim form organizacyjnych funkcjonowania uczelni (np. zmiany katedr w instytuty, czasu trwania studiów, liczby godzin zajęć dla studentów poszczególnych lat, liczby godzin poświęconych danym przedmiotom, wprowadzaniu czy likwidacji „przedmiotów ideologicznych”, zasad powoływania dziekanów i rektorów, czasu trwania kadencji rektorów). Z punktu widzenia władz administracyjnych i politycznych są to zagadnienia doniosłe. Patrząc wszakże przez pryzmat elementów rzeczywistości szkoły wyższej, należy stwierdzić, iż zmiany te dotyczą spraw drugo- i trzeciorzędnych. Nie zmieniają niczego w relacji student – nauczyciel, a więc w kwestii najważniejszej dla kształcenia, nie zmieniają kręgów i grup nieformalnych, stanowiących zasadniczy element środowiska wychowawczego szkoły, nie wpływają na sposób prowadzenia badań naukowych, nie zmieniają kryteriów ocen pracowników nauki, nie przeobrażają wreszcie dydaktyki poszczególnych przedmiotów, słowem – *nie dotykają istoty szkoły wyższej*.

W tym właśnie stanie rzeczy widzę zasadniczą granicę reform uniwersytetów i innych uczelni wyższych. O tym trzeba pamiętać, gdy znowu przekształcamy szkoły wyższe, zmieniamy sposoby administrowania nimi, rektorów mianowanych zastępujemy wybieralnymi, tworzymy demokratyczne i autonomiczne ciała uczelniane, eliminujemy sposoby planowania, czyniąc uczelnie podmiotem, a nie przedmiotem „planowej obróbki”. Czy te zabiegi

osiągają cel: tzn. lepszych absolwentów, lepszych pracowników nauki, lepszych pedagogów? Na odpowiedź trzeba będzie poczekać. Zmiany w uczelniach zachodzą powoli, a ponadto są one także kształtowane przez zmiany w systemie finansowania oraz kontroli administracyjnej szkół, a wreszcie – przez przeobrażenia ideologiczne: od różnych postaci i elementów socjalizmu do swoistego liberalizmu i demokracji. Ale to już są zagadnienia wymagające osobnego omówienia. Tutaj stawiam tezę, że *naciski zewnętrzne najczęściej wywołują jedynie pozory zmian*. W latach 1948-1955 studenci szkół wyższych byli poddani bardzo silnej presji politycznej w metodach wychowania, a jednak rok 1956 wykazał, że te wysiłki uzyskały minimalny sukces. Nie miały one wpływu na istotne procesy funkcjonowania szkół.

Janusz Beksiak, Ewa Chmielecka, Aleksander Sulejewicz Instytucjonalne warunki działania szkół wyższych

Autorzy poddają krytycznej analizie obowiązującą obecnie *Ustawę o szkolnictwie wyższym* i towarzyszące jej regulacje prawne. Sądzą, że należy sformułować zasady ustrojowe, na których środowisko akademickie pragnęłoby oprzeć przyszłe rozwiązania instytucjonalne.

Skupiają się m.in. na kwestiach zarządu szkołami, samorządu akademickiego, zatrudnienia i karier nauczycieli akademickich, programów nauczania i gospodarki szkół. Obecny system sprawowania kontroli nad uczelniami jest z gruntu błędny. Publicznej kontroli i ocenie powinny być poddawane wyniki działalności uczelni, np. poziom wykształcenia absolwentów. Zamiast tego programuje się i poddaje drobiazgowym analizom funkcjonowanie szkół. Regulacje prawne nie rozdzielają kompetencji organów zarządu i samorządu akademickiego, co dodatkowo komplikuje system kontroli. Nie jest też jasno określony status nauczycieli akademickich (pracownicy uczelni czy urzędnicy państwowi?) oraz ich pracodawców. Promowanie do kolejnych stopni naukowych i nadawanie tytułów naukowych odbywa się poprzez procedurę „scentralizowaną”, określoną ogólnokrajowymi przepisami. Autorzy przedkładają nad nią wariant „korporacyjny”, w którym istnieje zróżnicowanie norm stosownie do wielocentrowego układu różnorodnych, autonomicznych korporacji akademickich i zawodowych. Model korporacyjny wydaje się korzystny dla tworzenia programów nauczania, zamiast obecnie istniejącego systemu projektowania ich przez MEN. Warunkiem bezwzględny autonomii szkoły wyższej jest jej wyodrębnienie ekonomiczne: wydzielenie zasobów, którymi może ona samodzielnie gospodarować. Najbardziej konsekwentną formą takiej gospodarczej autonomii jest prywatyzacja szkoły i przyjęcie zasady odpłatności za jej usługi z zapewnieniem, co oczywiste, systemu pomocy finansowej dla tych studentów, którzy jej potrzebują.

Wstęp

Uważamy za konieczne podjęcie dyskusji na temat instytucjonalnych warunków działania szkół wyższych. Przede wszystkim potrzebna jest krytyczna analiza obowiązującej obecnie *Ustawy o szkolnictwie wyższym* i towarzyszących jej regulacji prawnych. Sądzymy, że bez pośpiechu, ale i nie odwołując się do sprawy, należałoby sformułować zasady ustrojowe, na których *środowisko akademickie* pragnęłoby oprzeć przyszłe rozwiązania instytucjonalne. Na tej podstawie można by podjąć pracę bardziej techniczną, dotyczącą konkretnych aktów prawnych, form organizacyjnych i sposobów regulowania życia akademickiego w Polsce.

Niniejszy tekst traktujemy jako zagajenie do takiej dyskusji i wstęp do pracy nad instytucjonalnymi warunkami działania szkolnictwa wyższego w naszym kraju.

Na warunki te składają się:

1. Względnie stałe *regulacje* ograniczające swobodę uczelni („warunki brzegowe”) w postaci ustaw i towarzyszących im aktów oraz utrwalonych nieformalnych reguł postępowania władz, środowisk lokalnych i zawodowych, a także samych społeczności uczelnianych.

2. Doraźne *interwencje* władz w działalność szkoły. Interwencje te mogą mieć długofalowe działanie i skutki (np. powoływanie przez ministra zespołów ekspertów ds. minimów programowych). Zacieranie się różnicy między warunkami brzegowymi i interwencjami świadczy o bardziej autorytarnym sposobie zarządzania, o ograniczaniu autonomii szkół. Warto zauważyć, że niektóre instytucje są z góry pomyślane jako kanały interwencyjne. Według nas taki charakter ma np. Rada Główna i Komisja ds. Tytułu, gdyż poprzez nie mogą następować doraźne interwencje władz.

Mamy zatem do rozpatrzenia dwa podstawowe problemy:

1. Kto określa lub współokreśla warunki instytucjonalne i co przez to chce osiągnąć (jakie ma cele)?

2. Czego dotyczą ograniczenia regulacyjne:

– czy ingerują w sferę celów i wartości społeczności akademickiej?

– czy regulują mechanizmy działania (sposoby zachowania)?

Określać lub współokreślać warunki instytucjonalne funkcjonowania szkół mogą:

a) *władze państwowe* (centralne) – daje to jednolitość rozwiązań we wszystkich szkołach (np. „profesor belwederski”);

b) *władze lokalne* – daje to zróżnicowanie rozwiązań, ale może być czasem bardziej ograniczające dla szkół;

c) *korporacje* (szkół, zawodowe itp.).

Najdogodniejszym dla nas rozwiązaniem jest dominacja rozwiązania trzeciego (kiedy to same społeczności uczelniane kształtują warunki instytucjonalne stosownie do swoich celów), pod warunkiem istnienia konkurencji między uczelniami (tu jednak warunki musi stworzyć ktoś spoza uczelni, więc chyba państwo).

W kwestii zaś ograniczeń regulacyjnych proponujemy całkowite odrzucenie ingerowania w sferę celów i wartości („obywatel państwa socjalistycznego”, „wartości chrześcijańskie”, pożądany „model absolwenta” itp.). Przeciwnie, chodzi nam o tworzenie instytucjonalnych zabezpieczeń przeciwko takiej ingerencji.

Natomiast ingerowanie w sferę mechanizmów działania jest nieuniknione. Tym właśnie mamy się zająć w niniejszym tekście: analizą regulacji niepożądanych oraz kierunkiem zmian, które uważamy za pozytywne.

O autonomii i zarządzie szkół wyższych

O tak zwanej autonomii szkół wyższych

Sądzymy, że życie akademickie w Polsce cechuje niedostatek autorefleksji. Jednym z przejawów tego stanu jest powszechnie przyjęte twierdzenie, iż *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 1990 r. dała uczelniom szeroką autonomię. Spróbujemy podważyć ten sąd.

Niezależność szkoły wyższej można rozważać m.in. w następujących aspektach: formy własności uczelni, typu kontroli nad nią sprawowanej (tzw. swobody akademickie oraz niezależność administrowania), źródeł finansowania (państwowe i inne publiczne, prywatne) oraz mechanizmów finansowania (np. czy pieniądze publiczne są dystrybuowane przez instytucje państwa, czy inne). Spośród tych aspektów ustawa z 1990 r. zapewnia swobody akademickie (niezależność w prowadzeniu badań i głoszeniu ich wyników, prawo do nauczania zgodnie z własnymi poglądami oraz inne prawa tradycyjnie wymieniane), niewiele natomiast zmienia (w porównaniu z poprzednimi ustawami) w pozostałych kwestiach. Autonomia jest więc tu utożsamiana z elementarnymi swobodami gwarantowanymi przez zmiany polityczne, z pominięciem pozostałych spraw.

W niniejszym rozdziale interesować nas będzie tylko jeden z wymienionych powyżej aspektów autonomii, a mianowicie *rodzaj kontroli sprawowanej nad funkcjonowaniem uczelni*.

Zgodnie z ustawą (uzupełnioną o przepisy wykonawcze oraz o działalność Rady Głównej opartą na ustawie), działalność uczelni nadal pozostaje pod kontrolą urzędniczej hierarchii państwowej. Przejawia się to głównie w tym, że:

1. Organizacja wewnętrzna szkół wyższych (segmentacja, rodzaj ciał kolegialnych i jednoosobowych oraz ich uprawnienia) opisana jest w ustawie oraz strzeżona przez MEN;

2. Finanse publiczne prawie w całości przechodzą przez dwa urzędy państwowe: MEN i KBN;

3. Działalność dydaktyczna została początkowo pozostawiona do swobodnego projektowania uczelniom. Obecnie MEN, przy współudziale Rady Głównej, próbuje poddać ją kontroli poprzez stworzenie listy kierunków, które mogą być prowadzone przez uczelnie oraz sformułowanie minimalnych wymogów programowych dla dyplomów poszczególnych kierunków. Kontrola ta ma więc charakter programowania działalności uczelni w sferze dydaktyki i zarządzania tą działalnością, nie zaś oceny jej efektów;

4. Administrowanie uczelnią poddane jest bardzo silnej kontroli i urzędów, i ustawy. Oto niektóre przykłady spraw rozstrzyganych centralnie: rodzaje stanowisk w uczelniach, zasady odpłatności/nieodpłatności za studia, możliwość prowadzenia kierunków studiów oraz nazwy tych kierunków, proporcja stanowisk profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, alokacja otrzymanych środków finansowych na poszczególne rodzaje wydatków, wysokość wynagrodzeń, standardowe formy zatrudnienia, minimalne pensje, standardy uzyskiwania stopni i tytułu naukowego.

Wszystko, co zostało wyżej stwierdzone nie podważa idei kontroli, której uczelnie – jako instytucje publiczne – powinny być poddane. Uważamy jednak, że *obecny system kontroli jest z gruntu błędny*. Publicznej kontroli i ocenie powinny być poddawane wyniki działań uczelni (np. poziom wykształcenia absolwentów jako miernik jakości usługi świadczonej przez szkołę wyższą). Zamiast tego programuje się i poddaje drobiazgowym restrykcjom funkcjonowanie szkół. Pozostaje otwartą kwestia, *kto* powinien sprawować kontrolę nad jakością kształcenia. Oczywiście, pierwszym z kontrolerów jest „rynek” usług edukacyjnych

– na razie w Polsce niemal nieobecny – na którym uczelnie mogłyby swobodnie konkurować. Ponadto – instytucje ponaduczelniane w rodzaju (także na razie nieobecnych) korporacji uniwersytetów bądź uczonych wykładających te same dziedziny wiedzy (filozofów, ekonomistów, matematyków itd.). Może to być także kontrola płynąca wprost ze strony instytucji państwowych (np. kontrolerzy królewscy w Wielkiej Brytanii czy system egzaminów państwowych we Francji). Nie chodzi tu o zaprojektowanie kształtu tych instytucji, lecz o wskazanie, czym miałyby się zajmować. Naszym zdaniem nie powinny one kontrolować „prawidłowości” funkcjonowania szkoły wyższej, gdyż taka władza powinna spoczywać całkowicie w rękach zarządu samej uczelni, z ograniczeniami wynikającymi z reguł prawa. Ciała te mogłyby się natomiast zająć oceną efektów jej działania (jakość kształcenia, poziom absolwentów) i stwarzaniem warunków do nieskrępowanej konkurencji między uczelniami.

O zarządzie uczelni

Szkoła wyższa jest placówką, która – wśród innych – służy rozwojowi społecznemu poprzez prowadzenie badań naukowych podporządkowanych dążeniu do prawdy, kształcenie najwyższej wykwalifikowanych zawodowo i intelektualnie członków społeczeństwa, rozwijanie oraz upowszechnianie kultury narodowej. Nad tymi wartościami i celami, stanowiącymi *meritum* działalności uczelni, powinny czuwać korporacje uczonych. Wymienione cele i wartości zawarte są w etosie uczonego i nauczyciela, a w praktyce powinny być poddane kontroli samorządowych ciał korporacji w rodzaju rad naukowych, komisji ds. promocji itp. Ciała te, naszym zdaniem, powinny być wybieralne, a najwyższe z nich (senat, rektor) powinny dbać o strategię rozwoju szkoły w jej zadaniach merytorycznych.

Uczelnia jest jednak także *rodzajem przedsiębiorstwa*, które oferuje na rynku pewne usługi. Rozpoznając potrzeby tego rynku, powinno ono być dobrze wkomponowane w otoczenie społeczne, prowadzić racjonalną gospodarkę, umieć zapewnić środki finansowe na działalność merytoryczną, dbać o dobór kadr najlepszych do wytyczonych zadań itp. Do realizacji tych celów potrzebny jest *zarząd*. Jego najwyższe ciała, w rodzaju rad nadzorczych, powinny dbać o strategię rozwoju uczelni jako przedsiębiorstwa, ich poszczególne organy wykonawcze („zarząd” w węższym znaczeniu tego słowa) powinny ją realizować na co dzień, odpowiadając za organizację życia szkoły wyższej.

Widać zatem, że te dwie instytucje, które nazwiemy roboczo *samorządem* i *zarządem* – jeśli rozpatrywać je w wersji modelowej, skrajnej – mają cele raczej rozbieżne. Samorząd powinien forsować strategię maksymalnej swobody badawczej i dydaktycznej członków wspólnoty akademickiej, zarząd zaś – dyscyplinować ich w trosce o to, aby nie dopuścić do osłabienia położenia gospodarczego szkoły i jej „przegrywania” w konkurencji na rynku. Jest to wyraźnie widoczne w przypadku związków szkoły z otoczeniem społecznym. O ile korporacje uczonych będą zmierzać do minimalizacji jego wpływów na życie uczelni, o tyle rada nadzorcza powinna dbać o możliwie silne związki szkoły wyższej z gospodarką, administracją państwową i lokalną oraz innymi instytucjami społecznymi (sama zresztą powinna swym składem wyrażać taką więź). Jeśli nawet się zdarzy, że obydwie instytucje zainteresowane są tym samym (np. wysokim poziomem badań i nauczania prowadzonych w uczelni), to i tak każda czyni to z innych powodów. Uczeni chcą dochodzić do *prawdy* i pragną jej nauczać, zarząd widzi w wysokim poziomie szkoły jej mocną pozycję na *rynku usług*.

To, co powiedzieliśmy, wyjaśnia możliwy zakres uprawnień przyznawanych każdej z tych instytucji. W rękach organów samorządu pozostają programy badań, treści nauczania,

kwestie promocji naukowej itp. Przez samorząd rozumiemy tu – prócz organów wewnętrzuczelnianych – także wszystkie ciała o charakterze korporacyjnym, ponaduczelnianym, jak np. wspomniane już stowarzyszenia uniwersytetów czy korporacje uczonych uprawiających jedną dziedzinę wiedzy. W ich gestii znalazłyby się np. standardy promocji na poszczególne stopnie, kreowanie minimów programowych dla kierunków studiów czy ewentualna ocena poziomu uczelni (w wersji najbardziej radykalnej – ich akredytacja).

Tego, jaki kształt miałyby przyjąć zarząd, nie da się rozstrzygnąć bez dłuższych studiów. Warto zapoznać się z rozwiązaniami stosowanymi w świecie. Zapewne dobrze byłoby się także przyrzeć rozwiązaniom zastosowanym w obecnych polskich szkołach niepaństwowych i poznać powody stworzenia takich, a nie innych struktur zarządczych. W większości znanych nam systemów szkolnictwa o miejsca w radach nadzorczych ubiegają się (mając je tradycyjnie zarezerwowane) przedstawiciele świata biznesu, administracji lokalnej i centralnej, stowarzyszeń zawodowych i absolwenckich itp. Proporcje miejsc są bardzo zróżnicowane w poszczególnych systemach. Rada mianuje głównego zarządcę uczelni i jemu powierza bieżące czuwanie nad gospodarką szkoły, włączając w to prowadzenie polityki kadrowej, sugestie co do rodzaju usług, jakie uczelnia skieruje na rynek itp. Relacje między radą i zarządem w węższym znaczeniu a samorządem akademickim bywają bardzo rozmaicie określane i trudno tu sugerować jakiegokolwiek rozwiązania. Nie mamy natomiast wątpliwości co do tego, że skład ciał zarządczych i samorządowych, ich uprawnienia i temu podobne kwestie nie powinny być rozstrzygane centralnie.

Nauczyciele akademicki – regulacje dotyczące zatrudnienia

Powstanie i ustanie stosunku pracy

1. *Dotychczasowa regulacja przewiduje mianowanie na stałe* (na stanowisko profesora, w przypadku posiadania tytułu), *na okres 5 lat* (na stanowisko profesora nadzwyczajnego osoby bez tytułu naukowego), *na okres 1 roku* (pierwsze mianowanie na stanowisko asystenta osoby, która nie odbyła stażu) oraz *na czas nie określony* (wszystkie inne przypadki).

Naszym zdaniem regulacja szczegółowa, w trybie ustawowym, wszystkich przypadków zatrudnienia jest niecelowa i ogranicza racjonalną gospodarkę kadrami. Regulacja alternatywna powinna odstępować od mianowania (które, jako ogólna forma stosunku pracy, traci rację bytu w gospodarce rynkowej) i zastąpić je umową o pracę na zwykłych zasadach (tj. w drodze otwartego konkursu). Mianowanie może być zachowane w szczególnych wypadkach dla uhonorowania wybitnych ludzi świata nauki.

2. *Ustawa określa czas zatrudnienia na dziewięć lat* (adiunkt bez habilitacji) i *osiem lat* (asystent bez stopnia naukowego doktora).

Uważamy, że ustawowe określanie czasu zatrudnienia dla każdego stanowiska jest niecelowe i przeczy bardziej ogólnej regule mianowania na czas nie określony. Wspomniane uszczegółowienie jest związane z „przymusem” wykonywania prac na stopień i wymuszoną „rotacją”. Rezygnacja z owej „rotacji” jest konieczna, przyczyni się bowiem do racjonalizacji zatrudnienia, podwyższy jakość prac naukowych i uprości system oceny kadr. Okres zatrudnienia powinien być pozostawiony do decyzji uczelni zawierającej umowę z kandydatem na pracownika (ewentualnie być rozstrzygnięty przez układ zbiorowy).

3. *Uczelnia zatrudnia nauczycieli akademickich*. W praktyce mianowanie i umowę o pra-

cę podpisuje rektor, lecz nie na warunkach, o których sam decyduje i które może uznać za najodpowiedniejsze.

W obecnej sytuacji nie jest jasno postawiona podstawowa kwestia pracodawcy w przypadku nauczycieli akademickich. W większości krajów europejskich mają oni status pracownika sfery publicznej. Poziomy plac i ramowe obowiązki są w wielu krajach określone przez regulacje ogólnopaństwowe. Rządziej (Belgia, Wielka Brytania) nauczyciele ci są najmowani do pracy i otrzymują pensje od swoich instytucji (pod kontrolą umów zbiorowych i obserwacją związków zawodowych).

Występującą w warunkach polskich alternatywę: status funkcjonariusza publicznego (a więc w zasadniczej części reglamentowany na skali państwa) czy pracownika najemnego samej uczelni, regulowany wewnętrznie (wtedy występowałaby formuła „*tenure*”) można rozstrzygnąć przez zmierzanie ku *modelowi przedsiębiorstwa*, podporządkowanemu umowom zbiorowym pracowników naukowych. W tym przypadku, tak jak w przedsiębiorstwie, pracodawcą jest zarząd (z wyjątkiem członków zarządu, którzy podpisują umowę z radą nadzorczą). Żadne z tych ciał nie występuje dotąd w państwowym szkolnictwie wyższym, co znakomicie utrudnia klarowne rozdzielenie kompetencji.

4. *Warunkiem zatrudnienia na określonym stanowisku jest posiadanie tytułu naukowego (profesor zwyczajny), tytułu lub stopnia naukowego (profesor zwyczajny, adiunkt) bądź tytułu zawodowego (asystent). Statut może określić dodatkowe kryteria.*

Naszym zdaniem danie rzeczywistej autonomii uczelni eliminuje tego typu regulacje jako warunek wstępny możliwości zatrudnienia. Uczelnia (jej zarząd), będąc w sytuacji konkurencyjnej (nabór nauczycieli akademickich) i borykając się z ograniczeniami budżetowymi, optymalizuje strukturę zatrudnienia bez względu na formalizm przepisów.

5. *Na ustawowe obowiązki nauczycieli akademickich składają się: praca dydaktyczna, naukowa i organizacyjna („DNO”).*

Dekretowanie treści obowiązków oraz narzucanie wszystkim pracownikom akademickim owego „koszyka” uważamy za nieracjonalne. Zwolnienie np. z przymusu badawczego i konieczności wykonania „prac na stopień” może uelastyczyć kwestie kadrowe oraz podwyższyć jakość kształcenia. Jeśli „koszyk DNO” zostanie zachowany, to ustalenie proporcji obowiązków (np. 33-33-33% czy 40-40-20%) powinno być pozostawione do decyzji uczelni i uzależnione od formułowanej przez nią strategii. Pracownicy naukowci należą do nielicznej kategorii zatrudnionych, którzy z własnych środków (i tak wątych) zmuszeni są pokrywać wydatki związane z poprawnym wykonywaniem swoich obowiązków. Kwestią pozostawioną do indywidualnego rozstrzygnięcia przez uczelnie powinien być zakres podejmowania prac zarobkowych poza szkołą.

6. *Pensum dydaktyczne.* Ustawa precyzuje konieczność ustalenia pensum i nakłada minimalny jego wymiar dla zatrudnionych na poszczególnych stanowiskach, wyrażony w godzinach przeliczeniowych.

Autonomia finansowa i zarządcza uczelni, w sytuacji gdy szkoła wyższa jest pracodawcą, eliminuje w ogóle potrzebę formalnego wymogu pensum. Nawet otrzymanie środków finansowych ze źródeł publicznych nie uzasadnia ingerencji zewnętrznej (ustawowej lub innej) w wymiar obowiązków pracowniczych. Jest możliwe, że złożoność systemu oceny pracowników (np. przez zarząd) ujawni celowość skonstruowania standardów odpowiadających w zarysie dotychczasowemu pensum oraz zasadom jego obliczania (bardziej celowe wydają się przy tym ustalenia ramowe, nie zaś dokładny rachunek). Pensum naukowe ani pensum organizacyjne raczej nie powinny być ustalane.

Ocena okresowa (stosownie do zakresu obowiązków)

Wymienione powyżej sztywne regulacje są ważnymi przyczynami:

- niewłaściwej struktury zatrudnienia (np. problem adiunktów);
- niskiego poziomu prac na stopień naukowy;
- preferowania ilości publikacji kosztem ich jakości;
- osłabienia wewnętrznej dyscypliny i unikania obowiązków.

Obecny system oceny okresowej powiela schematyzm i formalizm oraz nie sprzyja elastycznemu „gospodarowaniu czynnikiem ludzkim” (nie mówiąc o promowaniu wartości naukowych). Ogólne podejście i charakter stosowanych dotąd procedur ujawniają raczej biurokratyczne, formalne i mechaniczne zasady oceny niż zasady dostosowane do sytuacji, merytoryczne i elastyczne. Charakterystykę zasad stosowanych obecnie i zreformowanych – proponowanych przez nas – przedstawiamy w uproszczeniu w tabeli 1. Najważniejsze składniki zreformowanego systemu oceny są rezultatem zmian w podstawowych relacjach pracowniczych: wprowadzenia umów zbiorowych, zaniechania rotacji, likwidacji zewnętrznych form kontroli procesów naukowo-dydaktycznych (ustawowe pensum) oraz reformy systemu wynagradzania.

Tabela 1

Porównanie zasad oceny okresowej nauczycieli akademickich

Zasady	Obecne	Zreformowane
Konieczność oceny	ustawowa	umowna
Długość okresu podlegającego ocenie	4 lata	zależy od umowy
Konieczność rotacji	tak	nie
Pensum dydaktyczne	minimalne – maksymalne	brak
Pensum naukowe	brak	brak
Odpowiedzialność kierownika	nie	tak
Zależność płacy od oceny	nie	tak
Preferowanie wartości naukowej prac	nie	tak

Z oceną nauczycieli akademickich związane są następujące problemy:

1. Podstawą oceny jest przydatność pracownika dla uczelni w wyniku przyczyniania się do realizacji jej zadań strategicznych. Głównym kryterium oceny jest wartość tworzonej wiedzy (jakość szeroko rozumianych publikacji), co z kolei pozwala uczelni realizować cele rynkowe, osiągać dobre wyniki w rankingach i wysokie pułapy *performance indicators*.

2. Czy ocena jest pomocą w doskonaleniu zawodowym, czy też narzędziem selekcji i dyscyplinowania pracowników? Wydaje się, że ogólnouczelniana ocena nie powinna zastępować konkurencji wewnętrznej i zewnętrznej. Procedura (choćby nawet mało sformalizowana i elastyczna) nie „wymusi” jakości.

3. Kto ma przeprowadzać ocenę pracownika? Zaangażowane są cztery instancje: zarząd uczelni (zainteresowany głównie *biznesem*), korporacja (zainteresowana *profesjonalizmem i jakością*), kierownik katedry jako bezpośredni przełożony (zainteresowany *konkretnymi wynikami* pozwalającymi *istnieć* jednostce), pracownik podlegający ocenie (zainteresowany *realizacją własnej kariery w wybrany przez siebie sposób*). Treść i forma oceny powinny być ustalone każdorazowo w toku dyskusji między zaangażowanymi grupami uczelnianymi.

4. System oceny powinien pozwalać na różnicowanie wynagrodzeń w zależności od jej wyniku (konkurencja wewnętrzna) i oderwać się od hierarchii formalnej (np. fakt, iż wynagrodzenie profesora nie może być niższe niż adiunkta jest antybodźcem do doskonalenia). Możliwe jest przyjęcie wariantu, że każdy pracownik po przyjęciu do pracy ma prawo negocjować dodatki do pensji oraz inne warunki materialne i kadrowe swojej pracy, co jest skutecznym bodźcem do podwyższania jakości. Także rozpowszechnienie się podejmowania dodatkowego zatrudnienia poza uczelniami sygnalizuje celowość różnicowania płac (premiowanie wysiłku podejmowanego w ramach uczelni).

Nauczyciele akademicy – regulacje dotyczące kariery naukowej

Główną sprawą jest promowanie do kolejnych stopni naukowych i nadawanie tytułów naukowych. Są tu do rozpatrzenia dwie kwestie:

- a) jakie są wymagania, które należy spełnić, aby być promowanym („norma”);
- b) kto ma *władzę* ustalania norm i promowania.

Możliwe są dwa skrajne rozwiązania instytucjonalne:

- wariant „scentralizowany” (A), w którym władza ma strukturę hierarchiczną w skali krajowej, a normy są ujednoczone;
- wariant „korporacyjny” (B), w którym istnieje zróżnicowanie norm stosownie do wielocentrowego układu różnorodnych, autonomicznych korporacji akademickich i zawodowych¹.

W praktyce występują rozwiązania pośrednie – różne kombinacje obu wariantów.

W Polsce, mimo „nowej” *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, jesteśmy ciągle bardzo blisko wariantu A, którego zwolennicy uważają za pozytywną jego stronę właśnie ujednoczenie wymagań oraz łatwość zewnętrznej kontroli, co – według nich – ma przeciwdziałać obniżaniu się poziomu przyznawanych stopni i tytułów.

Naszym zdaniem temu rozwiązaniu można postawić wszystkie zarzuty, jakie wysuwa się przeciwko systemom autorytarnym i strukturom biurokratycznym. Sądzymy, że obecny niski poziom wielu prac magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych jest spowodowany m.in. właśnie przez opisany system regulowania kariery naukowej.

Do najbardziej negatywnych zjawisk związanych z obecnym systemem oceny należą:

- zastępowanie norm merytorycznych normami formalnymi (ocena według liczby publikacji, studentów, godzin itp.);
- zastępowanie naukowych kryteriów oceny kryteriami politycznymi (niekoniecznie partii politycznych, ale zawsze klik; sprzyja temu tajność biurokratycznych procedur promowania);
- rozmycie odpowiedzialności za działalność naukową i za decyzje o awansach naukowych (brak warunków i bodźców do starania się o wysoką „markę” szkoły czy wydziału).

Za pożądany kierunek zmian uważamy więc zbliżenie się do wariantu B, czyli korporacyjnego. Oznacza to pozostawienie poszczególnym, dobrowolnym i autonomicznym korporacjom decyzji dotyczących karier naukowych. W skrajnym przypadku chodzi tutaj o pozostawienie uczelni (wydziałowi) pełnej swobody określania wymagań, które muszą być

¹ Mowa tu o korporacjach swobodnie powstających, autonomicznych, co nie ma nic wspólnego z centralistyczną formułą „korporacjonizmu faszystowskiego”.

spełnione, aby uzyskać stopień magistra czy doktora. Innym przykładem może być mianowanie profesora przez daną uczelnię na czas określony (a więc mającego całkiem inny status niż wspomniany wyżej „profesor belwederski”). Przykładem może też być rozważany niedawno (i odrzucony) pomysł likwidacji Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej bądź wprowadzenie systemu ankietowego jako sposobu przyznawania stopnia doktora habilitowanego.

Wszystkie te pomysły (wypróbowane zresztą w przeszłości w innych krajach, a niektóre realizowane u nas obecnie) zakładają radykalne ograniczenie władzy biurokracji zewnętrznej w stosunku do uczelni oraz rozwój samodzielnych, korporacyjnych form działania społeczności akademickich i zawodowych.

Taka zmiana musiałaby oczywiście doprowadzić do jeszcze bardziej rażącego zróżnicowania poziomu dyplomów i tytułów uzyskiwanych w różnych szkołach oraz ośrodkach naukowych. Biorąc zaś pod uwagę naukowe ubóstwo i demoralizację – odziedziczone po PRL, a dominujące w wielu ośrodkach i dyscyplinach – należy się obawiać, że wynikiem takiej daleko idącej samodzielności uczelni byłoby to, iż niektóre dyplomy i tytuły spadłyby poniżej najbardziej liberalnie określonych wymagań merytorycznych.

W związku z tym często wysuwany jest postulat – przynajmniej przejściowego – zastępowania autonomii uczelni oświeconym absolutyzmem władzy zewnętrznej.

Ale tu znów rodzą się pytania: to znaczy czyjej władzy? I jak to zrobić, aby była ona „oświecona”, a jeśli nawet na początku będzie „oświecona”, to co uczynić, aby nie wyrodziła się w nieoświeconą dyktaturę?

Jeśliśmy więc obstawali przy postulatcie upowszechnienia wariantu „korporacyjnego”, to warunkiem uzyskania jego korzystnych efektów jest taka regulacja życia akademickiego, aby możliwie jak najszybciej i jak najszerzej zaczął działać rynek na usługi uczelni oraz aby zapanowała konkurencja na tym rynku. Wówczas byłaby szansa, że najgorsze szkoły albo upadną, albo potrafią podnieść swój poziom. W takim systemie zadaniem władz zewnętrznych byłoby nie narzucanie norm i mianowanie profesorów, lecz wspomaganie konkurencji, tworzenie dla niej warunków instytucjonalnych.

Kierunki studiów, minima programowe, dyplomy

Swoje stanowisko w sprawie programów studiów, zasad ich normowania oraz wydawania dyplomów przedstawiliśmy w rozdziale *Programy i dyplomy* naszego poprzedniego opracowania². Tutaj rozważymy bardziej szczegółowo, kto (jakie instytucje) decyduje o kształcie programowym i organizacyjnym kształcenia, a kto – naszym zdaniem – powinien to czynić.

Kierunki studiów i minimalne wymagania programowe

Po wprowadzeniu w życie *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 1990 r. uczelnie uzyskały prawo do swobodnego kształtowania programów nauczania, które jednak rychło zostało obwarowane wymaganiami, stworzonymi przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i MEN zgodnie z ich ustawowymi uprawnieniami. Po pierwsze więc – ustalona została lista kie-

² J. Beksiak, E. Chmielecka, U. Grzełowska: *Kierunki zmian w wyższym szkolnictwie ekonomicznym*. Warszawa 1992: Szkoła Główna Handlowa.

runków, na których można uzyskiwać dyplomy w polskich szkołach wyższych oraz formalne warunki prowadzenia tych kierunków przez wydziały uczelni (odpowiednia liczba profesorów w radzie wydziału dającej dyplom). Po drugie – najpierw Rada Główna, a teraz MEN, próbują sformułować dla zaakceptowanych kierunków tzw. minima programowe, czyli określić jakościowo i ilościowo minimalny program studiów, który powinien zrealizować student, aby uzyskać dyplom określonego kierunku. Minima te mają być obligatoryjne dla wszystkich uczelni, które będą wydawać dyplom licencjata lub magistra.

Ta sytuacja rodzi wiele wątpliwości. Zacytujmy najpierw kilka fragmentów ustawy. Artykuł 42 p. 1 głosi, że: „Rada Główna na wniosek Ministra Edukacji Narodowej lub z własnej inicjatywy: 1) określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów oraz nazwy tych kierunków, 2) ustala kryteria określające dla poszczególnych kierunków studiów liczbę stanowisk profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, na które przyznawane są środki [...], 3) ustala warunki, jakim musi odpowiadać uczelnia, aby nadawać tytuły zawodowe”. Natomiast art. 48. p. 1.2. mówi, że: „Do kompetencji senatu należy: [...] tworzenie i znoszenie, na wniosek rady wydziału, kierunków studiów”.

Zauważmy więc, że Rada Główna ma proponować *nazwy* kierunków i ich *minima*, zaś organem powołującym je jest, wedle litery ustawy, senat uczelni.

Uderzające jest to, że ani w ustawie, ani w praktyce życia szkół wyższych nie można się spotkać z żadną próbą *kontroli jakości* (poziomu) uzyskiwanego wykształcenia przez jakiegokolwiek organ nadzoru – państwowe lub inne. Wszystkie określone ustawowo formy nadzoru mają postać *programowania procesu kształcenia*.

Jak więc, naszym zdaniem, mogłaby się przedstawiać racjonalna procedura ustalania kierunków studiów i ich minimów programowych? Nie widzimy żadnych racjonalnych przesłanek do odgórnego przesądzenia, jakie kierunki studiów powinny być prowadzone na poszczególnych uczelniach. Powinno to być ustalone przez ciała zarządcze uczelni, kwestię zaś czy oferta jest pożądana, czy nie, powinien rozstrzygać *rynek*. Jeśli chodzi o kontrolę nad nauczanymi treściami, to sądzimy, że może ona być sprawowana w dwojaki sposób. Z jednej strony – ponaduczelniane korporacje, o których już wielokrotnie wspominaliśmy, mogłyby jej sprzyjać poprzez:

1) tworzenie modelowych (co nie znaczy, że obligatoryjnych dla kogokolwiek) minimów programowych – dobrym uzupełnieniem mogłaby być okresowa dyskusja publiczna nad minimami realizowanymi w poszczególnych uczelniach;

2) opracowywanie listy rankingowej uczelni, zarówno na podstawie badań karier absolwentów na rynku pracy, jak i np. oceny poziomu prac magisterskich (i, oczywiście, przez podawanie takich ocen do wiadomości publicznej).

Wymienione środki nie byłyby środkami przymusu, ale tylko swego rodzaju inspiracją do zmian. Z drugiej strony – ministerstwo, kierując się tymi opracowaniami (a także wszelkimi innymi pożądanymi analizami), mogłoby decydować np. o prawie danej uczelni do wydawania dyplomu magistra określonego kierunku studiów.

Nie chcemy tu rozstrzygać o podziale kompetencji między tymi ponaduczelnianymi strukturami. Mówiąc ogólnie: korporacje powinny ustanawiać wzorce, administracja państwowa zaś – mieć w pewnej mierze możliwość ich egzekwowania. Raz jeszcze natomiast stwierdzamy, że wszelka kontrola powinna być kontrolą *wyników* działalności uczelni, nie zaś odgórnym programowaniem tej działalności.

Wydziały, dyplomy, tok studiów

Powróćmy raz jeszcze do *kierunku studiów* i spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, czym właściwie jest. Nie ma on swej definicji w obecnej ustawie. Dowiadujemy się z niej jedynie, że wydziały prowadzą kierunki studiów, że dyplom uzyskuje się „na kierunku”, kierunek zaś powołuje i ustala jego program rada wydziału.

Tak silne związanie kierunku z wydziałem, jego „instytucjonalizacja”, ma pewne niekorzystne skutki. Najbardziej znanym jest stworzenie specyficznych monopolii wydziałowych na obsadę zajęć na „własnych” kierunkach, a w przypadkach drastycznych – konstruowanie programów dostosowanych do możliwości dydaktycznych kadry wydziałowej. Instytucjonalizacja kierunków często likwiduje możliwość stworzenia zdrowej konkurencji między wykładowcami, podtrzymuje politykę „zawłaszczania” studentów i przymuszania ich do studiowania w ramach wydziału. Sądzimy, że problem ten znika, gdy kierunek studiów potraktuje się wyłącznie jako *zbiór zajęć*, które student musi zaliczyć, aby uzyskać dyplom. Owo minimum programowe powinno mieć przy tym raczej postać wskazania, jak konstruować pożądaną zestaw, wybierając z bogatej oferty dydaktycznej uczelni, niż postać gotowego do naśladowania wzorca. Oczywiście, tak pojmowanych kierunków nie da się prowadzić bez powszechnego *indywidualnego toku studiów*.

Wprowadzenie tak rozumianych kierunków przy obecnych regulacjach prawnych wymaga albo zniesienia wydziałów na uczelni i przeniesienia kompetencji rad wydziałów na senat, albo doprowadzenia do łączenia się dzisiejszych wydziałów w wielkie jednostki skupiające wiele dyscyplin wiedzy i odpowiadających im kierunków (z pozostawieniem im prawa do prowadzenia kierunków). Mogłyby to być np. wydziały nauk społecznych czy nauk humanistycznych na uniwersytetach, a w uczelniach ekonomicznych np. wydziały (szkoły) ekonomii oraz zarządzania. Dopiero wówczas wydziały oferowałyby dostatecznie obszerną i różnorodną ofertę, a zarazem uniknęłyby opisanych powyżej ułomności.

Cały problem jednakże przestałby istnieć, gdyby ustawa nie instytucjonalizowała kierunków, a uczelniom nie narzucała kompetencji, jakie przysługują jej wewnętrznym organom (tzn. radom wydziałów).

Gospodarka uczelni

Bezwzględnym warunkiem istnienia autonomii szkoły wyższej jest wyodrębnienie *ekonomiczne* uczelni: wydzielenie zasobów, którymi może samodzielnie gospodarować. Najbardziej konsekwentną formą takiej gospodarczej autonomii jest *prywatyzacja* szkoły i przyjęcie zasady *odpłatności* za jej usługi. Argumentację za takim rozwiązaniem przytoczyliśmy w cytowanym już opracowaniu i tu jej nie powtarzamy³. Uzналиśmy natomiast za celowe przedstawienie fragmentu dotyczącego możliwych rozwiązań instytucjonalnych.

*

W praktyce możliwe są trzy różne rozwiązania instytucjonalne, w których uczelnia jest jednostką: 1) budżetową, 2) prywatną, 3) państwową, ale nie budżetową.

Szkoła wyższa jako jednostka budżetowa. Taki był status szkół wyższych w PRL i w isto-

³Ibid., rozdz. III.

cie taka jest ich obecna sytuacja (choć dawne rygory zostały nieco złagodzone). Uczelnia funkcjonująca według tej zasady jest bezpośrednio podporządkowana określonym ogniom administracji państwowej. Jest zrozumiałe, że taka szkoła wyższa najczęściej jest bezpłatna i prowadzona według wytycznych owej administracji (kryteria naboru, program, dyplomy). Ma to strony ujemne, jeśli chodzi o życie akademickie, swobodę myślenia naukowego, otwartość szkoły. Uczelnia spełnia jednak swoje funkcje, polegające na służeniu administracji państwowej.

Szkoła prywatna, tzn. będąca własnością osób fizycznych, spółek, spółdzielni (np. pracowników nauki), stowarzyszeń zawodowych, naukowych, religijnych itp. Niezależnie jednak od tego, kto jest właścicielem, ma ona pełną autonomię gospodarczą i jest niezależna od administracji państwowej (centralnej lub lokalnej). Właściciele szkoły delegują swoich reprezentantów do odpowiedniego rodzaju rady nadzorczej, która prowadzi politykę finansową i kadrową oraz kontroluje zarząd szkoły.

Jest to najbardziej konsekwentne rozwiązanie instytucjonalne zapewniające niezależność płatnej szkoły. Jeżeli jednak – co uważamy za celowe – w odniesieniu do tych szkół zastosowana zostanie zasada działania w charakterze jednostek wyższej użyteczności, to, na mocy ustawy, możliwe jest wprowadzenie do władz nadzorczych uczelni przedstawicieli interesu publicznego (np. mianowanych przez ministra edukacji, władze lokalne, samorząd pracowniczy i studencki, stowarzyszenia zawodowe itp.). Zadaniem owych przedstawicieli jest dbanie o to, aby uczelnia nie łamała reguł służenia „użyteczności publicznej”. Nie powinni oni jednak wchodzić w prawa właściciela, nie mogą więc dysponować majątkiem szkoły. Natomiast podział uprawnień w zakresie nadawania dyplomów zawodowych i naukowych zależy od rozwiązań ogólnych, o czym mówiliśmy wcześniej.

Szkoła państwowa (niebudżetowa), o znacznej autonomii, tj. majątku wydzielonym ze skarbu państwa i dużej niezależności od administracji państwowej. Pozostaje ona własnością skarbu – bądź dlatego, że poprzednio należała do państwa, bądź też dlatego, że państwo chce nad nią sprawować daleko idącą kontrolę.

Uczelnia taka sytuuje się w połowie drogi między dwoma poprzednio przedstawionymi rozwiązaniami. Jeśli nie chcemy, aby wróciła do rozwiązania pierwszego (tj. jednostki służebnej wobec hierarchii państwowej), a więc jeśli pragniemy zbliżyć się do wzorca samodzielnej szkoły – korporacji uczonych i studentów, należy jej zapewnić maksymalne wyodrębnienie ze struktur administracyjnych. Wymaga to, po pierwsze, odesparowania od administracji pod względem formalnoprawnym i finansowym, a także określenia, kto reprezentuje właściciela i z jakim zakresem delegowanych uprawnień (rada nadzorcza?, senat?, rektor?, zarząd?). Po drugie, muszą zostać ustalone uprawnienia organów samorządowych (senatu, kolegów itd.). Po trzecie, trzeba sprecyzować, czy we władzach szkoły mają mieć udział przedstawiciele jej klientów (tj. studentów, społeczności lokalnej, organizacji zawodowych) oraz jaki powinien być ten udział.

Wszystkie te sprawy muszą być albo rozstrzygnięte w ustawie o szkolnictwie wyższym, albo wyraźnie przekazane do decyzji samych uczelni i umieszczone w ich statutach (co jeszcze bardziej zwiększyłoby autonomię, nie likwidując jednak państwowej własności szkoły).

Rozwiązanie, o którym teraz mówimy, może być traktowane jako ostateczne, docelowe, w odniesieniu do tych szkół, których państwo nie chce „wypuścić ze swych rąk”. W odniesieniu do innych uczelni, działających dotąd jako jednostki budżetowe (rozwiązanie pierwsze), a które w perspektywie chcielibyśmy sprywatyzować, rozwiązanie trzecie jest dogodną formą przejściową, którą można byłoby szybko wprowadzić w życie.

Stefan Amsterdamski Dwa lata później: uwagi o reformach w szkolnictwie wyższym i w nauce*

Autor omawia dylematy, trudności i konsekwencje reform zapoczątkowanych przed dwoma laty w Polsce w sferze nauki i szkolnictwa wyższego. Na wstępie pokazuje, w jakim stopniu kształtowane przez 40 lat po wojnie polskie rozwiązania w dziedzinie szkolnictwa i nauki różniły się od radzieckiego pierwowzoru.

Po zarysowaniu podstawowych założeń reform autor przechodzi do omówienia kontrowersyjnego problemu – zakresu interwencji państwa w obu sferach. Zwraca uwagę na trudności zewnętrzne – tkwiące poza samą nauką – tworzenia polityki naukowej, a także na ograniczenia strukturalno-organizacyjne, społeczne i finansowe zawarte w systemie nauki.

W dalszej części artykułu autor ukazuje rzeczywistą rolę mechanizmów finansowania nauki i szkolnictwa wyższego, sposób ich stosowania, stopień spójności, a także kłopoty związane z realizacją zasad konkurencji i oceny badań naukowych. Omawia problemy przebudowy instytucji badawczych i edukacyjnych oraz czynniki utrudniające lub opóźniające proces restrukturyzacji. W końcowej części artykułu przedstawia zagadnienia dotyczące personelu badawczego i nauczającego – ograniczenia polityki kadrowej, mechanizmów selekcji, bariery dopływu młodej kadry i starzenie się personelu.

Wstęp

System szkolnictwa wyższego i badań naukowych funkcjonujący w Polsce od 40 lat został ukształtowany na tym samym dobrze znanym radzieckim wzorze jak w innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Podobnie jak gdzie indziej, był on biurokratyczny, scentra-

* Tekst ten jest znacznie skróconą wersją referatu *Two Years after the Polish Reforms in Education and R+D Systems*, wygłoszonego 12 grudnia 1992 r. w Wiedniu na międzynarodowej konferencji poświęconej reformom systemu szkolnictwa i badań naukowych w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, zorganizowanej przez Instytut Wiedzy o Człowieku w Wiedniu (IWM). Skracając go, pominąłem przede wszystkim streszczenie ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki uchwalonych w latach 1990-1991, zakładam bowiem, że są one znane polskiemu czytelnikowi. Pisząc wspomniany referat, wykorzystałem m.in. dwa teksty uprzednio opracowane na zlecenie tegoż Instytutu: S. Amsterdamski, J. Jabłeczka: *Report on Higher Education and Research System in the Transitional Period*, November 1991 (materiał powielony przez IWM) oraz S. Amsterdamski: *Qualitative Study: Opinions Concerning Changes in the Higher Education and the R+D Sphere after the Polish Reforms of 1990-91*, October 1992 (materiał powielony przez IWM), oparty na wywiadach z 32 polskimi uczonymi oraz kierownikami instytucji badawczych i szkół wyższych, przeprowadzonych latem 1992 r.

lizowany, mało wydajny, nadmiernie rozbudowany. Podlegał ścisłej kontroli aparatu państwowego i partyjnego. Mimo to różnił się od swego pierwowzoru wieloma istotnymi cechami.

Po pierwsze – przynajmniej od roku 1956, a zwłaszcza w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, system ów nie był tak izolowany od Zachodu jak w innych krajach tego regionu. Setki polskich uczonych, jeśli tylko nie było bezpośrednio uwikłanych w działalność opozycyjną, swobodnie wyjeżdżało za granicę, pracowało tam, nawiązywało kontakty osobiste i instytucjonalne, publikowało swe prace. Zachodnia literatura była dostępna, choć często z dużym opóźnieniem. Nie brakowało wiedzy ani o tym, nad czym pracują nasi zachodni koledzy, ani o zasadach funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego i badań w tych krajach. Wielce ograniczone były wszakże możliwości wykorzystania tej wiedzy. Odegrała ona jednak istotną rolę w procesie reformowania systemu po roku 1989.

Po drugie – w Polsce nie doszło do tak głębokiej separacji badań i nauczania jak w innych krajach tego regionu, np. w Czechosłowacji czy na Węgrzech. Aczkolwiek, jak gdzie indziej, Akademia Nauk była (i formalnie wciąż pozostaje) organem państwa odpowiedzialnym za rozwój badań, to w Polsce nie miała ona monopolu w tej dziedzinie: szkoły wyższe w znacznym stopniu uczestniczyły zarówno w badaniach podstawowych, jak i stosowanych. Kariera zawodowa pracowników szkolnictwa wyższego zależała w dużej mierze od ich osobistego dorobku naukowego (a nie tylko dydaktycznego), nawet jeśli na ocenę tego dorobku, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych, miały często wpływ czynniki pozamerytoryczne. Znow inaczej niż w innych krajach „bloku”, te same formalne wymogi awansu (doktorat, habilitacja) obowiązywały zarówno w szkołach wyższych, jak i w placówkach badawczych. Chociaż pracownicy naukowi zatrudnieni w instytutach PAN nie brali takiego udziału w działalności dydaktycznej jak powinni, to przynajmniej niektórzy z nich byli związani z uczelniami i nie istniały żadne przeszkody prawne przechodzenia z jednej instytucji do drugiej. Cokolwiek byśmy sądzili o biurokratycznie zarządzanych centralnych i resortowych programach badawczych, obejmowały one zarówno pracowników Akademii, jak i szkół wyższych oraz jednostek badawczo-rozwojowych. Ponad 70% personelu naukowego ze stopniami i tytułami naukowymi pracowało w szkołach wyższych. Toteż degradacja potencjału badawczego uczelni, przynajmniej tych najlepszych, z długą tradycją, nie poszła tak daleko jak w innych krajach, a konflikty między poszczególnymi „pionami nauki” – choć istotne – nie podzieliły społeczności badaczy i nauczycieli akademickich w sposób tak radykalny jak w innych krajach postkomunistycznych.

Po trzecie – próby reformowania systemu szkolnictwa wyższego i badań podejmowane były w Polsce dużo wcześniej niż w innych krajach „bloku”, bo już na początku lat osiemdziesiątych. Stan wojenny w znacznym stopniu je zatrzymał, ale mimo to cieszyły się wówczas mocnym poparciem „Solidarności” oraz studentów. Rok 1989 zasadniczo przyspieszył proces reformowania. Nowe ustawy: o szkolnictwie wyższym, o stopniach i tytule naukowym, o Komitecie Badań Naukowych oraz nowelizacja ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych zostały przygotowane już w 1990 r., za rządu T. Mazowieckiego. Aczkolwiek z różnych względów nie udało się opracować jednej ustawy, obejmującej cały obszar badań naukowych i szkolnictwa wyższego – co byłoby być może lepszym rozwiązaniem, ale ogromnie opóźniłoby proces legislacyjny – to nowe ustawy dotyczące poszczególnych pionów nauki były oparte na tych samych założeniach, zgodnych z globalnymi reformami politycznymi oraz gospodarczymi i obowiązują do dzisiaj.

Od chwili rozpoczęcia procesu reformowania kraju było rzeczą jasną, iż przekształcenie gospodarki nakazowej w rynkową wyłącznie metodami rynkowymi (czy też społeczeństwa niedemokratycznego w demokratyczne wyłącznie metodami demokratycznymi) będzie nie-

zwykle trudne, jeśli w ogóle możliwe. Toteż od samego początku główne pytanie dotyczyło kwestii: *jak daleko może i powinna posuwać się interwencja państwa?* Pytanie to odnosi się także do interesującego nas tu obszaru szkolnictwa wyższego i nauki.

Co więcej, reformy roku 1990 były uchwalane w okolicznościach silnej i zorganizowanej presji społecznej na rzecz samorządności we wszystkich dziedzinach życia społecznego oraz w atmosferze daleko idącej podejrzliwości wobec wszelkich władz, nawet tych wybranych demokratycznie. Wprawdzie w toku procesu legislacyjnego udało się odrzucić najbardziej skrajne postulaty pozbawienia państwa niemal wszystkich jego uprawnień do ingerencji w obszar szkolnictwa wyższego i badań (rzecz jasna, z wyjątkiem obowiązku ich finansowania), to jednak treść nowych ustaw nosi widoczne ślady tej presji.

Dając instytucjom nauki i szkolnictwa wyższego szeroką autonomię wobec agend państwa oraz zapewniając społeczności akademickiej daleko posuniętą samorządność dzięki ograniczeniu kompetencji wybranych jednoosobowych ciał kierowniczych na rzecz ciał zbiorowych, reforma stworzyła tym samym możliwości prawne utrudniania i hamowania jej realizacji. Przyjmowano założenie, że tego rodzaju obstrukcja jest nieuniknionym kosztem demokratycznego procesu reformowania oraz że w nowych okolicznościach gospodarczych i społecznych, wraz z postępem reform, nie będzie się ona (przynajmniej na dłuższą metę) opłacać. Aczkolwiek sędzę, że założenia te były i pozostają słuszne, wkrótce miało się okazać, iż owa meta była dalej niż się optymistycznie zakładało. I to z kilku powodów.

Po pierwsze, reforma wprowadzała zasadę merytorycznej konkurencji między instytucjami, zespołami i poszczególnymi badaczami w ubieganiu się o wszelkiego rodzaju środki. Było rzeczą oczywistą, iż w nadmiernie i niewłaściwie rozbudowanej strukturze szkolnictwa i badań wiele instytucji oraz osób nie wyjdzie cało z takiej konkurencji i będzie się jej sprzeciwiać. Wprawdzie niemal nikt nie oponował przeciwko samej zasadzie, ale tylko dopóty, dopóki go ona bezpośrednio nie dotykała.

Dramatyczny kryzys budżetu państwa w latach 1991-1993 zasadniczo wpłynął na przebieg procesu reformowania: z jednej strony – konkurencję merytoryczną zastępuje często w tych warunkach walka o przeżycie, prowadzona na zasadzie *catch as catch can*, a z drugiej – szczegółowe restrykcyjne rozporządzenia finansowe nierzadko są przeciwnie skuteczne procesowi reformowania.

Po drugie: reforma uzależniła finansowanie przemysłowych badań stosowanych od rzeczywistego zapotrzebowania przedsiębiorstw na te badania, co nie spotkało się z zachwytem całkiem nieźle dotąd prosperujących jednostek, prowadzących „*recherches appliquées non applicable*”. Co gorsza, nawet placówki o wyższym poziomie mają ogromne trudności ze sprzedażą swych prac ze względu na recesję gospodarczą i konkurencję zagranicznej technologii. Generalnie mówiąc, recesja w znacznym stopniu utrudniła trzymanie się zasady, iż zaplecze badawcze przemysłu powinno być finansowane przynajmniej w 50% przez użytkowników jego prac, a nie przez budżet państwa. Radykalne stosowanie tej zasady doprowadziłoby dziś do bankructwa ogromną część tego zaplecza.

Po trzecie, trudno się było spodziewać, że stare konflikty między różnymi „pionami nauki” i grupami nacisku działającymi w ramach społeczności akademickiej automatycznie wygasną tylko dlatego, że reforma wprowadziła analogiczne warunki finansowania dla wszystkich pionów i instytucji. Chociaż bariery między nimi zostały obniżone, konflikty dają o sobie znać w procesie redystrybucji przez KBN skąpych środków budżetowych i są źródłem rozmaitych propozycji ograniczenia środków na projekty badawcze („granty”) na rzecz finansowania statutowego, ograniczenia finansowania badań podstawowych na rzecz

stosowanych, a nawet powrotu do starej metody redystrybucji środków budżetowych na badania między różne ministerstwa i Akademię.

Po czwarte, reforma systemu finansowania jest sprzeczna z mocno zakorzenionymi w społeczności akademickiej zwyczajami: stabilnością zatrudnienia, otrzymywaniem środków na badania niezależnie od uzyskanych dotąd wyników, z postawami egalitarnymi. Postawy te i przyzwyczajenia hamują restrukturyzację instytucji badawczych i szkół, redukowaniem personelu, zatrudnianiem młodych, zdolnych absolwentów, przekształcanie systemu płac, nie mówiąc już o likwidowaniu niektórych instytucji.

Wreszcie, po piąte, ponieważ reforma wprowadzana jest w życie w warunkach dramatycznej redukcji budżetu, brak środków traktowany jest często jako wynik reformy. Osobiście sędzę, że gdyby nie reforma, redystrybucja skąpych środków na uprzednich zasadach doprowadziłaby do bankructwa nawet najlepsze instytucje badawcze i szkoły wyższe.

Jakkolwiek by było, wszystkie te wzajemnie związane okoliczności – recesja, dyskusyjny zakres interwencji państwa, konflikty wewnątrz społeczności akademickiej i wynikający z rozmaitych źródeł opór wobec reformy – mają istotny wpływ na realizację jej konkretnych założeń.

Zakres interwencji państwa

Opinie czołowych polskich ekspertów i kierowników życia akademickiego¹ na temat podstawowych założeń reformy zawierają się między dwoma przeciwstawnymi stanowiskami. Wedle pierwszego z nich reforma była nie dość radykalna i pozostawiła państwu zbyt szeroki zakres interwencji; wedle drugiego, na odwrót, proces demokratyzacji poszedł zbyt daleko i z jednej strony – pozbawił państwo niezbędnych instrumentów ingerencji oraz kontroli, z drugiej zaś – nadmiernie ograniczył kompetencje decyzyjne jednoosobowych ciał kierowniczych, oddając je senatom, radom naukowym i innym ciałom zbiorowym. Wiele z postulowanych dziś dalszych zmian sytuacji prawnej dotyczy właśnie tej zasadniczej kontrowersji.

Polityka naukowa

Kwestia właściwego zakresu ingerencji państwa w badania naukowe dotyczy przede wszystkim sprecyzowania polityki naukowej państwa i jej priorytetów.

Na mocy *Ustawy o Komitecie Badań Naukowych*, Komitet – będący na wpół ciałem korporacyjnym, a na wpół agendą państwa – ma zarówno wypracowywać, jak i realizować politykę naukową państwa. Przez dwa lata KBN nie zdołał jednak przedstawić rządowi projektu takiej polityki². Przyczyny tego stanu rzeczy były co najmniej dwojakie.

Po pierwsze, okazało się, że powierzenie określenia priorytetów badawczych komitetom złożonym z uczonych zaowocowało listą „priorytetów” obejmujących niemal całość prowadzonych obecnie badań. Stało się oczywiste, że wybrani członkowie KBN reprezentują nie tyle interesy państwa, ile specjalistycznych społeczności, których czują się przedstawicielami. Po drugie, odpowiedzialne określenie priorytetów badawczych w dziedzinie badań

¹ Analizę tych opinii zawiera raport *Qualitative Study...*, op. cit.

² Założenia te zostały wypracowane dopiero jesienią 1992 r., a w marcu 1993 r. zatwierdzone przez Radę Ministrów.

stosowanych jest *niemal* niemożliwe, gdy brak sprecyzowanej polityki przemysłowej i społecznej państwa³. W tej sytuacji Komitet, wbrew założeniom ustawy, nie mógł przystąpić do ogłaszania konkursów na priorytetowe tematy badań stosowanych („granty zamawiane”), a jedynym kryterium przyznawania środków na badania podstawowe i stosowane zarówno instytucjom (finansowanie statutowe), jak i zespołom badawczym (finansowanie projektów) była ocena ich poziomu naukowego.

W przypadku badań podstawowych taka polityka wydaje się zasadna, przynajmniej dopóty, dopóki wąsko pragmatyczny stosunek do nauki pozostaje rzeczywistym niebezpieczeństwem. Wyniki badań podstawowych są nieprzewidywalne; nie są towarem – nie podlegają ani patentowaniu, ani sprzedaży; są dobrem kultury. Toteż jeśli chcemy uniknąć powrotu do sytuacji, w której finansowanie zależało od określanych arbitralnie (na podstawie siły przebicia poszczególnych *lobbies*) priorytetów, system finansowania badań podstawowych nie może i nie powinien być podporządkowany potrzebom praktycznym. Taka polityka nie sprzyjała gospodarce, dewaluowała natomiast merytoryczne kryteria oceny. Jest bowiem rzeczą oczywistą, iż wówczas gdy użyteczność traktowana jest jako kryterium oceny badań podstawowych, oceny tej nie może ferować społeczność badaczy, w grę bowiem wchodzi kryteria pozanaukowe. Na tym właśnie założeniu oparta była ustawowa decyzja o istnieniu w KBN odrębnych komisji nauk podstawowych i stosowanych.

Pogląd przeciwny, powiadający, iż wolność badań powinna służyć bezpośrednio interesom państwa, a badania podstawowe powinny być podporządkowane jego polityce społeczno-gospodarczej, jest niebezpieczny zarówno dla nauki, jak i dla państwa. Sądzę, że swoboda badań ma służyć przede wszystkim nauce, a tylko wolne i kompetentne badania mogą służyć interesom społeczeństwa. Prawdą jest oczywiście, iż ściśle rozgraniczenie badań podstawowych i stosowanych jest praktycznie niemożliwe i że wiele placówek prowadzi zarówno jedno, jak i drugie. Kłopot ten dotyczy wszakże wszelkich rozgraniczeń, na przykład również między poszczególnymi dyscyplinami nauki, z czego nie wynika, iż nie należy ich od siebie odróżniać. Toteż sądzę, iż wychodzące głównie ze środowiska przedstawicieli badań stosowanych propozycje zastąpienia obecnej struktury KBN przez komisje zajmujące się zarówno badaniami stosowanymi, jak i podstawowymi w poszczególnych dziedzinach, a tym samym zmiany dotychczasowych reguł finansowania, są sprzeczne z intencją przeprowadzonej reformy. Prowadziłoby to bowiem w znacznym stopniu do ponownego uzależnienia alokacji środków na badania podstawowe od kryteriów pozamerytorycznych.

O wiele bardziej skomplikowana jest kwestia polityki państwa w dziedzinie badań stosowanych i rozwojowych.

Przed wszystkim wiele kompetentnych osób sądzi, że w obecnej sytuacji gospodarczej, w warunkach recesji, kiedy przedsiębiorstwa nie mają środków na badania i modernizację, gdy nie wiadomo, jak poszczególne gałęzie polskiego przemysłu przystosują się do reguł rynku i międzynarodowej konkurencji, ustalanie jakichkolwiek priorytetów w dziedzinie przemysłowych badań stosowanych jest po prostu niemożliwe i pozostaje tylko wspierać te badania, które nie odbiegają od międzynarodowych standardów. Ale jeśli nawet uznać to stanowisko za błędne, pozostaje pytanie: na czym ma obecnie polegać polityka państwa w tym obszarze badań?

³ Nie dysponując informacją ani na temat, w jaki sposób KBN wytypował priorytety badawcze, ani na jakiej podstawie zostały one zatwierdzone przez Radę Ministrów, dodałem do pierwotnie bardziej radykalnej opinii w tej kwestii słowo „niemal”.

Pogląd, iż taki kraj jak Polska może osiągnąć autarkię w badaniach stosowanych, okazał się utopią. Doprowadził natomiast do nadmiernej rozbudowy i braku ukierunkowania całej tej sfery. Nasze zacofanie w tej dziedzinie jest wynikiem długiego procesu historycznego i trudno oczekiwać, że zostanie ono szybko przezwyciężone. Jest ponadto rzeczą niemal pewną, iż w najbliższych latach głównym źródłem innowacji w przemyśle będzie napływ zagranicznej technologii, a nie wyniki prac prowadzonych przez nasze placówki badawcze. Nie ulega też wątpliwości, że tym, co hamuje dziś postęp społeczno-gospodarczy nie jest brak wiedzy technicznej. Wiadomo doskonale, co należałoby zrobić, aby powstrzymać degradację środowiska naturalnego czy też obniżyć stopę śmiertelności niemowląt. Do osiągnięcia tych celów brakuje nam przede wszystkim niezbędnej infrastruktury. Dlatego też w najbliższych latach głównym problemem w badaniach stosowanych i rozwojowych będą nie tyle oryginalne innowacje, ile adaptacje znanych rozwiązań. Temu, jak sądzę, powinna być przede wszystkim podporządkowana nasza polityka w tej dziedzinie badań. Jeśli rzeczywiście chcemy zaprzestać finansowania badań stosowanych, które nie znajdują praktycznego zastosowania, nasza polityka w dziedzinie oryginalnych wyników badań musi być ogromnie selektywna, odporna na oddziaływanie najrozmaitszych grup nacisku. Na ochronę państwa, przede wszystkim w postaci ulg podatkowych i celnych, zasługują tylko te placówki badawcze, które są zdolne do współzawodniczenia z placówkami zagranicznymi. W przeciwnym razie będziemy znów płacić za próby ponownego odkrywania Ameryki. Jeśli mam w tej kwestii rację, to również w dziedzinie badań stosowanych ocena ich jakości musi pozostawać głównym, choć nie jedynym, kryterium ich finansowania.

Zdaniem niektórych ekonomistów, wszelkie próby regulowania przez państwo *struktury* obszaru badań poprzez wyznaczanie priorytetów mogą prowadzić do odradzania się centralnego sterowania gospodarką. Zgodnie z tą opinią, to nie administracja państwowa i nie uczeni, lecz rynek powinien decydować o tym, które instytucje badawcze w dziedzinie badań stosowanych powinny istnieć. Nie ma zatem powodu, by wspierać przez finansowanie statutowe placówki, na których wyniki badań nie ma zapotrzebowania. Ich upadek nie przyniósłby szkody ani nauce, ani gospodarce. Uznanie tego poglądu (a nie ulega wątpliwości, że sygnalizuje on realne dziś niebezpieczeństwo) nie musi oznaczać rezygnacji z takich instrumentów ingerencji państwa w sferę badań stosowanych jak zwolnienia z ceł, kredyty preferencyjne czy ulgi podatkowe. Problem polega wszakże na tym, iż w obecnej sytuacji finansów państwa wszelkie tego rodzaju ulgi zostały zniesione, a bez nich dalszy rozwój badań stosowanych będzie zależeć nie od mechanizmów rynkowych, lecz od mniej lub bardziej arbitralnych decyzji bądź to administracji, bądź interesów poszczególnych grup nacisku w społeczności akademickiej.

Zauważmy wreszcie, że wspomniany wyżej pogląd nie może dotyczyć badań stosowanych w takich dziedzinach, jak np. ochrona zdrowia czy środowiska. Ponieważ państwo jest niemal jedynym sponsorem tych badań i jedynym odbiorcą ich wyników, musi ono kierować się określonymi priorytetami i dostosowywać do nich alokację środków.

Szkolnictwo wyższe

W Polsce istnieje około stu szkół wyższych. Ich poziom jest niezwykle zróżnicowany, a na pełny status akademicki zasługuje zapewne nie więcej niż trzydzieści. Mimo to wszystkie nadają stopień magistra. Nie ma natomiast wyższych szkół zawodowych, a liczba studentów na tysiąc mieszkańców jest jedną z najniższych w Europie.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r. dała tym szkołom szeroki zakres autonomii, nie podjęła jednak w ogóle kwestii *struktury* całego systemu szkolnictwa wyższego. Przyznając

szkołom prawo samodzielnego ustalania swej struktury i programów, pozostawiła ona tę kwestię ich inicjatywie. Wskutek cięć budżetowych, konserwatywnej postawy znacznej części społeczności akademickiej oraz wielu nie sprzyjających reformie ministerialnych rozporządzeń wykonawczych sytuacja pozostaje w zasadzie bez zmiany.

Jednocześnie wydatki na szkolnictwo wyższe (i w ogóle na oświatę) nadal traktowane są często przez rząd i parlament jako „wydatki na konsumpcję”, a nie na rozwój. Jest to groźne nieporozumienie; jeśli w ciągu najbliższych lat nie zwiększymy zasadniczo liczby absolwentów rozmaitego rodzaju szkół wyższych, wszystkie procesy społeczne oraz polityczne w kraju będą przebiegać z ogromnymi trudnościami i możemy stanąć w obliczu katastrofy cywilizacyjnej i kulturalnej.

Uniknięcie tej groźby zależy w znacznym stopniu od zasadniczej przebudowy systemu szkolnictwa wyższego (i oświaty w ogóle). Niezbędne jest formalne zróżnicowanie istniejących szkół wyższych na szkoły akademickie, dające stopień magistra i doktora oraz wyższe szkoły zawodowe – czy to afiliowane przy szkole akademickiej, czy też, co zapewne byłoby lepszym rozwiązaniem, funkcjonujące jako samodzielne instytucje. Absolwenci tych ostatnich powinni, oczywiście, mieć możliwość kontynuowania studiów w szkołach akademickich. Obowiązek prowadzenia badań nie powinien dotyczyć nauczycieli wyższych szkół zawodowych, co nie znaczy, iż nie powinni mieć po temu możliwości, jeśli tylko na ogólnych zasadach uzyskają środki na swe projekty badawcze. Przewody doktorskie i habilitacyjne powinni wszakże przeprowadzać w szkołach akademickich (lub instytutach badawczych).

Powyższa koncepcja, choć wcale nie oryginalna, jest wysoce niepopularna wśród pracowników potencjalnych szkół zawodowych. Traktują oni ją jako próbę pozbawienia uzyskanej uprzednio nobilitacji. Toteż trudno się spodziewać, by szkoły te z własnej inicjatywy, bez przymusu prawnego, podjęły wysiłek samorestrukturyzacji. Świadczy o tym m.in. fakt, że w toku dyskusji nad projektem obowiązującej obecnie ustawy pomysł takiej reformy nie został przyjęty. Wprowadzone zaś ograniczenie uprawnień szkoły w zależności od liczby zatrudnionych doktorów habilitowanych i profesorów nie jest w stanie zmienić istniejącej sytuacji. Podobnie więc jak w przypadku formułowania polityki naukowej państwa, tak i w tej kwestii mamy do czynienia z pytaniem: jak daleko może i powinna iść interwencja państwa?

Pierwszym niezbędnym krokiem w tym kierunku musi być wprowadzenie konsekwentnego systemu oceny poziomu edukacyjnego i naukowego szkół, czyli powołanie *instytucji akredytacyjnej*, czemu właśnie w poczuciu zagrożenia przeciwstawiają się słabe uczelnie. Rzetelne funkcjonowanie tego systemu pozwoliłoby odejść od finansowania szkół wyłącznie na podstawie kryteriów ilościowych – tj. liczby studentów i pracowników.

Problem polega wszakże na tym, kto i w jaki sposób powinien wprowadzić taki system. Istnieje silny i skądinąd zrozumiały opór przeciwko powierzeniu tego zadania najlepszym szkołom. Jedną z możliwości jest powołanie przez Centralną Komisję ds. Tytułów i Stopni Naukowych specjalnego organu akredytacyjnego. Istnieją też inne ewentualności, ale instytucja taka jest absolutnie niezbędna, a żadne przepisy prawne nie sprzeciwiają się temu. Wiara, że rynek pracy sam ostatecznie zadecyduje o wartości dyplomów wydawanych przez poszczególne szkoły, może tylko opóźnić niezbędną restrukturyzację całego systemu szkolnictwa wyższego. Tego rodzaju instytucje akredytacyjne istnieją w wielu krajach, w których rynek pracy funkcjonuje o wiele efektywniej i znacznie dłużej niż u nas.

Nie ulega wątpliwości, że szeroka autonomia uczelni wobec Ministerstwa Edukacji bywa wykorzystywana do celów konserwatywnych, zwłaszcza w małych placówkach, ale nie tylko w nich. Wydaje się jednak, że podział środków budżetowych między szkoły jest narzę-

dziem dostatecznie potężnym, by ministerstwo mogło za jego pomocą realizować politykę państwa i przyspieszać proces restrukturyzacji całego podległego mu obszaru. Przeszkadza w tym nie tylko skąpy budżet, ale także liczne szczegółowe ministerialne rozporządzenia wykonawcze. Na przykład środki przyznane nawet najlepszym szkołom podzielone są na nader szczegółowe paragrafy, tak że rektorzy nie są władni wykorzystywać ich w sposób, który uważają za najlepszy. Jeśli dopuszczalny poziom zatrudnienia zależy jednoznacznie od liczby studentów, fundusz plac – od liczby zatrudnionych, a wszelka, skądinąd celowa, redukcja zatrudnienia powoduje cięcia budżetowe na rok następny, to oczywiście nikt w takiej redukcji nie jest zainteresowany. Mając na uwadze te i podobne im rozporządzenia, hamujące w istocie pożądane zmiany, trudno się spodziewać, by uczelnie skorzystały ze swej autonomii w sposób zgodny z założeniami reformy, a opinia, iż cieszą się zbyt wielką autonomią, wydaje się mocno przesadzona.

Powstaje zatem błędne koło: skoro rozporządzenia wykonawcze nie sprzyjają reformie, szkoły nie mają powodów, aby być nią zainteresowane, stąd łatwo jest twierdzić, że zachowują się tak, ponieważ uzyskały zbyt szeroką autonomię, trzeba więc zwiększyć uprawnienia administracji państwowej. Rzecz zaś polega w istocie na tym, iż administracja państwowa – zamiast myśleć o stwarzaniu warunków brzegowych, w których zachowania antyreformatorskie nie będą się opłacać – myśli raczej o sterowaniu każdą szkołą z osobna, a nie systemem szkolnictwa wyższego jako całością.

Wspomniane rozporządzenia wykonawcze wpływają bezpośrednio również na sposób, w jaki szkoły i wydziały opracowują swe programy nauczania. Skoro ustawa określa obowiązkowe pensum, a poziom zatrudnienia zależy od liczby studentów, liczba „specjalizacji” nieustannie rośnie, a wszelkie próby zreformowania programów i wprowadzenia zmian w organizacji nauczania są skutecznie blokowane: w obawie przed utratą pracy trwa „walka o studentów”.

Zwiększenie liczby absolwentów szkół wyższych zależy oczywiście od polityki rekrutacji, systemu stypendialnego i ewentualnego obciążenia studentów przynajmniej częścią kosztów kształcenia. Jak dotąd, pomijając fakt, że szkoły same są władne określać limity przyjęć, w praktyce rekrutacji niewiele uległo zmianie. Po 45 latach bezpłatnego systemu szkolnictwa wyższego, w kraju o bardzo niskich dochodach osobistych, postulat odpłatności studiów w państwowych szkołach wyższych jest wielce niepopularny i groźny politycznie. Gdyby taka decyzja (a wymaga ona poprawki do konstytucji) nie musiała oznaczać obniżenia środków budżetowych na szkolnictwo wyższe, lecz była połączona z zasadniczą reformą systemu stypendialnego, w obecnej sytuacji finansowej państwa taki byłby zapewne jej praktyczny skutek, a z pewnością jej społeczny odbiór byłby nieprzychylny.

Aczkolwiek zgadzam się z argumentem powiadającym, iż wyższe wykształcenie powinno być traktowane jako „towar” oferowany przez szkoły wyższe, a nabywany przez ich „klientów”, natomiast polityka edukacyjna państwa powinna polegać na umożliwianiu maksymalnej liczbie młodzieży nabywania tego towaru i na regulowaniu rekrutacji na poszczególne kierunki studiów za pośrednictwem polityki stypendialnej; wydaje się jednak, że w obecnych warunkach taka decyzja doprowadziłaby do dalszego obniżenia i tak już bardzo niskiej liczby studiujących. Nie oznacza to wszakże, iż nie należy podejmować pewnych kroków w tym kierunku. Mam mianowicie na myśli taką reformę (państwowego) systemu stypendialnego, która w pierwszym etapie przyznawałaby środki na stypendia nie szkołom, lecz różnym agencjom; te zaś przydzielałyby je w zależności od sytuacji finansowej zainteresowanych, obranego kierunku studiów i szkoły. W ten sposób szkoła zostałaby zwolniona z roli „sponsora”, a znalezienie go sobie byłoby sprawą studenta. Ponieważ

przez 45 lat nie traktowano wyższego wykształcenia jako czegoś, co trzeba osiągnąć indywidualnym wysiłkiem, lecz jako coś, co się należy, tego rodzaju polityka stypendialna mogłaby wpływać na stopniową zmianę mentalności zarówno studentów, jak i administracji oraz pracowników szkół wyższych. Mogłaby zarazem torować drogę do wprowadzania opłat za studia w ten sposób, iż koszty kształcenia byłyby przynajmniej częściowo pokrywane przez studentów *via* system stypendialny.

Mechanizmy finansowania

Ustawa o Komitecie Badań Naukowych z 1991 r. wprowadziła nowe mechanizmy finansowania, analogiczne dla wszystkich instytucji badawczych oraz szkół, niezależnie od ich podporządkowania resortowego. Z chwilą zastąpienia uprzedniej redystrybucji środków budżetowych na badania między resorty przez bezpośrednie finansowanie instytucji (finansowanie statutowe), zespoły i poszczególnych badaczy (różnego rodzaju projekty badawcze), najistotniejsze stały się następujące problemy:

- a) proporcja środków przeznaczonych na różne strumienie finansowania;
- b) kryteria merytoryczne przyznawania środków poszczególnym instytucjom i zespołom;
- c) faktyczny sposób stosowania tych kryteriów przez komisje, zespoły i sekcje KBN.

W instytutach PAN i placówkach resortowych prowadzących badania stosowane finansowane z budżetu (medycyna, ochrona środowiska, rolnictwo, służby państwowe) finansowanie statutowe ma pokrywać (w całości lub części) ich wydatki administracyjne, płace personelu oraz koszt planowanych badań. W szkołach wyższych koszty administracyjne i płace pokrywane są z budżetu Ministerstwa Edukacji, a finansowanie statutowe przez KBN ma obejmować tylko bezpośredni koszt badań. Finansowanie statutowe z zasady nie obejmuje placówek prowadzących badania stosowane i rozwojowe dla podmiotów gospodarczych zainteresowanych w wykorzystaniu tych badań.

Finansowanie projektów badawczych (nie zamawianych, zamawianych i celowych) ma pokrywać bezpośrednio i pośrednio koszty tych badań podejmowanych zespołowo i indywidualnie, które nie są finansowane statutowo, a także narzuty ściągane przez placówki, w których projekty są realizowane. W pewnych wypadkach finansowanie to obejmuje również honoraria wykonawców.

Te ogólne założenia ustawowe rodzą wiele problemów i kontrowersji.

Po pierwsze, mimo że rektorzy, dziekani i kierownicy placówek badawczych mają potwierdzać, iż badania zgłaszane w projektach badawczych nie są finansowane statutowo, a ich prowadzenie wykracza poza obowiązki służbowe zainteresowanych pracowników, w wielu przypadkach niezwykle trudno jest uniknąć podwójnego opłacania tych samych w istocie badań.

Po drugie, ponieważ finansowanie statutowe pokrywa koszty administracyjne oraz płace placówek Akademii (i niektórych instytutów resortowych), ich funkcjonowanie w o wiele większym stopniu niż szkół wyższych zależy od wysokości środków przeznaczonych na ten cel. Toteż wywierają one stałą presję, by KBN, kosztem dotacji na projekty badawcze, przeznaczał więcej środków na finansowanie statutowe. Szkoły wyższe, przeciwnie, zainteresowane są raczej w zwiększaniu środków na projekty badawcze kosztem finansowania statutowego. W sytuacji ostrych cięć budżetowych ten konflikt interesów jest szczególnie dotkliwy, ponieważ zmniejszenie środków przeznaczonych na finansowanie statutowe grozi upadkiem wielu, nawet dobrych instytucji, natomiast obniżanie środków na

finansowanie projektów badawczych grozi z kolei zaprzepaszczeniem jednego z głównych celów reformy. *De facto*, w ciągu ubiegłych dwóch lat, właśnie wskutek cięć budżetowych i wspomnianej presji środowiska naukowego, środki na finansowanie projektów badawczych malały nie tylko bezwzględnie, ale i procentowo, w stosunku do całości nakładów na badania.

Przynajmniej częściowe rozwiązanie tego trudnego problemu mogłoby nastąpić dzięki:

a) uchwaleniu ustawy o państwowych instytucjach badawczych, precyzującej kryteria merytoryczne, jakie muszą spełniać instytucje zasługujące na pełne statutowe finansowanie ich działalności z budżetu państwa – taki status powinien być przyznawany placówkom przez Sejm na podstawie wniosku KBN;

b) ograniczeniu finansowania statutowego tylko do państwowych instytucji badawczych;

c) znacznemu ograniczeniu stałego zatrudnienia w tych instytucjach i wprowadzeniu zasady, że większość personelu badawczego jest zatrudniana na mocy kontraktów związanych z realizacją określonych badań;

d) przyjęciu zasady, że wszystkie pozostałe badania są finansowane na podstawie konkursów projektów badawczych (nie zamawianych, zamawianych, celowych).

Wydaje się wszakże, że takie rozwiązanie stanie się możliwe dopiero wówczas, kiedy proces restrukturyzacji całego obszaru będzie znacznie bardziej zaawansowany niż jest dziś, a budżet państwa na badania zostanie w jakiejś mierze ustabilizowany na rozsądnym poziomie. Istnieje bowiem uzasadniona obawa, że obecnie, wskutek presji rozmaitych *lobbies*, lista państwowych instytucji badawczych objęłaby niemal wszystkie istniejące placówki.

Głównym pozytywnym wynikiem uchwalenia ustawy o KBN było niewątpliwie uzależnienie finansowania (zarówno statutowego, jak i projektów badawczych) od oceny poziomu naukowego instytucji oraz zespołów badawczych. Kryteria tej oceny wymagają z pewnością dalszego uściślenia i wzajemnego uzgadniania, by nie kłóciły się ze sobą. Wprowadzenie priorytetowych kierunków badań wymaga niewątpliwie powiązania kryteriów oceny użyteczności z kryteriami oceny poziomu naukowego, co wcale nie jest rzeczą prostą i zawsze będzie budziło spory dotyczące hierarchizacji tych kryteriów w przypadku badań stosowanych. W przypadku finansowania statutowego niezwykle trudne jest praktyczne zastosowanie wypracowanych kryteriów do oceny ogromnej liczby ubiegających się o nie jednostek organizacyjnych szkół wyższych (katedr, zakładów, instytucji). Również i z tego powodu niezbędne jest stworzenie instytucji akredytacyjnej dla szkolnictwa wyższego.

Najwięcej kontrowersji i niezadowolenia budzą jednak nie same kryteria, lecz sposób ich stosowania przez sekcje, zespoły i komisje KBN. Trudno powiedzieć, w jakim stopniu owa krytyka, postulująca często zasadniczą zmianę systemu, jest reakcją obronną tych, którzy nie mają wielkich szans na sukces w merytorycznej konkurencji, ale z pewnością wskazuje ona często na rzeczywiste niedociągnięcia czy nieprawidłowości kompromitujące system (odstępstwa od regulaminów, protekcyjność, nierzetelność recenzji, prywatność, utracanie projektów konkurentów itp.).

Ponadto kosztorysy składanych projektów badawczych są zazwyczaj mocno zawyżone w stosunku do rzeczywistych kosztów ich realizacji, autorzy spodziewają się bowiem cięć. Z drugiej natomiast strony, sekcje i zespoły przyznające środki, chcąc zadowolić możliwie największą liczbę projektodawców, niekiedy tak obniżają kosztorysy, że przyznane środki nie zapewniają realizacji projektów. Częściowym wyjściem z tej sytuacji mogłoby być rozdzielenie ciał KBN układających listy rankingowe zgłoszonych projektów od ciał decydujących o wysokości środków przyznawanych na ich realizację, a także wprowadze-

nie zasady, iż projekty o wyraźnie zawyżonych kosztorysach zostają odrzucone bez dalszych negocjacji.

W niczym nie pomniejszając znaczenia tych i innych niedociągnięć w funkcjonowaniu systemu merytorycznej oceny instytucji badawczych oraz konieczności ulepszenia go, należy pamiętać, że opinia publiczna nieporównanie mocniej reaguje na wypaczenia niż na normalne, zgodne z regułami funkcjonowanie. Pozostaje zaś faktem, że już do pierwszego konkursu projektów badawczych zgłoszono około 10 tys. projektów, że zostały one najpierw zrecenzowane przez anonimowych recenzentów, a następnie – powtórnie – przez sekcje KBN, oraz że na tej podstawie 20% z tej liczby zostało zakwalifikowanych do realizacji. Podobnie było w kolejnych konkursach w latach 1991 i 1992. Jeśli nawet nie wszystkie decyzje były trafne i sprawiedliwe, trudno zaprzeczyć, że merytoryczna konkurencja stała się czynnikiem kształtującym postawy społeczności akademickiej, a młodzi badacze uzyskali możliwość podejmowania własnych projektów i że KBN czyni wysiłki mające zapobiec wypaczeniom funkcjonowania systemu zarówno w kwestii finansowania statutowego, jak i wszelkiego rodzaju projektów badawczych.

Przebudowa instytucji badawczych i szkół wyższych

Jednym z głównych celów reformy była przebudowa odziedziczonej struktury instytucjonalnej nadmiernie rozbudowanego oraz niewłaściwie ukierunkowanego obszaru badań i szkolnictwa wyższego.

Niektóre placówki badawcze, podporządkowane różnym ministerstwom, w ogóle nie prowadziły badań (czy to podstawowych, czy stosowanych) ani nie miały nawet personelu naukowego. Jakikolwiek dalsze finansowanie ich z budżetu nauki byłoby jawnym nieporozumieniem – powinny być zostać bądź zlikwidowane, bądź włączone do przedsiębiorstw, dla których wykonywały prace usługowe. Pozostałe, łącznie z instytutami PAN, miały, a często nadal mają, stanowczo zbyt liczny personel.

W obecnej sytuacji, kiedy z jednej strony mamy zbyt wiele instytucji miernych naukowo, o zbyt wysokim poziomie zatrudnienia, a z drugiej – brakuje środków na zatrudnianie młodych absolwentów i na podwyższanie płac do poziomu, na którym kariera naukowa byłaby w miarę atrakcyjna, procesowi restrukturyzacji instytucji przeciwstawia się taktyka „ratowania tego, co istnieje”, tak jak gdyby wszystko co istnieje zasługiwało na przetrwanie i jakby zachowanie tego, co zachowane być powinno, było możliwe bez zasadniczej restrukturyzacji.

Istotnym, choć nie jedynym, czynnikiem przeciwstawiającym się procesowi restrukturyzacji jest niewątpliwie konserwatywna i egalitarna postawa znacznej części społeczności akademickiej. Niektóre rady naukowe – wobec braku środków na płace – opowiadają się za obniżeniem wynagrodzeń wszystkim po równo, aby tylko nikogo nie zwalniać, niektóre zaś – za bezpłatnymi urlopami dla wszystkich zatrudnionych. Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju postawy podyktowane są często szlachetnymi względami, że interes instytucji często popada w sprzeczność z interesami jednostkowymi, ale łagodzenia tego konfliktu trzeba szukać w inny sposób niż przez utrzymywanie *status quo*. Jeśli ta sytuacja utrzyma się nadal, za kilka lat grozi nam ogromna luka pokoleniowa, której wypełnienie będzie wymagać dziesięcioleci.

Do czynników opóźniających restrukturyzację instytucji badawczych i szkół wyższych należą zatem: przeciwnie skuteczne rozporządzenia wykonawcze, stanowczo zbyt wielka liczba

osób zatrudnionych na stałe, a nie na kontraktach, a także zwalnianie w przypadku redukcji przede wszystkim ludzi młodych.

Odrębną sprawą jest kwestia reformy Akademii Nauk, jednej z niewielu instytucji, której status prawny nie uległ zmianom bodajże od jej powstania (pomijając drobne nowelizacje ustawy z ubiegłych lat oraz zmiany w rozporządzeniach wykonawczych poszerzające uprawnienia placówek Akademii). Włączenie placówek PAN do struktury szkolnictwa wyższego wydaje się niemal niemożliwe ze względów organizacyjnych i nie jest tym, czego szkoły pragnęłyby ze względów konkurencyjnych. Likwidacja tych placówek (przynajmniej ogromnej większości) byłaby oczywistym nonsensem. Rozwiązaniem mogłaby być wspomniana już uprzednio ustawa o państwowych instytutach naukowych, nadająca większości instytutów PAN osobowość prawną oraz znosząca ich sztuczne i niepotrzebne podporządkowanie administracji Akademii. Akademia zaś, tracąc status organu administracyjnego państwa, powinna pozostać najważniejszym w kraju stowarzyszeniem naukowym o charakterze opiniodawczym. Z chwilą wszakże, gdy finansowanie placówek Akademii odbywa się na tych samych zasadach jak innych instytucji badawczych, sprawa jej reformy zesłała z porządku dziennego. *Nota bene*, próby reformy akademii nauk we wszystkich krajach postkomunistycznych skończyły się na niczym.

Nie ulega wątpliwości, że proces wewnętrzznego reformowania instytucji badawczych oraz szkół wyższych zależy w znacznym stopniu od sposobu zarządzania nimi. Presja społeczna i tradycja sprawiają, że pozostajemy nadal przy modelu korporacyjnym, a nie „prezydencckim”. Władza wykonawcza rektorów, dziekanów i dyrektorów jest w ogromnym stopniu ograniczona przez ciała zbiorowe. Wybieramy ich w demokratycznych wyborach, a jednocześnie niezmiernie krępujemy im możliwości zarządzania. Nawet w ramach modelu korporacyjnego możliwe są lepsze rozwiązania niż te, które przyjęliśmy w 1990 r. Ponieważ jednak szkoły same uchwalają własne statuty, ograniczenie nadmiernych kompetencji ciał zbiorowych, korporacyjnych na rzecz władz wykonawczych będzie się niewątpliwie spotykać z oporem.

Kwestią z tym związaną jest brak kompetentnej, zawodowej administracji szkół wyższych.

Personel nauczający i badawczy

Przez wiele lat karierę naukową traktowano często jako swego rodzaju azyl – dawała ona względną swobodę i prestiż; wybierano ją nierzadko nie tyle ze względu na powołanie, ile dlatego, że w istniejących okolicznościach spośród wielu innych złych wyborów wydawała się złem mniejszym. W każdym razie kandydatów do niej nie brakowało, podczas gdy ideologiczne i polityczne kryteria doboru kadry często promowały raczej konformistów niż ludzi o mocnych motywacjach oraz niezależnej postawie intelektualnej. Jednym z rezultatów tego dziedzictwa jest stan, w którym – z jednej strony – część kadry nie jest zdolna do wykonywania zadań, jakie przed nią stały i stoją, z drugiej zaś – sytuacja finansowa szkolnictwa i nauki utrudnia naturalny proces wymiany pokoleniowej, co grozi luką pokoleniową. Liczba nowych miejsc pracy dla młodych jest bardzo mała, a kariera naukowa, choćby ze względów finansowych, nie jest wartością najbardziej atrakcyjną. Chociaż więc liczba zdolnych kandydatów do szkół wyższych nie maleje, to po ukończeniu studiów szukają oni pracy raczej poza obszarem nauki i szkolnictwa. Tym samym i tak zła struktura wiekowa kadry ulega dalszemu pogorszeniu.

Nowe ustawy nie przyczyniły się do zmiany tej sytuacji. Znakomita większość pracowników badawczych i nauczycieli akademickich zatrudniona jest na stałe, co blokuje naturalną wymianę oraz utrudnia redukcję personelu tam, gdzie jest zbyt liczny. Propozycja ograniczenia stałego zatrudnienia tylko do osób z tytułem profesora spotyka się oczywiście z ogromnym sprzeciwem.

Skutek zniesienia tytułu profesora nadzwyczajnego i stanowiska docenta wydaje się zgoła odwrotny w stosunku do oczekiwanego: zamiast zróżnicowania ogromnie licznej grupy docentów na tych, którzy powinni być zatrudnieni na kontraktach jako adiunkci i tych, którzy w niedługim czasie mają szanse uzyskania tytułu profesora, wprowadzona zmiana spowodowała, że niemal wszyscy oni uzyskali stanowiska profesorów (profesury uczelniane), a ich sytuacja została ustabilizowana.

Hierarchia stanowisk pozostała nadal wielce rozbudowana i wprowadzone zmiany nie przyspieszyły procesu uzyskiwania samodzielności przez młodych pracowników naukowych ani w szkołach, ani w placówkach badawczych. Teoretycznie – najlepszym rozwiązaniem byłoby zapewne uzyskiwanie samodzielności wraz ze stopniem doktora i pozostawienie uczelniom swobody w dalszym awansowaniu doktorów na wyższe stanowiska (właściwie dla czego profesorów mają mianować politycy?). Mając jednak na uwadze brak precyzyjnych procedur i mechanizmów oceniających, niechęć ludzi do oceniania kolegów i do bycia ocenianym oraz panujące stosunki wewnątrz społeczności akademickiej, tak radykalna reforma mogłaby dziś okazać się przeciwnie skuteczną. Toteż zachowanie habilitacji oraz Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych, jako niezbędnych „filtrów” zapobiegających dalszej dewaluacji stopni i tytułów, wydaje się na razie koniecznością. Musi zapewne upłynąć jakiś czas, nim powszechniejsza stanie się świadomość, że wypełnianie własnych szkół oraz instytucji badawczych pseudoprofesorami przynosi szkodę i instytucjom, i poszczególnym społecznościom akademickim.

*

W dwa lata po wprowadzeniu w życie nowych ustaw nie ulega wątpliwości, że wiele z ich postanowień wymaga modyfikacji. Jestem wszakże przekonany, że: po pierwsze, funkcjonowanie nowych ustaw da się w znacznym stopniu usprawnić bez wszczynania na nowo procesu legislacyjnego, potrzeba natomiast więcej czasu na ujawnienie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wyników ich działania oraz po drugie, co może najważniejsze, że wszczynanie kolejnego procesu legislacyjnego w obecnej sytuacji finansowej i politycznej niekoniecznie musiałyby doprowadzić do przyspieszenia procesów reformacyjnych.

Karen M. Sorensen Presja na zmiany i możliwości ich wprowadzania w systemie zarządzania w szkołach wyższych

Autorka prezentuje sposoby zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego występujące w krajach Europy Zachodniej. Najwięcej miejsca poświęca próbie odpowiedzi na pytanie, czy jest możliwe przeniesienie modelu zarządzania ze świata biznesu do szkolnictwa wyższego? Jest to problem bardzo aktualny, obecnie bowiem rządy wielu krajów starają się zachęcić wyższe uczelnie do wprowadzania takiego sposobu zarządzania. Nazywany on jest zamiennie *entrepreneurial model* lub *business model*. Artykuł kończy się uwagami na temat zmian zachodzących w polskich wyższych uczelniach oraz oceną możliwości zastosowania w naszych warunkach sposobów doskonalenia jakości szkolnictwa wyższego proponowanych obecnie w Europie Zachodniej.

Wstęp

Podstawowe zmiany w systemie zarządzania szkołami wyższymi, wprowadzone w Polsce *Ustawą o szkolnictwie wyższym* z 1990 r., znalazły wyraz w przeprowadzonych tej wiosny wyborach rektorów – wyborach wolnych, dokonanych przez elektorat w uczelniach i nie wymagających zatwierdzenia przez czynniki zewnętrzne.

Być może jest zbyt wcześnie, by stwierdzić, że wspomniane zmiany, o demokratycznym charakterze, przeprowadzone w warunkach radykalnych reform politycznych, społecznych i ekonomicznych, oznaczają istotne przeobrażenia systemu zarządzania w uczelniach. Choć ustawa daje poszczególnym instytucjom swobodę tworzenia własnej struktury wewnętrznej, jak dotąd niewiele uczelni skorzystało z takiej możliwości, a zapewne jeszcze mniej wprowadziło nowy styl zarządzania.

Jak wielokrotnie podkreślano w literaturze, szkoły wyższe wydają się szczególnie odporne wobec zmian strukturalnych (Kerr 1987; Trow 1987) i mogą paść ofiarą – nazwanej tak przez Olsena (1992) – „instytucjonalnej sklerozy”. Jednakże – gdyby przyjąć pogląd o dynamice instytucjonalnej, zakładający iż wspomniana inercja może zostać naruszona przez pewne napięcia i interakcje między instytucją a jej otoczeniem, można oczekiwać, że zmiana środowiska ekonomicznego będzie mieć wpływ na wewnętrzne procesy zarządzania w polskich uczelniach. Zapewne ustawowe nadanie większej autonomii instytucjom szkolnictwa wyższego w Polsce miało przede wszystkim charakter polityczny; stworzyło ono jedynie *możliwości*, nie stanowiło natomiast impulsu dla *zmian instytucjonalnych* dostosowujących uczelnie do nowej sytuacji ekonomicznej. Za najpilniejsze zadanie uznano zmiany w programach nauczania i na nich skoncentrowano uwagę. Jednakże doświadczenia ostatnich trzech lat, związane z nowym otoczeniem, dają możliwość oceny niedociągnięć obecnych struktur i procesów zarządzania. Być może reformy szkolnictwa wyższego obejmą teraz również zarządzanie wewnątrz uczelni.

W szkołach wyższych Europy Zachodniej model zarządzania ulegał stopniowym zmia-

nom wraz z powstaniem nowych warunków ekonomicznych, które wywierały znaczny wpływ na publiczny sektor szkolnictwa, choć może nie w tak drastyczny sposób jak w Polsce. Światowy kryzys ekonomiczny lat osiemdziesiątych, oznaczający dla edukacji z jednej strony niższy budżet, a z drugiej – rosnące koszty kształcenia w przeliczeniu na jednego studenta, zmusił administratorów szkolnictwa do poszukiwania nowych sposobów planowania i zarządzania. Administratorzy europejskich systemów edukacyjnych stanęli przed szczególnie trudnym zadaniem. Instytucje szkolnictwa wyższego uległy najpierw wstrząsowi reform lat sześćdziesiątych, który oznaczał przejście od kształcenia elitarnego do masowego, a obecnie borykają się z drastycznymi cięciami funduszy rządowych i zachęcane są do poszukiwania innych, pozapaństwowych źródeł finansowania (Neave 1988).

Co więcej, w związku z ogólnym kryzysem ekonomicznym rządy w coraz większym stopniu zwracają uwagę na efektywne wydatkowanie środków publicznych (*value for money*) i – powołując różne instytucje do spraw ewaluacji, takie jak Comité National d'Evaluation we Francji (Guin 1990; Staropoli 1987), Inspektorat w Holandii (Maassen 1987) czy University Funding Council w Wielkiej Brytanii (McLean 1990) – wymagają od poszczególnych uczelni większej *odpowiedzialności* (*accountability*) za wydatkowanie uzyskanych środków. Zmiana w kierunku finansowania warunkowego (tzw. *conditional funding*) w wielu przypadkach stymuluje wprowadzanie istotnych przeobrażeń w administrowaniu uczelniami. Jak piszą Buchbinder i Newson (1988): „polityka rządów związana z cięciami budżetowymi i nacisk na większą odpowiedzialność za wydatkowanie środków (*public accountability*) spowodowały wzrost roli administratorów uniwersyteckich nie tylko w kwestii rozwiązywania trudności finansowych, ale także w wypracowywaniu efektywnych mechanizmów planowania”.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych – obok pojęcia odpowiedzialności – pojawiało się coraz częściej także inne pojęcie: *konkurencji*, kojarzone zazwyczaj bardziej z sektorem prywatnym aniżeli publicznym. I tak w Wielkiej Brytanii szkoły wyższe muszą obecnie konkurować o środki rządowe, przyznawane na podstawie liczby studentów (Neave 1986; McLean 1990); w Niemczech uczelnie skłaniają się do konkurowania o studentów na podstawie indywidualnych profilów nauczania (Frackman 1990; Hufner 1987); we Francji natomiast szkoły wyższe konkurują między sobą o roczne umowy na finansowanie ich działalności (Guin 1990). Nie powinno więc dziwić, iż przy takim nacisku na konkurencję zasady planowania zalecane dla instytucji szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych opierają się na modelu planowania stosowanym w biznesie.

Tradycyjny, „kontynentalny” model administracji uczelnianej, charakteryzujący się kontrolą biurokratyczną sprawowaną przez szczebel ministerialny, wydaje się ewoluować w kierunku modelu „rynkowego”, charakterystycznego dla amerykańskiego systemu szkolnictwa, w którym podstawową władzę formalną w kwestii budżetu i polityki kadrowej sprawuje administracja uczelniana. Istotnie, jak zauważa Dill (1992, s. 1327): „Odkąd instytucje akademickie uczestniczą w rynkowej konkurencji – zarówno ogólnokrajowej, jak i międzynarodowej – można oczekiwać upodobnienia się form administracji akademickiej”. Warto więc rozważyć niektóre kierunki zmian dokonywanych przez europejskie szkoły wyższe, a także przeanalizować pewne cechy rynkowego modelu administracji oraz ewentualne implikacje wynikające z wykorzystania takiego modelu dla polskich uczelni.

W dalszej części artykułu dokonam przeglądu literatury na temat zmian przeprowadzonych ostatnio w sferze zarządzania szkołami wyższymi w Europie Zachodniej, omówię podstawowe zagadnienia poruszane w debacie nad wykorzystaniem modelu biznesu do administrowania uczelnią, a na koniec zaproponuję możliwe kierunki zmian w dziedzinie zarządzania w polskich szkołach wyższych.

Zmiany struktur zarządzania

Uważa się, że władza w wyższych uczelniach jest rozproszona, a podejmowanie decyzji stanowi funkcję zbiorową (Beyer, Lodahl 1976; Weick 1976), określoną raczej jako „kolegialna” aniżeli biurokratyczna czy polityczna. Clark (1983, s. 127) zauważył, iż podczas gdy w tradycyjnym, kontynentalnym modelu uniwersytetu władza skupiona na poziomie pośrednim czy poziomie administracji instytucjonalnej (uczelnianej) nie była zbyt wielka (najwięcej władzy skupiał poziom najniższy, akademicki, a następnie poziom centralny, ministerstwa), to w ostatnich latach taki podział władzy traktowany jest jako słabość systemu i podejmuje się wysiłki w celu wzmocnienia poziomu rektorskiego kosztem władzy profesury.

Nacisk na nowy, „menedżerski” model administracji można dostrzec w Wielkiej Brytanii, Francji, Holandii czy Norwegii (Neave 1988; Buchbinder i Newson 1988; Guin 1990; Maassen 1987; Aamodt 1990). W modelu tym proces decyzyjny ma charakter bardziej scentralizowany, co umożliwi szybsze reakcje na oczekiwania otoczenia, a także większy nacisk na kontrolę jakości i relacje między nakładami a efektami.

W niektórych krajach rady akademickie (*academic councils*) w uczelniach tracą uprawnienia decyzyjne lub ich skład ulega zmianie. Na przykład w Norwegii w wyniku zmiany przepisów z 1989 r. tzw. kolegium akademickie zostało zastąpione radą, która nie jest wybierana przez pracowników uczelni (Aamodt 1990). Luttkholt (1986, s. 66) zauważył zmianę w Holandii, polegającą na odejściu w latach osiemdziesiątych od kolegialnego modelu zarządzania z lat siedemdziesiątych w kierunku „regulowanej organizacji uniwersyteckiej”, w której ramach rząd w większym stopniu ingeruje w wewnętrzne sprawy uczelni, a uczelnia staje się „profesjonalną biurokracją”. Wspomniany autor uważa, że nastąpi dalsza profesjonalizacja na poziomie pośrednim – wydziałów, w wyniku wprowadzenia nowych przepisów dotyczących zarządzania uczelniami, które „koncentrują się na wzmocnieniu jednoosobowych funkcji wykonawczych (*executive*) na poziomie uczelni i wydziału, kosztem wybieralnych organów na obu wspomnianych poziomach zarządzania”.

We Francji, w wyniku reformy Ministerstwa Edukacji z 1988 r., utworzono nową instytucję – Direction de la Programmation et du Developpement Universitaire (DPDU), odpowiedzialną za „przewidywanie przyszłych potrzeb i przygotowywanie nowych metod zarządzania” (Guin 1990, s. 129). Wydaje się, że chociaż nie nastąpiła tu decentralizacja władzy na poziom indywidualnych instytucji – tak jak np. w Wielkiej Brytanii czy Niemczech – to podejmuje się kroki w kierunku zwiększenia instytucjonalnej efektywności. Ponadto, odkąd szkoły wyższe muszą negocjować kontrakty z rządem oraz zarządzać coraz większymi sumami środków pochodzących z innych źródeł, wydaje się, że rola rektorów przetrada się we władzę menedżerską.

W Wielkiej Brytanii zmiany wewnętrznego systemu zarządzania uczelniami zostały oficjalnie wsparte (czy wręcz wymuszone) przez ustawę z 1987 r. – tzw. *White Paper on Education* (McLean 1990). Wcześniejszy *Raport Jarrata* (opracowany przez Committee of Vice-Chancellors and Principals) zalecał wzrost władzy wicekanclerza. Ustawa z 1988 r. (*Education Reform Act*) wprowadziła zmiany w wewnętrznych zasadach zarządzania nowo utworzonych uniwersytetów (przekształconych z dawnych politechnik), które upodobniły je do „korporacji” o większych możliwościach zdobywania dodatkowych dochodów. Zważywszy że, jak pisze Dill (1992, s. 1323), angielski model administracji – w odróżnieniu od modelu kontynentalnego – już wcześniej odznaczał się „aktywną administracją centralną w uczelni i wpływową rolą wicekanclerza” – dalsze wzmocnienie centralnej władzy instytucjonalnej jest szczególnie warte podkreślenia.

Neave (1986) zwraca uwagę, że obciążenie poszczególnych instytucji kształtowaniem

własnego rozwoju powoduje zmianę w instytucjonalnym modelu kierowania w europejskich szkołach wyższych w kierunku modelu amerykańskiego, w którym prezydent uniwersytetu upodobił się do menedżera dużego przedsiębiorstwa.

W zachodnioeuropejskich szkołach wyższych kładzie się nacisk na *nowy model przywództwa*. Do przeszłości należy zaliczyć dni, kiedy rektor pełnił jedynie funkcje reprezentacyjne, ceremonialne oraz kiedy wraz z prorektorami i dziekanami zajmował się głównie realizacją i nadzorem programów akademickich. Czy to w drodze ewolucji, czy też w wyniku rządowych regulacji, struktury administrowania szkolnictwem wyższym ulegają zmianom, by mogły pełnić nową rolę i coraz częściej przeobrażenia te oznaczają naśladowanie struktur oraz procesów typowych dla świata biznesu.

Debata nad modelem biznesu

Wymienienie wszystkich elementów składających się na ogólny termin „model biznesu” jest niemożliwe. Do jego podstawowych cech można zaliczyć liniową strukturę zarządzania, nacisk na *planowanie strategiczne* oraz posługiwanie się „portfolio” lub analizą „nakładów-efektów” (*cost-benefit*). Często zaleca się zastąpienie tradycyjnych akademickich metod planowania modelem planowania strategicznego, ale ten ostatni termin stosowany jest niejednokrotnie w ogólnym, nieprecyzyjnym sensie, jako zasada wykorzystywania w procesie planistycznym analizy nakładów-efektów. Jeśli termin „planowanie strategiczne” określany jest w jego oryginalnym kontekście – świata biznesu – jest wówczas ostro krytykowany przez znaczną część środowiska akademickiego za nieprzystawalność do swoistości szkolnictwa wyższego.

Z perspektywy akademickiej Buchbinder i Newson (1980, s. 162) widzą planowanie strategiczne jako działanie zorientowane na decyzje i skłaniające do szybkiego reagowania, podkreślając rolę „szczególnego wysiłku menedżera w procesie pozyskiwania i analizy informacji”. Według Steeplesa (1987, s. 107) nacisk na wyjątkowość bądź poszukiwanie względnej przewagi nad konkurentami oznacza „nadejście ery marketingu dla instytucji akademickich”.

Planowanie strategiczne pojawiło się po raz pierwszy na scenie biznesu pod koniec lat sześćdziesiątych i miało istotne znaczenie, gdyż „oferowało po raz pierwszy systemowe sposoby analizy przyszłych możliwości ekonomicznych i konkurencyjności na potrzeby korporacji, wyposażając ją w możliwość podejmowania długoterminowych przedsięwzięć” („Business Week” 1984). Obejmowało ono korzystanie z wysublimowanych koncepcji i technik (James 1984) oraz prowadzenie „wewnętrznej oceny silnych i słabych punktów, a także szacunków zewnętrznych zagrożeń i szans stwarzanych przez otoczenie” (Hardy 1990).

Krytyka

Przeciwko stosowaniu metod planowania strategicznego w administrowaniu szkolnictwem wyższym wysuwa się dwojaki rodzaj argumenty: po pierwsze – struktura organizacyjna szkół wyższych nie jest dostosowana do takiego modelu, po drugie – nie jest rozsądne korzystanie z metody, której zastosowanie na jej rodzimym terenie (biznesu) nie było zbyt efektywne. Przytoczone argumenty zasługują na dalsze omówienie, podobnie jak odpowiedzi na nie, które przedstawię w dalszej części artykułu.

Co do pierwszego argumentu – wydaje się, iż struktury decyzyjne w szkole wyższej znajdują się w bezpośredniej sprzeczności w stosunku do ściśle powiązanej struktury hierarchicznej, o skoncentrowanej władzy na jej szczycie, odpowiadającej planowaniu strategicznemu w or-

ganizacjach biznesu. Uczelnie określane są jako „systemy luźno powiązane” (Weick 1976), o rozproszonej władzy. Poszczególni pracownicy akademicy, poprzez głosowanie, wywierają znaczny wpływ na kwestie dotyczące wydziałów, mają także równy głos w decyzjach jako członkowie wybieralnych ciał kolegialnych (*faculty senates*), będących powszechną formą zarządzania w większości europejskich szkół wyższych. Założenia idealnego modelu „ekstremalnej” kolegialności oznaczają, że każdy pracownik akademicki ma równy głos. Jednakże, zdaniem Neave’a (1986), w większości systemów europejskich, w których profesorowie mają większą władzę niż młodszy pracownicy akademicy, istnieje duża możliwość postawienia weta wobec decyzji. Uczelnie są więc często traktowane jako instytucje o władzy skupionej na najniższym poziomie (*bottom heavy*, Clark 1979) oraz bardziej skłonne do dyskusji niż do podejmowania decyzji – w przeciwieństwie do organizacji biznesu, w których proces decyzyjny jest inicjowany i skupiony na szczycie hierarchii (*top down*).

Kolejna różnica między światem biznesu a światem szkoły wyższej odnosi się do kwestii obsady kadrowej. Uczelnie mogą dokonywać jedynie ograniczonej redukcji zatrudnienia ze względu na tradycję stałego zatrudnienia części kadry (*tenure*); co więcej – mobilność kadry wewnątrz szkoły jest ograniczona przez dyscyplinarną strukturę organizacji. Organizacje biznesu mają oczywiście możliwość znacznie większej elastyczności w tej kwestii.

Następne różnice wiążą się z metodą określania celów. Większość europejskich szkół wyższych nie ma ściśle określonego zestawu celów, co z kolei uznawane jest za warunek planowania strategicznego w świecie biznesu. Wreszcie – co nie jest sprawą bagatelną – uczelnie działały w ramach ograniczeń narzuconych przez roczny (lub inny okresowy) charakter budżetu, co utrudniało im dostosowywanie do zmian na rynku.

Drugi argument przeciwko planowaniu strategicznemu w szkolnictwie wiąże się z niepowodzeniami tego modelu planowania w świecie biznesu. W 1984 r. „Business Week” (nr 84) dokonał oceny 33 planów prezentowanych w tym czasopiśmie w latach 1979-1980. Okazało się, że 19 z nich zawiodło: korzystanie z nich sprawiało trudności lub wręcz zaniechano ich realizacji. Podejście kwantytatywne, oparte na planowaniu strategicznym, krytykowano z powodu znacznego uzależnienia od danych ilościowych i formuł, co wymagało tworzenia specjalnych komórek planistycznych oraz powodowało zerwanie związków między planistami a bieżącym procesem zarządzania (James 1984, „Business Week” 1984).

James (1984, s. 57, 59) zauważył, iż podstawowy problem związany ze stosowaniem planowania strategicznego wynika stąd, że podejścia tego, wypracowanego w okresie *boomu* lat sześćdziesiątych, związanego z procesem wzrostu, nie można było dostosować do potrzeb zdeterminowanych ograniczeniami lat osiemdziesiątych. Zwrócił on także uwagę na fakt, iż nadmierne uzależnienie od danych ilościowych spowodowało, że planujący, „zahipnotyzowani czystością kliniczną takiej koncepcji”, zdominowali procesy decyzyjne w przedsiębiorstwach.

Menedżerowie byli często wyłączani z procesu planistycznego i decyzyjnego, co powodowało ich alienację, a także ograniczało skłonność do współpracy („Business Week” 1984). Hardy (1990, s. 317) wskazuje na porażkę planowania strategicznego, związaną z wykorzystaniem informacji w procesie jego stosowania, a także wyraża obawę, że przy takim podejściu istnieje skłonność do uwypuklania znaczenia danych ekonomicznych oraz technik analitycznych kosztem umiejętności politycznych i kontaktów społecznych.

Kontrargumenty

Prawdopodobnie najtrafniejszą odpowiedzią na argument o braku podobieństw między strukturą (szczególnie odnoszącą się do procesów decyzyjnych) szkół wyższych oraz orga-

nizacji biznesu jest przykład dotyczący sposobu, w jaki struktury zmieniały się w zależności od różnych stylów decyzyjnych. Chociaż takim zmianom może towarzyszyć silny opór lub wręcz inercja, a zakres owych zmian bywa różny, to przykłady większej obecnie koncentracji władzy na szczeblu administracyjnym w europejskich szkołach wyższych przeczą przekonaniom, że w uczelniach władza zawsze będzie skoncentrowana na najniższym poziomie w hierarchii. Z drugiej strony – w wyniku stosowania w biznesie nowego stylu zarządzania i zwiększonego uczestnictwa pracowników w procesie decyzyjnym lub przynajmniej w określaniu celów – podważone zostało przekonanie, że koncentracja władzy na najwyższym szczeblu jest cechą immanentną organizacji biznesu.

Gray (1986, s. 9) cytuje amerykańskie badania nad korporacjami złożonymi z wielu przedsiębiorstw, które wykazały, że 67% z nich określa wspólne cele i zadania na zasadzie oddolnych inicjatyw.

W kwestii polityki kadrowej szkoły wyższe same poszukują (lub są zachęcane do poszukiwania) nowych rozwiązań. W Wielkiej Brytanii zniesiono stałe zatrudnienie (*tenure*); w wielu innych krajach stanowiska objęte takim zatrudnieniem są przydzielane coraz oszczędniej; pojawiło się także (powszechnie w USA) zatrudnianie w niepełnym wymiarze godzin. Rozwój studiów interdyscyplinarnych powoli zmienia model podziałów dyscyplinarnych w szkołach wyższych, otwierając możliwość międzydyscyplinarnej mobilności kadr.

Możliwości (czy potrzeby) zapewnienia funduszy spoza budżetu rządowego wpływają na zmniejszenie zależności szkół wyższych od sztywnego rocznego budżetu. W końcu wreszcie – coraz większa liczba uczelni rozpoczęła proces formułowania instytucjonalnych celów, co najlepiej widać na przykładzie Holandii (jako jeden z przypadków można podać choćby Uniwersytet Twente)¹.

W odpowiedzi na argumenty o niepowodzeniach planowania strategicznego zwolennicy tej metody zwracają uwagę na udoskonalenia wprowadzone do oryginalnej koncepcji w sektorze biznesu. Nie mówią oni obecnie o planowaniu, ale raczej o „myśleniu” bądź „zarządzaniu” strategicznym („Business Week” 1984; James 1984). Twierdzi się, że zarządzanie strategiczne integruje system planowania z systemami finansowym, informacyjnym i nadzania (por. Gray 1986), przesuując punkt zainteresowania z „planowania teoretycznego w kierunku jego praktycznego stosowania” (James 1984, s. 61). Uważa się też, że w procesie przygotowywania praktycznych aspektów planu ważny jest udział niższych szczebli struktury.

W przeprowadzonej próbie analizy rozwoju planowania strategicznego Maasen i Potman (1990) wykazali zmiany, jakie zaszły w tej koncepcji. Początkowo był to model „strategii linearnej”, koncentrujący się na planowaniu zachowania korporacji w otoczeniu, które – jak zakładano – złożone jest głównie z konkurentów; następnie – model „strategii adaptacyjnej”, zakładający, że organizacja musi ulegać przeobrażeniom wraz ze zmianami jej otoczenia, składającego się z zainteresowanych „udziałowców” (a nie konkurentów); wreszcie – model oparty na „społecznym kontrakcie”, w ramach którego zainteresowani „udziałowcy” mają motywację do zachowania się w sposób korzystny dla organizacji. To ostatnie podejście oznacza zmianę w kierunku mniej powierzchownego, a bardziej „wewnętrznego” punktu widzenia organizacji, zakładając potrzebę starań o poparcie dla celów organizacji, a jednocześnie „pogłębioną” znajomość koncepcji oraz dynamiki rynku, a także historii, niuansów działania oraz kultury firmy i jej miejsca na rynku” (James 1984, s. 60).

Odejście od ściśle racjonalnej koncepcji planowania strategicznego w kierunku koncepcji

¹ Por. *University of Twente: Strategic Plan 1991*, w którym nakreślono profil i zadania uniwersytetu.

pcji opartej na pertraktacjach i aktywnym działaniu, kiedy to rola kierownictwa instytucji skierowana jest raczej na ułatwianie i sponsorowanie aniżeli wydawanie poleceń (dyrygowanie), dla wielu zainteresowanych problemem oznacza kompensację dawnych niedociągnięć planowania strategicznego. Podczas gdy, z jednej strony, wciąż jeszcze można spotkać modele planowania oparte na ściśle racjonalnej koncepcji, a z drugiej – można znaleźć uczelnie o ekstremalnie kolegialnym stylu podejmowania decyzji, w tym samym czasie instytucje szkolnictwa wyższego podlegają przemianom w celu przystosowania do nowych zadań administracyjnych i zwiększonej odpowiedzialności. Zmieniają się też modele planowania strategicznego, adaptując się do różnych typów instytucji.

Implikacje dla polskich szkół wyższych

Jak już wcześniej wspomniano, w krótkim okresie trzech lat, który upłynął od momentu uchwalenia w Polsce nowej ustawy dającej szkołom wyższym autonomię, w zasadzie nie nastąpiły istotne zmiany struktury czy stylu zarządzania w uczelniach. Można stwierdzić, że polskie szkoły wyższe wciąż znajdują się w stanie szoku, chwilowo sparaliżowane nowymi możliwościami, jakie daje autonomia, ale i nowymi ograniczeniami drastycznie zredukowanych funduszy. Chociaż dość często można usłyszeć sformułowanie „okres przejściowy”, to przy wszelkich negatywnych konotacjach jest to jednak określenie pozytywne, zakłada bowiem możliwość dalszych zmian i dalszego rozwoju.

Jak widać na przykładach systemów szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej, wewnętrzne zmiany w zarządzaniu były zwykle inicjowane w odpowiedzi na nowe ograniczenia i warunki finansowania wymagające konkurencji. Takie warunki powstały także w Polsce, różniąc się raczej pod względem drastyczności (głębokości) niż rodzaju. Jednakże istotna różnica dotyczy obecnie relatywnego braku w Polsce nadzoru rządowego nad wykorzystaniem rozdzielonych środków oraz nad wewnętrznym procesem zarządzania w uczelniach. Wciąż zatem istnieje szansa, by poszczególne szkoły wyższe wypracowały swój własny styl i struktury kierowania.

Zgodnie z ustawą, każda uczelnia, w ramach uchwalonego statutu, ma prawo rozstrzygnąć kwestię równowagi między władzą rektorską a kompetencjami senatu. Statuty określają także akademicką i administracyjną strukturę organizacyjną. Po trzech latach doświadczeń szkoły są obecnie w stanie ocenić efektywność struktury, którą stworzyły i rozważyć ewentualne zmiany. Jeśli stare struktury i stanowiska zostałyby utrzymane (np. kwestor czy dyrektor administracyjny), można zmienić ich usytuowanie strukturalne czy kompetencje, aby sprostać oczekiwaniom nowego otoczenia gospodarczego czy akademickiego.

Ponieważ uczelnie mają prawo do: decydowania o wielkości rekrutacji, oferowania płatnych rodzajów studiów i podejmowania działań przynoszących dochody, odpowiedzialność za te przedsięwzięcia spada na administrację szkół, rośnie też potrzeba bardziej menedżerskiego stylu działania. W czasie ostatnich wyborów wiele uwag krytycznych pod adresem rektorów dotyczyło zarządzania finansami. Możliwe, że w przyszłej kampanii wyborczej rektorów większy niż obecnie nacisk będzie położony na doświadczenie administracyjne oraz zdolności kandydatów w tej dziedzinie. Co więcej, obecny system wyboru rektorów może zostać zakwestionowany. Wybór rektora przez społeczność uczelnianą na trzyletnią kadencję wzmacnia jego ściśle związki ze społecznością uczelni. Jednakże – jeśli wzrosną wymagania dotyczące publicznej odpowiedzialności za sposób wydatkowania fun-

duszy państwowych – można oczekiwać nacisków na przyjęcie systemu dualnego zarządzania, tak jak to jest w Szwecji czy w Norwegii².

Trudności skoordynowania oraz realizacji kompletnych i spójnych zmian instytucjonalnych w okresie przejściowym są oczywiste. Jest zatem rzeczą naturalną, że uwaga została skierowana na zmiany w strukturze programów i wymagania dotyczące stopni akademickich.

Model biznesu w odniesieniu do zarządzania uczelniami może wywołać jeszcze więcej sceptycyzmu w Polsce niż na Zachodzie, ponieważ intensywność jego propagowania w sektorze gospodarczym wyniosła go do poziomu nowej ideologii. Pewne jego założenia mogłyby jednak znaleźć zastosowanie w Polsce. Dwa z nich, dające się najłatwiej zrealizować, to:

- a) zdefiniowanie celów instytucjonalnych jako pierwszy etap w przygotowywaniu długoterminowych planów strategicznych;
- b) wypracowanie systemu umożliwiającego pomiar stopnia osiągnięcia tych celów.

Definiowanie celów instytucjonalnych

Określenie celów obejmuje analizę kultury i wartości danej organizacji – proces ten już sam w sobie może stanowić podstawę zwiększenia spójności instytucji. Ucząc się na wcześniejszych błędach planowania strategicznego, szkoły wyższe mogłyby nadać procesowi ustanawiania celów charakter kolektywny, dzięki czemu członkowie instytucji mogliby identyfikować się z tym procesem i jego wynikami. Jeśli w uczelniach rzeczywiście dominuje model kolegialny czy też kompetencje skupiają się na najniższym szczeblu organizacji, taka metoda określania celów powinna mieć dobrą bazę strukturalną.

Zdefiniowanie celów instytucjonalnych – czy, według terminologii amerykańskiej, „określenie misji” – może być zadaniem trudnym i czasochłonnym; jest jednak niezbędne dla przygotowania planu, który może ukierunkować funkcjonowanie instytucji w trudnych, nieprzewidywalnych okolicznościach i który nie wymaga specjalistycznych zawodowych umiejętności menedżerskich. Dzięki ustanowieniu konkretnych celów można jasno określić wartości instytucjonalne organizacji w nowym otoczeniu oraz stosunek tradycyjnych zadań w sferze nauczania do praktykowanej obecnie zasady ekonomicznej opłacalności.

Ten model działania, oparty na szerokim uczestnictwie członków organizacji, nie powinien zmierzać do opracowania planu, który byłby do zaakceptowania przez wszystkich (i z tego powodu pomijając najważniejsze kwestie); proces przygotowania planu powinien natomiast uwzględniać całą różnorodność problemów i inicjatyw. Jako przykład uwieńczonego powodzeniem procesu określania celów i wypracowania planu instytucji dla przezwyciężenia kryzysu finansowego może posłużyć holenderski Uniwersytet Twente w którym udało się przemienić kryzys w szansę wzrostu i rozwoju (Maasen, Van Buchem 1990).

Mierzenie osiągnięć

Potrzeba *oceny jakości* kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym była postulowana prawie od momentu uchwalenia nowej ustawy (por. Amsterdamski, Jabłecka 1991). Z wie-

² W Szwecji rektora wybiera społeczność akademicka uczelni, ale dyrektor administracyjny jest urzędnikiem państwowym nominowanym przez rząd (gabinet). Ten ostatni odpowiada za nadzór ogólny nad wewnętrzną administracją szkoły. Warto zauważyć, że kadencja rektora wynosi 6 lat, co pozwala na większą swobodę długookresowego planowania. W celu porównania procedur wyboru przywódców instytucjonalnych w wybranych krajach Europy Zachodniej zob. Neave 1988.

lu powodów nie udało się jednak uczynić postępów w kwestii wdrażania systemów oceny. Wydaje się wszakże, iż nawoływania do oceny jakości będą się wzmagaly i jeśli przykłady Zachodu mogą być jakimś wskaźnikiem, to taki system może nawet zostać narzucony. Choć wypracowywanie planów oceny jakości w czasie, kiedy istnieją ograniczone możliwości nagradzania za jakość nauczania i badań, może okazać się bezcelowe, polskie szkoły wyższe znalazły się obecnie w sprzyjającej sytuacji, mają bowiem sposobność opracowania i zaproponowania własnych metod oceny.

Szkoły wyższe w całej Europie napotykały podobne problemy związane z opracowaniem takiego systemu: prawo do stałego zatrudnienia, status pracowników państwowych posiadany przez nauczycieli akademickich oraz ograniczenie zasobów, które mogłyby być przeznaczone na nagrody za osiągnięcia. Jednakowoż dokonano pewnego postępu: najbardziej satysfakcjonujące wyniki obserwuje się w przypadkach, gdy systemy ocen zostały przygotowane przez samą instytucję oraz gdy w środowisku akademickim dominuje poczucie autorstwa danego rozwiązania.

W Szwecji uniwersytety nakłaniano do podejmowania oceny działalności „ważnej i na wysokim poziomie” (Bauer 1991). Jeśli taka działalność uzupełniana będzie krajowymi oraz międzynarodowymi porównawczymi studiami ewaluacyjnymi, szkoły wyższe będą miały sposobność znacznego wpływu na to, w jaki sposób ocenia się osiągnięcia wynikające z realizowania przez nie celów. Podobnie w Holandii *Frei Universitet of Amsterdam* podjął inicjatywę opracowania systemu oceny jakościowej, która służy jako model innym uniwersytetom podczas opracowywania podobnych systemów, wdrażanych stosownie do zaleceń rządowych (Van Os i in. 1987).

Wnioski

Trzyletni okres, który charakteryzowały trudne warunki finansowe, a jednocześnie rosnące wymagania rządu i oczekiwania społeczne związane z usprawnieniem procesu kształcenia oraz dostosowaniem go do nowych potrzeb gospodarki, skłonił zapewne szkoły wyższe do skupienia uwagi na trudnościach i ograniczeniach, a nie na możliwościach (szansach) stworzonych przez zwiększenie autonomii. Przykłady krajów Europy Zachodniej ujawniają, w jakim zakresie trudności występujące w różnych krajach są zbliżone oraz w jaki sposób systemy przystosowują się zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym (w sposób pasywny lub też aktywnie) do nacisków otoczenia. Przykłady pozytywne w żadnym wypadku nie mają służyć jako wzorce do naśladowania przez polskie uczelnie, ale powinny stymulować poszukiwanie rozwiązań odpowiednich w polskich warunkach. To, czy polskie instytucje zdecydują się wykorzystać zasady zarządzania strategicznego, zależy od tego, czy określenie strategii przedstawiać się będzie jako tajemnicze narzędzie do zwiększania produktywności i zysku, czy też jako środek służący poznaniu oraz wyjaśnieniu wartości instytucjonalnych, a także wzmacnianiu tradycyjnego zarządzania kolegiąlnego. W tym ostatnim przypadku, jeśli rozpoznane w ten sposób wartości będą uwzględniać produktywność i wypracowywanie zysku, potwierdzenie istnienia tych wartości będzie pomocne w osiągnięciu produktywności i zysku. Przykłady przedstawione w niniejszym artykule wykazały, że dychotomia między szkołą wyższą a biznesem nie jest już tak wyraźna jak kiedyś i obydwa typy kultur organizacyjnych mogą się od siebie wzajemnie uczyć.

Brak istotnych zmian w strukturze instytucjonalnej polskich szkół wyższych w ciągu ostatnich trzech lat nie powinien być traktowany jako przejaw „sklerozy”. March i Olsen (1989, s. 93) następująco komentują zmiany w instytucjach publicznych: „w krótkich okre-

sach na kierunek zmian istotnie wpływa problematyczny charakter spraw uznanych za ważne w danej chwili, a także sposób, w jaki możliwości wyboru, problemy, rozwiązania i uczestnicy są wzajemnie powiązani w równoczesnym kontakcie". W Polsce problemy, a także możliwości, wydają się znajdować w zasięgu ręki; działanie może być po prostu kwestią ich właściwego powiązania z odpowiednimi uczestnikami oraz rozwiązaniami.

Przekład: Julita Jabłecka

Literatura

Aamodt P.O. 1990

A New Deal for Norwegian Higher Education? „European Journal of Education”, vol. 25.

Amsterdamski S. Jabłecka J. 1991

Report on Higher Education and Research System in Poland in the Transitional Period. Prepared for the Institut für die Wissenschaften vom Menschen. Vienna.

Bauer M. 1991

National Evaluation Systems: The Swedish Case. Stockholm: UHÄ (National Board of Universities and Colleges), Reprints No. 2.

Beyer J.M., Lodahl M. 1976

A Comparative Study of Patterns of Influence in United States and English Universities. „Administrative Science Quarterly”, March, nr 21.

Buchbinder H., Newson J. 1988

Managerial Consequences of Recent Changes in University Funding Policies: A Preliminary View of the British Case. „European Journal of Education”, vol. 23.

„Business Week” 1984

The New Breed of Strategic Planner: Number Crunching Professionals are Giving Way to Line Managers. Cover Story. September 17.

Clark B.R. 1979

The Many Pathways of Academic Coordination. „Higher Education”, nr 8.

Clark B.R. 1983

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

Dill D.D. 1992

Administration: Academic. W: Clark B.R., Neave G. (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*, vol. 2, Oxford: Pergamon Press.

Frackman E. 1990

Resistance to Change or No Need for Change? The Survival of German Higher Education in the 1990s. „European Journal of Education”, vol. 25.

Gray D.H. 1986

Uses and Misuses of Strategic Planning. „Harvard Business Review”, vol. 64, nr 1.

Guin J. 1990

The Reawakening of Higher Education in France. „European Journal of Education”, vol. 25.

Hardy C. 1990

„Hard” Decisions and „Tough” Choices: The Business Approach to University Decline. „Higher Education”, nr 20.

Hufner K. 1987

Differentiation and Competition in Higher Education: Recent Trends in the Federal Republic of Germany. „European Journal of Education”, vol. 22.

James B.G. 1984

Strategic Planning under Fire. „Sloan Management Review”, Summer.

Kerr C. 1987

A Critical Age in the University World: Accumulated Heritage versus Modern Imperatives. „European Journal of Education”, vol. 22.

Luttikholt H. 1986

Universities in the Netherlands: In Search of a New Understanding. „European Journal of Education”, vol. 21.

Maassen P.A.M. 1987

Quality Controls in Dutch Higher Education: Internal versus External Evaluation. „European Journal of Education”, vol. 22.

Maassen P.A.M., Potman H. 1990

Strategic Decision Making in Higher Education: An Analysis of the New Planning System in Dutch Higher Education. „Higher Education”, nr 20.

Maassen P.A.M., Van Buchem M. 1990

Turning Problems into Opportunities: „The University of Twente. W: „New Directions for Institutional Research”, nr 67: Jossey-Bass.

March J.G., Olsen J. 1989

Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics. New York: The Free Press.

McLean M. 1990

Higher Education in the United Kingdom into the 1990s: Shopping Mall or Reconciliation with Europe? „European Journal of Education”, vol. 25.

Neave G. 1988

On the Cultivation of Quality, Efficiency, and Enterprise: An Overview of Rent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. „European Journal of Education”, vol. 23.

Neave G. 1986

On Shifting Sands: Changing Priorities and Perspectives in European Higher Education from 1984 to 1986. „European Journal of Education”, vol. 21.

Olsen J.P. 1992

Analyzing Institutional Dynamics. Chapter Prepared for J.J. Hesse (ed.): The Europeanisation of the Nation State. Oxford: Oxford University Press.

Staropoli A. 1987

The Comité National d'Evaluation: Preliminary Results of a French Experiment. „European Journal of Education”, vol. 22.

Steeple W. 1987

Westminster College of Salt Lake City; Concluding Observations. W: *Successful Strategic Planning: Case Studies.* Berkeley: New Directions for Higher Education (HE64).

Trow M. 1987

The University at the End of the Twentieth Century and Trends Towards Continued Development. W: *Tradition and Reform of the University under an International Perspective.* Hermann Rohrs (ed.). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

University of Twente: Strategic Plan 1991. Enschede, Netherlands.

Van Os W., Drenth P.J.D., Bernaert G.F. 1987

AMOS: An Evaluation Model for Institutions of Higher Education. „European Journal of Education”, vol. 22.

Weick K.E. 1976

Educational Organizations as Loosely Systems. „Administrative Sciences Quarterly”, nr 21.

Halina Najduchowska, Elżbieta Wnuk-Lipińska

Konserwatyzm a innowacyjność

W artykule zostały omówione wyniki badań przeprowadzonych w 1992 r. na temat funkcjonowania wyższych uczelni. Procedurze badawczej poddano opinie oraz oceny dziekanów dwu uczelni (Uniwersytetu i Politechniki).

Zainteresowanie autorek koncentruje się wokół następujących problemów: zasad funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego wynikających z trzech nowych aktów prawnych i regulacji statutowych, a także struktury organizacyjnej oraz działalności naukowej i edukacyjnej wydziałów.

Sporo miejsca w artykule zajmuje analiza wprowadzanych procedur i mechanizmów przystosowujących uczelnie do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Autorki omawiają wpływ tradycji, zasobów finansowych i otoczenia społecznego na działanie wydziałów. Pokazują także, jakie czynniki stymulują, a jakie powstrzymują wprowadzanie innowacji w działalności badawczej i edukacyjnej.

Wstęp

Badania nad funkcjonowaniem instytucji wykazują, iż zmiany zachodzą w nich zazwyczaj wtedy, gdy powstaje rozbieżność między wymaganiami i potrzebami otoczenia a możliwościami ich realizacji przez ową instytucję. Rozbieżności te są powodowane przez zmiany występujące zarówno w otoczeniu zewnętrznym, jak i wewnątrz instytucji (Cameron, Whetter 1984).

W Polsce wyższe uczelnie stanęły wobec konieczności przystosowania się do radykalnych zmian zachodzących jednocześnie w obu tych wymiarach, tj. przeobrażeń ustrojowych w funkcjonowaniu społeczeństwa oraz w funkcjonowaniu instytucji szkolnictwa wyższego.

W ciągu ostatnich lat weszły w życie trzy ustawy zmieniające zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego i nauki, tj. o szkolnictwie wyższym, o tytule profesora i stopniach naukowych oraz o powołaniu Komitetu Badań Naukowych. *Ustawa o szkolnictwie wyższym* zapewniła zwiększenie autonomii wyższych uczelni w stosunku do władz nadrzędnych (Ministerstwo Edukacji Narodowej) oraz wzrost roli ciał kolegialnych kosztem organów jednoosobowych na wszystkich szczeblach kierowania szkolnictwem wyższym. *Ustawa o powołaniu Komitetu Badań Naukowych* wprowadziła radykalne zmiany w zasadach i mechanizmach finansowania badań naukowych. Przede wszystkim promuje ona zasadę konkurencji merytorycznej między instytucjami i zespołami badawczymi o przyznawanie środków oraz wyodrębnia kilka różnorodnych mechanizmów finansowania badań (działalność statutowa, indywidualne projekty badawcze, projekty celowe itp.).

Wymienione akty prawne nadają szkołom wyższym, zwłaszcza tym silnym, dużą swobodę w nauczaniu i badaniach. Zgodnie z *Ustawą* silne uczelnie to te, które zatrudniają na podstawie mianowania co najmniej sześćdziesięciu nauczycieli akademickich mających ty-

tuł naukowy i w których co najmniej połowa podstawowych jednostek organizacyjnych ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego. Takie uczelnie otrzymały przywilej polegający na tym, iż ich statuty, uchwalane przez senaty, nie podlegały akceptacji ministerialnej.

Warto w tym miejscu przytoczyć opinię Kerra, który stwierdził, że od XVI wieku w Europie Zachodniej przetrwało ponad osiemdziesiąt instytucji, w tym: kościół katolicki, parlament islandzki, kilka kantonów szwajcarskich i siedemdziesiąt uniwersytetów. Uniwersytety te znajdują się w tym samym miejscu i są zarządzane w podobny sposób (Kerr 1982). Wprawdzie ryzykowne byłoby zastosowanie tego wniosku do naszych najstarszych uniwersytetów, które przeszły przez okres zaborów, a następnie trwającą przez 40 lat, odgórnie narzuconą komunistyczną reformę, ale zarazem bardzo dobrze obrazuje on pewną charakterystyczną cechę instytucji szkolnictwa wyższego, tj. *odporność na zmiany*. Wynika ona z faktu, iż zarówno w średniowieczu, jak i obecnie szkolnictwo wyższe jest społecznym systemem, w którym wiedza jest odkrywana, zachowywana, ulepszana, przekazywana i stosowana (Clark 1983).

Przystępując do analizy treści i rozmiarów zmian zachodzących w szkołach wyższych (na wybranych dwu przykładach) będziemy mieć na uwadze cechy charakterystyczne tych instytucji, omawiane obszernie w literaturze przedmiotu:

1. *Autorytet uczonych i specjalistów*. Do nich przede wszystkim należy podejmowanie decyzji dotyczących nauczania i badań, ale także decydowanie w innych sprawach w dużej mierze spoczywa w ich rękach.

2. Głównym polem działania jest *wiedza*. Jest ona podstawowym budulcem całej organizacji szkolnictwa wyższego. Cechą charakterystyczną tej organizacji jest fragmentaryzacja. Poszczególne jednostki uczelniane, w których prowadzona jest podstawowa działalność naukowa i dydaktyczna, są ze sobą luźno powiązane. Według Clarka, organizacyjna fragmentaryzacja powoduje ogromną elastyczność instytucji szkolnictwa wyższego. Polega ona na zdolności dodawania lub odejmowania dziedzin wiedzy i odpowiednich jednostek organizacyjnych bez przeszkadzania pozostałym. Jego zdaniem, specyficzna wewnętrzna organizacja uniwersytetu pozwala mu przystosowywać się do różnorodnych warunków i okoliczności, powodując zróżnicowanie między uniwersytetami, ale jednocześnie pozwalając im zachować pewne cechy wspólne (Clark 1983).

3. *Uprawnienia do podejmowania decyzji* ma zarówno wiele osób, jak i jednostek organizacyjnych. Wyższa uczelnia często jest opisywana jako system federacyjny, w którym częściowo autonomiczne wydziały, szkoły, katedry i pracownicy naukowo-dydaktyczni działają jak małe, niezależne stany w dążeniu do realizacji własnych zainteresowań i przeciwstawianiu się autorytetowi uczelni jako całości (Clark 1983).

4. *Sposób dystrybucji władzy*. Tradycyjnie spoczywa ona w rękach naukowców. Administracja akademicka ma raczej słabą władzę, może jedynie pobudzać działania w określonym kierunku. Słabość władzy na poziomie administracji centralnej w uczelni staje się szczególnie widoczna, gdy należy podjąć decyzje dotyczące całej szkoły. Często dopiero po bardzo długich debatach uzgodnienia stają się możliwe (van Vught 1989).

W Polsce wyższe uczelnie znalazły się w sytuacji stwarzającej silne bodźce do działalności innowacyjnej w realizacji dwu podstawowych funkcji, tj. badawczej i edukacyjnej. Stały one bowiem przed koniecznością przystosowania się do radykalnych zmian zachodzących w społeczeństwie, które zapewne pociągają za sobą zmiany w zapotrzebowaniu na wiedzę i kwalifikacje. Jednocześnie same przechodzą przez proces zmian w sposobach zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym. Na dodatek dzieje się to wszystko w trudnych warunkach finansowych państwa, wyższych uczelni i jej pracowników. Wprowa-

dzane działania przystosowawcze do nowych warunków mogą przybierać różne formy: od radykalnych reform organizacyjnych i programowych do minimalnych, ewolucyjnych usprawnień. W tym kontekście jest interesujące, jakie procedury i mechanizmy, przystosowujące je do realizacji oczekiwań otoczenia społecznego (potencjalnych studentów, pracodawców, gospodarki itd.), wprowadzono na wyższych uczelniach.

Poznanie procesów zachodzących w szkołach wyższych i ich skutków jest bardzo ważne dla oceny kierunku i tempa zmian oraz wskazania czynników sprzyjających lub utrudniających wprowadzanie innowacji. Kierując się tym przekonaniem, wiosną 1992 r. zrealizowaliśmy badania funkcjonowania wyższych uczelni na poziomie podstawowych jednostek organizacyjnych, jakimi zgodnie z *Ustawą* są wydziały. Przeprowadzono wywiady z dziekanami dwóch dużych uczelni o liczącym się potencjale naukowym (według kryteriów przyjętych w *Ustawie*), o różnych profilach nauczania i badań, tj. na Uniwersytecie (18 wywiadów) i na Politechnice (11 wywiadów). Zainteresowanie badawcze koncentrowało się wokół następujących kwestii: percepcji zasad funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego wynikających z trzech nowych aktów prawnych i regulacji statutowych oraz oceny działalności naukowej i edukacyjnej badanych jednostek. Pytania dotyczyły wpływu tradycji, zasobów finansowych i warunków środowiskowych na działanie wydziału. Interesował nas również wpływ na tę działalność sił zewnętrznych wobec uczelni. (Jakie czynniki wewnętrzne i zewnętrzne stymulują lub powstrzymują rozwój badań naukowych oraz wprowadzanie innowacji edukacyjnych? Jakie innowacje zostały wprowadzone? Kto je inicjował i kto je wspomagał?).

1. Samorządność a funkcjonowanie wydziału

Opinie dotyczące *Ustawy o szkolnictwie wyższym* – metody zarządzania

Wśród dziekanów dominowała aprobata dla obowiązującej *Ustawy*, jednak z wieloma zastrzeżeniami. Wskazywali oni bowiem na jej słabe strony i zagrożenia (stanowisko takie zaprezentowało 9 respondentów z Uniwersytetu i 6 z Politechniki). Ich zdaniem, zapewniła ona wyższym uczelniom sporą autonomię w porównaniu z poprzednim okresem. Ważne jest, że już nie o wszystkim decyduje Ministerstwo Edukacji Narodowej. Prawo podejmowania decyzji w wielu sprawach zostało przekazane w dół, do poziomu uczelni, wydziału i poszczególnych pracowników naukowych.

Samorządność powoduje dłuższy okres wylęgania się decyzji, lecz jej zdecydowaną zaletą jest fakt, iż podjęte decyzje są wynikiem woli większości. Model, który obecnie istnieje, jest właściwy, jeśli strony odpowiedzialne za zarządzanie wydziałem potrafią wypracować *consensus*.

Problematykami kontrowersyjnymi są:

- a. Podział kompetencji między dziekanem a Radą Wydziału.
- b. Konkursowy tryb przyjmowania pracowników. Występują tu dwa rodzaje argumentów wynikających z negatywnych doświadczeń, tj. fikcyjności konkursów lub zbyt długiej procedury.
- c. Profesorowie mianowani. Problem ten pojawił się w wypowiedziach kilku dziekanów z Uniwersytetu i Politechniki. Twierdzili oni, że zatarły się różnice między tytułem a stanowiskiem profesorskim. Środowisko naukowe źle to przyjęło, ponieważ było tradycyjnie związane do tytułu profesora. Uczni chcieliby podniesienia rangi profesora „bełwederskiego”. Obecna sytuacja obniża prestiż tytułu, nie stymuluje do wzbogacania dorobku naukowego.

Aprobatę bez zastrzeżeń wobec obowiązujących zasad zarządzania uczelnią i wydziałem wyraziło zdecydowanie mniej osób (3 z Uniwersytetu i 4 z Politechniki).

Zaledwie trzech dziekanów wyraziło całkowity brak aprobaty dla tych zasad i wynikającej z nich praktyki. Zgłaszali oni dwa rodzaje argumentów.

Obecny system oparty jest na przekonaniu, że im więcej kolegalności, tym więcej demokracji. Taki jest duch obecnego czasu. Nie jest to dla nauki korzystne.

Ustawa nie zmieniała niczego w sposób istotny. Silniejsza od niej jest tradycja. Ustawy w ogóle nie są potrzebne, ponieważ szkolnictwo wyższe jest instytucją konserwatywną i niczego nie zmieni się w nim przepisami.

Zarządzanie wyższą uczelnią – stan obecny

Po lekturze wywiadów, wśród wylaniających się problemów, jedną z najistotniejszych spraw wydaje się próba odpowiedzi na pytanie: Czy dziekan może skutecznie zarządzać wydziałem?

Opinie na ten temat są podzielone. Część dziekanów nie odpowiedziała na to pytanie, ale wśród tych, którzy to uczynili, przeważa przekonanie, iż mają takie możliwości. Dziekan – jak mówi jeden z respondentów – jeśli chce, to może rządzić, gdyż posiada pewne instrumenty władzy: ma pieniądze do rozdysponowania, wyraża zgodę na awanse i na zatrudnianie nowych pracowników.

Odpowiedź na to pytanie zależy w dużej mierze od definiowania skuteczności. Ci dziekani, którzy są skłonni uważać, iż skuteczne zarządzanie polega na osiąganiu postawionych przez siebie celów, dotyczących sposobu, tempa i kierunku reformowania wydziału, wyrażali często sceptycyzm wobec swoich możliwości. Ci natomiast, którzy uważają, że cele oraz metody ich osiągania są wynikiem negocjacji prowadzonych przez dziekana z członkami rady wydziału częściej uważali, że *skuteczne zarządzanie* jest możliwe.

Od owej dominującej tendencji można znaleźć sporo wyjątków. I tak kilku dziekanów przed wyrażeniem zgody na objęcie stanowiska postawiło Radzie Wydziału określone warunki zwiększające zakres ich władzy i uzyskało zgodę, zwiększając tym samym możliwość przeprowadzenia własnych lub aprobowanych przez siebie inicjatyw. Stawiane warunki dotyczyły przede wszystkim rozdziału kompetencji między ciałami kolegalnymi i organami jednoosobowymi. Dziekanom w tym wypadku chodziło o uzyskanie zgody na to, aby ciała kolegalne wypracowywały stanowiska i opinie, ustalały generalia, a decyzje podejmowały organy jednoosobowe (dziekan, dyrektor instytutu). Z kolei bywało także tak, iż dziekani będący zwolennikami stylu konsultacyjnego, po długotrwałych próbach przeprowadzenia jakiegoś zamysłu, musieli zrezygnować wobec oporu kadry.

Co – zdaniem respondentów – utrudnia zarządzanie wydziałem? Przede wszystkim brak zaufania do organów jednoosobowych, które zostały wybrane i przywiązywanie nadmiernej wagi do kolegalności decyzji. Kilku dziekanów stwierdziło, iż na ich wydziałach pracownicy domagają się kolegalności decyzji, a potem nie ma chętnych do uczestniczenia w gremiach, które mają te decyzje podejmować, ludzie nie czują się zobowiązani do wspólnego zarządzania.

Rada Wydziału ma władzę ustawodawczą. Oznacza to, że wszystkie zmiany organizacyjne i programowe muszą być przez nią zaakceptowane. Jest to trudne, a czasami niemożliwe do osiągnięcia, gdy: a) godzi w interesy poszczególnych grup; b) dominują postawy zachowawcze (brak akceptacji dla inicjatyw niezgodnych z przyjętą tradycją); c) wymaga dużego wkładu pracy; d) występują ostre konflikty personalne (na niektórych wydziałach

są one kontynuacją podziałów politycznych, wynikiem nie wyrównanych rachunków krzywd z poprzedniego okresu).

Udział studentów w zarządzaniu wydziałem

Prawie wszyscy dziekani stwierdzili, iż zainteresowanie samorządu studenckiego sprawami wydziału jest minimalne lub żadne. Odstępstwo od tej reguły wystąpiło jedynie w pięciu przypadkach, w których stwierdzono, iż samorząd studencki jest aktywny na wydziale. Najczęściej występujące opinie to:

- Samorząd studencki nie wykazuje zainteresowania pracą rady wydziału nawet w tych sprawach, które dotyczą bezpośrednio studentów, tj. reformy studiów.
- Studenci biorący udział w obradach rady wydziału uaktywniają się tylko wówczas, gdy omawiane są ich sprawy bytowe.
- Samorząd studencki widać i słychać jedynie na centralnych szczeblach uczelni.

Na większości wydziałów samorząd studencki nie jest widoczny. Wynika to, zdaniem badanych, z ogólnej słabości organizacji studenckich. Wśród studentów występuje przekonanie, że nie opłaca się działać społecznie. Myślą raczej o własnych interesach. Rzadko się wśród nich zdarzają działacze z prawdziwego zdarzenia. Samorząd, aby działał, musi uruchomić taki mechanizm, który aktywizowałby całe środowisko. Tymczasem samorząd to zaledwie kilku działaczy nie mogących podołać obowiązkom, które w wyniku *Ustawy* i akademickiego obyczaju na nich spadają.

Dominuje opinia, iż studenci są generalnie mało zainteresowani sprawami społecznymi. Od wydziału oczekują raczej gotowej oferty edukacyjnej niż współudziału w jej tworzeniu. Przyszli na studia, aby zdobyć wiedzę lub konkretne umiejętności i uważają, że brak im kompetencji do wydawania sądów o kształcie studiów.

2. Kandydaci do pracy naukowo-dydaktycznej

Na obu badanych uczelniach jest dwukrotnie więcej takich wydziałów, na których brakuje chętnych na stanowiska asystenckie niż takich, które mają pełną obsadę tych stanowisk. Niechęć do podejmowania pracy na uczelni dziekani tłumaczą niskimi uposażeniami. Najzdolniejsi absolwenci mają bardzo atrakcyjne propozycje pracy poza uczelnią. Mogą z łatwością zarobić 2-3 razy więcej. W przeszłości wybory, przed którymi stawali absolwenci były niewielkie. Dziś młody, zdolny i przedsiębiorczy człowiek ma przed sobą szeroką gamę możliwości, spośród których praca na uczelni nie jest atrakcyjna przede wszystkim z uwagi na zarobki, a prawdopodobnie także pod względem prestiżu.

Nawet na tych wydziałach, na których są kandydaci do pracy naukowej, nie kierują się oni w większości chęcią poświęcenia się nauce czy wykonywania interesującej pracy. Motywy – zdaniem dziekanów – są zazwyczaj inne, bardziej przyziemne, takie jak pewność zatrudnienia czy zdobycie referencji. Zatrudnienie w szkole wyższej zwiększa szansę zdobycia w bliskiej przyszłości lepszej pracy. Często na uczelni pozostaje „drugi garnitur”, który w walce konkurencyjnej o korzystne miejsca pracy poza uczelnią ma mniejsze szanse.

Raczej odosobnione były opinie, że na uczelni zostają młodzi zapaleńcy, hobbisci, ludzie, którzy bez pracy naukowej nie wyobrażają sobie życia.

3. Dodatkowa praca poza uczelnią

Zdaniem respondentów, prawie wszyscy pracownicy naukowo-dydaktyczni mają dodatkową pracę, ale nie ma na to rady i trzeba to tolerować. W wypowiedziach dziekanów występują dwa argumenty, które uzasadniają akceptację tego zjawiska. Pierwszy mówi o tym, iż nie można zrezygnować nawet z mało efektywnego pracownika, gdyż nie ma go kim zastąpić. Drugi odwołuje się do konieczności dorabiania do pensji wynikającego z faktu, iż utrzymanie siebie, a tym bardziej rodziny pracownika naukowego jest trudne, a czasem wręcz niemożliwe. Jednakże intensywne zaangażowanie się w działalność zarobkową poza uczelnią wpływa zazwyczaj negatywnie na wykonywanie zobowiązań wobec szkoły wyższej. Obniża bowiem dyscyplinę pracy oraz poziom działalności dydaktycznej, ogranicza tempo pracy naukowej, a także wpływa na opóźnienie kariery naukowej. Pomimo tych zastrzeżeń tylko pięciu dziekanów wyraziło opinię, że dodatkowa praca poza uczelnią ma wyłącznie negatywny wpływ na efektywność pracy na uczelni. Wśród respondentów dominuje bowiem opinia, iż praca ta ma i dobre, i złe strony. Ocena tego zjawiska jest różna w zależności od tego, jaka to praca, czy jest zgodna z kwalifikacjami, czy służy rozwojowi pracownika. Zdaniem większości dziekanów, dobrze jest, jeśli część kadry jest zatrudniona poza uczelnią. Trudniej jest w tej sytuacji zorganizować pracę dydaktyczną, trudniej o życie naukowe wydziału, lecz jednocześnie osoby te zdobywają nowe doświadczenia i przenoszą je na wydział. Tworzą też *publicity* dla wydziału i uczelni.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, iż na sposób widzenia i ocenę zatrudnienia pracowników poza uczelnią wpływa: a) rodzaj tego zatrudnienia, tj. czy jest ono zgodne z kierunkiem pracy na uczelni, czy w tej pracy pomaga, czy przeszkadza; b) intensywność i czasochłonność tej pracy; c) stopień wyrozumiałości przełożonego dla dodatkowego zarobkowania przez podwładnych.

4. Ocenianie pracowników naukowych

Wszyscy dziekani stwierdzili, że na ich wydziałach zostały powołane komisje ds. oceny nauczycieli akademickich. Zgodnie ze statutami badanych uczelni, komisje te rutynowo, co kilka lat, na wniosek kierownika jednostki, dokonują oceny pracowników naukowo-dydaktycznych. Z wypowiedzi respondentów na ten temat wynikają same znaki zapytania dotyczące stosowanych kryteriów i skutków prowadzonych ocen.

Jako najczęściej stosowane kryteria wymieniano: ogólną ocenę pracy badawczej i dydaktycznej, liczbę i jakość publikacji oraz uczestnictwo w konferencjach naukowych.

Sporo kłopotów sprawiały dziekanom odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób oceniana jest jakość dydaktyki. Dominowały dwie opinie: a) jakość dydaktyki można ocenić przez fakt, czy studenci wybierają daną specjalizację i daną osobę; b) bezpośredni zwierzchnik wie, jakie umiejętności dydaktyczne ma dany pracownik. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że na badanych uczelniach nie ma zwyczaju wizytowania zajęć dydaktycznych. Kontrola taka jest przeprowadzana w wyjątkowych wypadkach, na wyraźne życzenie studentów.

Od niedawna niektóre samorządy studenckie przeprowadzają wśród studentów zapożyczoną amerykańską ankietę, w której pytają m.in. o przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzonych zajęć, komunikatywność wykładu, wpływ na rozwój studenckich zainteresowań daną dziedziną wiedzy, dostępność konsultacji, stosunek do studentów itp.

Wnioski z tej ankiety nie są wykorzystywane przy ocenianiu pracowników naukowo-dydaktycznych. W kilku przypadkach samorząd studencki informował o wyniku badań ankietowych zainteresowanych nauczycieli akademickich lub radę wydziału.

Dziekanowie dość nisko oceniali efektywność działania komisji ds. oceny pracowników, ponieważ – ich zdaniem – brak jest obiektywnych kryteriów oceny działalności naukowej i dydaktycznej, wyniki oceny nie mają wpływu na dalsze losy pracowników, a ponadto na niektórych wydziałach okresowe ocenianie jest źle odbierane przez kadrę i pogarsza atmosferę. Jeden z dziekanów dokładnie opisał cały długi proces przeprowadzania oceny i zapoznawania z nią zainteresowanych, a na koniec stwierdził: „Na podstawie tej oceny można sądzić o pracowniku tak, jak na podstawie nekrologu o zmarłym. Przeważnie są to laurki”. Dość powszechna była wśród respondentów opinia, że okresowe ocenianie jest tylko wypełnianiem regulaminowego obowiązku. Nie przykładają do tego żadnej wagi, oceny te nie powodują żadnych konsekwencji.

Gdy w 1984 r. pytałyśmy nauczycieli akademickich o system oceniania ich pracy, prawie wszyscy respondenci byli zdania, że przy ocenie pracowników naukowo-dydaktycznych ich uczelnie brana była pod uwagę liczba publikacji. Ponad połowa spośród nich uważała, iż uwzględniano także takie kryteria, jak dobre stosunki z przełożonymi, postawę polityczną oraz działalność w organizacjach społecznych i politycznych. Natomiast jako pożądane kryterium 90% badanych wymieniło poziom publikacji naukowych, wyniki osiągnięte w pracy dydaktycznej ze studentami i w kształceniu młodej kadry oraz jakość dysertacji doktorskiej i habilitacyjnej (Wnuk-Lipińska 1990, s. 91). Zdecydowana większość nauczycieli akademickich twierdziła, że ocena pracy dydaktycznej powinna być dokonywana w czasie wizytacji zajęć przeprowadzanej przez kolegów starszych stopniem (około 70%) oraz równym stopniem (63%), a ponad połowa opowiadała się za tym, aby zajęcia oceniane były przez studentów (Wnuk-Lipińska 1990, s. 99).

Prawie wszyscy badani przed kilkoma laty uważali, że celem omawianych działań powinno być poinformowanie pracowników naukowo-dydaktycznych o ocenie prowadzonych przez nich zajęć ze studentami (99%), następnym celem miało być uwzględnienie tych ocen przy podwyżkach płac (około 70%) i kolejnym – zwolnienie z pracy w przypadku złej oceny (60%).

Jak widać, nowa sytuacja wymusza nowe stanowiska. Dziś, sądzimy, również wielu dziekanów poparłoby uwzględnienie ocen przy podwyżkach płac, natomiast niewielu zgodziłoby się na zwolnienia. Wtedy pracownik bał się utraty pracy, teraz – pracodawca boi się utraty pracownika.

5. Reformowanie wydziału – zmiany organizacyjne i dydaktyczne

Zmiany organizacyjne

Na obu badanych uczelniach radykalne zmiany strukturalne zostały przeprowadzone zaledwie na kilku wydziałach. Polegały one na zmianie struktury zakładowej na katedralną. Przeobrażenia te odbywały się w miarę bezkolizyjnie, jeśli były przeprowadzane na zasadzie respektowania przez organy jednoosobowe propozycji zgłaszanych przez pracowników naukowo-dydaktycznych. Jeśli dziekan starał się doprowadzić do zmniejszenia liczby katedr, to wymagało to od niego dużych talentów negocjacyjnych i kończyło się zazwyczaj jedynie częściowym sukcesem.

Kilku dziekanów stwierdziło w wywiadach, iż takie zmiany na ich wydziałach są przygotowywane. Zdecydowana większość respondentów nie przewidywała jednak w najbliższej przyszłości radykalnych zmian strukturalnych na swoich wydziałach. Dziekani wyrażający opinię, iż na ich wydziałach nie występują zapowiedzi radykalnych zmian organizacyjnych uzasadniali to w dwojaki sposób. Jedni twierdzili, że nie ma potrzeby takich zmian, gdyż struktura instytutowo-zakładowa jest dobra lub też, że wszelkie zmiany strukturalne są jedynie działalnością pozorną, na pokaz. Drudzy – obarczali odpowiedzialnością za brak zmian kadre, której postawy zachowawcze lub własny interes powodują zablokowanie możliwości przekształceń.

Większą aktywność można natomiast zaobserwować w dodawaniu do już istniejących, nowych jednostek organizacyjnych i to przede wszystkim na Uniwersytecie. Na poziomie wydziału utworzono kilka trzyletnich kolegiów nauczycielskich i zorganizowano kilka jednostek zajmujących się działalnością badawczą. Również kilku dziekanów stwierdziło, iż na ich wydziałach kolegia nauczycielskie są w stadium organizacji. Ale nawet na Uniwersytecie niezbyt wielu dziekanów (mniej niż połowa) poinformowało nas o tego typu inicjatywach wprowadzonych w życie lub przygotowywanych do realizacji na ich wydziałach. Większość wypowiedzi dziekanów z Politechniki zawierała informację, iż przygotowują się do wprowadzenia studiów dwustopniowych, tj. zawodowych i magisterskich.

Zmiany oferty edukacyjnej

Zmiany w sposobach nauczania studentów zacierają wyraźnie w stronę indywidualizacji studiów, lecz poszczególne wydziały reprezentują różny stopień zaawansowania we wprowadzaniu tych zmian.

Na Uniwersytecie i na Politechnice jest po kilka wydziałów bardziej niż pozostałe zaawansowanych w indywidualizacji studiów. Wprowadzono na nich system punktowy (kredytowy). System ten dobrze charakteryzują następujące wypowiedzi: „Programy i sposoby nauczania, jak również system ocen i zaliczania ulegają znacznym zmianom. Do niedawna były ściste programy na każdy rok. Teraz student wybiera przedmioty z określonej grupy, nie musi trzymać się roku, ma możliwość decydowania o kolejności i czasie zaliczania tych wybranych przedmiotów. [...] W związku z tym, że na studia przychodzi młodzież niejednokrotnie przygotowana w szkole, na pierwszym roku wprowadza się dwie wersje wykładów: łatwiejszą dla słabszych i trudniejszą dla bardziej ambitnych. Zalicza się każdą z nich tak samo, ale będzie się prawdopodobnie brało pod uwagę dokonany wybór w przyszłości, przy specjalizacji i ewentualnie przy stypendiach. Dąży się do coraz większej swobody studentów w kształtowaniu programu, ale studenci mogą także studiować w starym trybie, tj. zaliczać rok po roku. Wydział nie może kształcić tylko elity, zwłaszcza jeżeli fundusze będą zależeć od liczby studentów. Nastawiamy się więc na słabszych studentów, ale nie chcemy, aby ambitni tracili”. „Wadą dotychczasowego systemu był jego szkolny charakter. Student musiał realizować program studiów pod rygorem skreślenia go z listy studentów i jednokrotnego prawa wznowienia studiów. Element wyboru był dopiero na wyższych latach. Stąd dużo podań o urlopy wypoczynkowe. [...] Teraz nie ma repety i urlopów. W tym systemie rozlicza się studentów co semestr. Po semestrze komputer go informuje, czy zaliczył choćby na minimum. Materiał z czterech semestrów student może zrobić w czasie od trzech do sześciu semestrów. Jeśli robi szybciej, to – nikogo nie pytając – może się sam urlopować. Studia mogą trwać od 8 do 12 semestrów”.

Na Politechnice większość wydziałów wprowadziła system ścieżkowy, polegający na tym, iż na pierwszych latach nie ma obieralności przedmiotów lub jest minimalna, możli-

wości wyboru zwiększają się na starszych latach. Różnice między wydziałami polegają na tym, od którego roku wchodzi bloki przedmiotów obieralnych, jaki stanowią procent programu studiów i ile jest do wyboru ścieżek dojścia do dyplomu.

Na Uniwersytecie zwiększenie indywidualizacji studiów przebiega w różny sposób. Czasami przybiera charakter zwiększonej fakultatywności zajęć, a czasami – zwiększenia dostępności indywidualnego toku studiów, np. dla studentów, którzy otrzymali średnią ocen za semestr powyżej trzech. Ale blisko połowa dziekanów uniwersyteckich stwierdziła, że nie przeprowadzono na ich wydziale zmian toku studiów. Wśród nich kilku zapowiedziało, iż przygotowują się do wprowadzenia systemu punktowego. Pozostali badani brak zmian dydaktycznych uzasadniali bardzo różnie. Mówiono, że na danym wydziale działalność dydaktyczna była od dawna autorską sprawą prowadzących zajęcia, dotyczyło to przede wszystkim zajęć prowadzonych przez samodzielnych pracowników nauki. Twierdzono, że indywidualizacja nauczania jest praktykowana od wielu lat. Przy tego typu argumentach powoływano się często na tradycję wydziału. Kilku dziekanów wyraziło opinię, iż na ich wydziale nie można wprowadzić zasadniczych zmian w organizacji toku studiów z powodu oporu kadry. Szerzej problem ten omówimy w dalszej części artykułu.

Respondenci z obydwu uczelni dość często analizowali kwestię indywidualizacji toku studiów w kontekście nastawienia studentów do nauki. Ci, którzy „przymierzają się” do reformy punktowej wyrażali obawę, iż studenci mogą dobrać zajęcia nie według jakiegoś merytorycznego planu lecz według stopnia łatwości uzyskania zaliczenia. Mogą, zdaniem tych osób, poszukiwać „dobrych wujków”, a nie wymagających nauczycieli akademickich. Natomiast badani pracujący na wydziałach, na których wprowadzono znaczną indywidualizację studiów twierdzili, że bywa różnie, lecz dominuje opinia, iż większość studentów wybiera zajęcia zgodnie z własnymi planami naukowymi lub zawodowymi.

Kilku dziekanów i z Uniwersytetu, i z Politechniki w przeprowadzonych wywiadach stwierdziło, że na ich wydziałach programy nauczania budowane są na wzór programów uczelni zagranicznych i często przy współpracy naukowców z Europy Zachodniej. Uczni z innych krajów są zapraszani nie tylko jako konsultanci, ale także jako wykładowcy. Na Uniwersytecie prowadzą oni nawet cykle wykładów, pomyślane czasami jako zajęcia alternatywne wobec prowadzonych przez polskich naukowców. Opracowując wyniki badań zauważyliśmy, iż ten typ innowacji dydaktycznych wymieniają przede wszystkim dziekani wydziałów o silnym potencjale naukowym (według kategoryzacji KBN) lub tych, na których zmiany ustrojowe zachodzące w kraju odbiły się najsilniej.

Pytałyśmy dziekanów, jak – ich zdaniem – studenci oceniają ofertę edukacyjną wydziału i działalność dydaktyczną nauczycieli akademickich? Zdecydowana większość respondentów stwierdziła, że nie odczuwa presji studentów na rodzaj dostarczanej im wiedzy. Jedyne na kilku wydziałach o profilu zawodowym występuje tego typu presja. Natomiast dość trudno byłoby powiedzieć respondentom, jak studenci oceniają sposób przekazywania im wiedzy. Ankiety studenckie na ten temat przeprowadzane były tylko na kilku wydziałach w obydwu uczelniach. Taki stan rzeczy jest wynikiem braku zainteresowania młodzieży tego typu sprawdzianami, lecz także – na niektórych wydziałach – braku akceptacji rady wydziału. Kilku dziekanów wspomniało, iż jest im wiadomo, że niektórzy pracownicy sami na swoich zajęciach ze studentami przeprowadzają ankietę dotyczącą oceny ich pracy dydaktycznej. Na wydziałach, na których wprowadzono system punktowy oraz na tych, na których na starszych latach prowadzone są zajęcia alternatywne pewnym sprawdzianem atrakcyjności dostarczanej na nich wiedzy jest obecność studentów, co może stanowić bodziec do ulepszenia prowadzonych zajęć.

Stosunek pracowników naukowo-dydaktycznych do inicjatyw reformatorskich

Ponad połowa respondentów obu uczelni wskazuje postawę kadry jako zasadniczą przeszkodę w reformowaniu wydziału. Postawę, która prowadzi do zwolnienia tempa zmian, zahamowania ich lub niemożności wprowadzenia. O postawach kadry pisaliśmy już w kontekście kłopotów ze sprawnym zarządzaniem wydziałem. Obecnie ten sam problem powraca jako istotne utrudnienie, zarówno w przeprowadzaniu zmian organizacyjnych na wydziale, jak i w różnicowaniu jego oferty edukacyjnej. Oto kilka typowych wypowiedzi na ten temat:

„Od wielu lat nie wprowadzono u nas zmian organizacyjnych, *lobby* zachowawcze jest bowiem bardzo silne. Ludzie obawiają się zmian. Nie tylko nie zgadzają się na likwidację zakładów, ale nawet nie godzą się na zmniejszenie liczby godzin przeznaczonych na nauczanie danego przedmiotu. [...] Mamy przygotowany projekt reformy programowej, ale nie zostanie wprowadzona w roku akademickim 1992/93 z powodu zachowawczych postaw pracowników. Wydział funkcjonuje w sumie nie najgorzej dzięki grupie zapaleńców, których nie jest tak dużo, aby wprowadzić radykalne zmiany, ale wystarczająco dużo, aby utrzymać niezły poziom”.

„Ograniczenia efektywności działań reformatorskich tkwią w świadomości, a tu zmiana jest trudna i powolna. Wszystko robią ludzie, a w obecnej sytuacji większość stara się zachować stan istniejący najmniejszym kosztem. Taka sytuacja musi być tolerowana, ponieważ nie można dokonać zmiany na sposób amerykański, tj. zwolnić pracownika z dnia na dzień i przyjąć nowego”.

„W ramach reformowania wydziału powinno się usunąć ludzi nieprzydatnych. Nie chodzi tu o poziom merytoryczny. Zmieniło się zapotrzebowanie na pewne gałęzie wiedzy, niektóre z nich straciły przydatność. Powstaje pytanie, jak zwolnić ludzi o wysokim statusie naukowym i z dorobkiem, który stracił aktualność?”.

„Przeprowadzamy obecnie gruntowną reformę studiów. Studenci popierają ją, ale nie wnoszą żadnej inicjatywy. Aktywni byli tylko w 1981 roku; ani przedtem, ani później. Pracownicy myślą tylko jak przeżyć. Działalność na uczelni nie przynosi niczego ani dla awansu, ani dla portfela. Każdy myśli tylko jak dodatkowo zarobić, więc na działalność społeczną nie ma już czasu. Reformę przygotowują władze wydziału. Rada tylko dyskutuje”.

„Podejmowanie jednocześnie z pracą na uczelni pracy poza nią stanowi problem, który narasta. Wiąże się to z sytuacją materialną, niskimi zarobkami na uczelni. Ale jedni pracują dodatkowo bez szkody dla pracy w uczelni, a inni całym sercem są w tamtej pracy, zaniedbują zajęcia, odwołują, studenci nie mogą ich znaleźć, prawdopodobnie też nie przygotowują się do zajęć. Takie osoby są zwykle przeciwne wszelkim inicjatywom wydziału, które wymagałyby od nich wysiłku wykraczającego poza pensum, nie chcą również pracować w godzinach nadliczbowych. W wielu przypadkach praca na uczelni to wizytówka umożliwiająca karierę w innej placówce”.

W kontekście wypowiedzi dziekanów na temat reformowania wydziałów pojawiło się rozróżnienie: młodzi i starzy pracownicy. Ten problem poruszyło kilku respondentów z Uniwersytetu i Politechniki. Jedni – argumentowali, że siłą istotną dla reformowania uczelni są młodzi pracownicy nauki, a starsi wiekiem i stopniem raczej te poczynania hamują w obronie własnych interesów lub z niechęci do podejmowania jakichkolwiek nowych działań. Jeden z dziekanów określił postawy części profesorów jako postawy emeryckie. Inni – dowodzili, że młodzi pracownicy byli bardzo aktywni w latach osiemdziesiątych, w okresie „Solidarności”, a obecnie wykazują zmęczenie, zobojętnienie lub też za

bardzo ich absorbuje praca poza uczelnią i reagują niechętnie na każdą inicjatywę, która wymagać może od nich zwiększonego nakładu pracy.

Reforma – punkt docelowy

W wypowiedziach dziekanów na temat reform przewijały się wątpliwości dotyczące sensowności podejmowania przeobrażeń lub ich kontynuowania w sytuacji, gdy nie jest jasno określony cel, do którego się zmierza. Przy ogromnym gadulstwie – jak stwierdził jeden z respondentów – na temat wartości nauki nie jawi się nowy kształt szkolnictwa. Uczelnie i nauka tak długo będą borykać się z najróżniejszymi problemami lokalowymi, finansowymi, organizacyjnymi, jak długo nie będzie należycie doceniona rola nauki, wiedzy i możliwości wykorzystania badań naukowych. Jak dotąd nie ma żadnych realnych perspektyw poważniejszych zmian. Jego zdaniem, musi odejść obecne pokolenie i przyjść następne. Dość często wskazywano na brak strategii rozwoju, która określałaby zadania szkolnictwa. Strategia ta nie powinna być budowana na poziomie wydziału, lecz przynajmniej na poziomie ministra. Władza powinna określać kierunki rozwoju edukacji i nauki. Na razie zarówno wydziały, uczelnie, jak i rząd traktują obecny okres jako przejściowy. Nie zbudowano ani systemu edukacji, ani systemu badań naukowych. Niepokój o przyszłość wyższych uczelni wyraziło wielu dziekanów, lecz tylko kilku spośród nich opisało dzisiejszy stan szkół wyższych jako nadciągającą katastrofę. Jedną z tych wypowiedzi cytujemy: „Wszystko jest dziełem przypadku, nie ma żadnego systemu, żadnych trwałych decyzji. Wszystko wrze, a my toniemy. Trzeba podejmować natychmiastowe decyzje, a jedyną ich przesłanką jest to, aby nie było większych strat”.

Zarówno wśród dziekanów Uniwersytetu, jak i Politechniki pojawiała się opinia, iż łatwiej, szybciej i sensowniej byłoby reformować wydział, gdyby był jasno określony cel, tj. model uczelni, który chciałoby się zbudować. To samo dotyczy systemu edukacji, który powinien być reformowany na wszystkich poziomach i według tych samych założeń. Stawiano pytania: jaki ma być ten przyszły uniwersytet i jaka ma być w przyszłości politechnika? Czy kształt tych uczelni w przyszłości będzie sumą niezależnych działań poszczególnych wydziałów, czy raczej próbą realizacji wspólnie wypracowanych założeń lub może próbą adaptacji już istniejących wzorów? Jeden z dziekanów uniwersyteckich wyraził to następująco: „Uniwersytet powinien dawać szersze horyzonty. Nasze kształcenie uniwersyteckie jest absurdalnie wąskie i specjalistyczne. Studiuje się nie na uniwersytecie, ale na wydziale, a nawet w instytucie. Nigdzie na świecie czegoś takiego nie ma. Stanowimy przeciwieństwo *college’ów* amerykańskich, w innych krajach uniwersytety mieszczą się gdzieś w środku. Nie ma powodu, żeby np. student matematyki nie mógł łączyć tych studiów ze studiowaniem fizyki, ekonomii czy socjologii. Specjalizacja nie ma sensu. Uniwersytet powinien być czymś więcej niż federacją wydziałów”. W przypadku politechniki konkretyzacja wątpliwości respondentów związanych z przyszłym kształtem tej uczelni sprowadza się do pytań, czy politechnika ma się przekształcić w uniwersytet techniczny? Jeśli tak, to jak szybko? Czy ma być budowana według własnej koncepcji wypracowanej na uczelni, czy może ma być adaptacją któregoś z istniejących wzorów? Jeśli tak, to którego?

W wypowiedziach dziekanów, dotyczących kierunku reformowania ich uczelni i w ocenach wprowadzanych innowacji, najczęściej występującą płaszczyznę odniesienia stanowiły ich własne doświadczenia i obserwacje wyniesione z pracy w uczelniach zagranicznych. Najczęściej były to uczelnie amerykańskie.

6. Współpraca z otoczeniem zewnętrznym

Otoczeniem zewnętrznym nazywamy w tym artykule różne organizacje, instytucje i grupy społeczne, np. organizacje społeczne, gospodarcze, towarzystwa naukowe, władze lokalne, fundacje, absolwentów szkół średnich, a także instytucje nadrzędne wobec wyższych uczelni, tj. MEN i KBN. Chodzi nam o zaobserwowanie, jak kształtuje się obecnie zapotrzebowanie tego otoczenia na usługi świadczone przez instytucje szkolnictwa wyższego. Mogą to być usługi edukacyjne, badawcze, ekspertalno-diagnostyczne. Pytania badawcze związane z tym problemem brzmiały następująco: W jakim stopniu usługi świadczone przez wyższe uczelnie zostały urynkwione? Jakie działania uczelnie oferują społeczeństwu odpłatnie? Czy otoczenie zewnętrzne wyraża zapotrzebowanie na owe usługi?

Interesują nas inicjatywy realizowane na poziomie wydziału.

Edukacja

W świadczonej odpłatnie działalności edukacyjnej występują zauważalne różnice między Uniwersytetem i Politechniką.

Na Uniwersytecie ponad połowa wydziałów prowadzi jakieś formy odpłatnej działalności edukacyjnej. Są to przede wszystkim studia podyplomowe oraz zaoczne i wieczorowe. Sporadycznie wymieniane są jeszcze szkoły letnie i kursy organizowane, po pierwsze – dla obcokrajowców zgłaszających chęć nauki języka polskiego czy zdobycia wiedzy o Polsce, po drugie – dla osób chcących uzyskać nowe kwalifikacje poszukiwane na rynku pracy. Jak powiedział jeden z dziekanów, są dwie koncepcje odpłatności za studia zaoczne i wieczorowe, tj. odpłatności wysokiej – na tych wydziałach, których studenci w przyszłości mogą liczyć na dobre zarobki i niskiej – na wydziałach, których studenci nie żywią takich nadziei. W drugim przypadku wydział, po odprowadzeniu części pieniędzy do kasy uniwersytetu, po opłaceniu pomieszczeń i zapłaceniu kadrze za prowadzone zajęcia, nic lub prawie nic nie zarabia. Sens tej działalności – zdaniem respondentów – polega na odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczeństwa i na stworzeniu kadrze możliwości dorobienia na uczelni zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami.

Kilku dziekanów z Uniwersytetu stwierdziło, iż ich wydziały „przymierzają się” do wprowadzenia jakichś form odpłatnej działalności edukacyjnej, lecz zarazem zgłosili oni pewne obawy, czy ich oferta spotka się ze społecznym zainteresowaniem oraz czy pracownicy naukowo-dydaktyczni będą chcieli poświęcić swój czas na dodatkową pracę na uczelni, zajęcia dość miernie opłacane. Studia podyplomowe prowadzone przez ponad jedną trzecią wydziałów są finansowane głównie przez różne instytucje zapewniające swoim pracownikom możliwość doskonalenia zawodowego.

Na Politechnice odpłatna działalność edukacyjna prowadzona jest w zasadzie w formie studiów podyplomowych oraz różnego rodzaju kursów dla osób z wyższym wykształceniem, dla maturzystów, a także otwartych kursów dla ludności, np. kursów komputerowych, językowych, rysunkowych. Około połowy wydziałów prowadzi obie wymienione formy działalności lub jedną z nich, lecz – jak zapewniali nas badani – nie zmienia to sytuacji finansowej wydziałów. Przy tym kilku respondentów stwierdziło, iż zaczynają się kłopoty ze studiami podyplomowymi, zakłady pracy bowiem zaczynają się wycofywać z ponoszenia kosztów związanych z edukacją pracowników. Na Politechnice, tak jak i na Uniwersytecie kilku dziekanów poinformowało nas, iż ich wydziały przygotowują się do wprowadzenia jakichś form odpłatnych studiów. W roku akademickim 1992/93 na trzech z

objętych badaniami wydziałach Politechniki przyjęto po raz pierwszy studentów na pierwszy rok płatnych studiów zaocznych lub wieczorowych.

Działalność badawcza i eksperjalno-diagnostyczna

Z wywiadów przeprowadzonych z dziekanami wydziałów uniwersyteckich wynika, że związki tej uczelni z organizacjami gospodarczymi i obywatelskimi, realizujące się w formie odpłatnej działalności badawczej i eksperjalno-diagnostycznej, mają charakter incydentalny. Jeśli nawet w przeszłości była jakaś współpraca z przemysłem, to teraz nie istnieje. Obecnie – argumentują badani – nie ma zapotrzebowania na nową myśl teoretyczną czy zaawansowane technologie, przemysł bowiem jest na etapie walki o przetrwanie. Optymiści zakładają, że ta sytuacja zmieni się w bliskiej przyszłości. Prace eksperjalno-diagnostyczne wykonują sporadycznie poszczególni naukowcy. Jest to działalność mało opłacalna, ponieważ Uniwersytet obciążał tego typu prace sporymi narzutami. Działalność eksperjalno-diagnostyczną przejęły najróżniejsze fundacje, które świadczą usługi w sposób komercyjny. Pracują w nich uniwersyteccy eksperci, zarabiając zdecydowanie lepiej niż mogliby zarobić na Uniwersytecie za wykonanie tej samej pracy.

Na Politechnice związki z przemysłem, dość silne w przeszłości, wyraźnie zamierają. W przeszłości przemysł (głównie przemysł obronny) był hojnym sponsorem, w stosunku do niektórych wydziałów wymuszał innowacyjność. Obecnie tego typu współpraca nie istnieje lub ma charakter sporadyczny i występuje głównie w sytuacji awarii, gdy jest potrzebna szybka pomoc wybitnych ekspertów. Na dwóch wydziałach odnotowano udane próby współpracy z firmami prywatnymi i – jak mówią dziekani – jest duża szansa na dalszą współpracę. Trochę lepiej wygląda działalność eksperjalno-diagnostyczna i inżynierska. Podobnie jednak jak na Uniwersytecie – narzuty zastosowane przez Politechnikę są dość wysokie i prace te nie są zbyt atrakcyjne finansowo dla pracowników. Jeśli mają oni okazję prywatnego wykonywania tego typu pracy, wybierają najczęściej tę możliwość.

Co ratuje wydziały od klęski finansowej?

Respondenci są dość zgodni w ocenie dotacji budżetowej, jaką otrzymują ich uczelnie. Wyrażane opinie zamykają się między stwierdzeniami, iż jest ona niewystarczająca, a określeniami, że jest katastrofalnie niska. W wypadku wielu wydziałów sytuację zdecydowanie lub trochę poprawiają inne źródła finansowania. Roli tej nie pełni w sposób znaczący przemysł, a odpłatna edukacja poprawia sytuację jedynie kilku wydziałów uniwersyteckich.

Dla uniwersytetu najbardziej znaczącym źródłem dofinansowywania jest KBN. Siedmiu dziekanów stwierdziło, iż pieniądze otrzymane z tej instytucji na badania statutowe i liczne granty zdecydowanie poprawiły kondycję finansową wydziału. Pieniądzy z budżetu nie starcza, nawet na wydziałach otrzymujących stosunkowo duże dotacje, na wydatki związane z dydaktyką ani na techniczne funkcjonowanie, ani na wyjazdy zagraniczne czy dokształcanie pracowników naukowych. Część tych potrzeb może być zaspokojona dzięki odpisom z kwot otrzymanych z KBN. Dwóch respondentów wyraziło opinię, iż pieniędzmi pochodzącymi z tej instytucji łątają dziurawy budżet i dzięki temu mogą funkcjonować. Trzy osoby stwierdziły, iż przyznawane im środki z KBN są minimalne i nie zmieniają kondycji finansowej wydziału. Pozostali dziekani (6 osób) nie wypowiedzieli się w tej sprawie.

Dziekani uniwersyteccy wymienili też inne źródła dofinansowywania działalności wydziałów. Są to: dodatkowe dotacje z MEN (3 osoby wymieniły tę instytucję), pieniądze z programu Tempus (3 osoby), środki pochodzące z programów badawczych wykonywanych

wspólnie z partnerami zagranicznymi (4 osoby), pomoc fundacji (2 osoby), darowizny (1 osoba).

Także dla Politechniki KBN jest najważniejszym źródłem dofinansowania działalności wydziałów. Pięciu dziekanów określiło jako znaczną pomoc tej instytucji przekazywaną w formie funduszy na badania statutowe i grantów. Dwie osoby uznały, iż pieniądze te ratują wydział przed klęską finansową. Jedynie trzech respondentów uważa, że pomoc ta jest minimalna i nie zmienia sytuacji finansowej ich placówki.

W wypowiedziach dziekanów obu uczelni czyniona była uwaga, iż obecnie granty badawcze nie zawsze są umieszczane w instytucjach naukowych. Tak więc dziekani nie tylko nie mają pełnej informacji, kto taki grant otrzymał, ale w wypadku grantów nie zarejestrowanych na uczelni nie uzyskuje ona żadnych korzyści materialnych.

Poza pomocą z KBN, kilku dziekanów Politechniki wymieniło program Tempus jako dodatkowe źródło finansowania działalności wydziału. Dzięki niemu można wysłać młodych pracowników na staże zagraniczne, najzdolniejszych studentów – na studia, a także opłacić pewne programy dydaktyczne. Sporadycznie wyrażano opinie, iż Tempus stanowi tylko turystykę naukową, nie zmieniającą w sposób istotny działalności wydziału.

Podsumowanie

Po przeanalizowaniu wypowiedzi dziekanów narzuca się wniosek, iż wymienione na początku tego opracowania cechy charakterystyczne instytucji szkolnictwa wyższego, wskazywane przez badaczy z krajów Europy Zachodniej, występują także w wyższych uczelniach w Polsce. Tematem do dyskusji pozostaje kwestia, czy sytuacja ta jest głównie wynikiem funkcjonowania uniwersalnych dla instytucji akademickich mechanizmów, które umożliwiły przetrwanie niezależnych sposobów działania na najniższych szczeblach organizacji szkolnictwa wyższego pomimo długotrwałych wysiłków podejmowanych przez władze komunistyczne, aby te działania uzależnić od decyzji władz centralnych (mianowany rektor, rząd, partia). Być może jednak występowanie tych cech jest raczej nowym zjawiskiem powstałym w wyniku zmian zachodzących w społeczeństwie i w funkcjonowaniu szkół wyższych.

Jak można, opierając się na wypowiedziach dziekanów, ocenić zmiany zachodzące na wyższych uczelniach?

Przede wszystkim po raz kolejny znajduje potwierdzenie pogląd, iż instytucje szkolnictwa wyższego są z zasady dość konserwatywne i wszelkie innowacje nie przyjmują się w nich zbyt łatwo. W dwóch badanych uczelniach znalazł także potwierdzenie wniosek Clarka, mówiący, że innowacje w instytucjach szkolnictwa wyższego mają często charakter przystosowawczy, tworzą raczej przybudówki do istniejących budowli niż zmieniają budowlę (Clark 1983).

Jak wynika z literatury przedmiotu, duże, nagłe i wielostronne zmiany są rzadko spotykane w wyższych uczelniach. Właśnie z powodu fragmentaryzacji zadań i rozczłonkowania władzy tego typu zmiany bardzo trudno jest wprowadzić w życie. Lecz oporności wobec zmian nie można interpretować jedynie negatywnie. Jest ona bowiem jednocześnie gwarantem przetrwania podstawowych zasad i mechanizmów odkrywania, zachowywania, wzbogacania i przekazywania wiedzy. Z polskich doświadczeń wyniesionych z minionego okresu wynika, iż nawet w sytuacji, gdy władza dysponowała metodami i narzędziami nacisku, napotykała wyraźny opór materii próbując wprowadzić zmiany w funkcjonowaniu wyższych uczelni, jeśli owe zmiany nie były aprobowane przez środowisko naukowe. Naciski

te wymuszały wprawdzie wprowadzenie pewnych reform nie akceptowanych przez uczonych, czasami całkiem istotnych, lecz powodowały także rozszerzanie się zakresu – opisanych przez J. Lutyńskiego – działań pozornych występujących w świecie nauki (Lutyński 1990).

W instytucjach szkolnictwa wyższego po wprowadzeniu nowej *Ustawy* hierarchiczność systemu została wyraźnie ograniczona. Na obu uczelniach dziekani większości wydziałów zwracali uwagę na utrudnienia wynikające z kolegalności podejmowania decyzji, lecz jednocześnie wyrażali aprobatę dla zawartej w *Ustawie* idei samorządności. Ich zdaniem, dla dobrego funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego jest bardzo ważne, że pracownicy uczelni, a nie władze zwierzchnie, decydują o jej działaniu oraz że podejmowane decyzje są wynikiem woli większości. Obecny system można określić jako negocjacyjny, w którym zmiana nie może być zadekretowana z góry, w którym każda z osób i podstawowych jednostek organizacyjnych uważa, iż ma prawo decydowania, co jest dla niej najlepsze. W konsekwencji, wszystkie propozycje innowacji muszą być w końcu usankcjonowane przez tych, którzy powinni wprowadzić je w życie. Wydłuża to oczywiście czas potrzebny do podjęcia decyzji i wpływa na charakter tej decyzji. Zazwyczaj jest ona wynikiem kompromisu. Na wydziałach, na których zarządzanie przebiega najsprawniej, kadra, chcąc usprawnić funkcjonowanie wydziału, przekazała część swoich uprawnień dziekanowi. Jednak, tak wyrażane zaufanie do organów jednoosobowych jest zjawiskiem dość rzadko występującym.

W wypowiedziach dziekanów dotyczących funkcjonowania wydziału przeważa opinia, iż liczba i jakość prowadzonych badań nie zmniejszyła się w ciągu ostatnich, bardzo trudnych pod względem ekonomicznym, lat (taką opinię wyraziło 10 respondentów z Uniwersytetu i 6 z Politechniki; 2 dziekanów stwierdziło, że liczba i poziom badań prezentują się obecnie lepiej; 3 osoby z Uniwersytetu i 2 z Politechniki oceniły obecną sytuację jako gorszą niż w latach osiemdziesiątych; pozostali nie wyrazili opinii). Utrzymanie dobrego poziomu naukowego było możliwe dzięki środkom finansowym płynącym z Komitetu Badań Naukowych i dzięki udziałowi naukowców w badaniach prowadzonych wspólnie z zagranicznymi ośrodkami naukowymi (stanowisko to jest charakterystyczne dla wydziałów, które uzyskały w KBN kategorię A). Lecz jednocześnie wśród osób wyrażających tę opinię dawało się zauważyć niepokój o przyszłość. Z wypowiedzi dziekanów wynika, że sytuacja na wyższych uczelniach wygląda tak jak w całym kraju: daje się zauważyć pewną bezwładność, brak zapалу do pracy. Jeszcze bardziej widoczny jest zanik zainteresowania wszelką aktywnością *pro publico bono*. Rozpadają się środowiska naukowe. Na niektórych wydziałach dobry poziom badań i dydaktyki utrzymywany jest jedynie dzięki istnieniu grup zapaleńców, którzy z wielokrotnością swoje wysiłki, aby ten poziom utrzymać. Towarzyszy temu pasywność wszelkich organizacji studenckich, włączając w to samorząd.

W instytucjach szkolnictwa wyższego szczególnie trudne jest wprowadzenie całościowego pakietu innowacji określanych przez nas mianem reform, takich jak zmiana toku i programu studiów, zasad przyjęć na studia, rodzaju struktury organizacyjnej wydziału, celu i zasad oceniania działalności pracowników naukowo-dydaktycznych.

Jako zasadnicze utrudnienia w dobrym funkcjonowaniu wydziału, a przede wszystkim w jego reformowaniu, dziekani Uniwersytetu i Politechniki wymieniają:

1. Konserwatyzm kadry wynikający z przekonania, iż dobre jest to, co wypróbowane, z obrony tradycji lub z niechęci do podejmowania nowych działań, z przywiązania do rutyny.
2. Sprzeciw wewnątrzuczelnianych grup broniących partykularnych interesów i często chroniących cechowe terytoria. Ten typ oporu przeciw zmianom zazwyczaj przypisywany bywał samodzielny pracownikom nauki nazywanym czasami „baronami nauki”.
3. Zmniejszającą się rolę pracy na wyższej uczelni jako znaczącej wartości w życiu pra-

owników naukowo-dydaktycznych. Wielu naukowców z powodu bardzo niskich płac na wyższych uczelniach albo w wyniku zainteresowania życiem społecznym toczącym się poza murami szkoły podjęło stałą pracę w innych instytucjach. Część z nich nowe zajęcie tak absorbuje, iż na uczelni starają się wykonywać program minimum i wszelkie reformy postrzegają jako dodatkowe obciążenie, któremu nie mogliby sprostać.

4. Brak prawidłowej wymiany pokoleniowej. Na wyższych uczelniach brakuje młodych, uzdolnionych naukowo ludzi. Na większości wydziałów albo nie ma kandydatów do podjęcia pracy, albo zgłasza się „drugi garnitur”, ponieważ najzdolniejsi znajdują pracę atrakcyjniejszą pod względem materialnym, a czasami i zawodowym, poza uczelnią.

5. Sytuację finansową uczelni utrudniającą, a czasami uniemożliwiającą realizację reformatorskich dążeń kadry. W tym kontekście wymieniana jest przede wszystkim ciasnota lokalowa oraz brak nowoczesnej aparatury i pieniędzy na dalsze kształcenie młodych pracowników naukowo-dydaktycznych.

6. Brak ogólnej strategii reformowania nauki i szkolnictwa wyższego w skali kraju lub chociażby w skali uczelni. Ten stan rzeczy – zdaniem respondentów – jest wynikiem niedoceniań roli nauki przez rząd, Sejm i społeczeństwo, jak też niewypracowania przez środowiska naukowe koncepcji przyszłego systemu szkolnictwa wyższego i nauki.

7. Brak wyraźnej presji gospodarki rynkowej wymuszającej konkurencyjność. Zdaniem Clarka, mechanizm rynkowy powoduje, że każda z instytucji szkolnictwa wyższego próbuje wytworzyć swoją własną niszę, stara się być atrakcyjna dla swojej klienteli i każda reaguje na wpływy zewnętrzne na swój sposób.

W badanych przez nas uczelniach najszerzy zakres innowacji został wprowadzony na kilku wydziałach. Po pierwsze – o ustabilizowanym, wysokim międzynarodowym statusie akademickim, na których grupy reformatorskie były duże, bardzo prężne i cieszące się uznaniem kolegów. Po drugie – na wydziałach nie mających takiego statusu, lecz w których zachodzące przeobrażenia ustrojowe spowodowały konieczność wprowadzenia szybkich zmian w programach nauczania oraz przyczyniły się do znacznego wzrostu liczby kandydatów na studia, liczących na zdobycie dobrego zawodu.

Z wypowiedzi dziekanów wynika, iż znaczące zmiany, w porównaniu z wynikami badań z końca lat osiemdziesiątych, zachodzą w postawach studentów wobec studiów (Najduchowska, Wnuk-Lipińska 1992; Kulpińska i inni, 1992). O większym obecnie zainteresowaniu studiami i wyższym poziomie intelektualnym studentów mówiło tyłu samo dziekanów, ilu uznało, że obecnie jest tak samo jak dawniej (co w większości przypadków oznacza, iż jest nie najlepiej). Jedynie trzech dziekanów stwierdziło, że poziom studentów się pogorszył. Nowym zjawiskiem jest pragmatyzm zauważalny w nastawieniu młodzieży do studiowania. Jest to szczególnie widoczne na wydziałach o profilu zawodowym. Perspektywy zawodowe są stymulatorem zainteresowań i motywacji do studiowania. Na kilku wydziałach studenci domagali się zmian programów zgodnie z wymaganiami przyszłych pracodawców. Zwiększający się w sposób zauważalny pragmatyzm nastawienia studentów wobec zdobywanej wiedzy i kwalifikacji ma pozytywne i negatywne implikacje. Pozytywne – polegają na zwiększeniu zainteresowania studentów programem studiów, co może spowodować przyspieszenie zmiany oferty edukacyjnej wyższych uczelni. Negatywne – oznaczają zbyt nieuzawodowienie programu studiów, tj. ograniczenie do minimum wiedzy teoretycznej i odrzucenie wiadomości spoza obszaru wiedzy zawodowej (np. humanistyki czy nauk społecznych).

W niniejszym artykule, omawiając zmiany zachodzące na wyższych uczelniach, opieraliśmy się na analizie funkcjonowania wydziałów. Jest faktem, że wiele inicjatyw reformatorskich zostało wprowadzonych na innym szczeblu organizacyjnym, tj. ponadwydziałowym.

Reformatorzy z różnych wydziałów – na podstawie inicjatywy lub przy wsparciu rektorów – zorganizowali lub są w trakcie organizowania międzywydziałowych lub nie związanych z wydziałami nowych naukowych i naukowo-dydaktycznych jednostek organizacyjnych. Są one próbą odpowiedzi na zapotrzebowanie zgłaszane przez otoczenie społeczne oraz przez międzynarodowe organizacje. Jednakże w wypowiedziach dziekanów obecność tych nowych organizmów jest mało zauważalna. Jedyne kilka osób, zaangażowanych w ich tworzenie, wymieniało je spontanicznie (bez pytania zadanego przez osobę przeprowadzającą wywiad) jako inicjatywy o zasadniczym znaczeniu dla reformowania ich uczelni.

Literatura

- Cameron K.S., Whetter D.A.** 1984
Models of the Organizational Life Cycle: Application to Higher Education. W: Bess J.L. (ed.): *College and University Organization.* New York: New York University Press.
- Clark B.R.** 1983
The Higher Education System. Berkeley: University of California Press.
- Kerr C.** 1982
The Uses of the University. Cambridge.
- Kulpińska J., Najduchowska H., Jastrząb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E.** 1992
Studenci okresu przełomu. Warszawa-Łódź: PWN.
- Lutyński J.** 1990
Działania pozorne. W: Lutyński J.: *Nauka i polskie problemy, komentarz socjologa.* Warszawa: PIW.
- Najduchowska H.** 1990
Wyższa uczelnia jako miejsce pracy. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicy – 1984.* Warszawa-Łódź: PWN.
- Wnuk-Lipińska E.** 1990
Badania a dydaktyka. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E., *Nauczyciele akademicy – 1984.* Warszawa-Łódź: PWN.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.** 1992
Dekadencja. Edukacja i perspektywy życiowe studentów. Warszawa-Łódź: PWN.
- Vught F.A. van** 1989
Innovations and Reforms in Higher Education. W: Vught F.A. van (ed.) *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education:* London.

REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Kształcić ludzi, którzy potrafią wszystkiego się nauczyć

Wywiad z twórcami Szkoły Nauk Ścisłych,
prof. dr hab. Janem Mostowskim i prof. dr hab. Tomaszem Dietlem

„Współczesny świat rozwija się tak szybko, że w trakcie naszego życia będziemy świadkami zaniku wielu uznanych zawodów i powstania wielu nowych. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkich niespodzianek, jakie niesie dzisiejszy rozwój cywilizacji, ale wiemy na pewno, że wiedza zdobyta na studiach interdyscyplinarnych najlepiej przygotowuje nas na spotkanie jutra” – to słowa prof. dr hab. Jana Mostowskiego, rektora nowo powstałej niepaństwowej uczelni: Szkoły Nauk Ścisłych, wspieranej przez instytuty Polskiej Akademii Nauk. Uczelnia rozpoczyna działalność w roku akademickim 1993/1994, a jej hasłem jest – *Kształcimy ludzi, którzy potrafią wszystkiego się nauczyć.*

E. Świerzbowska-Kowalik: Jak doszło do tego, że w Instytucie Fizyki, placówce PAN nie prowadzącej dotychczas działalności dydaktycznej, powstał zamiysł utworzenia uczelni – instytucji kształcącej studentów?

J. Mostowski: Historia jest bardzo długa. Profesor Henryk Szymczak, obecny dyrektor Instytutu, od wielu lat sugerował utworzenie takiej niezależnej uczelni. Akcje, które podejmował, były różnorodne, próbował także nawiązać współpracę z Uniwersytetem. Trwało to kilka lat, doszło wreszcie do etapu, w którym trzeba było przestać projektować, zakończyć rozmowy na ten temat, podjąć konkretne kroki prowadzące do organizowania takiej uczelni. Dość szybko przy tym nawiązaliśmy kontakt z Instytutem Chemii Fizycznej i innymi instytutami. Może wymienię tu kilka nazwisk pracowników naukowych instytutów PAN najbardziej zaangażowanych w pomysł organizowania Szkoły: profesorowie H. Szymczak, I. Białyński-Birula, Z.R. Grabowski, M. Kolwas, J. Kijowski.

– W jakim stopniu o podjęciu tego przedsięwzięcia przesądziło przekonanie, że trzeba i warto kształcić studentów inaczej niż dotychczas, w jakim zaś – chęć spróbowania własnych sił w dydaktyce?

T. Dietl: Sytuacja jest taka: uniwersytet kształci przede wszystkim dwie grupy absolwentów – osoby przygotowane do podjęcia roli nauczycieli bądź do pracy naukowej. Nie kształci się natomiast fizyków wystarczająco dobrze przygotowanych do pracy w przemyśle. Na całym świecie natomiast kształci się takich ludzi. Wyobrażaliśmy sobie, że tworząc naszą szkołę – w przeciwieństwie do uniwersytetu lub obok uniwersytetu – bylibyśmy w stanie zapełnić tę lukę.

Druąga sprawa to chęć udziału w kształceniu kadry, która w przyszłości byłaby w stanie podjąć pracę w instytucie. Ponadto nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że instytuty naukowe na świecie z wielkim powodzeniem prowadzą zajęcia dydaktyczne. Dzieje się tak z pożytkiem dla studentów, instytutów naukowych i przemysłu, który w przyszłości będzie mógł ich zatrudnić, wreszcie – dla samych pracowników naukowych.

– **Powiedział Pan Profesor: „z pożytkiem dla nauki i pracowników naukowych”. Jakie korzyści mogą osiągnąć pracownicy naukowi instytutu, którzy podejmą się prowadzenia zajęć dydaktycznych?**

T. Dietl: Jest taka znana prawda, że studenci mają zwyczaj zadawania pytań, prostych pytań. Szukanie odpowiedzi na te pytania nie zawsze jest proste, często zaś – płodne dla własnej pracy naukowej; ponadto zajęcia dydaktyczne zmuszają do pewnej systematyczności, ciągłości pracy naukowej, kontakt ze studentami jest zatem pozytywnym bodźcem.

– **Czy przystępując do tworzenia Szkoły mieli Panowie kontakt z przemysłem, który to kontakt wskazywałby na to, że istnieje zapotrzebowanie na fizyków kształconych inaczej niż dzieje się to w uniwersytetach czy politechnikach? Czy rynek pracy potrzebuje specjalistów przygotowywanych właśnie tak, jak będzie się to robić w Szkole Nauk Ścisłych?**

T. Dietl: Nawet gdyby kształcenie w naszej Szkole było identyczne jak w innych uczelniach, to biorąc pod uwagę zapotrzebowanie i prawa konkurencji – nie byłoby źle. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z niezmiernie dynamicznego charakteru wzajemnych kontaktów nauki z przemysłem. Powstają w Polsce ponadnarodowe firmy, których dotychczas nie było. I od nas zależy, czy przedsiębiorstwa te będą powstawać i funkcjonować. Jeżeli potrafimy stworzyć rynek pracy dobrze wykształconych ludzi, jeżeli tacy ludzie będą istnieć, firmy te będą w Polsce powstawać i rozwijać swoją produkcję.

Sytuacja w tej dziedzinie zmienia się tak szybko, że trudno przewidzieć, jak będzie wyglądała za dwa czy trzy lata. Wiadomo jednak, że możliwość zatrudnienia doskonale wykształconych absolwentów jest jednym z warunków powstania i rozwoju tych nowych jakościowo, nowoczesnych firm. Jeżeli w Polsce nie będzie znakomicie wykształconych ludzi, nie będzie też tej nowoczesnej, potrzebnej produkcji.

J. Mostowski: W Polsce panuje przekonanie, że mamy dużo ludzi wykształconych. Tymczasem osób naprawdę dobrze wykształconych jest mało, śmiesznie mało. Trzeba zatem ich kształcić. Pewnego rodzaju paradoksem jest fakt, że instytuty Akademii, które z zasady mają być i często są najnowocześniejszymi instytucjami uprawiającymi naukę, do tej pory nie włączyły się w nurt kształcenia. Nasza Szkoła jest odpowiedzią na istotne zapotrzebowanie społeczne na ludzi wykształconych, zapotrzebowanie może niezbyt silnie uświadamiane, ale realne.

– **Dlaczego właśnie teraz Instytut Akademii podejmuje trud tworzenia uczelni?**

J. Mostowski: Przez wiele lat, od lat sześćdziesiątych, nie było możliwości, aby Akademia prowadziła kształcenie, z wyjątkiem poziomu doktorskiego. Dopiero od niedawna obowiązująca ustawa o szkolnictwie wyższym stworzyła możliwość tworzenia szkół niepaństwowych, to jest świeża sprawa i nasza Szkoła jest właśnie taką niepaństwową uczelnią wyższą.

Jest jeszcze drugi powód – natury psychologicznej – wielu pracowników naukowych, także pracowników Akademii, nie chciało sobie zawracać głowy kształceniem, woleli koncentrować się na tworzeniu własnych prac naukowych. Wielu robiło to ze znacznym powodzeniem. Oczywiście, średni poziom naukowy Akademii jest dość wysoki. Niektórzy jej pracownicy jednak dość cynicznie wykorzystywali to dla robienia pieniędzy. Pewna doza psychologicznej niechęci do dydaktyki – a także wygodnictwa – istniała, istnieje i będzie istnieć.

– Powiedział Pan Profesor: „szkoła niepaństwowa”. Kto więc tę szkołę finansuje, skąd biorą się środki na jej organizację, co w tym konkretnym przypadku znaczy „szkoła niepaństwowa”?

J. Mostowski: „Szkoła niepaństwowa” to pojęcie prawne, właściciela w przypadku szkolnictwa nie ma i być nie może. Z punktu widzenia prawnego istnieje założyciel wyższej uczelni, w naszym wypadku jest to Fundacja imienia Stanisława Ulama, która w pewnym sensie pełni rolę właściciela. Działalność uczelni będzie się opierać na instytutach Akademii: Instytucie Fizyki, Instytucie Chemii Fizycznej, Instytucie Matematycznym, Centrum Fizyki Teoretycznej i Instytucie Techniki Elektronowej. Finansowanie Szkoły jest do pewnego stopnia sprawą tajną, ale trochę szczegółów możemy tu ujawnić.

Fundusze częściowo pochodzą z instytutów poprzez udostępnienie sal, laboratoriów, aparatury, wyposażenia i, do pewnego stopnia, kadry. To jest bardzo znaczący i realny wkład instytutów. Oprócz tego Fundacja stara się o zapewnienie środków. To pozwala wyjść poza zakłętą trójkąt – PAN, MEN, KBN.

– Czy Komitet Badań Naukowych także partycypuje w finansowaniu Szkoły?

J. Mostowski: KBN partycypuje poprzez granty przydzielane na działalność ogólnotechniczną, w części wykorzystywane także na funkcjonowanie Szkoły.

– Nauka w Szkole będzie odpłatna. Czy można już w tej chwili oszacować, jaką część jej kosztów będą ponosić studenci?

J. Mostowski: Około 10%.

– Jaką rolę będą pełnić opłaty za studia?

J. Mostowski: Oprócz tego, że opłaty wnoszą część pieniędzy – i to takich czystych, żywych pieniędzy, nie obciążonych rozmaitymi restrykcjami – płatność ma pełnić rolę psychologiczną. Uważamy, że studenci znacznie wyżej cenią to, co kosztuje niż naukę całkowicie bezpłatną. Mógłbym tu odpowiedzieć słowami profesora Andrzeja Kajetana Wróblewskiego, który – pytany w wywiadzie zamieszczonym w poprzednim numerze Waszego czasopisma o to, co najbardziej przeszkadza w funkcjonowaniu Uniwersytetu Warszawskiego – powiedział: „Bezpłatność edukacji. W odbiorze społecznym to, co nie kosztuje, jest mało warte, to, co kosztuje, musi być więcej warte”. Opłata za studia ma między innymi uświadamiać studentom, że nauka kosztuje. W tej czy w innej formie społeczeństwo ponosi koszty kształcenia. Lepiej jest fakt ten uświadamiać sobie płacąc raz na miesiąc czesne, niż trwać w przekonaniu, że oświata jest dobrem darmowym.

T. Dietl: Warto tu przypomnieć, że pomimo pobierania opłat za czesne, o możliwości studiowania w naszej Szkole nie będzie decydował status materialny studentów. Będą oni mieli możliwość częściowego lub całkowitego odpracowania kwot czesnego.

– Z tym właśnie wiąże się moje kolejne pytanie – jakiego rodzaju prace Szkoła może zaproponować studentom?

T. Dietl: Na pierwszym roku będą to przede wszystkim prace techniczne na rzecz uczelni: udział w przygotowywaniu pomocy naukowych, wydawaniu skryptów. Studenci będą też mogli pracować w laboratoriach instytutów przy pomocniczych pracach niezbędnych dla prowadzenia badań.

– Czy zaplanowano jakąś gradację kwalifikacji, których będzie wymagała praca powierzana studentom na kolejnych latach studiów?

T. Dietl: Będą tu decydować indywidualne zdolności, możliwości, predyspozycje studentów. Myślimy, że – w miarę nabywania przez studentów wiedzy – będzie można powierzać im prace wymagające coraz wyższych kwalifikacji, z pożytkiem dla nich i dla instytutów.

– W jakim stopniu program studiów przygotowany w Szkole Nauk Ścisłych jest elastyczny, czy będzie w przyszłości modyfikowany, a jeśli tak, jakie przyjmie się kry-

teria przyszłych zmian? Czy decydować będzie rozwój wiedzy, powstawanie nowego zapotrzebowania rynku pracy, wreszcie – oczekiwania studentów? Czy program będzie korygowany, modelowany w trakcie funkcjonowania Szkoły?

J. Mostowski: Oczywiście będziemy go korygować. W tej chwili mamy opracowany w miarę sztywny program na pierwsze dwa lata. Będą one wspólne dla wszystkich studentów. Nauczą się oni wtedy matematyki, fizyki, chemii i informatyki w podstawowym zakresie. Na trzecim roku przewidzianych jest sporo zajęć specjalistycznych, będzie on bardziej indywidualny, z dużą liczbą zajęć do wyboru. Daliśmy tu pewne propozycje – być może zmieniają się one w ciągu dwóch lat. Uczelnia nasza jest mała, nowa, nie obciążona tradycją, będziemy zatem się starali odpowiadać na zapotrzebowanie.

W ciągu całych studiów zasadniczy nacisk będzie położony na zajęcia doświadczalne w pracowniach i praktyczne rozwiązywanie problemów. W ten sposób chcemy przygotować absolwentów do samodzielnego rozwiązywania zadań, z jakimi spotkają się w życiu zawodowym. Oprócz zajęć merytorycznych plan studiów przewiduje kilka przedmiotów uzupełniających. Przez trzy lata trwać będzie lektorat języka angielskiego. Na drugim roku przewidziane są zajęcia z ekonomii, mające dać podstawy zarządzania małymi przedsiębiorstwami. Będziemy też wymagać od studentów, by wysłuchali jednorocznego wykładu z dziedziny bezpośrednio nie związanej z kierunkiem studiów, np. z socjologii lub historii. Planujemy wreszcie zajęcia sportowe.

– W jakim stopniu uczelnia będzie niezależna? Środki na jej prowadzenie pochodzą w znacznej mierze z Fundacji. Czy otrzymując te środki Szkoła będzie musiała dostosowywać program do oczekiwań sponsora?

J. Mostowski: Związki między sponsorem a Szkołą są dość ściśle, personalne. Ci sami ludzie, którzy powołali Fundację, tworzą uczelnię i jej program. Oczywiście, gdyby pojawił się jeden bogaty, akceptowany przez twórców Szkoły sponsor, który byłby w stanie w poważnym stopniu finansować jej funkcjonowanie – trzeba byłoby rozpatrzyć możliwość dostosowania się do jego wymagań. Myślę jednak, że na razie taka sytuacja nam nie grozi.

T. Dietl: Sądzę, że uczelni nie zagrażają szczególne naciski prowadzące do ukierunkowania programu. Jest natomiast jedno ograniczenie – dotyczy to zresztą wszystkich uczelni – trzeba unikać tendencji do uczenia tego, na czym znają się najlepiej twórcy Szkoły. To bardzo silna tendencja ograniczająca innowacyjność. Trzeba tworzyć program z myślą o rozwoju nauki, o oczekiwaniach studentów, potrzebach rynku pracy, a nie o tym, co się samemu umie.

Mogą też być inne ograniczenia programowe, to też dotyczy wszystkich uczelni. Ograniczenia te związane są z możliwościami aparaturowymi, technicznymi. Nasza uczelnia ma wyjątkowo bogate wyposażenie techniczne i laboratoryjne w porównaniu z innymi szkołami, choć oczywiście nie mamy wszystkiego. To bogate wyposażenie pozwala na prowadzenie różnorodnych prac i określa charakter programu.

– Jak wielu studentów Szkoła zamierza przyjąć na pierwszy rok studiów?

T. Dietl: Około 30-40 studentów. Uważamy, że jest to grupa niezbyt wielka, ale stanowi już pewną społeczność studencką, co wydaje się nam bardzo ważne. Z drugiej zaś strony – jest to grupa na tyle mała, abyśmy w pierwszym okresie funkcjonowania Szkoły mogli się zorientować, co należy zmienić, jakie są słabe punkty organizacji czy programu.

– Czy w przyszłości Szkoła zamierza przyjmować więcej studentów? Od czego to będzie zależało, od liczby zgłaszających się kandydatów, od chłonności rynku pracy, od możliwości instytutów zaangażowanych w organizację uczelni?

J. Mostowski: Myślę, że liczba studentów zależy przede wszystkim od możliwości laboratoryjnych i stanu kadry. Chcemy wykorzystać to, co mamy najlepszego. Laboratoria mo-

gą być odpowiednio wykorzystane przez studentów, jeśli nie jest ich zbyt wielu. Nie mamy typowo studenckich laboratoriów. Znaczne zwiększenie liczby studentów nie jest w tej chwili możliwe.

– Interesuje mnie problem rekrutacji kandydatów na studia. Szkoła Nauk Ścisłych jest nową uczelnią, uczelnią płatną. Na kierunki objęte jej programem w innych państwowych bezpłatnych uczelniach nie ma zbyt wielu kandydatów. Jak już mówiliśmy poprzednio – odpłatność za studia dla jednych kandydatów może być czynnikiem zachęcającym do ich podejmowania, dla innych jednak może stanowić pewną barierę. Zamierzają Państwo kształcić inaczej, specyficzne powinny być zatem wymagania wobec kandydatów. Czy sylwetka pożądanego kandydata jest jakoś zarysowana, jak zamierza się dążyć do wyselekcjonowania takich studentów, na jakich uczelni szczególnie zależy?

T. Dietl: Oferta naszej Szkoły jest dla wielu kandydatów szczególnie atrakcyjna. Studenci w trakcie nauki będą mieli do dyspozycji świetnie wyposażone laboratoria i zagwarantowany kontakt z wieloma pracownikami naukowymi. Każdy będzie miał opiekuna, każdy będzie mógł wiele godzin spędzać w laboratoriach. Daje to studentom szansę, że – przy odpowiednim nastawieniu – dzięki tak zaprogramowanemu procesowi kształcenia będą mogli szybciej i lepiej nauczyć się tego, czego chcą się nauczyć.

– Tak, ale jak wśród kandydatów na studia rozpoznać tych, którzy najlepiej nadają się do tego szczególnego toku kształcenia? O przyjęciu do Szkoły ma decydować świadectwo maturalne i rozmowa kwalifikacyjna. Jaka to będzie rozmowa, do czego przede wszystkim ma prowadzić?

J. Mostowski: Może spojrzmy na tę sprawę od innej strony. W ubiegłych latach o przyjęcie na studia ubiegało się około 130 tys. kandydatów. Przyjęto połowę. Wydaje się straszne, że tak wielu młodych ludzi, którzy chcą się uczyć, nie znajduje dla siebie miejsca. Każda uczelnia stara się wybrać najlepszych, my też będziemy się starali wybrać najlepszych dla siebie. Wchodzimy tutaj na prawdziwy rynek, jest konkurencja na terenie Polski i na terenie Warszawy. Będziemy z tymi istniejącymi uczelniami konkurować; czy nam się to uda – zobaczymy.

– Wydaje się to proste po kilku latach funkcjonowania uczelni. Szczególnie wtedy, gdy okaże się ona znakomita, a przynajmniej bardzo dobra. Ma wtedy „markę”, zaczyna się liczyć w rankingu wśród innych konkurencyjnych uczelni. O przyjęcie do niej ubiegają się kandydaci, często bez względu na to, ile kosztuje nauka. Na początku, gdy tylko hasłowo zaanonsowane są walory przyjętego programu i metod kształcenia, nie można liczyć na zbyt wielu kandydatów. To jedno. Po drugie – trzeba spośród nie znanej liczby kandydatów, poprzez rozmowę kwalifikacyjną, wybrać najlepszych, najlepiej rokujących. Jak to zrobić?

J. Mostowski: Podejmujemy tu wielkie ryzyko. Nie ma dobrej odpowiedzi na to pytanie. Jeżeli zgłosi się nam niewielu kandydatów, może przyjmiemy wszystkich, aby w trakcie studiów z niektórych z nich zrezygnować, a kształcić tych, którzy swym poziomem dają Szkole szansę wyrobienia sobie marki.

T. Dietl: Uważamy, że jest to sprawa bardzo ważna i trudna. Sądzymy, że w czasie umiejętnie przeprowadzonej rozmowy kwalifikacyjnej uda się nam lepiej poznać kandydatów niż podczas typowego egzaminu wstępnego.

Ale odpowiadając na pierwszą część Pani pytania: czy pojawią się kandydaci na pożądanym przez nas poziomie? Nasza Szkoła nie jest nowa w powszechnym sposobie rozumienia. Stoi za nami tradycja i kadra instytutów PAN. To nie jest coś, co się dopiero tworzy. Niewiele jest takich szkół. Najczęściej nowo powstające szkoły niepaństwowe nie są powiązane z ośrodkami naukowymi o określonej renomie. Instytuty PAN, partycypujące w orga-

nizacji naszej uczelni – chyba to, co powiem, nie jest żadną przesadą – są instytucjami o najwyższym poziomie naukowym, stoi za nami autorytet osiągnięć tych instytutów.

J. Mostowski: Trzeba też dodać, że nasz Instytut od wielu lat prowadzi działalność popularyzatorską.

T. Dietl: Nasi koledzy są współorganizatorami olimpiad przedmiotowych, mają kontakty z nauczycielami szkół średnich, z młodzieżą. Do tej pory nie kształciliśmy nigdy na poziomie wyższym, ale zawsze przy instytutach prowadzone były studia doktoranckie – są to doświadczenia bardzo przydatne.

– **Zgodnie z przyjętymi założeniami studenci będą mieli możliwość stałego wykorzystywania laboratoriów. Czy program studiów przewiduje ewentualność indywidualizowania toku kształcenia, w jakim stopniu będzie on zależał od indywidualnych zainteresowań i możliwości studentów?**

T. Dietl: To dość skomplikowana sprawa. Okazuje się, że zbytnie indywidualizowanie studiów nie jest szczególnie korzystne dla studentów. Jeśli są zbyt wyizolowani, odseparowani od kolegów, brakuje im kontaktu z grupą, rywalizacji, współzawodnictwa. Na pierwszych dwóch latach nie planujemy zbytniego indywidualizowania studiów. Wyobrażamy sobie, że każdy student będzie miał swego opiekuna, który będzie mu pomagał we wszelkich problemach naukowych, w wyborze przyszłej specjalizacji, będzie także miał grono osób, z którymi będzie mógł się konsultować.

J. Mostowski: Przewidujemy wiele zajęć laboratoryjnych do wyboru. Zajęcia na trzecim roku będą już w znacznym stopniu zindywidualizowane.

– **Czy Szkoła Nauk Ścisłych ma prawo nadawania dyplomu uznawanego przez MEN?**

J. Mostowski: W tej chwili szkoła ma prawo wydawania dyplomu wyższej uczelni o statusie zawodowym – dyplomu licencjata. Mamy nadzieję, że w najbliższym czasie, w ciągu roku czy dwóch, Szkoła uzyska prawo nadawania tytułu magistra.

– **Czy dla osób, które będą chciały kontynuować studia, Szkoła Nauk Ścisłych stworzy możliwość podjęcia studiów doktoranckich?**

J. Mostowski: Tak, instytuty partycypujące w organizowaniu Szkoły mają prawo nadawania stopni naukowych. Nie będzie to oczywiście dotyczyło wszystkich absolwentów. Przepisy pozwalają nawet w pewnych wypadkach pominąć stopień magistra.

T. Dietl: W tej chwili wiele uczelni myśli o wprowadzeniu studiów dwustopniowych. Wydaje się dość naturalne (gdyby ta dwustopniowość rzeczywiście istniała), aby po uzyskaniu stopnia licencjata w jednej uczelni, po konkursie lub odpowiednio zaprogramowanych egzaminach kontynuować studia drugiego stopnia w innej szkole wyższej. Ruch między uczelniami – myślę, że z pożytkiem i dla nich, i dla studentów – byłby czymś naturalnym.

– **Czy program studiów Szkoły Nauk Ścisłych jest na tyle porównywalny z programem podobnych uczelni w innych krajach, aby student chcący specjalizować się w dziedzinie, w której szczególne osiągnięcia ma jakaś uczelnia poza Polską, mógł podjąć takie studia?**

T. Dietl: Tak; myślę, że będzie to możliwe. Ale – jeżeli inaczej rozumieć Pani pytanie – czy w innych krajach istnieją uczelnie o podobnych założeniach i programach, to trzeba powiedzieć, że w Austrii i w Niemczech istnieją uczelnie jednostopniowe, ale silna jest tendencja do tworzenia szkół dwustopniowych. Pierwszy stopień, podobnie jak to będzie w naszej Szkole, miałyby przygotowywać studentów do pracy lub do dalszego kształcenia poprzez pracę w przedsiębiorstwach. Natomiast we Francji istnieje specjalny typ uniwersytetu technologicznego, który jest bardzo bliski temu, co my robimy. Uniwersytety technologiczne we Francji mają wielu kandydatów ubiegających się o przyjęcie, ponieważ przygotowują do oczekiwań rynku pracy.

J. Mostowski: Podobnie dzieje się w amerykańskich uczelniach o poziomie zawodowym.

T. Dietl: I pod tym względem nasza Szkoła będzie bardziej spójna ze szkolnictwem światowym niż tradycyjne polskie uczelnie.

– Czy tworząc projekt programu i funkcjonowania Szkoły myśleli Panowie o tym, co niejednokrotnie decyduje o poziomie, a zatem o powodzeniu uczelni – o mechanizmie, nie chcę tu użyć słowa „kontrola”, ale o mechanizmie samoregulującym poziom zajęć dydaktycznych? Czy ciało kolegialne zarządzające Szkołą będzie miało zarówno wgląd, jak i wpływ na poziom zajęć dydaktycznych prowadzonych przez poszczególnych pracowników naukowych?

J. Mostowski: Tak, to bardzo ważne. Środowisko pracowników naukowych jest środowiskiem indywidualistów, z trudem poddających się kontroli. Myśleliśmy o tym poważnie i istnieje scenariusz kontroli sposobu prowadzenia zajęć oraz ich programu. W trakcie przygotowań wszystkie programy zostały poważnie przedyskutowane i recenzowane.

– Właśnie – czy programy, scenariusze zajęć zostały poddane recenzjom innych placówek naukowych, nie uczestniczących w organizowaniu Szkoły?

J. Mostowski: Nie, takich recenzji nie było. Ale tutaj wszyscy tak strasznie się kłócą, dyskutując nad programem, że to chyba wystarczy za recenzje. Zamierzenia i programy są naprawdę solidnie przemyślane i przedyskutowane. W przyszłości oczywiście senat będzie kontrolował poziom; częściowo poprzez dobór ludzi, do których ma zaufanie, na podstawie efektów ich dotychczasowej działalności, także poprzez kontrolę tego, co naprawdę dzieje się na zajęciach.

T. Dietl: Jest jeszcze jedna sprawa. Są koledzy, którzy, mając spore osiągnięcia naukowe, nie chcą lub nie umieją podjąć zajęć dydaktycznych. Jednak wielu z nas, nie prowadząc zajęć w polskich uczelniach, czyniło to w uczelniach zagranicznych, przyniosło im to doświadczenia i – z drugiej strony – pozwoliło docenić rolę dydaktyki we własnej pracy naukowej.

– Badania prowadzone wśród studentów wskazują, że młodzi ludzie, podejmując studia, mają nadzieję na uczestnictwo, oczywiście w dostępnym dla nich zakresie, w realizacji badań naukowych prowadzonych przez uczelnię. Te same badania świadczą jednak, że szansę uczestnictwa w nich stworzono tylko bardzo nielicznym studentom. Uczelnie na ogół nie dbają o wykorzystanie zainteresowania werbalizowanego przez studentów – myślę, że ze szkodą dla procesu kształcenia i toku badań naukowych. Inne badania – prowadzone wśród pracowników naukowych – pozwalają sądzić, że wdrożenie studentów do początkowo pomocniczych, później zaś – coraz bardziej skomplikowanych prac badawczych, przynosi uczelni wymierne korzyści, szczególnie w warunkach znacznie ograniczonego zatrudnienia pracowników technicznych. Czy w uczelni tworzonej przez instytuty uda się pogodzić zainteresowania studentów z potrzebami pracowników prowadzących badania?

J. Mostowski: Tak, to bardzo ważne, zarówno dla Szkoły, jak i dla studentów. Mówiłem już o tym, że pierwszoplanową zasadą naszej uczelni jest dopingowanie studentów do samodzielności, oswajanie z warsztatem, z laboratorium, co można osiągnąć przez stopniowe wykorzystywanie aktywności studentów w udziale w pracach pomocniczych związanych z badaniami naukowymi.

T. Dietl: Kształcenie w laboratoriach jest w świecie startem do samodzielności. Choć, oczywiście, wiążą się z tym pewne problemy. Można sobie wyobrazić pracowników dysponujących świetną aparaturą i bardzo dobrymi przyrządami, którzy w trosce o tę aparaturę boją się pracować z młodymi, niedoświadczonymi studentami. Na szczęście problem ten dziś nie jest już tak znaczący – jeszcze kilka lat temu uszkodzenie jakiegoś przyrządu było całkowitą klęską. Teraz nie ma już takich obaw, możliwe jest odkupienie uszkodzonych

części. Ale nadal, z różnych względów, także merytorycznych, należy rozważnie dostosowywać stopień trudności ćwiczeń do poziomu i możliwości studentów. Tak samo przy pracy teoretycznej: potrzebne jest minimum wiadomości, aby mówić o poważnej pracy naukowej. I dlatego nie od razu studenci mogą być włączani do poważniejszych zadań.

J. Mostowski: Jeśli można coś dodać... Bardzo ważna jest samodzielność studentów. Muszą oni zacząć od samodzielnego rozwiązywania choćby małych problemów. Potem trzeba im zadania utrudniać, komplikować i wreszcie niektórzy sami dojdą do etapu stawiania poważnych problemów naukowych.

– Sformułowali Panowie frapujące hasło charakteryzujące cel i, jak myślę, także metodę kształcenia w Waszej uczelni – „Zamierzamy kształcić ludzi, którzy potrafią się wszystkiego nauczyć”. Jak Szkoła będzie dążyć do tego celu?

T. Dietl: Istnieje w tej dziedzinie już wieloletnie doświadczenie. Absolwenci fizyki potrafią sobie znakomicie radzić w wielu skomplikowanych, niekoniecznie bezpośrednio powiązanych z fizyką, dziedzinach działalności. Potrafią się łatwo przekwalifikowywać, są cenienni w wielu instytucjach. Wykorzystują swoją wiedzę matematyczną i informatyczną w bankach, instytucjach ubezpieczeniowych. Robią to z większym powodzeniem niż absolwenci wielu innych kierunków.

I druga sprawa: kieruje nami brak wiary w kształcenie specjalistów o bardzo wąskim profilu. Takie przekonanie jest dziś dość powszechne na świecie. Nie mamy ambicji przygotowywania ściśle ukierunkowanych specjalistów – fizyków czy chemików. Nie chcemy przysposabiać studentów do wykonywania wąskich specjalności, nawet takich, które dziś wydają się niezbędne.

J. Mostowski: Współczesny świat zmienia się bardzo szybko. Trudno przewidzieć, jakie wykształcenie będzie potrzebne za 10 czy 15 lat. Dlatego uważamy, że najlepiej będą sobie radzić w życiu zawodowym osoby o szerokim wykształceniu. Chcemy wyrobić u naszych studentów nawyk samodzielnego uczenia się i rozwiązywania problemów. Chcemy, by nasi absolwenci umieli stawiać czoło problemom i samodzielnie dawali sobie z nimi radę. Stąd nasze hasło: „kształcimy ludzi, którzy potrafią wszystkiego się nauczyć”. Uważamy, że nasi absolwenci przez wiele lat będą w stanie utrzymać dobrą pozycję na rynku pracy właśnie dzięki samodzielności i wszechstronności.

– Bardzo dziękuję za rozmowę.

Wywiad przeprowadziła Ewa Świerzbowska-Kowalik

Małgorzata Dąbrowa-Szefler Problemy zmian systemu pomocy finansowej państwa dla studentów

Przedmiotem rozważań są potrzeby, możliwości i kierunki zmian w systemie pomocy finansowej państwa dla studentów. Problem ten powinien być rozpatrywany w kontekście zmian finansowania całego systemu edukacji, w tym finansowania szkół wyższych. Trudna sytuacja gospodarcza Polski jest – z jednej strony – argumentem za koniecznością zmian w systemie finansowania edukacji i pomocy dla studentów, z drugiej – czynnikiem ograniczającym możliwości szybkich i radykalnych zmian.

Warunkiem podstawowym każdej reformy finansowania szkolnictwa wyższego musi być założenie, że realna wartość środków przeznaczonych na to szkolnictwo nie tylko nie może maleć, lecz powinna stopniowo wzrastać. Drugi warunek – to uczestnictwo wszystkich zainteresowanych stron w dyskusji nad kierunkami zmian w systemie finansowania i osiągnięcie *consensusu* w tej sprawie.

Podstawowe kwestie do rozstrzygnięcia to: możliwości zmniejszenia pomocy dla studentów typu pośredniego na rzecz pomocy bezpośredniej, a w ramach pomocy bezpośredniej – możliwość wprowadzenia form pomocy zwrotnej (obok czy zamiast części stypendiów). Autorka wyjaśnia różnice między różnymi formami kredytu, z których tylko bezpośrednie pożyczki rządowe mogą znaleźć praktyczne zastosowanie obecnie w Polsce.

W rozważaniach wykorzystano doświadczenia krajów zachodnioeuropejskich.

Jednym z najistotniejszych problemów stojących obecnie przed polityką edukacyjną jest uporządkowanie zasad i form finansowania systemu szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego. Jest to zadanie bardzo pilne z uwagi na zachodzące procesy, w dużym stopniu żywiołowe, mające różnorodny, często także negatywny wpływ na stan tego systemu. Mam tutaj na uwadze – z jednej strony – zmniejszanie się środków finansowych wspierających rozległe zadania systemu edukacji w sensie względnym (udziału w produkcie krajowym brutto oraz w budżecie) oraz w wielkościach realnych, a z drugiej strony – zwiększenie się różnorodności źródeł finansowania szkolnictwa. Negatywne skutki wywołuje także cząstkowość i niespójność rozwiązań przyjętych w tej dziedzinie.

Przy rozpatrywaniu problemów finansowania systemu szkolnictwa należy mieć na uwadze specyfikę części składowych tego systemu, wyrażającą się w celach szczegółowych oraz stopniu powszechności, co determinuje – w określonym zakresie – zasady i formy finansowania poszczególnych elementów systemu.

Przedmiotem moich rozważań będą wybrane aspekty pomocy finansowej państwa dla studentów jako części składowej finansowania systemu szkolnictwa wyższego. W niektórych gremiach kierujących tym systemem (resort, szkoły wyższe) oraz wśród naukowców zajmujących się polityką edukacyjną spornym problemem jest kwestia możliwości zreformowania systemu pomocy finansowej państwa dla studentów przed dokonaniem całości-

wej reformy systemu finansowania szkolnictwa wyższego. Pogląd, że problemy finansowania instytucji edukacyjnych oraz studentów należy traktować jako całość i reformować we wzajemnym powiązaniu dominował także wśród naukowców w krajach zachodnioeuropejskich i w USA od końca lat siedemdziesiątych i w latach osiemdziesiątych, kiedy podejmowano tam próby reform finansowania systemu edukacji. Podstawowe zmiany w zakresie finansowania pomocy państwa dla studentów dokonały się jednak odrębnie.

W ostatnich latach odbyło się kilka międzynarodowych konferencji naukowych na ten temat (*Financial...*, 1989; *Deutsches...*, 1992; *Collogue...*, 1992), a także wykonano wiele opracowań uogólniających doświadczenia międzynarodowe w kwestii finansowania szkół wyższych oraz pomocy finansowej państwa dla studentów (*Financing...*, 1990; „Higher...”, 1992).

Podstawowe kierunki zmian w finansowaniu szkolnictwa wyższego na świecie można scharakteryzować jako tendencję do zwiększenia udziału prywatnych źródeł finansowania instytucji gospodarczych i charytatywnych, a także samych studentów. Tendencję tę sformułował dosadnie B. Johnstone: „Koszty studiów wyższych muszą być kombinacją następujących źródeł finansowania: rodziców, studentów, podatników i instytucji, tj. szkół wyższych, uzupełnionych przez organizacje charytatywne” (Johnstone 1989, s. 25).

Zarówno wśród uczonych zajmujących się ekonomiką kształcenia, jak i wśród reprezentantów rządów istnieje zgoda co do tego, że punktem wyjścia do stworzenia określonego modelu finansowania szkolnictwa wyższego powinno być określenie kosztów kształcenia na tym poziomie (globalnie i w odniesieniu do jednego studenta), a następnie – zgodnie z przyjętymi założeniami politycznymi i możliwościami gospodarczymi – praktyczna identyfikacja udziału poszczególnych stron (państwa, rodziców, studentów) w tych kosztach, uzasadniona ich udziałem w efektach kształcenia. Współcześnie bowiem zakłada się (jest to odmienny punkt widzenia od tego, który przeważał w latach sześćdziesiątych), że wykształcenie wyższe nie jest tylko inwestycją ogólnospołeczną, ale – w decydującym stopniu – inwestycją własną studenta, która właśnie jemu przyniesie największy dochód w przyszłości.

Tezy tej nie da się udowodnić, podobnie jak tezy przeciwnej, tzn. iż to głównie społeczeństwo jako całość partycypuje w ogólnych efektach kształcenia na poziomie wyższym. Stąd też przyjęte w praktyce modele finansowania szkół wyższych i studentów są raczej kompromisem między założeniami polityczno-ideowymi i sytuacją gospodarczo-budżetową. Świadczą o tym częste zmiany w przyjętych rozwiązaniach (np. w RFN dwukrotnie w latach osiemdziesiątych).

Niemal w każdym analizowanym kraju punktem wyjścia do konstruowania nowych lub reformowania istniejących rozwiązań były próby obliczenia kosztów kształcenia na poziomie wyższym. Występują tu dwa typy rozwiązań:

1) ustalenie pełnego kosztu kształcenia na poziomie wyższym, a więc kosztów utrzymania uczelni oraz kosztu utrzymania studenta;

2) ustalenie tylko kosztu utrzymania studenta.

W większości analizowanych krajów europejskich koszty utrzymania szkół wyższych bierze na siebie państwo¹ (bezpośrednio poprzez budżet centralny bądź przez budżet regionów), wówczas też najczęściej ogranicza się znaczenie pojęcia „koszt studiów” do kosztu utrzymania studenta. Tam gdzie występuje obowiązek płacenia czesnego, koszty utrzymania studenta zostają powiększone o wysokość czesnego (które tylko w niektórych prywatnych uniwersytetach w USA czy Japonii niemal pokrywa pełne koszty utrzymania danej uczelni).

¹Wyjątkiem są tzw. *grandes écoles* we Francji.

W większości krajów zachodnioeuropejskich reforma systemu finansowania kształcenia na poziomie wyższym polegała zatem głównie na zmianie systemu pomocy finansowej dla studentów, co wyrażało się w zmniejszeniu udziału pomocy o charakterze dotacji (stypendia, granty), a zwiększeniu pomocy o charakterze zwrotnym (pożyczki). Student staje się w ten sposób udziałowcem w inwestycji, jaką stanowią wyższe studia.

Należy wszakże dodać, że nie we wszystkich krajach europejskich dokonano zmian w systemach pomocy finansowej dla studentów.

Podobne jak w Polsce rozwiązania w zakresie pomocy finansowej państwa dla studentów istnieją np. w Austrii i we Francji, ale wskaźnik studentów otrzymujących stypendia jest tam niższy niż u nas.

U podłoża zmian w systemach pomocy finansowej państwa dla studentów w krajach Europy Zachodniej i USA leżały jednak nie tylko nowe doktryny społeczno-gospodarcze oraz polityczne (liberalizm i monetaryzm w miejsce „państwa dobrobytu”), ale także rosące koszty szkolnictwa wyższego przy jednoczesnym dążeniu do utrzymania dotychczasowego poziomu ilościowego i jakościowego kształcenia studentów. Nie bez znaczenia jest też trudna sytuacja gospodarcza (recesja) wpływająca na politykę budżetową. Celem reform były więc oszczędności budżetowe, a przede wszystkim bardziej efektywne wykorzystanie środków przeznaczonych na pomoc finansową państwa dla studentów (*Financial...*, 1989, rozdz. 1).

Znacznie trudniejsza, niż w krajach zachodnioeuropejskich, sytuacja gospodarcza Polski i znane kłopoty budżetowe, a także konieczność dostosowania systemu finansowania szkolnictwa do procesu transformacji gospodarki, stanowią podstawowe argumenty przemawiające za potrzebą zmian w systemie pomocy finansowej państwa dla studentów w naszym kraju. Z pewnością można też przytoczyć wiele argumentów dowodzących słuszności tezy odwrotnej, iż nie jest to właściwy moment dla reformowania tego systemu. Podstawowy z nich – to fakt ogólnie trudnej sytuacji finansowej studentów oraz zmniejszenia się liczby studentów otrzymujących stypendia – z 55,5% w 1991 r. do 44,2% na początku roku 1993². Inne argumenty wiążą się ze stanem szkolnictwa wyższego w Polsce, którego kondycję można wyrażać w różny sposób, m.in. wskaźnikiem liczby studentów bądź absolwentów przypadających na 10 tys. mieszkańców. W latach osiemdziesiątych nastąpiło zmniejszenie liczby studentów przypadających na 10 tys. mieszkańców ze 166 (w 1980 r.) do 131 (w 1988 r.) i do 105 (w 1990 r.), a wskaźnik absolwentów studiów wyższych w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców obniżył się z 41,6 (w 1980 r.) do 29,0 (w 1989 r.) i 13,7 (w 1990 r.). Tendencja ta została zahamowana i w roku akademickim 1991/92 wskaźnik liczby studentów wzrósł do 111 (łącznie ze studiującymi w szkołach MON i MSW; *Rocznik...*, 1991, s. 39 i 429; *Rocznik...*, 1992, s. 41 i 410). Tendencję tę należałoby utrzymać, biorąc pod uwagę, iż średnia dla świata wyniosła w 1989 r. 185 studentów na 10 tys. mieszkańców (*Rocznik...*, 1991, s. 510). Dalsze obniżanie się liczby studentów i absolwentów w stosunku do liczby mieszkańców oznaczałoby regres cywilizacyjny Polski.

Pomoc finansowa państwa stanowi zasadniczy warunek podjęcia studiów przez młodzież z rodzin biedniejszych i średnio zamożnych. Ta zależność występuje nawet w krajach bardzo bogatych (Johanson, Ricknell 1987, s. 63-65). Wynika z tego logiczny wniosek, że nie można zmniejszyć ogólnej sumy pomocy finansowej dla studentów w Polsce, gdzie sytuacja ekonomiczna społeczeństwa jest wyjątkowo trudna z powodu przemian gospodarczych i recesji.

²Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Tymczasem – poczynając od 1990 r. – udział wydatków na szkolnictwo wyższe w budżecie państwa realnie maleje. W budżecie na rok 1993 przewidziano wzrost nominalnych nakładów na szkolnictwo wyższe o 18% w stosunku do wysokości tych środków w 1992 r., przy oficjalnej stopie inflacji równej 32%. Przy malejącym udziale nakładów na szkolnictwo wyższe w budżecie państwa, rośnie równocześnie udział pomocy materialnej dla studentów w tych nakładach (*Rocznik...*, 1991, s. 150; *Rocznik...*, 1992, s. 139 i 141), a mimo to zmniejszyła się liczba studentów otrzymujących stypendia oraz realna wartość stypendium.

Z drugiej strony, część środków przyznanych uczelniom przez MEN na cele pomocy stypendialnej nie jest wykorzystana. Można przypuszczać, że przyczyny takiego stanu rzeczy tkwią w systemie kryteriów, jakie przyjęły poszczególne szkoły wyższe, ale także w presji innych potrzeb uczelni.

Przytoczone dane wskazują, iż w sposób żywiolowy następują istotne zmiany w sytuacji finansowej szkolnictwa wyższego oraz studentów. Uzasadniają one *potrzebę kompleksowych reform systemu pomocy finansowej państwa dla studentów* oraz – szerzej – *całego systemu finansowania szkolnictwa wyższego*.

Należy przy tym założyć, że realna wartość środków finansowych przeznaczonych przez państwo na szkolnictwo wyższe nie tylko nie może maleć, ale powinna stopniowo wzrastać. Celem reformy systemu finansowego powinno być zatem: 1) zwiększenie dodatkowych (pozabudżetowych) środków finansowania szkolnictwa oraz 2) bardziej efektywne wykorzystanie tych środków.

Nie rozwijając argumentacji na rzecz potrzeby zmiany systemu finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce, co nie jest zasadniczym przedmiotem moich rozważań – wymagałoby bowiem rozwinięcia wątku stanu infrastruktury szkół wyższych oraz płac nauczycieli akademickich i personelu uczelni, co można znaleźć w wielu publikacjach (por. np. Hryniewicz, Jałowiecki, Mync 1992) – skoncentruję się na kierunkach zmian w systemie pomocy finansowej dla studentów możliwych do wprowadzenia już teraz.

Scenariusz przejścia do nowego systemu pomocy finansowej państwa dla studentów w Polsce powinien uwzględniać następujące etapy działania:

- 1) określenie strategicznych celów państwa w sferze edukacji, w tym:
 - a) preferowanego docelowo wskaźnika liczby ludności z wyższym wykształceniem;
 - b) wskaźnika naboru na studia;

- 2) obliczenie globalnych kosztów kształcenia na poziomie wyższym w przeliczeniu na jednego studenta oraz ustalenie – w wyniku *consensu* – proporcji między udziałem w tych kosztach państwa i studenta (jego rodziny).

Z drugiej strony, można uzasadnić, że nie ma obecnie warunków na idealne rozkładanie w czasie sekwencji działań i mogą one występować równocześnie.

Biorąc pod uwagę doświadczenia krajów zachodnioeuropejskich i USA, należałoby rozważyć dwa podstawowe kierunki zmian systemu pomocy finansowej państwa dla studentów w Polsce:

- 1) możliwość zmniejszenia udziału pomocy typu pośredniego na rzecz pomocy bezpośredniej;
- 2) w ramach pomocy bezpośredniej – możliwość wprowadzenia w szerokim zakresie form pomocy zwrotnej, tj. pożyczek na pokrycie kosztów studiów.

Nie rozpatruję wariantu całkowitego zastąpienia stypendiów pożyczkami, ponieważ taka możliwość realnie nie istnieje. W żadnym z analizowanych krajów zachodnioeuropejskich i w USA nie działa system oparty wyłącznie na pomocy zwrotnej, a państwa, które podjęły taką próbę (RFN, Szwecja) wycofały się z niej 3-4 lata temu. Nie rozpatruję rów-

niez kierunku zmian polegającego na zmniejszeniu udziału pomocy pośredniej na rzecz pomocy bezpośredniej, chociaż można byłoby uzasadnić potrzebę takiego działania.

W Polsce udział pomocy o charakterze pośrednim (różnego rodzaju dotacje, np. do stołówek, domów studenckich, imprez kulturalnych) sięga 50% ogólnych środków na finansowanie pomocy państwa dla studentów. Jest to wskaźnik znacznie wyższy niż w wysoko rozwiniętych krajach zachodnioeuropejskich (jedynie Francja wykazuje 30% udziału pomocy pośredniej, inne kraje – znacznie mniej). Natomiast w państwach o niższym poziomie dochodu, charakteryzujących się niskim ogólnym poziomem pomocy finansowej państwa dla studentów, udział pomocy pośredniej jest wyższy niż w Polsce (np. w Grecji – 80%) (*Colloque...*, 1992; *Financing...*, 1990, rozdz. III). Do form pomocy bezpośredniej, oprócz stypendiów (grantów), zalicza się pożyczki subsydiowane lub przynajmniej gwarantowane przez państwo, a także – chociaż występują nie tak powszechnie – ulgi podatkowe dla rodziców studentów oraz dodatki rodzinne na dziecko studiujące.

W dalszych rozważaniach skoncentruję się na możliwościach oraz kierunkach zmian w systemie pomocy bezpośredniej państwa dla studentów, ponieważ zmiana proporcji między zakresem pomocy pośredniej i bezpośredniej wiąże się bardzo ściśle z elementami finansowania instytucji edukacyjnych, a zatem powinna być analizowana na etapie reformy finansowania systemu szkolnictwa wyższego jako całości. Możliwość zastąpienia w Polsce części pomocy bezzwrotnej (stypendiów) pożyczkami należy zatem rozpatrywać w powiązaniu z ogólną sytuacją społeczno-gospodarczą, a zwłaszcza z recesją. Jest to bowiem czynnik w dużym stopniu zniechęcający do zaciągania pożyczek, gdyż zmiany strukturalne i związane z nimi bezrobocie zwiększają ryzyko inwestowania w wyższe studia. Jeżeli w Szwecji, kraju o kilkakrotnie wyższym poziomie dochodu narodowego na jednego mieszkańca, w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych wskazywano na ujemną rentowność studiów wyższych (Morris 1989, s. 103), to tym bardziej może to być problemem dla Polski w momencie wprowadzenia możliwości zaciągania pożyczek. Z drugiej strony – wprowadzenie pożyczek, jako pomocy o charakterze zwrotnym, może się przyczynić do zwiększenia efektywności studiów (np. skrócić okres ich trwania). Miałyby to duże znaczenie psychologiczne, o czym zdają się świadczyć wypowiedzi samych studentów (Świerzbowska-Kowalik 1993).

Decydujące znaczenie będzie mieć charakter pożyczek oraz warunki ich zaciągania i spłacania. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że rozpatruję wyłącznie pożyczki, które są subsydiowane przez państwo, a zatem utrzymują charakter pomocy, nie zaś pożyczki o charakterze komercyjnym. Te ostatnie, a więc pożyczki bankowe, nie mogą być rozpatrywane w kategoriach pomocy dla studentów, ponieważ podlegają normalnej procedurze bankowej i rynkowej. Bank musi zbadać wiarygodność klienta, otrzymać zabezpieczenie udzielonego kredytu oraz odpowiednie (takie same jak przy innych kredytach) oprocentowanie. Bank musi zarabiać na swojej działalności i mieć pewność odzyskania pożyczonych pieniędzy. W krajach o wysokim poziomie zamożności obywateli oraz niskiej stopie inflacji, a dzięki temu – względnie niskiej i stabilnej stopie oprocentowania kredytów, część młodzieży studiującej zaciąga w banku pożyczki na rozpoczęcie i kontynuowanie studiów. Nie ma jednak kraju, w którym kredyt bankowy byłby jedyną formą tych pożyczek, ponieważ na korzystanie z niego może sobie pozwolić jedynie młodzież najbardziej zamożna. Odmianą kredytu bankowego, z którego mogą korzystać również studenci średnio zamożni, są kredyty gwarantowane przez państwo. Oznaczają one przeniesienie ryzyka na państwo, dlatego mogą być nieco niżej oprocentowane niż kredyty komercyjne. Niekiedy jednak są oprocentowane wyżej (Dania, Holandia, Francja), a nadwyżka oprocentowania tworzy fundusz gwarancyjny. Stopa oprocentowania jest przy tym zmienna, ustalona przez bank.

Kredyty gwarantowane przez państwo stanowią dość kontrowersyjną formę pomocy dla studentów i są stosowane coraz rzadziej, raczej jako forma uzupełniająca pożyczki subsydiowane przez państwo (Dania, USA) lub dotacje (Francja, Holandia). Przyczyną tego stanu jest rosnące zadłużenie studentów. Ich niewypłacalność powoduje konieczność przejścia przez państwo (jako gwaranta) zadłużenia studentów wobec banków (Arnold 1992). Zadłużenie studentów w Danii spowodowało odwrót od tej formy pomocy do bezpośrednich państwowych pożyczek o niskim oprocentowaniu. W USA w latach 1987-1988 zobowiązania rządu federalnego z tytułu gwarancji kredytowych wobec banków wyniosły więcej niż połowę kosztów całego systemu bieżącej pomocy dla studentów. Znaczna liczba nie spłaconych pożyczek dotyczy studentów, którzy nie ukończyli studiów (*Financing...*, 1990, rozdz. III).

Zaletą systemu pożyczek bankowych gwarantowanych przez państwo jest jego prostota oraz fakt, że nie wymaga specjalnej obsługi administracyjnej ze strony instytucji państwowych (rządowych, uczelnianych). Jest to jednak zaleta pozorna. Należałoby bowiem stworzyć instytucje gwarantujące ściągalność długu lub ograniczające wysokość zaciąganych pożyczek. W przeciwnym wypadku subwencje państwa rosną w sposób nie kontrolowany. Nowe rozwiązania w USA idą w kierunku powiązania wysokości pożyczki z wysokością dochodu studenta lub rodziny bądź też ściągania długu w formie podatku. W dyskusjach na forum międzynarodowym podkreślano ponadto wpływ koniunktury gospodarczej, a przede wszystkim rynku pracy, na możliwość spłacania kredytów zaciągniętych w czasie studiów. Ma to szczególne znaczenie dla krajów słabo rozwiniętych, w których występuje ponadto problem bezrobocia absolwentów, a także ograniczonej zdolności banków do podjęcia dodatkowych obciążeń (*Student Loans...*, 1990, rozdz. III).

Przedstawione wyżej problemy: a) nadmiernego obciążenia długami lub b) braku zainteresowania kredytami w znacznie mniejszym stopniu dotyczą pożyczek subsydiowanych przez państwo. Pożyczki te stanowią najczęściej dopełniającą – w stosunku do stypendiów – część pomocy finansowej państwa dla studentów.

Chociaż pożyczki miały – z założenia – stanowić wkład własny studenta z udziałem państwa, taki ich charakter jest problematyczny w przypadku znacznego subsydiowania pożyczki przez państwo. W niektórych systemach pomocy pożyczki są oprocentowane niższej rynkowej stopy procentowej lub wcale (Niemcy), a okres ich spłaty jest rozłożony w czasie i przewiduje liczne umorzenia. Wkład państwa wydaje się tu przewyższać wkład własny studenta. Z jednej strony, występowała tendencja do zastępowania stypendiów pożyczkami (USA, Wielka Brytania, Niemcy), a np. w Szwecji – po niemal całkowitej rezygnacji z pomocy bezzwrotnej na początku lat osiemdziesiątych – nastąpiło znaczne zwiększenie udziału tej formy pomocy (do 30%). Rządy większości rozwiniętych państw europejskich i USA stopniowo zmierzają do osiągnięcia proporcji: 50% udziału pomocy bezzwrotnej oraz 50% zwrotnej (w większym lub mniejszym stopniu subsydiowanej). Krytyka systemu wywołana zmniejszeniem się liczby kandydatów na studia, szczególnie z uboższych rodzin, spowodowała wycofanie się rządów RFN i Szwecji z koncepcji stosowania wyłącznie pożyczek.

Angielski ekonomista szkolnictwa, Nicholas Barr, wyraża przekonanie, że pożyczki nie zmniejszą wydatków publicznych, lecz – przeciwnie – w przypadku subsydiowania mogą je zwiększyć. Zwraca także uwagę na fakt, iż biedniejsi studenci nie są w stanie brać kredytów (Barr 1989, s. 113). Podobnego zdania byli pozostali uczestnicy konferencji zorganizowanej w 1988 r. przez Centre for Higher Education Studies Uniwersytetu w Londynie. Podkreślali oni mianowicie, że z dotychczasowych doświadczeń wynika, iż zmiana systemu pomocy finansowej dla studentów stała się w wielu krajach problemem politycznym (*Financial...*, 1989, s. 69).

Podobnie uczestnicy francusko-niemieckiej konferencji na temat pomocy finansowej dla studentów sformułowali zalecenie, że wprowadzenie pożyczek nie może zastąpić istniejącego systemu stypendiów. Pożyczki powinny stanowić uzupełnienie dotychczas stosowanych systemów pomocy (*Colloque...*, 1992, s. 130).

Zwraca się uwagę na fakt, że gwałtowny i niespodziewany zwrot od systemu finansowania studiów opartego na subwencjach i dotacjach do systemu pożyczek nie jest możliwy do zaakceptowania przez społeczeństwo, a przede wszystkim – przez samych studentów. Silny opór ze strony związków studenckich może doprowadzić do sytuacji, że nowy system nie przyniesie spodziewanych skutków, ale raczej efekt negatywny, zważywszy możliwość porzucenia lub niepodjęcia studiów przez część uzdolnionej młodzieży. Nie oznacza to konieczności zaniechania wszelkich zmian w systemach pomocy finansowej dla studentów, lecz stopniowe wprowadzanie, obok stypendiów, także pożyczek, co doprowadzi w określonym czasie do spójnego systemu składającego się z optymalnej kombinacji obu tych elementów (Eicher, Chevaillier 1992).

Decyzje o podejmowaniu czy też niepodejmowaniu wyższych studiów dzięki możliwości uzyskania kredytu (jeżeli stanowiłyby tylko część pomocy – obok stypendium) w największym stopniu będą zależeć od warunków zaciągania i spłacania pożyczek. Do głównych elementów składających się na warunki przyznawania pożyczek należy zaliczyć spełnienie lub niespełnienie kryteriów: a) socjalnych (dochodowych), b) wieku, c) akademickich (wyniki w nauce), d) innych (np. obywatelstwo lub narodowość).

Stosowanie kryteriów socjalnych przy przyznawaniu pożyczek znajduje uzasadnienie wówczas, gdy pożyczki są w znacznym stopniu subsydiowane przez państwo, tzn. mają charakter pomocy dla studenta (np. Niemcy, Wielka Brytania, częściowo – Szwecja). Stosowanie kryteriów socjalnych wiąże się zatem z traktowaniem systemu pomocy jako całości składającej się z dwóch uzupełniających części: stypendium + pożyczka.

Zaletą wprowadzenia tego systemu w Polsce byłoby zapewnienie płynności przejścia od systemu dotychczasowego. Jednocześnie trzeba pamiętać, że przyjęcie zbyt ostrych kryteriów socjalnych mogłoby spowodować zmniejszenie się naboru na studia. Młodzież z biedniejszych rodzin bałaby się zaciągać kredyt, natomiast ta z rodzin średnio zamożnych nie miałaby do niego prawa. W przyszłości należałoby zatem rozważyć dodatkowe wprowadzenie – obok pożyczek nisko oprocentowanych, opartych na kryteriach socjalnych – kredytów gwarantowanych przez państwo, przeznaczonych dla studentów z rodzin bardziej zamożnych i przyznawanych bez konieczności spełniania kryteriów socjalnych. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że w momencie wyjściowym reformy suma środków przeznaczonych na pomoc finansową dla studentów nie będzie wyższa, trzeba przyjąć konieczność zastosowania tych samych kryteriów dochodowych, jak do tej pory, z tendencją do ich łagodzenia w części dotyczącej pożyczek.

Trzeba bowiem jeszcze raz podkreślić, że zamiana części stypendium na pomoc o charakterze zwrotnym (pożyczka) przyniesie w przyszłości pewną oszczędność w budżecie, jako różnicę między sumą wypłat (pomocy bezzwrotnej i nowych pożyczek) a sumą spłat pożyczek (z oprocentowaniem). Okres, w którym wystąpią oszczędności netto, zależy od wysokości oprocentowania pożyczek i zasady ich spłaty (do czego jeszcze wrócę). Uzyskane oszczędności netto mogą być przeznaczone na rozszerzenie zakresu pomocy (zwiększenie liczby pożyczek) lub zwiększenie jej realnej wartości (założeniem jest, że zarówno suma pomocy, jak i raty spłat są waloryzowane odpowiednio do stopy inflacji).

O ile stosowanie kryterium socjalnego jest w dużym stopniu uzależnione od wysokości oprocentowania, o tyle kryterium wieku wiąże się z długością przyjętego okresu spłaty pożyczki.

Przyjmując długi okres spłaty, należy obniżyć granicę wieku, w której można otrzymać

pomoc i odwrotnie. Jeżeli np. okres spłaty będzie określony powyżej 10 lat, to nie można by dawać uprawnień do zaciągania pożyczki osobom liczącym powyżej 35 lat. Wyznaczenie granicy wieku zależy bezpośrednio od celów polityki edukacyjnej, które można streścić w podstawowym pytaniu: do jakiego poziomu i w jakim czasie chcemy zwiększyć liczbę młodzieży studiującej oraz liczbę ludności z wyższym wykształceniem? Dla państwa udzielanie pożyczek osobom w średnim wieku jest bowiem inwestycją znacznie mniej rentowną niż pomoc ludziom młodym, w odniesieniu do których prawdopodobieństwo zwrotu wyłożonych nakładów jest większe. Za skróceniem granicy wieku uprawniającego studenta do uzyskania pomocy materialnej (w tym pożyczki) przemawiałoby także uzależnienie okresu spłaty od wysokości dochodu pożyczkobiorcy.

Trudnym problemem jest też kwestia wprowadzania (lub nie) kryteriów akademickich, a więc uzależnienie otrzymywanej pomocy od wyników w nauce. Wykorzystując dotychczasowe polskie doświadczenia, które pokrywają się w tej dziedzinie z rozwiązaniami funkcjonującymi obecnie w krajach zachodnioeuropejskich, można ograniczyć kryteria akademickie do zaliczenia semestru (lub uzyskania określonej liczby zaliczeń częściowych), przy utrzymaniu specjalnych stypendiów za wyniki w nauce.

W większości krajów zachodnioeuropejskich (poza Szwecją) nie przyznaje się pomocy materialnej studentom studiów dla pracujących. Odmienna praktyka jest w USA, gdzie mogą oni korzystać z pożyczek. W Polsce studenci studiów dla pracujących i zaocznych nie korzystali z bezpośredniej pomocy finansowej, a od 1991 r. ponoszą częściowe opłaty za studia. Przy założeniu, że realne wydatki budżetowe na pomoc materialną dla studentów w momencie wyjściowym nie mogą być zwiększone, nie można rozszerzyć zakresu tej pomocy na słuchaczy studiów niestacjonarnych. W przyszłości jednak, w miarę zwiększania się środków, należałoby objąć systemem pożyczek także studentów pracujących. Jest to szczególnie uzasadnione tendencją do zwiększania opłat za studia zaoczne.

Warunki spłaty pożyczki są określone przez wysokość stopy procentowej od zaciągniętego kredytu oraz przez długość okresu jego spłaty (roczną lub miesięczną sumę spłaty). Najlepszą metodą ustalania wysokości oprocentowania wydaje się być metoda szwedzka, utrzymująca stałą zależność między bankową stopą procentową a stopą pożyczek studenckich. Stopa oprocentowania tych pożyczek ma wówczas charakter zmienny, co nie jest jednak korzystne dla pożyczkobiorcy.

W warunkach polskich, przy wysokim wyjściowym poziomie inflacji (przy założeniu jednak jej obniżenia się w przyszłości) bardziej korzystna dla obu stron (pożyczkobiorcy i pożyczkodawcy) może okazać się stała, lecz niska stopa oprocentowania (w naszym modelu – 3% w skali rocznej).

Subwencjonowane pożyczki, pochodzące bezpośrednio z budżetu państwa, nie mogą przeto być przyznawane w dowolnej wysokości (proponowanej przez pożyczkobiorcę), lecz mają stanowić uzupełnienie stypendium i wkładu własnego studenta na pokrycie kosztów studiów. (W Wielkiej Brytanii wprowadzono termin: „pożyczki uzupełniające” – *top-up loans*). Zbyt duża suma pożyczki – to przede wszystkim większe obciążenie budżetu państwa.

Realne zwiększenie wartości pożyczki, a także liczby udzielanych pożyczek, może stać się możliwe po uzyskaniu oszczędności netto w budżecie, o czym już pisałam.

Następny problem w kwestii warunków spłaty pożyczek – to przyjęta długość okresu spłaty. W wielu systemach zachodnioeuropejskich i w USA powszechnie stosowane jest rozwiązanie polegające na wyznaczeniu z góry okresu spłaty pożyczki (rozpiętość w poszczególnych systemach wynosi 5-20 lat). Wówczas roczna (i miesięczna) rata spłaty równa się globalnej sumie pożyczki podzielonej przez okres spłaty (powiększonej o oprocentowanie i zrewaloryzowanej).

Rozwiązanie szwedzkie (przyjęte także w Holandii w odniesieniu do kredytów gwarantowanych przez rząd), polegające na powiązaniu wysokości spłaty pożyczki z wysokością dochodów pożyczkobiorcy, oznacza wprowadzenie płynnego (bezterminowego w zasadzie, przy pewnych ograniczeniach) okresu spłaty. Zależy on bezpośrednio od wysokości dochodu osoby spłacającej pożyczkę. Zaletą tego systemu jest urealnienie spłaty zadłużenia, lecz wysokość spłat – a tym samym strumień wpływów ze spłaty pożyczek w poszczególnych latach – staje się wielkością nie do oszacowania.

W warunkach polskich, wzorem większości systemów zachodnioeuropejskich, celowe wydaje się przyjęcie stałego okresu spłaty (np. 8 lat), poprzedzonego okresem karencji (1-2 lata) oraz zagwarantowanie możliwości odroczenia spłaty.

Systemy pomocy finansowej dla studentów w poszczególnych krajach przewidują różne zasady umarzania lub odraczania spłacania pożyczki. Spośród tych rozwiązań z punktu widzenia warunków polskich ważne jest przewidywanie odroczenia spłacania długu pożyczkobiorcom bezrobotnym, a także tym, których dochód brutto spada poniżej minimum socjalnego. Wobec braku oficjalnego stosowania kategorii „minimum socjalnego”, można by odnieść wysokość dochodu upoważniającego do odroczenia spłaty do poziomu zasiłku dla bezrobotnych (rozwiązanie australijskie). Pozostaje jeszcze do rozstrzygnięcia związany z tym problem, czy przez dochód należy tu rozumieć dochód brutto samego pożyczkobiorcy, czy też jedynie dochód przypadający na członka rodziny (a więc z zastosowaniem wspólnoty i odpowiedzialności majątkowej współmałżonka). W większości krajów stosujących odroczenia, w wyniku burzliwych dyskusji przyjęto rozwiązanie, że chodzi o dochód pożyczkobiorcy brutto przed opodatkowaniem.

Założenia te nie eliminują groźby załamania się systemu udzielania pożyczek w warunkach utrzymywania się wysokiego poziomu bezrobocia i wystąpienia na szerszą skalę braku miejsc pracy dla absolwentów szkół wyższych. Takiego scenariusza nie rozpatrywałam. Oznaczałoby on bowiem nierealność wszelkich zmian. W odróżnieniu od kredytu udzielanego przez banki, a subwencjonowanego przez budżet państwa – kiedy to system administrowania pożyczkami jest sprawą banku – pożyczki udzielane bezpośrednio z budżetu państwa obciążałyby administracyjnie instytucje edukacyjne, tj. resort edukacji i szkoły wyższe lub też wyspecjalizowany urząd zajmujący się administrowaniem pomocą dla studentów.

W krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych rządy powołują na ogół specjalne agendy działające na szczeblu resortu oraz w uczelniach (w USA w kampusach). W Niemczech subwencją budżetową na pożyczki dysponują krajowe urzędy ds. wspierania kształcenia, mające oddziały w każdym okręgu i w każdym wydzielonym z okręgu mieście. Agendy te muszą się zajmować nie tylko udzielaniem pożyczek, ale także ich ściąganiem oraz rejestracją stanu konta pożyczkobiorcy.

Tym zadaniom nie mogłyby sprostać funkcjonujące dotychczas w Polsce komórki udzielania pomocy finansowej studentom. Wzorem krajów Europy Zachodniej należałoby zatem rozbudować komórki uczelniane o służby finansowe i prawne, a także powołać agencję działającą pod patronatem MEN (lub samodzielnie), która łączyłaby charakter urzędu, banku i urzędu skarbowego.

Administrowanie funduszem pociąga za sobą koszty obsługi pożyczek. W Szwecji kształtują się one na poziomie 1% ogólnych kosztów pomocy, ale w innych krajach są znacznie wyższe, zwłaszcza w początkowym okresie kształtowania się systemu. Wymaga on bowiem zatrudnienia dodatkowej grupy specjalistów, finansistów, prawników itp., niezależnie od tego, czy obsługą pożyczek będzie się zajmować specjalna agenda, urząd skarbowy, czy też rozbudowane służby uczelniane. Właśnie w tym widzę istotny czynnik ograniczający możliwość zmiany systemu w chwili obecnej i powodujący odsunięcie reformy w czasie.

Wcześniejsze przemyślenie właściwej struktury administrowania systemem pomocy (w tym pożyczek) może się przyczynić do zmniejszenia kosztów reformy.

Przedstawione propozycje nie stanowią gotowego rozwiązania, ale jedynie próbę wskazania kierunków zmian w polskim systemie pomocy dla studentów, a także zapoczątkowania dyskusji na ten temat. W dyskusji tej powinny uczestniczyć wszystkie zainteresowane strony, co pozwoliłoby na osiągnięcie consensusu, stanowiącego niezbędny warunek skuteczności reform.

Literatura

Arnold A.J. 1992

The National Systems of Financial Aid to Students in Six Countries in The European Community. W: *Deutsches...*

Barr N. 1989

Alternative Proposals for Student Loans in the U.K. W: *Financial...*

Colloque..., 1992

24-eme Colloque Franco-Allemand des Oeuvres Universitaires (Auout 1992). Orlean.

Deutsches..., 1992

Deutsches Studentenwerk Conference on the Living Conditions of Students in Higher Education (1 September 1992). Bonn.

Eicher J.C., Chevaillier T. 1992

Rethinking the Financing of Post-compulsory Education. „Higher Education in Europe”, nr 1.

Financial..., 1989

Financial Support for Students: Grants, Loans or Graduate Tax? Centre for Higher Education Studies. Institute of Education London University: London.

Financing..., 1990

Financing Higher Education: Current Patterns. Paris: OECD.

Higher..., 1992

„Higher Education in Europe” 1992, nr 2.

Hryniewicz J., Jałowicki B., Mync A. 1992

Ucieczka mózgów ze szkolnictwa wyższego i nauki. Raport z badań. „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 8.

Johansson O., Ricknell L. 1987

Study Assistance in Ten European Countries: Overview and Conceptual Framework. University of Umea, National Association of Student Financial Aid Administration.

Johnstone B. 1989

Sharing the Costs of Higher Education. W: *Financial...*

Morris M. 1989

Student Aid in Sweden: Recent Experience and Reform. W: *Financial...*

Rocznik... 1991; 1992

Rocznik statystyczny. Warszawa: GUS.

Student Loans..., 1990

Student Loans in Higher Education, t. I, *Western Europe and the USA.* Paris: International Institute for Educational Planning.

Świerzbowska-Kowalik E. 1993

Odpłatność za studia w opinii studentów. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (maszynopis).

Krzysztof Wielecki

Zagadnienia aplikacji kredytowego systemu zaliczeń w szkołach wyższych

Autor prezentuje problemy związane z wprowadzeniem kredytowego systemu zaliczeń w szkolnictwie wyższym. Jedną z dróg reformy szkolnictwa wyższego prowadzi przez ów system. Usprawnia on administrowanie zaliczeń, jest bardziej przejrzysty, umożliwia porównywanie wyników dydaktycznych, stwarza warunki do kształtowania się samodzielności i odpowiedzialności młodzieży akademickiej. System ten umożliwia także porównywalność dyplomów między uczelniami tego samego kraju i między różnymi państwami. Autor wskazuje na jego pozytywną funkcję w sferze tworzenia systemu edukacji permanentnej oraz w dziedzinie uelastyczenia programów i lepszego dostosowania ich do wymogów rynku, zwłaszcza w sytuacji recesji, bezrobocia oraz transformacji społecznej i gospodarczej.

Artykuł omawia różne możliwości konkretnego zastosowania kredytowego systemu zaliczeń oraz niezbędnych zmian, jakie powinny zajść w systemie ocen oraz w dziedzinie organizacji studiów. Przede wszystkim chodzi tu o modułowy układ programów studiów.

Kredytowy system zaliczeń jest bardzo popularny w szkolnictwie wyższym w wielu krajach świata. Jego atrakcyjność można wytłumaczyć kilkoma przyczynami. Wśród nich ważną, jak sądzę, jest przydatność tego systemu do realizacji idei *porównywalności-dyplomów*.

Integracja świata krajów rozwiniętych, a zwłaszcza państw Europy Zachodniej, wymusza kooperację w różnych sferach życia, a zatem także unifikację kwalifikacji kadr. Procesy te powodują też integrowanie się rynków pracy oraz dosyć intensywną ruchliwość społeczną, w tym również przepływ pracowników. Co ciekawe, owa mobilność dotyczy przede wszystkim specjalistów z wyższym wykształceniem: zjawisko stałej migracji między krajami Wspólnoty Europejskiej w przeważającej mierze odnosi się właśnie do najwyższej kwalifikowanych kadr.

Istnieją też inne przyczyny powodzenia kredytowego systemu zaliczeń. Niemałe znaczenie ma wśród nich jego *prostota* i *przejrzystość*. Kryteria uzyskiwania zaliczeń są tam jasne, znane wszystkim od początku, łatwe do stosowania. Ponadto ten sposób rozliczania studentów z wyników w nauce w dużej mierze upraszcza czynności administracyjne i ogranicza możliwości nadużyć.

Kredytowy system ułatwia także realizację dwóch innych idei, bardzo ważnych dla współczesnego sposobu myślenia o edukacji na Zachodzie. Jedną z nich jest *otwartość systemu kształcenia*, która umożliwia *elastyczne kształtowanie programów studiów – indywidualizowanie programów w stosunku do oczekiwań każdego studenta*. Student ma zatem pewną pulę przedmiotów wewnątrz wyodrębnionych poziomów kształcenia, wśród których może wybierać mniej lub bardziej swobodnie przedmioty, moduły, specjalizacje, kolejność ich studiowania i wykładów.

Takie rozwiązanie pozwala równocześnie na uczynienie studiów bardziej atrakcyjnymi dla młodzieży oraz bardziej elastycznymi ze względu na zmiany na rynku pracy, a zarazem kształtuje u słuchaczy poczucie odpowiedzialności, samodzielność i zaradność. Nie do zbagatelizowania jest też fakt, iż takie studia zdejmują obowiązek motywowania do nauki z nauczycieli akademickich i przenoszą go na samych zainteresowanych. Jak wiadomo, jest to o wiele bardziej skuteczne dydaktycznie, a więc przyczynia się do zwiększenia efektywności, sprawności i dyscypliny studiowania.

Drugą ideą, którą warto tu wymienić, jest *kształcenie ustawiczne*. Jest ono niezwykle istotne ze względu na to, że umożliwia stałe uzupełnianie kwalifikacji przez pracowników, co w sytuacji rewolucyjnego przyrostu wiedzy w każdej właściwie dyscyplinie jest sprawą wielkiej wagi. Pozwala ono także ludziom czuć się ciągle wartościowymi, wypełnia czas wolny. Ponadto – w warunkach recesji i bezrobocia – ludzie muszą stale zmieniać swe kwalifikacje bądź studiować od początku, by zdobyć możliwie wiele specjalności.

Aby wspomniane tu idee i cele mogły być realizowane, potrzebny jest odpowiedni system zaliczeń oraz ich dokumentacji. Musi on być dostatecznie prosty, umożliwiać w każdej chwili kontynuację nauki (bez potrzeby powtarzania programu od początku), podjęcie nauki w dowolnej szkole wyższej na możliwie wielu (do wyboru) kierunkach studiów. Oczywiście, warunkiem powodzenia takiego systemu jest także łatwa porównywalność wyników w nauce oraz możliwość rekonstrukcji doświadczeń edukacyjnych człowieka.

Te właśnie funkcje – jak dość powszechnie się uważa – spełnia kredytowy system zaliczeń. Jego krytycy powiadają co prawda, że i bez niego można uzyskać wiele ze wspomnianych celów, a wszystko tak naprawdę zależy od jakości studentów, nauczycieli akademickich i pracowników administracji uczelnianej. Niemniej jednak, jak wspominałem, powodzenie tych systemów na świecie jest ogromne.

Istniejące kredytowe systemy zaliczeń są zresztą bardzo różne, podobnie jak odpowiadające im systemy ocen i dokumentacji zaliczeń. Nie sposób ich wszystkich tu omówić. Ponięcham więc zamiaru przedstawiania konkretnych rozwiązań funkcjonujących w rozmaitych szkołach wyższych, aby przedstawić jedynie syntezę studiów porównawczych, której dokonałem na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także swoje konkretne propozycje rozstrzygnięcia dylematu, przed jakim stawia ewentualnego aplikatora idei kredytowego systemu zaliczeń różnorodność możliwości.

Generalnie rzecz biorąc, jednym z najczęstszych rozwiązań jest powiązanie systemu punktowego z czasem, który jest przeznaczony przez program na realizację danego materiału. Materiał ten może być różnie zorganizowany. Mogą to być poszczególne przedmioty, całe ich bloki lub moduły, jednak liczba punktów zależy po prostu od tego, ile czasu student spędził na zajęciach. W kwestii liczby punktów przyznawanych za daną jednostkę czasową występuje wiele różnic między poszczególnymi systemami. Jednym z częściej stosowanych rozwiązań jest przyznawanie pewnej liczby punktów za liczbę godzin zajęć dydaktycznych z danego przedmiotu lub bloku przedmiotów tygodniowo. Taką elementarną, najczęściej stosowaną dawką czasową jest godzina dydaktyczna tygodniowo. Zwykle 15 godzin dydaktycznych w semestrze daje w rozkładzie tygodniowym właśnie tę jedną godzinę.

Inny problem, który jest różnie rozwiązywany, stanowi kwestia liczby punktów przyznawanych za taką elementarną dawkę czasową. Praktykowane są tu różne rozwiązania. Najprostszym i może dlatego cieszącym się powodzeniem jest przyporządkowywanie zajęciom, które trwają 15 godzin semestralnie (czyli jedną godzinę dydaktyczną tygodniowo) wartości jednego punktu. W sytuacji polskich uczelni, w których program najczęściej obejmuje

15 lub 30 godzin z danego przedmiotu w semestrze, przedmiotowi takiemu trzeba by przyznać 1 lub 2 punkty.

Takie rozwiązanie wystarczy, gdy stosuje się rozliczanie semestralne każdego przedmiotu z osobna. Możliwe są wszakże jeszcze inne sytuacje. Można przedmioty łączyć w dowolne bloki i moduły oraz rozliczać studentów za zaliczone całości programu. Jednak wtedy przyznaje się zwykle za nie tyle punktów, ile wynika z podzielenia przez 15 liczby godzin przewidzianych na dany blok czy inną całość programową.

Ponieważ niekiedy uczelnie czują się odpowiedzialne za postępy studentów i nie chcą całkowicie polegać na ich własnej motywacji oraz roztropności, przewidują takie formy kontroli, które pozwalają co jakiś czas orientować się w postępach w nauce. Polega to np. na tym, iż słuchacze – niezależnie od systemu, w jakim studiują – co pewien czas rozliczają się z aktualnego stanu zaawansowania w realizacji podjętych lub nałożonych obowiązków. Najczęściej odbywa się to co semestr, czasem co rok. Wówczas przewidziane są pewne pułapy punktów, które student musi otrzymywać raz na rok lub raz na semestr. Innym jeszcze rozwiązaniem jest ustalanie corocznych pułapów minimalnej łącznej punktacji. Pozwala to studentom swobodniej dysponować czasem na naukę. Mogą oni np. szybciej uczyć się na początku, uzyskać minimum punktów „na zapas” i potem swobodnie poświęcić więcej czasu na przedmioty lub bloki, których opanowanie wymaga dłuższego czasu niż semestr lub rok.

Często też cały okres studiów dzieli się na poziomy. Student może wówczas dowolnie kształtować swój program indywidualny, musi jednak zaliczać w określonej kolejności pewne sekwencje przedmiotów lub bloków. Często takie uregulowania dotyczą relacji między przedmiotami ogólnymi i specjalistycznymi. Chodzi o to, że nie ma sensu, by student najpierw zapoznawał się z kwestiami wymagającymi ogólnego przygotowania, a dopiero potem uczył się tych ogólnych podstaw.

Oddzielną kwestią stanowi forma systemu zaliczeń punktowych, gdy celem uczelni jest pozostawienie studentom jak największej wolności w kształtowaniu indywidualnego programu. Problem polega bowiem na tym, by system punktowy nie pozwolił na uzyskanie dyplomu studentowi, który pilnie studiuje przedmioty drugorzędne, za to unika tych najtrudniejszych, mogących jednak mieć podstawowe znaczenie dla przygotowania zawodowego specjalisty. Częściowo zagadnienie to rozwiązuje się w sposób naturalny. Zwykle bowiem w programie najwięcej czasu przeznaczają się na przedmioty najtrudniejsze dla danej specjalności. W rezultacie za te podstawowe przedmioty można uzyskać największą liczbę punktów. Jednak takie najprostsze rozwiązanie może nie być wystarczające. Z reguły więc stosuje się metody pomocnicze. Wyodrębnia się np. obligatoryjne przedmioty lub bloki przedmiotów, a swobodę pozostawia tylko w zakresie przedmiotów uzupełniających. Wtedy jednak indywidualizacja może łatwo stać się fikcją. Dla uczelni, na których indywidualizacja programów jest ważnym założeniem wychowawczym, możliwe do przyjęcia są jeszcze inne metody. Można do nich zaliczyć gratyfikowanie najtrudniejszych i najważniejszych przedmiotów odpowiednio wyższą liczbą punktów. Inaczej mówiąc, nie stosuje się w ich wypadku prostego przelicznika 1 punkt za 15 (lub inną liczbę) godzin, ale odpowiednią wielokrotność punktów za jednostkę czasu.

Wszystkie te metody nie zapewniają jednak wpływu na ostateczną ocenę jakości pracy studenta. Owszem, musi on na tyle dobrze się uczyć, aby zaliczyć dany przedmiot, blok itp. Przy odpowiednim systemie wymagań wykładowcy, można nawet dosyć wysoko podnieść poprzeczkę, uzyskując taki efekt, iż nikt mierny nie zaliczy. Nie rozwiązuje to wszakże problemu różnicowania oceny końcowej lub ocen etapowych ze względu na wiedzę i umiejętności studenta, gdyż różnicowanie to wymaga bardziej jakościowego systemu ocen.

Wiele uczelni nie chce rezygnować z takiej możliwości, zwłaszcza że ocena jakościowa może być ważnym czynnikiem motywacji do nauki. Dlatego często stosuje się system mieszany: uwzględniający i oceny słowne (np. celująca, bardzo dobra, dobra, dostateczna itd.), i system punktowy. Możliwe jest tu używanie na co dzień ocen jakościowych i w pewnych okresach (np. co semestr) zamianę tych ocen na punkty, według z góry znanego przelicznika. Istnieją jednak systemy, w których dla każdego studenta prowadzi się dwie klasyfikacje.

Pierwsza, punktowa, służy do rejestracji pozytywnego przechodzenia studenta przez przypisane przedmioty (bloki przedmiotów, moduły). Może ona także służyć do kontrolowania, czy student wypełnia wszystkie obowiązki, które zostały przewidziane regulaminem studiów oraz czy osiąga minima punktowe przewidziane na poszczególnych poziomach, semestrach czy latach.

Druga klasyfikacja obejmuje oceny słowne, mające z góry określone przeliczniki punktowe. Na podstawie średniej ocen za semestr lub rok oblicza się punkty, które dodaje się do punktów wynikających z pierwszej klasyfikacji. Ostatecznie ocenę końcową słuchacza można wyrazić w skali punktowej lub znowu zamieniać ją na słowną, według znanego klucza.

System oceniania musi zależeć od koncepcji kształcenia. Istnieje wiele przyczyn, dla których obecnie uważa się, iż student powinien studiować samodzielnie. Ma to uzasadnienie w sferze wartości wychowawczych i dydaktycznych, kształtuje bowiem umiejętność samodzielnego decydowania o sobie, pomyślnego odnajdowania się w sytuacjach, które takiej samodzielności wymagają, poczucie odpowiedzialności za siebie oraz świadomość wartości, jakimi są niezależność jednostki i jej podmiotowość.

Jedną z metod, którą stosuje się w celu realizacji tych wartości jest *system modułowy*. Polega on na tym, iż program studiów organizuje się w modułach, czyli pewnych całościach, które można przedstawiać dowolnie lub w sposób ograniczony regulaminem. Moduły pozwalają studentowi na samodzielne konstruowanie własnego toku studiów. Wybiera on, który moduł chce zaliczyć, a którego nie, oraz kolejność zaliczeń.

Nie zawsze studenci pozostawieni są zupełnie samym sobie. Indywidualny tok studiów często jest wynikiem negocjacji studenta i wyznaczonego mu opiekuna. Opiekun jest także powołany do pomocy merytorycznej studentowi oraz do kontroli, czy prawidłowo realizuje on program studiów.

System modułowy spełnia też jeszcze jedną niezwykle ważną funkcję. Pozwala mianowicie na elastyczne kształcenie, które daje szansę odpowiedniego reagowania na zmiany na rynku pracy lub zmiany własnych planów.

Zwykły modułowy system organizacji toku studiów polega na tym, iż program studiów uszeregowany jest w postaci kilku równoległych lub kolejno występujących po sobie modułów. Pierwszy zazwyczaj obejmuje podstawy danego kierunku, najbardziej ogólne treści, które wprowadzają do dalszej nauki. Zajęcia znajdujące się w tym module są zwykle obowiązkowe, studentom nie pozostawia się zbyt wielkiej swobody. Moduł ten daje także ogólne podstawy wiedzy, które pozwalają na wybór wielu różnorodnych specjalności, często nawet na różnych kierunkach studiów.

Następnie student spośród kilku propozycji specjalności wybiera jedną lub więcej. Może też po skończeniu jednej podjąć studia na innej, co wcale nie zmusza go do zaczynania od początku, ma bowiem za sobą moduł podstaw ogólnych.

Student może poprzestać na osiągniętym poziomie wykształcenia, uzyskując dyplom pozwalający mu na podjęcie pracy w danej specjalności, może zdobyć jeszcze inne specjalności, także uzyskując odpowiednie dyplomy. Możliwe jest również podjęcie edukacji na wyższym szczeblu, które pozwoli np. uzyskać dyplom magistra.

Na tym poziomie kształcenia student dokonuje wyboru spośród wielu propozycji studiów magisterskich. Może zdobywać dwa dyplomy magisterskie równocześnie albo jeden dyplom magisterski, a drugi niższego stopnia (np. licencjat), a zarazem studiować na innym kierunku na studiach doktoranckich. Może studiować, jak chce, jeśli ograniczeń nie stawia regulamin (ze względu np. na konieczność studiowania pewnych przedmiotów w odpowiedniej sekwencji), jeśli starcza mu czasu, ochoty i – w wypadku częściowej lub całkowitej odpłatności za studia – pieniędzy. Warto dodać, że system odpłatności za egzaminy, przedmioty, bloki, moduły itp., które są powtarzane, znacznie usprawnia dyscyplinę studiów.

System modułowy spełnia jeszcze inną rolę: przygotowuje do kształcenia ustawicznego, o którym była już mowa. Na Zachodzie jest ono normalnym stylem życia, pozwalającym na stałe uzupełnianie wiedzy (w sytuacji jej nieustającego przyrostu), a także szybkie, stosunkowo „bezbolesne” i mało kosztowne przekwalifikowywanie się, zmianę zawodu lub specjalizacji. Uzupełnić należy bowiem wiedzę z odpowiedniego specjalistycznego modułu, a nie studiować wszystko od początku.

Organizacja modułowego systemu kształcenia stawia specjalne wymagania przed systemem zaliczania i oceniania w szkołach wyższych. System ten musi umożliwiać pełną kontrolę kariery edukacyjnej studenta. Powinien on także pozwalać na całościowe ocenianie pod koniec realizacji każdego modułu. Z drugiej strony, musi to być system bardzo prosty i przejrzysty, aby nie powodował błędów i pomyłek. Musi dawać szybką i wyczerpującą informację, tak aby ludzie mogli się kształcić w tym systemie do końca swej kariery edukacyjnej. W społeczeństwie kształcenia ustawicznego owa kariera jest bardzo długa. System ocen oraz zaliczeń nie może też ponad niezbędną miarę krępować swobody wyboru studenta, a także ograniczać elastyczności całego systemu dydaktycznego.

*

Zgodnie z przedstawionymi zasadami można konstruować wiele różnych systemów zaliczeń. Propozycja, którą tutaj prezentuję, nie rości sobie pretensji do wyłączności lub nieomyślności. Ma ona uzasadnienie przy określonych powyżej założeniach. W innych warunkach może nie być funkcjonalna lub też inne systemy mogą okazać się w niej lepsze. Tak więc przedkładana propozycja jest raczej syntezą tych założeń i do nich ogranicza się zakres jej funkcjonalności.

Równocześnie jest ona schematem, który w każdej szkole i na każdym kierunku należy modyfikować. Zawiera jedynie te elementy, które na podstawie analizy wielu istniejących systemów wydają się najistotniejsze dla sprawnego działania szkoły wyższej.

Propozycja ta jest próbą syntezy systemów, które występują na Zachodzie. Jednym z celów ewentualnej reformy systemów zaliczania jest ułatwienie przebiegu procesu prowadzącego do osiągnięcia porównywalności dyplomów polskich i zagranicznych szkół wyższych. Jednocześnie trzeba pamiętać, iż dokładne odwzorowywanie istniejących gdzie indziej systemów nie musi gwarantować sukcesu. Inne warunki realizacji, odmienna tradycja i specyficzne postawy nauczycieli akademickich, młodzieży studenckiej i pracowników administracji uczelnianej w naszym kraju wymagają takiej reformy, która „da się przeprowadzić”.

Przede wszystkim więc propozycja ta polega na wprowadzeniu literowej skali ocen, która (w różnej formie) istnieje w bardzo wielu uczelniach na świecie. Uczyni to polski system bardziej zrozumiałym za granicą. Literom tym będzie odpowiadała treść słowna, właściwa naszemu tradycyjnemu systemowi oceniania:

Tabela 1
Odpowiedniki ocen: literowych, słownych i cyfrowych

literowa	Ocena	
	słowna	cyfrowa
Q	celująca	6
A	bardzo dobra	5
B	dobra	4
C	dostateczna	3
D	mierna	2
E	niedostateczna	1

Jest to skala sześciostopniowa, znana już w naszym kraju. Rozszerza ona możliwości różnicowania ocen w stosunku do dawniej istniejącej (pięciostopniowej).

Tej skali słownej odpowiada także dobrze znana w Polsce skala cyfrowa. Jest bardzo ważne, by nie mylić oceny cyfrowej z punktową, o której będzie jeszcze mowa. Dlatego oceny cyfrowe mogą być używane jedynie przez nauczycieli akademickich w kontaktach ze studentami. Natomiast do dokumentacji (w myśl propozycji) będzie wpisywana już tylko ocena literowa i słowna.

Na co dzień nauczyciele będą korzystali z systemu, do którego zarówno oni, jak i studenci są przyzwyczajeni. Na podstawie ocen cyfrowych (średnia lub inaczej, gdy nauczyciel uzna tak za stosowne) zostanie wystawiona końcowa ocena cyfrowa z danego przedmiotu. Ta ocena zostanie zamieniona na literową oraz słowną i w tej formie trafi do dokumentacji studenta.

Wtedy też zamieni się ocenę słowno-literową na punktową. Odtąd do dalszych obliczeń będzie służyć ocena punktowa. Oto propozycja punktowych odpowiedników ocen słownych i literowych:

Tabela 2
Punktowe odpowiedniki ocen słownych i literowych

literowa	Ocena		Wartość punktowa
	słowna		
Q	celująca		6
A	bardzo dobra		5
B	dobra		4
C	dostateczna		3
D	mierna		0
E	niedostateczna		nie zdał

Wartości punktowe są zbliżone do tradycyjnych oznaczeń cyfrowych. O to właśnie chodziło. Ocena mierna jako wynik zaliczenia przedmiotu, bloku lub modułu zobowiązuje do poprawy, nie przyznaje się zatem za nią ani jednego punktu. O tym, jaką ostatecznie student będzie miał ocenę, zdecyduje w tym wypadku egzamin poprawkowy (lub jakaś inna

forma sprawdzenia wiedzy). Ostateczna liczba punktów z tego egzaminu będzie jednak obniżona o jeden.

W przedstawionej propozycji ocena „E” oznacza, że niezależnie od tego, czy student chodził na zajęcia, czy nie, nie spełnił on elementarnych wymogów i musi powtarzać przedmiot (blok, moduł).

W ten sposób – na podstawie punktów z poszczególnych przedmiotów – wystawiać się będzie średnią oceną punktową za blok (lub moduł, jeśli tak jest zorganizowany cykl kształcenia). Tak samo wystawiać się będzie oceną punktową za semestr albo rok, jeśli w danej szkole przewiduje się taką etapową kontrolę. Podobnie z ocen za przedmioty (lub za blok bądź moduł) będzie się wystawiać średnią oceną punktową na koniec cyklu kształcenia.

Osobną sprawą jest wpływ na ocenę na dyplomie licencjata lub magistra stopnia za pracę dyplomową (np. magisterską). Jeśli takie prace będą obowiązywać, stopień za nie, zamieniony na wartość punktową, posłuży jako składnik do obliczenia średniej. Gdyby w danej szkole uznano, iż wartość takiej pracy powinna bardziej wpływać na ocenę na dyplomie, można ją mnożyć przez określony współczynnik (np. 1,5 lub 2).

Obliczenia mogą sprawiać trudności, gdy wynik dzielenia nie będzie całkowity. Można wówczas zastosować regułę znaną ze statystyki, tj. jeśli liczba po przecinku jest mniejsza od 5 (np. 3,2), zaokrąglamy ją do liczby niższej (w podanym przykładzie do 3). Gdy liczba ta jest równa lub większa od 5 (np. 3,6), zaokrąglamy ją do liczby wyższej (w tym wypadku do 4).

W praktyce student uzyskuje wiele ocen, które są składowymi oceny końcowej. W tradycyjnych systemach będą to oceny z poszczególnych przedmiotów. Tam gdzie program grupuje przedmioty w bloki lub moduły – oceny z bloków lub modułów. Dochodzą także inne oceny, które przewiduje system do końcowej klasyfikacji studenta: np. ocena pracy dyplomowej (np. magisterskiej) czy ocena za obronę tej pracy.

W każdej uczelni trzeba zdecydować, jaką wagę przywiązuje się do poszczególnych ocen składowych. Można np. wyselekcjonować spośród wszystkich przedmiotów takie, które trzeba zaliczyć (są obowiązkowe), ale ocen z nich otrzymanych nie wlicza się do oceny końcowej. Mogą też być przedmioty, które ze względu na koncepcję kształcenia uznaje się za ważniejsze i włącza do końcowej klasyfikacji, przeliczając litery na punkty według podanej wyżej tabeli. Do innych ocen (np. pracy magisterskiej) można doliczać punkt lub nawet dwa. W zdecydowanej proporcji podniesie to średnią punktację obliczoną ze wszystkich składowych. Tym samym podniesiona zostanie końcowa ocena zarówno w wyrażeniu punktowym, jak i literowym oraz słownym.

Taki zabieg ma jednak sens, gdy celem jest podniesienie ostatecznej oceny za dobre osiągnięcia w wyróżnionych dziedzinach (np. w pracy magisterskiej). Dodawanie punktów do słabych stopni mija się z celem, gdyż podnosi się średnią oceną punktową, mimo że student wcale się nie wyróżnił.

W przedstawionym projekcie proponuje się wydzielenie przedmiotów, z których ocen nie wlicza się do ostatecznej oceny. Wszystkie pozostałe przedmioty są traktowane jednako. Punkty, które wynikają z ocen z nich wystawianych, przelicza się w omawiany już sposób. W przypadku, gdy system nauczania jest tradycyjny, oblicza się średnią punktację, dzieląc sumę uzyskanych punktów z przedmiotów, które są włączane do klasyfikacji końcowej przez liczbę tych przedmiotów.

W przypadku bloków przedmiotów wystawia się średnie oceny dla poszczególnych bloków. W proponowanym tu wariantcie występują trzy oceny, za trzy bloki. Czwarta ocena jest za pracę dyplomową (np. magisterską), piąta – za obronę tej pracy. Do punktacji za

pracę magisterską dodaje się jeden punkt. Gdyby jednak ocen składowych miało być więcej, trzeba dodawać za tę pracę 3 lub więcej punktów, jeśli się chce, aby ważyły one na ostatecznej ocenie.

Ostateczna ocena będzie zatem średnią ocen składowych wyrażonych w systemie punktowym. Będzie ona mogła być oczywiście wyrażona także w skali literowej i słownej. Opisany tu sposób obliczania oceny końcowej znakomicie nadaje się też do modułowego układu programów nauczania.

Cały system zaliczeń miałby się składać z systemu ocen oraz z systemu punktów kredytowych. Został on już zreferowany. Aby jednak podsumować wcześniejsze rozważania i zaproponować konkretne regulacje, powtórzmy w skrócie to, co stanowi jego istotę.

W osobnym systemie student jest rozliczany ze spełniania swego podstawowego obowiązku, to jest chodzenia na zajęcia i zaliczania ich. W systemie tradycyjnym wystarczy określić listę przedmiotów obowiązujących na danym roku lub w danym semestrze i polegać na nauczycielach akademickich, którzy będą je zaliczać lub nie. W systemie bloków lub modułów programowych, do którego stosowania bardzo zachęcam, przydatniejszy będzie system nieco bardziej skomplikowany.

Proponuję więc, by przedmiot, na który przeznaczają się w semestrze 15 godzin, miał przyporządkowany jeden punkt. Odpowiednio dłużej trwające przedmioty będą honorowane proporcjonalnie większą liczbą punktów. Należy określić granice czasowe dla tych przedmiotów, które muszą być realizowane w odpowiednich sekwencjach i ustalić tzw. poziomy kształcenia.

Generalnie przewiduje się trzy poziomy związane z realizacją kolejnych bloków: podstawowego i specjalistycznego. Równolegle byłyby realizowane zajęcia z bloku uzupełniającego. Władze uczelni muszą określić, ile takich zajęć (wymiar czasu) student powinien zrealizować w całym toku kształcenia. Do wiadomości studentów podaje się też listę tych przedmiotów, które można wybierać, a także listę specjalizacji, spośród których trzeba wybrać przynajmniej jedną.

Do ostatecznego obliczenia minimum punktowego dla poszczególnych lat (można też rozpisywać je na semestry), dla każdego roku trzeba obliczyć sumę godzin, które student musi zrealizować na tym roku, gdyż tak decyduje program. Ponadto obliczamy liczbę godzin przeznaczonych na minimum programowe na cały czas studiów. Dzielimy tę liczbę przez liczbę lat, w ciągu których student ostatecznie powinien ukończyć studia. Do uprzedniej sumy godzin zajęć, o ściśle określonym czasie realizacji, dodajemy wynik dzielenia. Pamiętajmy, by na roku dyplomowym słuchacze mieli więcej czasu na pisanie pracy. Dlatego w pozostałych latach obciążamy studentów nieco bardziej. Liczbę godzin dzielimy przez przyjęty wcześniej wskaźnik, czyli 15. W ten sposób uzyskujemy minimum punktowe, które każdy student musi uzyskać na roku (lub w semestrze, gdy obliczenia prowadziliśmy dla semestrów).

Te dwa systemy kontroli studentów prowadzone są w myśl proponowanej metody równolegle. Przy tym system kredytów określa minimum, bez którego nie można zaliczać lat (semestrów, poziomów). Dopiero gdy student uzyskuje ten rodzaj zaliczenia, zaczyna się stosować system ocen jakościowych.

System dokumentacji zaliczeń musi zależeć od układu treści nauczania i od systemu zaliczeń. Zawsze jednak musi spełniać pewne podstawowe funkcje.

Przede wszystkim musi on pozwolić na rejestrację ilościowych i jakościowych rezultatów studiowania. W proponowanym tu systemie oznacza to, że musi rejestrować minimalną liczbę punktów kredytowych przeznaczonych na dany rok (semestr lub poziom), a także

liczbę punktów faktycznie uzyskanych przez każdego studenta oraz konkluzję, czy dany rok (semestr, poziom) został zaliczony pod względem ilościowym, czy nie.

System ten musi także rejestrować oceny każdego studenta. Musi więc zawierać informację o liczbie punktów uzyskanych za daną część programu (przedmiot, blok, moduł), czyli oceny w postaci punktowej, a także ich odpowiedniki literowe i słowne. Powinien także informować o ocenach składowych oceny końcowej oraz o niej samej.

Potrzebne są też dane o czasie, w jakim student zaliczył daną część programu oraz został oceniony. Na tej podstawie trzeba też dokumentować konkluzję: czy student spełnił wymagania przewidziane regulaminem i czy uczynił to w terminie (a zatem czy został zakwalifikowany do następnego poziomu kształcenia) oraz czy uzyskał dyplom końcowy i z jakim wynikiem, tzn. sumę punktów kredytowych i oceny końcowe we wszystkich wymienionych tu postaciach.

System dokumentacji musi też spełniać pewne kryteria formalne. Przede wszystkim powinien pozwolić na kontrolę, czy zawarte w nim dane nie zostały zafałszowane. Dlatego muszą być wymagane co najmniej dwa dokumenty rejestrujące te same pełne dane o każdym studencie. Z jednym z nich studenci nie powinni nigdy mieć kontaktu. Wpisów do tych dokumentów dokonywaliby wyłącznie nauczyciele akademicy, w obecności pracownika administracji. System ten powinien być trwały również w tym sensie, by nie ulegał z czasem zniszczeniu. Musi być bowiem dostępny do wykorzystania nawet po kilkudziesięciu latach. Mogą to zatem być dane przechowywane na papierze lub na elektronicznych nośnikach informacji. Student może mieć tradycyjny indeks lub kartę magnetyczną, ale ostateczny sposób przechowywania danych musi zapewniać ich trwałość.

Maria Wójcicka Problemy drożności systemu edukacji

Komunikat z badań

W artykule podjęty został problem drożności systemu edukacji i perspektyw osiągnięcia wewnętrznej integracji w warunkach autonomii uczelni, a także intensywnego rozwoju różnych form dotychczas niedrożnego nurtu kształcenia pomaturalnego. Szkolnictwo wyższe staje obecnie wobec problemu reorientacji poglądów młodzieży na jakość matury. Znacznie szersze niż dotychczas preferowanie szkoły średniej zawodowej, jak również szkolnictwa pomaturalnego sektora państwowego i niepaństwowego, skłania ku przypuszczeniu, że w ciągu najbliższych lat może ulec poważnym zmianom baza rekrutacyjna do studiów wyższych.

Autorka artykułu prezentuje rezultaty badań pilotażowych, przeprowadzonych wśród słuchaczy III roku uniwersyteckich i kuratorskich kolegiów językowych. Zaprezentowany materiał empiryczny wskazuje, iż objęta badaniami młodzież traktuje w większości przypadków studia w kolegium jako etap nauki w drodze do dyplomu uniwersyteckiego.

Z badań wynika również, że proces dywersyfikacji poziomu studiów i dyplomów akademickich, który rozpoczął się przed kilkoma laty, jest przede wszystkim podporządkowany wewnętrznym potrzebom instytucji wyższego wykształcenia, nie zaś reakcją na zewnętrzne potrzeby (rynek pracy, różnicowanie się poziomu i jakości wykształcenia przyszłych kandydatów na studia itp.).

W konkluzji autorka stwierdza, że konsekwencją tendencji do zamykania drogi do studiów absolwentom szkół pomaturalnych, jaką wykazuje szkolnictwo wyższe w odniesieniu do absolwentów kolegiów kuratorskich, może być rozpoczynanie każdego etapu kształcenia od egzaminu wstępnego na I rok. Nie wydaje się to być inicjatywą godną wsparcia ani z ekonomicznego, ani też z indywidualnego punktu widzenia.

Szkolnictwo ponadśrednie i półwyższe: nowa jakość

Funkcjonujący w Polsce od wielu lat jednolity system studiów magisterskich doprowadził z jednej strony do zatrudniania absolwentów wyższych uczelni poniżej ich kwalifikacji, z drugiej – do deprecjacji dyplomu i obniżania motywacji do studiowania. W opisanej sytuacji podjęcie przez uczelnie prób mających na celu tworzenie pośrednich szczebli kształcenia między maturą a dyplomem magisterskim trzeba uznać za ważny aspekt dokonujących się zmian. Każdej gospodarce potrzebni są bowiem pracownicy, do których należy utrzymanie i zapewnienie funkcjonowania istniejącej infrastruktury, czyli pracownicy umysłowi średnich szczebli.

Półwyższy poziom wykształcenia nie zyskał sobie dotychczas stałego miejsca w naszym systemie edukacji. Programy kształcenia specjalistów umiejących w przyszłości sprostać wymaganiom na wyższym poziomie niż ten, który zapewnia zasadnicza czy średnia szkoła zawodowa, pojawiały się w strukturach instytucji wyższego wykształcenia sporadycznie. Poziom ten miał jednak szansę zaistnieć na kierunkach technicznych, kiedy to w 1965 r. za-

częły powstawać – obok politechnik – wyższe szkoły zawodowe (inżynierskie). Na skutek silnej presji środowiska tych nowych ośrodków na osiągnięcie statusu akademickiego¹, w 1973 r. przyznano im prawo do prowadzenia studiów magisterskich. Tym samym zostały zrównane – przynajmniej formalnie – uprawnienia absolwentów politechnik i wyższych szkół inżynierskich.

Od tego czasu praktycznie przestały istnieć studia na poziomie nieakademickim, jeśli nie liczyć zaocznych i wieczorowych kierunków inżynierskich.

Jak można sądzić, w warunkach poszerzenia autonomii szkół wyższych sytuacja ta będzie ulegać zmianie. W wielu uczelniach już od jakiegoś czasu trwa proces przekształceń strukturalnych. Obok programów magisterskich uruchomiono 2-letnie studia na kierunkach technicznych i w innych dziedzinach, 4-letnie kursy inżynierskie, a także 3-letnie studia zawodowe, wiodące do tytułu licencjata.

Motywy rozwijania sektora kształcenia półwyższego są różne. Z sondażu przeprowadzonego przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego wynika jednak, że do najczęściej podawanych przyczyn tworzenia programów studiów półwyższych (licencjat, inżynierskie), należą uwarunkowania wewnętrzne². Krótsze od magisterskich cykle kształcenia dają uczelniom możliwość zwiększenia liczby studentów przyjmowanych na I rok, a tym samym – zapewnienia szkole wyższych dotacji z budżetu państwa. Są to zatem w większym stopniu próby poszukiwania sposobów umożliwiających przetrwanie w warunkach kryzysu niż odpowiedź na potrzeby przekształcającej się gospodarki.

Z mniejszą częstotliwością uczelnie wskazują – w kontekście zmian strukturalnych – na warunki tworzenia i prowadzenia kierunków studiów, określone przez Radę Główną (*Uchwała...* 1991): kierunki, które nie spełniają wymagań dotyczących liczby samodzielnych pracowników naukowych, niezbędnej w przypadku kursów magisterskich, przemianowywane są na studia zawodowe.

Wreszcie trzeci powód różnicowania przez uczelnie poziomu kursów kształcenia – to zainteresowanie młodzieży kierunkami studiów ocenianymi jako korzystne z punktu widzenia przyszłej pracy. Najsilniej reprezentowane są tu kierunki ekonomiczne i zarządzania, w tym hotelarstwo, rachunkowość i finanse, bankowość i marketing. Oprócz uczelni ekonomicznych, szczególną aktywność w tworzeniu sektora kształcenia zawodowego w wymienionych dziedzinach wykazują uniwersyteckie wydziały ekonomiczne i zarządzania.

W strukturach uniwersyteckich funkcjonują ponadto od roku 1990 – jako samodzielne szkoły – 3-letnie kolegia języków obcych. W pierwszym roku było ich 16; w roku akademickim 1992/1993 działalność dydaktyczną rozpoczynały już 22³.

Procesowi dywersyfikacji poziomu studiów i dyplomów towarzyszy rozwój szkolnictwa niepaństwowego na poziomie ponadśrednim. Od 1990 r. realizowane są ponadto resortowe projekty kształcenia nauczycieli w 3-letnich kolegiach.

Z punktu widzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej istotnym argumentem wspierania „krótkich cykli kształcenia” jest poważny deficyt nauczycieli, szczególnie dotkliwie odczuwany w przypadku nauczania języków obcych, choć nie tylko. Jest to zatem reakcja na realnie istniejące potrzeby zatrudnienia.

¹ Z podobnym zjawiskiem borykały się niemieckie landy po uruchomieniu szkół zintegrowanych (*Gesamthochschulen*) (Cerych, Sabatier 1986).

² W roku akademickim 1992/1993 w sondażu uczestniczyło 70% uczelni spośród uniwersytetów, politechnik, akademii ekonomicznych i rolniczych. Skierowane do uczelni pytania dotyczyły nowo tworzonych stacjonarnych kursów kształcenia półwyższego (kolegia, studia zawodowe, inżynierskie, techniczne).

³ Na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W roku 1990 uruchomiono przy kuratoriach oświaty 30 nauczycielskich kolegiów języków obcych: w roku szkolnym 1991/1992 było ich 43. Od 1991 r. funkcjonują też kolegia nauczycielskie innych specjalności, których w roku szkolnym 1992/1993 było 31⁴.

O rozwijaniu niepaństwowego sektora szkolnictwa na poziomie pomaturalnym przesądza w całości zainteresowanie młodzieży atrakcyjnymi – w jej odczuciu – perspektywami zatrudnienia. Jeśli szkoły te prowadzone są zgodnie z obowiązującymi przepisami, korzystają z uprawnień przysługujących kolegiom publicznym.

W porównaniu z zakresem rozwoju półwyższego szczebla kształcenia w strukturach szkolnictwa wyższego, sektor pomaturalny – zwłaszcza jego część prywatna – osiągnął znacznie szerszą skalę. Pierwsze doświadczenia, jakich już dostarczyli tegoroczni absolwenci kolegiów nauczycielskich, wskazują na potrzebę określenia miejsca tego ogniwa szkolnictwa w całościowo ujmowanym systemie edukacji narodowej.

Dotychczas szkoły pomaturalne miały dość specyficzny charakter – i to zarówno z merytorycznego, jak i formalnego punktu widzenia. 2-3-letnie szkoły pomaturalne, przeznaczane w zasadzie dla maturzystów bez zawodu, a także tych, którzy nie dostali się na studia, przygotowywały do pracy na poziomie niższym niż pełne 5-letnie średnie szkoły zawodowe. Dla planujących dalszą edukację stanowiły natomiast ogniwo zbędne, nie respektowane przy ubieganiu się o indeks studencki⁵. Inaczej mówiąc, wybór szkoły pomaturalnej był równoznaczny z wyborem określonej drogi do studiów dla tych, którzy zamierzali je podjąć. Funkcjonujący jako jednolity – magisterski – system studiów wyższych nie był przystosowany do innego typu kandydatów niż maturzyści, najchętniej po liceum ogólnokształcącym.

Różnicowanie szans edukacyjnych młodzieży w teoretycznie drożnym systemie kształcenia stanowi w tradycji powojennej wyraźny akcent rządowej polityki. Można znaleźć wiele dowodów na to, że zamykanie drogi do edukacji, zwłaszcza do wyższego wykształcenia, traktowane było jako sposób na zapewnienie gospodarce specjalistów średniego poziomu. Dotyczyło to w równym stopniu absolwentów techników, liceów zawodowych, jak i szkół pomaturalnych (Osiński 1977; Osiński 1985).

Obecny, różnicujący się system studiów zwiększa – jak się wydaje – możliwości uwzględniania dotychczasowych lat nauki kandydatów – charakteru matury, ale i dorobku powyżej szkoły średniej.

Z punktu widzenia szkolnictwa wyższego istotną przesłanką podejmowanych prób uelastycznienia struktur kształcenia powinna być już dziś mocno zaznaczająca się reorientacja poglądów młodzieży na jakość matury. W roku szkolnym 1993/1994 najwięcej kandydatów na jedno miejsce przypadało w liceach ekonomicznych, a dopiero na drugim miejscu znalazły się średnie szkoły ogólnokształcące. Może to stanowić zapowiedź poważnych zmian jakości bazy rekrutacyjnej do studiów wyższych.

Wiele przesłanek zdaje się wskazywać na zmianę – w stosunku do przedstawionego – usytuowania szkół pomaturalnych (państwowych i niepaństwowych) w obecnie tworzonego systemie szkolnictwa zawodowego.

Szkoły zawodowe (kolegia) o uprawnieniach instytucji publicznych funkcjonują pod patronatem podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, które pełnią wobec nich funkcje opiekunów naukowych i dydaktycznych. Daje to gwarancje – bądź przynajmniej

⁴ Na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

⁵ W zasadzie tylko system 2-letnich studiów nauczycielskich zapewniał możliwość kontynuowania nauki – z zaliczeniem dotychczasowych lat studiów – w wyższych szkołach pedagogicznych.

tylko podstawy do oczekiwania – że proces kształcenia w tych szkołach będzie utrzymany na wysokim poziomie merytorycznym.

Jest to ważna cecha, korzystnie wyróżniająca obecne szkoły pomaturalne od funkcjonujących dotychczas. Druga – dotycząca niepaństwowego sektora tych szkół – to odpłatność za naukę. Zarówno wymienione, jak i inne dokonujące się przeobrażenia mogą prowadzić do zmiany, w tym także do wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży wybierającej tego typu szkoły. Jest to dosyć prawdopodobne, ponieważ rosnącym możliwościom kształcenia w szkołach pomaturalnych nie towarzyszą równocześnie zachęty finansowe do podejmowania pracy po ich ukończeniu; np. w taryfikatorach obejmujących uposażenie nauczycieli ten poziom wykształcenia traktowany jest na równi z maturą. Może to poważnie wpływać na decyzje młodzieży dotyczące jej dalszych planów, m.in. istotnie wzmacniając zamiar kontynuacji nauki na pełnych studiach wyższych.

Jeśli sformułowana hipoteza jest prawdziwa, to istotne wydaje się określenie, czy – i jeżeli tak, to w jaki sposób – w procesie restrukturyzacji szkolnictwa wyższego znajdują wyraz ewentualne potrzeby edukacyjne tej nowej kategorii absolwentów szkół ponadśrednich.

Częściowej ilustracji zasygnalizowanych problemów – tylko w odniesieniu do młodzieży z państwowych kolegiów⁶ – dokonamy na podstawie wyników badań pilotażowych, którymi objęto 382 słuchaczy III roku studiów stacjonarnych uniwersyteckich (192) i kuratoryjnych (190) nauczycielskich kolegiów języków obcych⁷. W sumie spośród 46 szkół powołanych w 1990 r. do badań wybrano 11, czyli prawie 25%⁸.

Badania przeprowadzono na przełomie 1992/1993 r. (listopad – luty) w czterech ośrodkach wielkomiejskich oraz w pięciu mniejszych, będących siedzibami kolegiów kuratoryjnych.

Zawodowe i edukacyjne aspiracje słuchaczy kolegiów językowych

Charakterystyki wyróżnionych kategorii słuchaczy kolegiów – uniwersyteckich i kuratoryjnych – są bardzo do siebie zbliżone, jeśli chodzi o płeć, poziom wykształcenia ojców oraz typ ukończonej szkoły średniej. Wśród badanych zdecydowaną przewagę (82%) stanowiły kobiety: około 45% słuchaczy ma ojców z wykształceniem wyższym, a 39% – średnim bądź niepełnym wyższym. W 93% słuchacze kolegiów językowych są absolwentami liceów ogólnokształcących.

Pod względem omawianych cech struktura słuchaczy obu typów kolegiów językowych jest porównywalna do analogicznej struktury w uczelniach przyjmujących najwyższy odsetek młodzieży z rodzin inteligentnych, w których przynajmniej jedno z rodziców ma wyższe wykształcenie. Tradycyjnie do uczelni tych należały akademie medyczne i uniwersytety, a ostatnio również – akademie ekonomiczne. Znajduje to potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych w 1992 r. (Białecki, Najduchowska 1992)⁹. Spośród objętych badaniami studentów I roku, 56% w akademiach medycznych, 39% w akademiach ekonomicznych i

⁶ Projektowane są badania sektora niepaństwowego szkół pomaturalnych.

⁷ Stanowi to 70% rocznika obu typów wybranych do badań szkół.

⁸ Sześć kuratoryjnych i pięć uniwersyteckich.

⁹ Do badań wylosowano co piąty wydział uczelni podlegających Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz akademie medyczne; objęto nimi kandydatów oraz studentów I roku przyjętych na te wydziały w roku akademickim 1992/1993.

36% na uniwersytetach ma ojców z wykształceniem wyższym. W sumie, około 85% tej młodzieży z pierwszego typu uczelni, 78% – z drugiego i 71% – z trzeciego pochodzi z rodzin ze średnim i ponadśrednim wykształceniem (Najduchowska 1992); analogiczny odsetek w odniesieniu do słuchaczy kolegów językowych wynosi 84¹⁰.

Jeśli chodzi o typ ukończonej szkoły średniej, to słuchacze kolegów językowych najbardziej odpowiadają strukturze studentów I roku akademii medycznych – w 97% absolwentów liceów ogólnokształcących (Najduchowska 1992).

Poziom wykształcenia rodziców i typ ukończonej szkoły średniej należą do czynników silnie różnicujących aspiracje edukacyjne młodzieży. Do studiów tradycyjnie kandyduje największy odsetek młodzieży po liceum ogólnokształcącym, z rodzin inteligentnych, w których najczęściej przynajmniej jedno z rodziców ma wyższe wykształcenie. Zbliżony skład słuchaczy kolegów językowych i elitarnych, ze względu na te cechy, uczelni pozwala sądzić, iż kolegia nauczycielskie mogą stanowić tylko etap nauki w drodze do dyplomu szkoły wyższej. Przypuszczenie to potwierdzają zresztą przedstawione dalej wyniki badań.

Trzecia spośród cech znajdujących odpowiedniki w ogólnych charakterystykach studentów – płeć – najbardziej przybliżyła skład słuchaczy kolegów do studentów I roku wyższych szkół pedagogicznych – 75% kobiet (Najduchowska 1992).

Pozostałe cechy, wykorzystane w badaniach słuchaczy kolegów, opisują już tylko wewnętrzne zróżnicowanie między poszczególnymi kategoriami respondentów. W kolegiach uniwersyteckich studiuje młodzież dużo starsza: ponad 20% ukończyło szkołę średnią w 1985 r. albo nawet wcześniej; 27% ma własne mieszkania, a 12% – ukończone inne pełne studia wyższe¹¹.

W obu kategoriach badanych większość doznała wcześniej przynajmniej jednego niepowodzenia na egzaminie wstępnym na studia. Słuchacze kolegów – to w 49% kandydaci nie przyjęci na studia filologiczne. Przeważająca większość słuchaczy uniwersyteckich (86%) i kuratorskich (72%) kolegów językowych podejmowała próby zdobycia indeksu studenta wyższej uczelni (rys. 1).

Z badań wynika ponadto, że szkoła pomaturalna wzmocniła aspiracje młodzieży do uzyskania dyplomu uniwersyteckiego. Dotyczy to przy tym nie tylko tych, którzy już kiedyś wcześniej ponieśli klęskę. Spośród respondentów, którzy zdawali egzamin wstępny wyłącznie do kolegium, 60% zamierza dalej studiować a 18% ma inne plany, całkiem nie związane z pracą.

Równocześnie dla poważnego odsetka młodzieży nauka w kolegium stanowiła „odłożenie” realizacji planów edukacyjnych, lecz nie rezygnację. Tylko 25% uniwersyteckich i 14% kuratorskich słuchaczy kolegów wyraziło zamiar podjęcia pracy po ukończeniu nauki (rys. 2)¹². Pozostali mają w planach kontynuację nauki – przeważnie na filologiach – bądź też chcą „robić coś innego”, co bywa równoznaczne z łączeniem nauki i studiów – często poza granicami kraju.

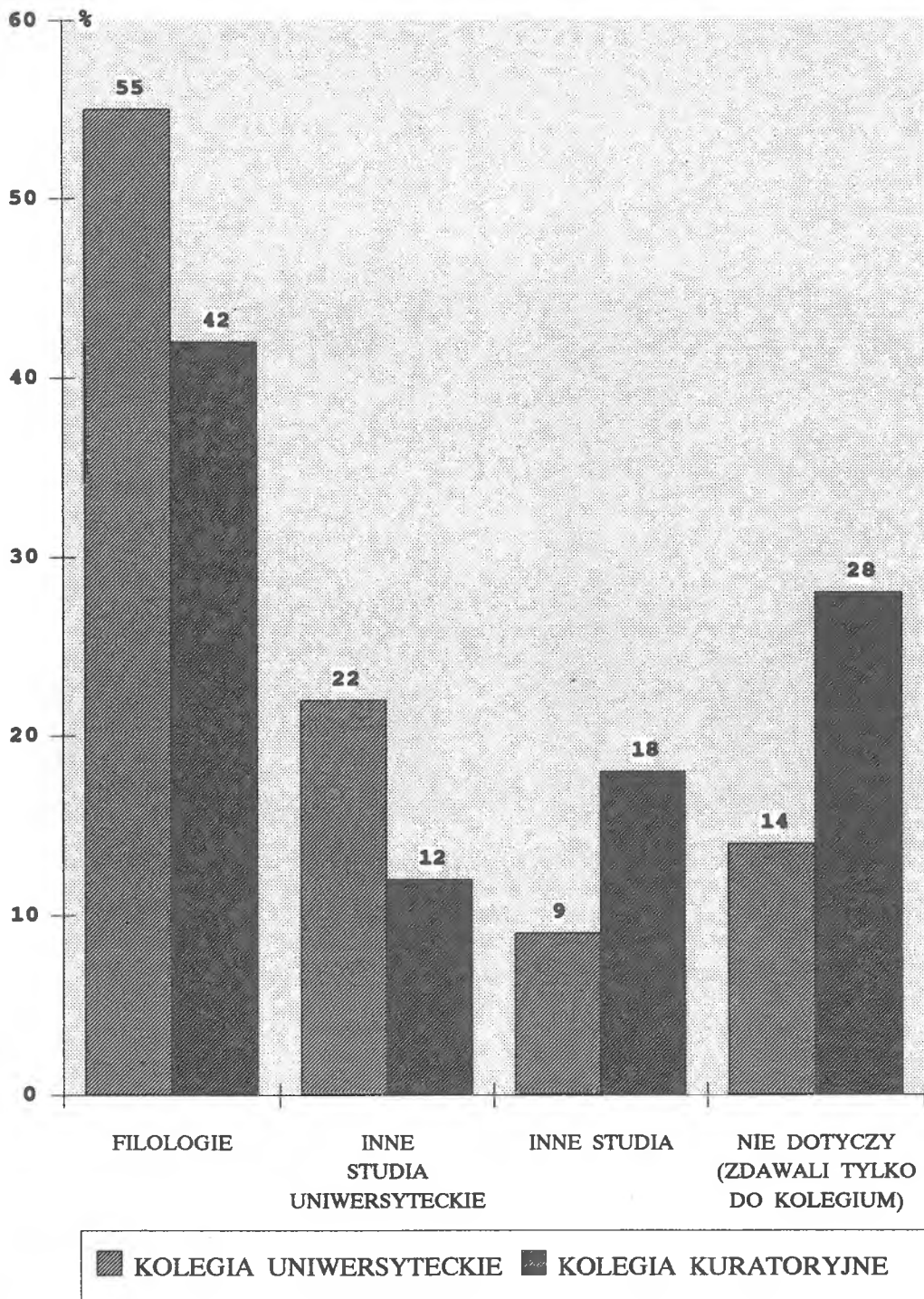
Trudno przesądzać, w jakim zakresie możliwa okaże się realizacja składanych przez młodzież deklaracji. Przytoczone dane wskazują jednak wyraźnie, że aspiracje słuchaczy kolegów językowych zdecydowanie bliższe są pełnym uniwersyteckim studiom niż pracy.

¹⁰ Pomimo iż słuchacze kolegium pochodzą z rekrutacji w roku 1990/1991, stosunkowo duża sprawność w tych szkołach upoważnia do porównań ze studentami przyjętymi w roku akademickim 1992/1993.

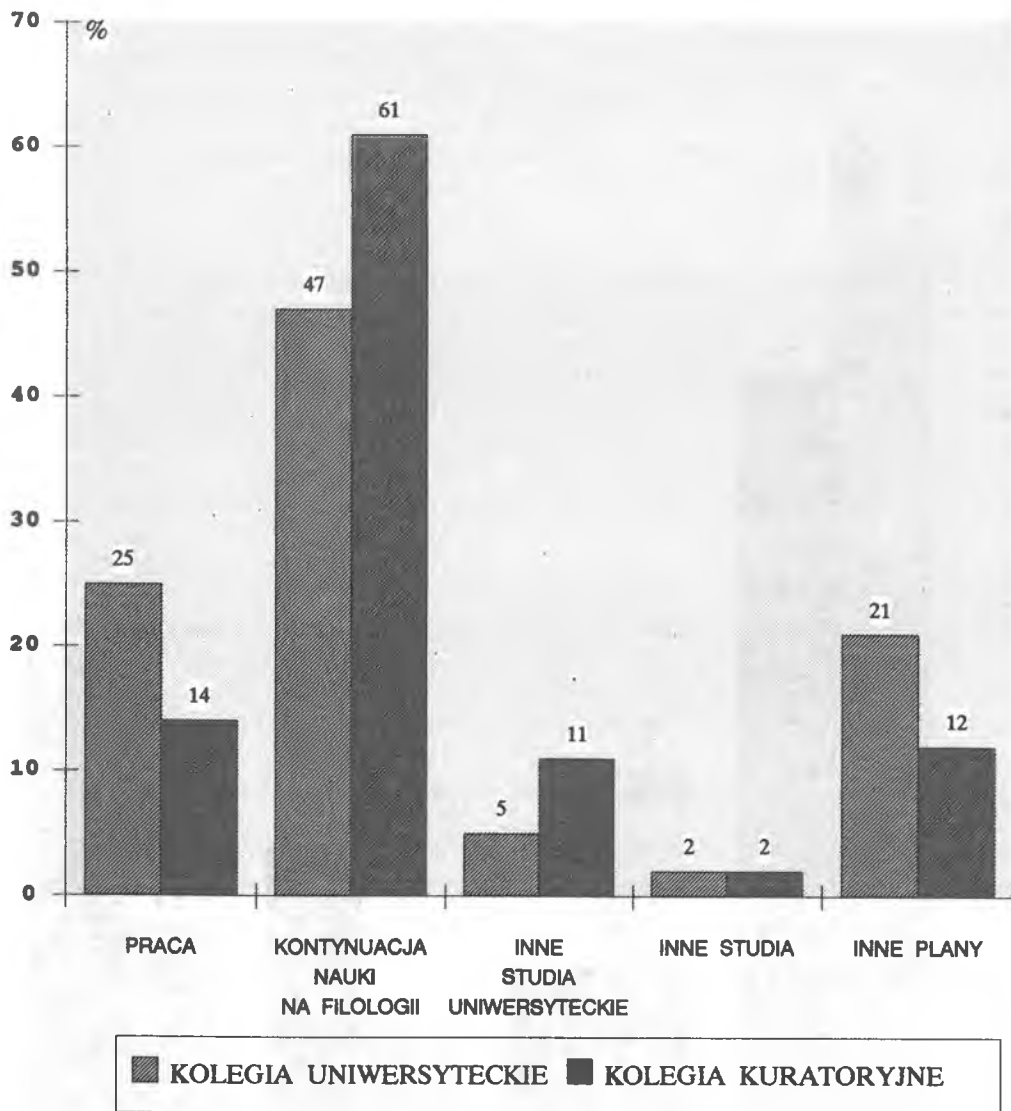
¹¹ W odniesieniu do słuchaczy kolegów kuratorskich analogiczne wartości wynoszą: 6%, 9%, 1%.

¹² Różnicę w tym zakresie między omawianymi kategoriami respondentów tłumaczyć może fakt, iż znaczny odsetek młodzieży z kolegów uniwersyteckich ma już ukończone inne pełne studia wyższe.

Rysunek 1
Niepowodzenia na egzaminach wstępnych przed podjęciem nauki w kolegium



Rysunek 2
Plany słuchaczy po ukończeniu nauki w kolegiach uniwersyteckich i kuratorskich



Pytanie o najbardziej i najmniej odpowiadający respondentom charakter pracy nie spotkało się w związku z tym z większym zainteresowaniem; na pierwszą jego część nie udzieliło odpowiedzi 30% respondentów, a na drugą – 46%. Rysunek 3 pokazuje jednak wyraźnie zarysowane tendencje. Z pewną akceptacją spotyka się praca nauczyciela, lecz jedynie w szkole średniej i wyższej. Natomiast szkoła podstawowa – w pierwotnych założeniach główne miejsce pracy absolwentów kolegiów nauczycielskich – odrzucana jest przez 1/4 badanych¹³.

Jak na uniwersytet?

W trakcie realizacji badań nie było jeszcze ostatecznych rozstrzygnięć odnoszących się do przyszłych uprawnień zawodowych respondentów ani też do możliwości dalszej nauki. Zwraca uwagę bardzo niski stopień poinformowania – nawet w przybliżeniu – w obu tych kwestiach, a zwłaszcza w interesującej znaczny odsetek słuchaczy obu typów kolegiów sprawie – warunków kontynuacji studiów. Dotyczy to także tak podstawowej informacji, jak stopień czy nazwa dyplomu ukończenia nauki w kolegium (rys. 4).

Niewątpliwy wpływ na prezentowane przez respondentów poczucie niepewności miały poglądy kierownictwa szkół na temat edukacyjnych i zawodowych perspektyw ich słuchaczy. Z rozmów przeprowadzonych z dyrektorami kolegiów wynikał ogólnie niechętny stosunek już do samego poruszania spraw związanych z drożnością systemu kształcenia, traktowanego jako „wywoływanie problemu, którego nie ma”. Utrwalaniu – słusznego zresztą – poglądu, iż kolegia mają charakter studiów zawodowych, a w związku z tym – z czym już można się nie zgodzić – nie odpowiadają kryteriom stosowanym na kierunkach filologicznych – miał służyć wymóg podpisania przez kandydatów do niektórych kolegiów zobowiązania podjęcia pracy w szkole zaraz po ukończeniu nauki.

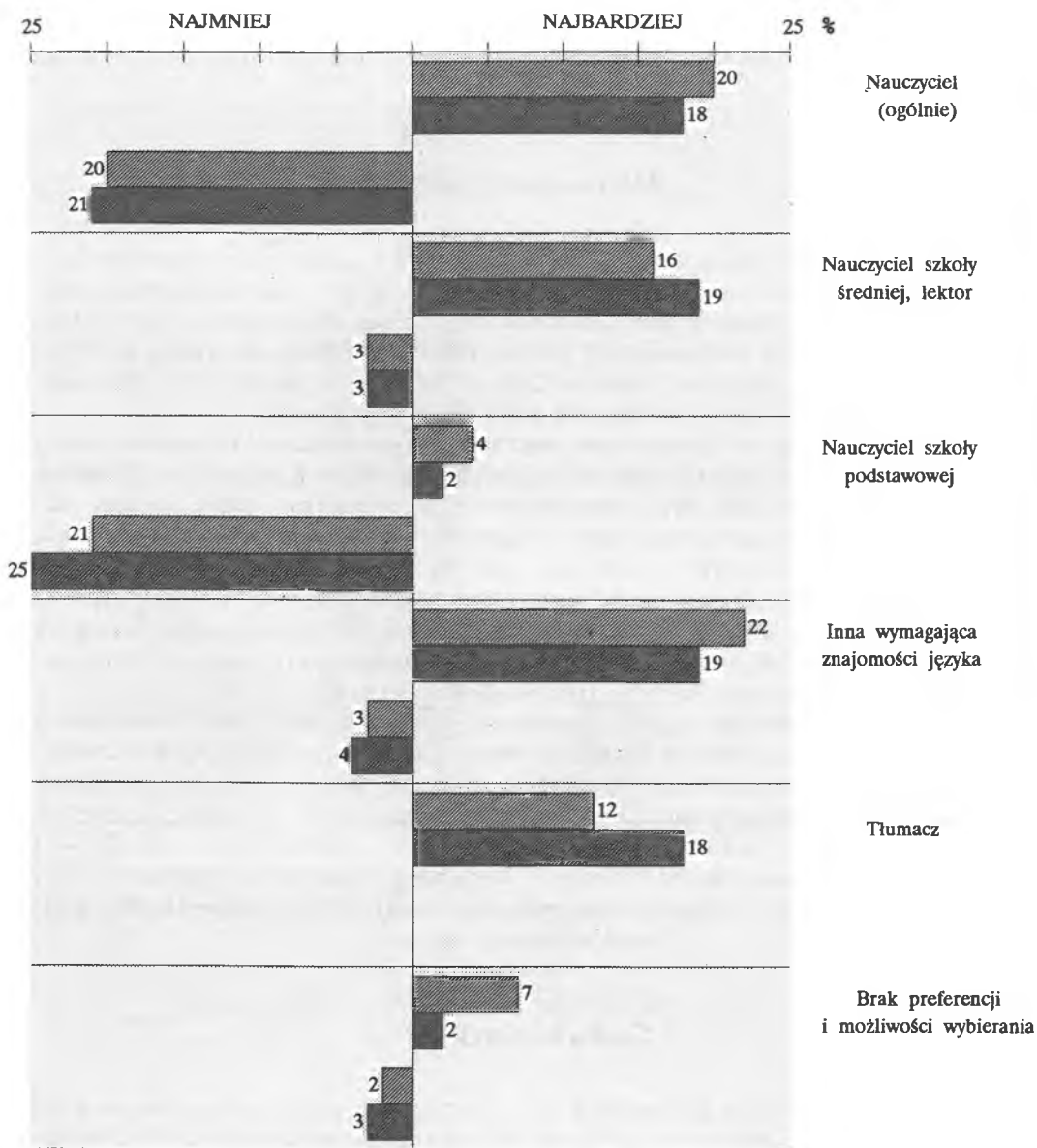
W nielicznych szkołach, objętych obserwacją, nauczyciele informowali o możliwości kontynuacji nauki na uniwersytecie. Z tego punktu widzenia sprzyjające warunki zaczęły stwarzać kierunki filologiczne, które przeszły na system kształcenia 3 + 2 (kurs podstawowy i magisterski). Absolwentom kolegium wskazywano możliwość zachowania bezpośredniej drożności w przypadku wyboru sekcji metodycznej, choć pozostałe – językowa i literacka – były dla nich również dostępne po uzupełnieniu brakujących egzaminów. Były to jednak tylko rozwiązania dyskutowane przed zajęciem oficjalnych stanowisk przez senaty uniwersytetów.

Co na to uczelnie?

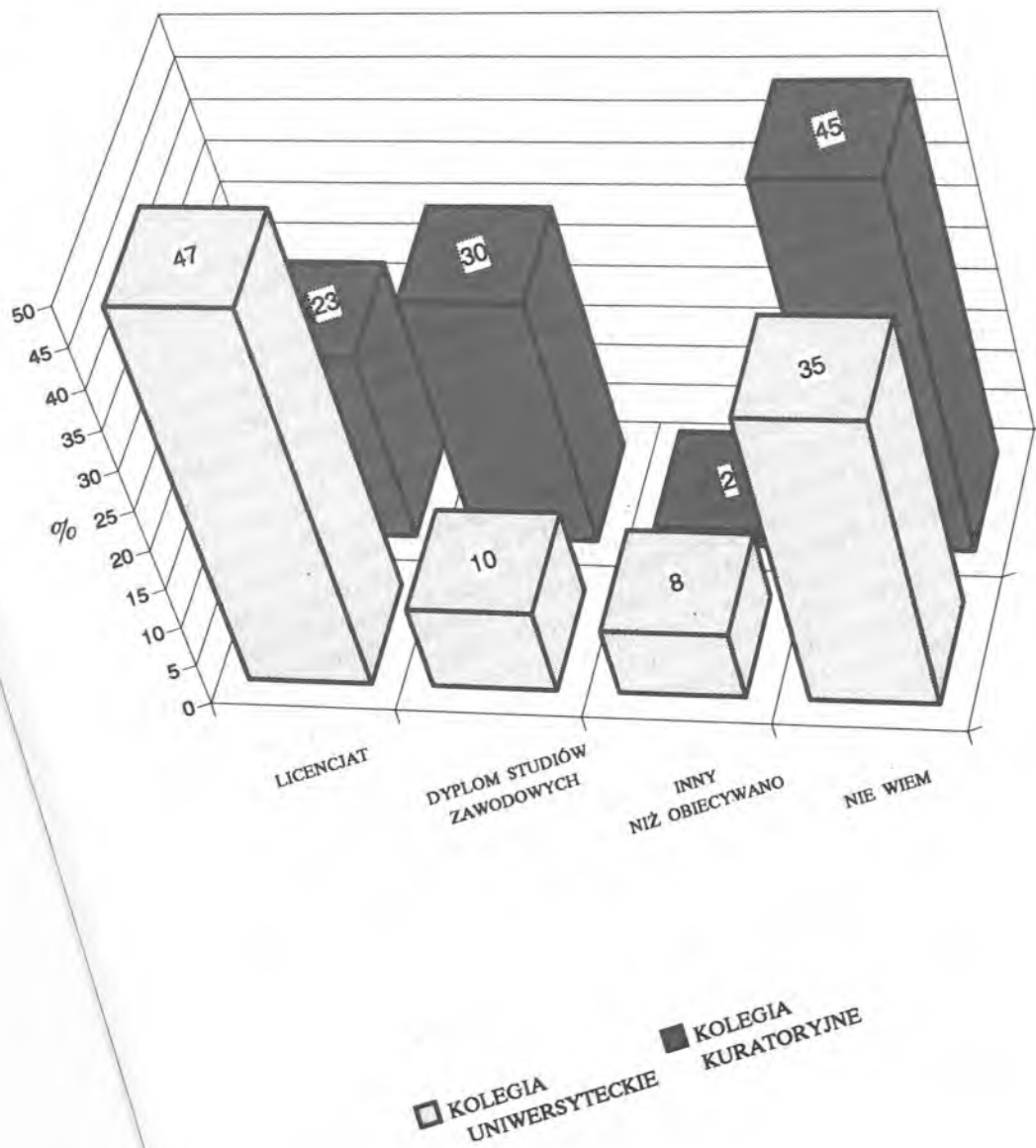
Kategorie absolwentów uniwersyteckich i kuratorskich kolegiów językowych różniła forma potwierdzenia zdobytych kwalifikacji. Kolegia uniwersyteckie mają prawo do wydawania dyplomu ukończenia wyższych studiów zawodowych z tytułem licencjata, a kuratorskie – dyplomu ukończenia nauczycielskiego kolegium języków obcych. To rozróżnienie ma daleko idące konsekwencje, jeśli chodzi o szanse dalszej nauki. O ile bowiem *licencjat* daje uprawnienia do kontynuacji studiów (na warunkach określonych przez uczelnie), to

¹³ Licencjat daje uprawnienia do nauczania w szkołach podstawowych; w wypadku nauczycieli języków obcych – także w szkołach średnich.

Rysunek 3
Możliwości pracy najbardziej i najmniej odpowiadające słuchaczom kolegów uniwersyteckich i kuratorskich



Rysunek 4
Nazwa dyplomu (tytuł) po ukończeniu kolegium uniwersyteckiego i kuratorskiego
(według słuchaczy – dane w %)



dypłom ukończenia kolegium kuratorskiego stanowi dopiero początek długiej listy wymagań na drodze do uniwersyteckiego indeksu.

W marcu 1993 r. większość uczelni – niektóre nawet w terminie późniejszym – zajęła stanowiska w sprawie zasad przyjmowania na studia absolwentów kuratorskich kolegiów. Przy ubieganiu się o przyjęcie na studia magisterskie podstawowy wymóg stanowi egzamin na tytuł licencjata. Kilka uniwersytetów stawia ponadto warunki: rocznego stażu pracy w szkole i odbycia studiów magisterskich w trybie zaocznym (bez przerywania pracy nauczycielskiej). Formułowane są również – wstecz – wymagania ukończenia kolegium z wysoką średnią (np. 4,51). W jednym uniwersytecie dopuszczono (przy limicie miejsc) możliwość podjęcia studiów na III roku przez absolwentów kolegiów bez tytułu licencjata¹⁴.

W świetle przytoczonych decyzji za niekonwencjonalne trzeba uznać stanowisko uniwersytetu, który absolwentom kolegiów kuratorskich daje szansę podjęcia studiów na prawach studentów – eksternów. Mogą oni również przedłożyć własną pracę dyplomową jako podstawę do ubiegania się o tytuł licencjata, a warunek stanowi pozytywna recenzja metodyka z uniwersytetu.

Uzyskanie zgody na prowadzenie kuratorskiego kolegium nauczycielskiego jest uzależnione od zapewnienia sobie naukowej i dydaktycznej opieki uczelni kształcącej nauczycieli na kierunkach odpowiadających specjalnościom prowadzonym z kolegiami. Należy sądzić, że wymóg ten podyktowany jest troską o utrzymanie akademickich standardów kształcenia przyszłych nauczycieli. Dlatego też bardzo wnikliwa weryfikacja przygotowania absolwentów kolegiów kuratorskich pod kątem możliwości sprostanania wymaganiom stawianym na uczelni nasuwa pewne wątpliwości odnoszące się do charakteru patronackich zobowiązań. Odrębne zagadnienie – to charakter stawianych im dodatkowych warunków, wykraczających poza sferę edukacji (obowiązek pracy), a tym samym i poza obszar wpływów czy prawnych kompetencji uczelni. Wątpliwości te można by ująć w formie kilku pytań:

- Czy następujące po sobie w krótkim czasie dwa poważne egzaminy – pierwszy dyplomowy w kolegium, drugi na tytuł licencjata w uczelni – mogą istotnie różnić się wynikiem?
- Czy – w ramach opieki sprawowanej przez uczelnie nad kolegiami kuratorskimi – rozważana jest możliwość połączenia w przyszłości obu egzaminów i przyznawania tytułu licencjata tym spośród absolwentów, którzy spełnią określone wymagania?
- Czy zamykanie dostępu do edukacji jest jedynym sposobem na zainteresowanie młodzieży pracą w szkole i czy taką rolę powinny brać na siebie instytucje edukacyjne?
- Czy, wreszcie, ograniczanie dostępu do studiów wyższych przez selekcjonowanie określonych kategorii młodzieży na podstawie innych kryteriów niż merytoryczne można uznać za ten element naszej tradycji, który wymaga utrwalania?

Drożność – stały element polityki edukacyjnej

Drożność należy do parametrów najczęściej stosowanych na świecie do opisu i oceny modeli edukacyjnych. Dążenie do osiągnięcia stanu, w którym zamknięty etap kształcenia pozwala na kontynuację nauki w uczelni każdego typu, bez innych ograniczeń niż indywidualne zdolności, należy do pierwszoplanowych zadań stawianych przez systemy edukacyjne krajów rozwiniętych¹⁵.

¹⁴ Na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

¹⁵ Wystarczy wymienić chociażby trwające przez ponad trzy dekady zmagania Wielkiej Brytanii (*Higher Education...* 1991).

Wieloletnie i liczne doświadczenia wskazują, że jest to proces trudny, długotrwały i niewolny od zakłóceń (Cerych, Sabatier 1986), a jego skutki – często bywają dalekie od oczekiwanych (Neave, van Vught 1991; van Vught 1989). Stąd działanie na rzecz wewnętrznej spójności systemu należy do stałych elementów polityki edukacyjnej rządów.

Przez kilka wieków stosunki między władzą i szkolnictwem wyższym opierały się w zasadzie na milczącej umowie, według której zadaniem uczelni było tworzenie i przekazywanie wiedzy w zamian za dostarczane środki niezbędne do realizacji tego zadania. Zjawisko masowego zainteresowania studiami poważnie zachwiało tym układem. Rosnącym aspiracjom edukacyjnym młodzieży musiało towarzyszyć wyzwalenie mechanizmów sprzyjających realizacji społecznych oczekiwań: dostępności i wielofunkcyjności systemu kształcenia. Różnicowanie funkcji owego systemu na poziomie wyższym oraz struktur, w których następowała ich konkretyzacja, a co za tym idzie – próby zwrócenia uwagi szkolnictwa na realizację innych funkcji niż autoreprodukcja (Bourdieu, Passeron 1990), dało początek różnicowaniu i poszerzaniu zadań edukacyjnych stawianych przed szkolnictwem na poziomie wyższym i ściśle związanemu z tym procesem problemowi drożności.

Istnieje wiele dowodów na to, że tworzenie systemu złożonego z instytucji wyższego wykształcenia, spełniających różne funkcje edukacyjne – zarówno realne, jak i w sensie społecznych odczuć, jeśli chodzi o ich prestiż – prowadzi do niepożądanych skutków (Wójcicka 1993). Należy do nich między innymi dążenie środowiska kadry nauczającej z uczelni zawodowych – jak w powoływanym wcześniej przykładzie szkół inżynierskich – do osiągnięcia pozycji i uprawnień instytucji o charakterze akademickim. Stąd między innymi tak wielkie znaczenie nadawane integracji systemu studiów, a w znanych przypadkach – chociażby Wielkiej Brytanii – przejściu od binarnego do zintegrowanego systemu edukacji na poziomie wyższym.

Złożoność tego problemu wynika z konieczności godzenia często przeciwstawnych celów: uniwersytetów nastawionych na kształcenie nieinstrumentalne oraz politechnik i koleđy ukierunkowanych praktycznie: ekonomicznych racji związanych z limitowaniem miejsc na niektórych kierunkach studiów i społecznych oczekiwań równości w dostępie do wyższego wykształcenia; generalnie – dość różniących się między sobą wewnętrznych standardów uczelni oraz preferencji otoczenia społecznego.

Ważnej inspiracji do podejmowania ciągle nowych prób integracji systemu kształcenia dostarcza zmiana oczekiwań i charakteru jego podstawowej klienteli. W wielu krajach rysuje się tendencja do powrotu na studia po kilku latach pracy zawodowej i podejmowania nauki od etapu, od którego nastąpiła przerwa. Drożny system stwarza szanse realizacji etapowo określonych planów życiowych – bez konieczności dokonywania wiążących wyborów na początku edukacji.

Konsekwencją zamykania drogi do studiów – bez względu na przyczyny – może być rozpoczęcie każdego etapu kształcenia od I roku. Nie wydaje się, aby była to zasada wymagająca wsparcia ani z ekonomicznego, ani z indywidualnego punktu widzenia. W tym kontekście warto rozważyć, jakie argumenty uzasadniają odwołanie się do tradycji i wyznaczenie kolegiom kuratorskim roli niedrożnego ogniwa w systemie kształcenia. Wobec stwierdzonych wysokich aspiracji edukacyjnych środowiska społecznego młodzieży, która podejmuje naukę w kolegiach, za bardzo prawdopodobny trzeba uznać jej szeroki udział w egzaminach wstępnych na I rok pełnych studiów.

Literatura

Białecki I., Najduchowska H., 1992

„Informacje o pochodzeniu społecznym studentów I roku politechnik, WSP, akademii rolniczych, ekonomicznych i medycznych” (badania CBPNiSzW).

Bourdieu P., Passeron J.C. 1990

Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania. Warszawa: PWN.

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.

Higher Education..., 1991

Higher Education: A New Framework. White Paper 5 (presented to Parliament). London.

Najduchowska H. 1992

„Sprawozdanie z badań nad rekrutacją na studia w roku akademickim 1992/93” (raport CBPNiSzW).

Neave G., Vught F.A. van (ed.) 1991

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

Osiński J. 1977

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

Osiński J. (red.) 1985

Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe. Warszawa: PWN.

Uchwała... 1991

„Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 r. w sprawie określenia warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów”.

Vught F.A. van (ed.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. Higher Education Policy Series 7. London: Jessica Kingsley Publ.

Wójcicka M. 1993

Skutki reform systemów edukacyjnych (na przykładzie wybranych krajów). „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Mirosława Jastrzab-Mrozicka

Zasady doboru studentów w opinii członków komisji rekrutacyjnych

Ustawa o szkolnictwie wyższym z września 1990 r. daje uczelniom znaczną autonomię. Autonomia ta dotyczy m.in. liczby studentów przyjmowanych na pierwszy rok studiów oraz zasad i trybu ich doboru. Przez kilkadziesiąt lat decyzje o liczbie studentów były podejmowane centralnie, również przez ministra ustalane były jednolite zasady przyjęć. Od dwóch lat nastąpiła zasadnicza zmiana. Decyzje w tych sprawach są w gestii uczelni.

W artykule podjęto próbę pokazania niektórych zmian, jakie nastąpiły w szkolnictwie wyższym w odniesieniu do liczby przyjęć oraz procedur doboru studentów. Omówiono również wyniki badań na temat oceny przez członków komisji rekrutacyjnych stosowanych w uczelniach form kwalifikowania kandydatów na studia.

Istotne zmiany, które odnotowano, to: 1) nastąpił znaczny wzrost liczby studentów przyjmowanych na I rok studiów; 2) dynamika tego wzrostu jest zróżnicowana, co sprzyja zasadniczej zmianie struktury zbiorowości studentów pod względem kierunku i trybu kształcenia; 3) większość szkół wyższych odeszła od tradycyjnie stosowanego wieloczynnikowego systemu kwalifikowania kandydatów na studia, zmniejszając liczbę tych czynników lub niekiedy przyjmując wszystkich kandydatów z pominięciem kryteriów kwalifikacyjnych.

Stosowane procedury doboru zadowalają w pełni niewiele osób zaangażowanych w działalność rekrutacyjną, większość z nich uważa, że należy je zmienić lub uzupełnić.

Obecnie mamy do czynienia z dużą różnorodnością i zmiennością form doboru, a także – jak można sądzić – z procesem kształtowania się dwu typów studiów: elitarnych – charakteryzujących się ostrą selekcją wstępną oraz masowych – o złagodzonych kryteriach kwalifikacyjnych.

Dostępność kształcenia i aspiracje edukacyjne społeczeństwa to zjawiska, których wzajemna relacja wyznacza procesy selekcji szkolnych oraz warunkuje przebieg i zasady rekrutacji kandydatów do ponadobligatoryjnych rodzajów i szczebli systemu nauczania.

W artykule tym zajmiemy się rekrutacją kandydatów na studia wyższe oraz zasadami doboru studentów. Jest to proces, który decyduje nie tylko o losach jednostek, lecz również rozstrzyga o kształcie struktury społecznej. Zasady doboru studentów determinują w pewnym stopniu poziom i jakość kształcenia, a pośrednio mają wpływ na poziom i jakość zarówno wielu grup zawodowych, jak i osób zajmujących ważne stanowiska oraz pełniących istotne społecznie funkcje. Procedury przyjęć na studia warunkują bowiem nie tylko to, kto spośród ubiegających się o przyjęcie dostanie się do szkoły wyższej, lecz mają wpływ na wcześniej dokonującą się selekcję, a więc na formowanie się zbiorowości kandydatów. Dostępność studiów, kształtowanie się aspiracji edukacyjnych, a także rekrutacja i kryteria doboru studentów stanowią przedmiot zainteresowań polityków i organizatorów szkolnictwa, badaczy, publicystów oraz opinii publicznej. Dostęp do studiów wyższych jest – jak dotąd – mniej lub bardziej ograniczony w każdym kraju.

Liczba studentów kształtuje się w zależności od:

- dążeń, aspiracji i zasobów intelektualnych społeczeństwa, do których dostosowuje się system szkolny, bądź
- ustalonej odgórnie liczby miejsc na pierwszym roku studiów, do której próbuje się dostosować aspiracje i dążenia młodzieży.

W Polsce od kilku dziesięcioleci stosowana była ta druga reguła, dotyczyła ona całego szkolnictwa, a liczba miejsc w szkołach wyższych była ustalana centralnie dla poszczególnych uczelni i kierunków studiów. Centralnemu sterowaniu podlegała nie tylko liczba osób kształconych na poziomie wyższym, lecz również sposoby doboru studentów.

Jednolity dla całego kraju system przyjęć do szkół wyższych był w zasadzie zawsze krytykowany, od wielu lat pracowano nad jego ulepszeniem i usprawnieniem¹. Uczelnie wyższe oraz kręgi pracowników naukowych pragnące mieć wpływ na dobór studentów starały się uwolnić od narzuconych procedur kwalifikowania kandydatów na studia. Było to możliwe jedynie w formie eksperymentalnej. Prowadzono więc różnego rodzaju eksperymenty, zmieniając sposoby egzaminowania, przedmioty egzaminacyjne, podejmowano badania nad doskonaleniem systemu doboru². Wszelkie te poczynania mogły być realizowane pod warunkiem zachowania następujących, ustawowo określonych reguł:

– Wielkość zbioru studentów była ustalana przez ministra. Podstawą tego ustalenia miało być zapotrzebowanie kraju na kadry kwalifikowane, lecz dostępne środki określania tego zapotrzebowania były zawodne.

– Przyjęcia na studia odbywały się na podstawie wyników egzaminów wstępnych, których zakres ustalał także minister. Niedoskonałość stosowanych form egzaminu wstępnego próbowano ograniczyć doskonaląc owe formy, a także wprowadzając dodatkowe czynniki usprawniające system doboru studentów. Temu głównie służyły wspomniane eksperymenty i badania. System kwalifikowania kandydatów na studia, oddziałując na selekcję przedegzaminacyjną, stawał się regulatorem dopływu kandydatów na różne kierunki kształcenia.

Jednolity system miał wady właściwe każdej uniwersalizacji, a mianowicie nie zadowalał wszystkich zainteresowanych. Wprowadzenie zmian, w zasadzie w całym szkolnictwie, dawało inny system, również uniwersalny, a więc również krytykowany. Ponadto pracowano nad udoskonaleniem form egzaminów wstępnych lub procedur kwalifikowania kandydatów na studia z pełną świadomością, że zasadnicza selekcja do wyższego wykształcenia odbywa się wcześniej, na etapie formowania się zbioru kandydatów i w tym etapie należało na ową selekcję oddziaływać.

Krytyka jednolitego systemu doboru studentów, próby jego usprawnienia lub obejścia nie przynosiły oczekiwanych rezultatów, ponieważ istotą systemu nie były takie lub inne

¹ Już w latach pięćdziesiątych krytykowano sposób przeprowadzania egzaminów wstępnych oraz ich małą wartość prognostyczną dla osiągnięć w studiach. Rozpoczęto wówczas badania nad selekcjami szkolnymi i procesami rekrutacji na studia oraz wprowadzano różne zmiany sposobów przeprowadzania egzaminów wstępnych, a w późniejszym okresie systemu kwalifikowania kandydatów na studia. Przeglądu dorobku w tym zakresie dokonywano na konferencjach i seminariach poświęconych tym problemom. Materiały z niektórych z nich można znaleźć w następujących pracach zbiorowych: Zakrzewski 1973; Zalewski 1978; Jastrząb-Mrozicka, Maziarz 1979; Januszkiewicz, Zalewski 1983.

² Stałe prace nad doskonaleniem systemu doboru studentów podjęto w latach siedemdziesiątych. Szczególne znaczenie poznawcze i praktyczne miały rozpoczęte wówczas przez Ośrodek Badań Procesu Dydaktycznego i Wychowawczego Politechniki Wrocławskiej badania nad wieloczynnikowym systemem kwalifikowania kandydatów na studia. Wyniki tych badań przedstawiono w kilku publikacjach, najbardziej wyczerpująco i syntetycznie w: Osiński 1980; Osiński 1985; Ciekotowa, Jasiński 1990.

kryteria przyjęć, sposoby sprawdzania przydatności i przygotowania do studiów, lecz ustalona liczba miejsc na studiach w ogóle, dla każdej uczelni i dla każdego kierunku. Oznaczało to nie tylko limitowanie liczby miejsc, a więc jej ograniczanie, lecz również określenie minimalnej liczby przyjętych.

Na studia należało zatem przyjmować nie więcej, ale też nie mniej niż to centralnie ustalono. W tej sytuacji na kierunkach o nadmiernej liczbie ubiegających się o przyjęcie w stosunku do liczby miejsc nie przyjmowano osób dobrze przygotowanych, natomiast na kierunki mniej popularne dostawali się kandydaci znacznie słabsi. Obydwa te zjawiska stanowiły przesłankę do krytyki systemu doboru studentów. Charakterystyczny dla systemu był przy tym fakt, że ze względu na potrzeby gospodarki wyznaczano liczbę osób przyjmowanych na pierwszy rok studiów, podczas gdy zapotrzebowanie dotyczyło absolwentów. W tej sytuacji – przynajmniej teoretycznie rzecz biorąc – planowano również sprawność kształcenia, a więc występujący podczas studiów odpad i odsiew.

Nad udoskonalaniem jednolitego systemu doboru studentów pracowano przez wiele lat, zapowiadano jego radykalne zmiany, do których wszak nie dochodziło, natomiast wprowadzano jedynie zmiany pozorne lub korekty o niewielkim znaczeniu. W dążeniu do właściwego doboru studentów i dostosowania aspiracji młodzieży do założonego rozkładu miejsc na studiach wprowadzano coraz więcej kryteriów kwalifikacyjnych mających na celu udoskonalenie procedur przyjęć. Wpływ tych kryteriów na wyniki doboru był jednak wtórny, nie zmieniały one istoty systemu. O możliwościach kształcenia decydował w zasadzie stosunek liczby kandydatów do ustalonej liczby miejsc na pierwszym roku studiów, zaś aspiracje młodzieży, poziom jej przygotowania lub predyspozycje do kształcenia na poziomie wyższym miały znaczenie o tyle, o ile mieściły się w owych „limitach”. W skali całego kraju stosunek liczby ubiegających się o przyjęcie na studia do liczby miejsc był stały i kształtował się jak 2:1, przy czym było tak zarówno wtedy, gdy przyjmowano na pierwszy rok 75 tys. studentów, a o przyjęcie starało się 150 tys. kandydatów, jak i wówczas, gdy wielkości te wynosiły odpowiednio: 50 i 100 tys. (Jastrzab-Mrozicka, Wnuk-Lipińska 1991).

Zróżnicowane zasady doboru studentów

Zmiana istoty systemu doboru studentów nastąpiła dopiero w wyniku wejścia w życie *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z dnia 12 września 1990 r., która dała uczelniom znaczną autonomię. *Ustawa* nie zobowiązuje ministra do ustalania zasad i limitów przyjęć na pierwszy rok studiów, pozostawia uczelniom decyzję co do sposobu oraz trybu przyjmowania studentów lub zakresu egzaminu wstępnego. Decyzję taką – zgodnie z *Ustawą* – podejmuje senat na wniosek rady wydziału. Jeżeli uczelnia jest autonomiczna, dobiera sobie studentów według takiego sposobu, jaki uznaje za najlepszy lub jaki wydaje jej się słuszny, a o sposobie tym powiadamia nadzorującego ministra.

O tym, ilu studentów będzie przyjętych i jak zostaną oni dobrani, w praktyce rozstrzygają władze wydziału lub nawet instytutu. Decyzje na ten temat mogą być podobne w całej uczelni lub różne w poszczególnych jednostkach organizacyjnych³. Na te same kierunki w każdej uczelni studenci mogą być przyjmowani na podstawie różnych procedur doboru.

³ *Kryteria kwalifikacji na I rok studiów w roku akademickim 1992/93.*
Warszawa 1992: MEN.

Rozwiązania dotyczące sposobów doboru wyraźnie pokazują, jak uczelnie korzystają z ustawowej autonomii. Przede wszystkim znacznie rozszerzyła się oferta edukacyjna w uczelniach państwowych na studiach dziennych oraz następuje szybki rozwój studiów zaocznych i wieczorowych. Powstają prywatne szkoły wyższe, które swój profil szybko przystosowują do oczekiwań słuchaczy. W roku 1990 na I rok studiów wyższych w Polsce przyjęto blisko 90 tys. osób, w tym około 70 tys. na studia dzienne, 20 tys. na wieczorowe i zaoczne. Po wejściu w życie nowej ustawy, a więc w roku 1991, przyjęto na I rok ponad 105 tys. studentów, a w roku 1992 – ponad 152 tys., w tym 94,5 tys. na studia dzienne i prawie 58 tys. na wieczorowe i zaoczne. Tak więc w ciągu dwóch lat liczba studentów I roku wzrosła o 70%, przy czym na studiach dziennych tylko o 36%, a na zaocznych i wieczorowych aż o 190%⁴.

Przedstawione dane, pochodzące ze statystyk oficjalnych, nie obejmują wszystkich słuchaczy szkół wyższych w Polsce, nie uwzględniają one bowiem wyższych seminariów duchownych, akademii i wyższych szkół podległych ministrom obrony narodowej i spraw wewnętrznych oraz szkół prywatnych. Tak więc faktyczna liczba osób przyjętych na I rok studiów jest większa o przynajmniej kilkanaście tysięcy.

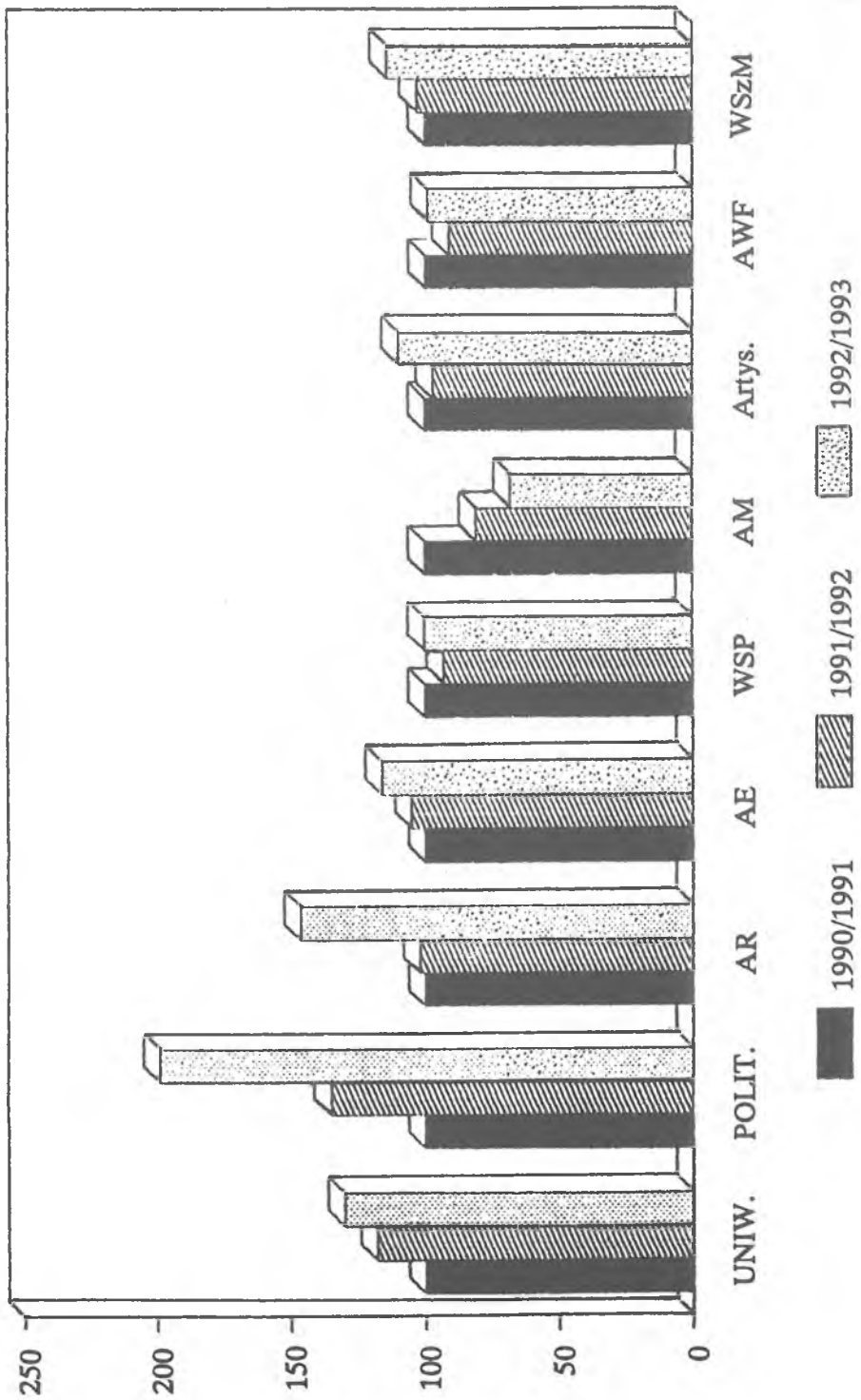
Wzrost liczby studentów przyjmowanych na pierwszy rok studiów nie jest jednakowy w poszczególnych typach uczelni. Na rysunku 1 pokazano dynamikę wzrostu tej liczby od 1990 r. na studiach dziennych w kilku typach uczelni. Okazuje się, iż w pierwszym roku autonomii szkół wyższych widoczne zwiększenie liczby przyjętych na studia nastąpiło tylko na politechnikach i w uniwersytetach. W pozostałych typach uczelni wzrost był bardzo niewielki lub nawet doszło do spadku liczby przyjętych. W roku 1992 w stosunku do 1991 prawie we wszystkich uczelniach nastąpiło zwiększenie liczby przyjętych, które umożliwiło przynajmniej osiągnięcie poziomu z roku 1990, a w większości szkół wyższych poziom został przekroczony – na politechnikach i w akademiach rolniczych – znacznie. Jedynie w akademiach medycznych dostrzegamy systematyczny spadek liczby osób przyjmowanych na pierwszy rok. Widzimy więc, że w nowych warunkach różne są zachowania uczelni. Politechniki w szybkim tempie osiągnęły stan z połowy lat siedemdziesiątych (ponad 20 tys.). W połowie lat osiemdziesiątych na I rok przyjęto poniżej 11 tys. studentów, co było najwidoczniej nie całkiem zgodne z intencjami władz tych uczelni, bowiem w roku 1992 rozpoczęło studia 34 tys. osób.

Liczba przyjmowanych do akademii medycznych w ciągu wielu poprzednich lat była najwyraźniej zawyżona w stosunku do możliwości lub potrzeb kształcenia postrzeganych przez władze tych uczelni. W ostatnim dwudziestoleciu liczba studentów przyjmowanych na studia medyczne nie podlegała takim wahaniom jak w politechnikach, była mniej więcej stała i wynosiła około 6 tys., natomiast w roku 1992 przyjęto tylko 4194 osoby. Mamy więc do czynienia z bardzo istotną zmianą struktury zbioru studentów. W latach siedemdziesiątych na politechniki przyjmowano około 3,5 raza więcej osób niż na studia medyczne, w latach osiemdziesiątych niecałe 2 razy więcej, a w roku 1992 przyjęto odpowiednio ponad 8 razy więcej⁵. W niektórych uczelniach małemu wzrostowi liczby przyjmowanych na studia dzienne towarzyszy znaczny rozwój studiów zaocznych i wieczorowych. Tak jest w wyższych

⁴ Dane za rok 1990 czerpano z: *Informator. Szkolnictwo wyższe*. Warszawa 1991: MEN; za rok 1991 i 1992 ze sprawozdań dotyczących wyników rekrutacji na studia wykonanych w Departamencie Nauki i Szkolnictwa Wyższego (maszynopis powielony).

⁵ Przytoczone dane pochodzą z: *Rocznik statystyczny szkolnictwa za rok 1978/79 i 1984/85*: Warszawa, 1979 i 1985: GUS oraz ze sprawozdań MEN za rok 1992.

Rysunek 1
Dynamika wzrostu liczby studentów przyjętych na pierwszy rok studiów dziennych



szkołach pedagogicznych i akademiach ekonomicznych, gdzie ponad 50% słuchaczy studiuje zaocznie lub na studiach wieczorowych oraz na uniwersytetach i w akademiach wychowania fizycznego, gdzie odsetek ten wynosi ponad 45. Tak więc we wszystkich uczelniach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz w akademiach wychowania fizycznego liczba studentów przyjmowanych na I rok studiów wzrosła, przy czym dokonano się to na studiach dziennych lub na zaocznych i wieczorowych. Biorąc pod uwagę, że studia zaoczne i wieczorowe nie muszą być i z reguły nie są bezpłatne, niektóre uczelnie ograniczają przyjęcia na studia dzienne, a znaczny odsetek kandydatów przyjmuje na studia wieczorowe i zaoczne.

Do roku 1990 przyjmowano kandydatów do szkół wyższych na podstawie egzaminu wstępnego z przedmiotów tzw. kierunkowych (mógł to być egzamin ustny, pisemny lub testowy), sprawdzianu z języka obcego, punktów za oceny na świadectwie maturalnym oraz rozmowy kwalifikacyjnej.

Po wejściu w życie ustawy dającej uczelniom swobodę decyzji dotyczącej formy doboru studentów bardzo niewiele uczelni lub wydziałów stosuje ten system w całości. Mamy do czynienia z upraszczaniem procedury przyjęć polegającym na stosowaniu tylko niektórych spośród wymienionych czynników lub ze stosowaniem form wcześniej nie występujących. Od roku 1991 obserwujemy bardzo duże zróżnicowanie sposobów doboru studentów. Decydują o tym poszczególne jednostki organizacyjne uczelni według własnego uznania i na własną odpowiedzialność. One też same dokonują oceny efektywności przyjętych rozwiązań oraz wprowadzają potrzebne korekty⁶.

W rezultacie mamy do czynienia nie tylko z wielością procedur towarzyszących przyjęciu, ale także z ich dużą zmiennością. Utrudnia to omówienie wszystkich zmian w sposobach doboru studentów, wobec tego zaprezentujemy kilka grup stosowanych form przyjęć. W tabeli 1 przedstawiono formy doboru studentów do różnych typów uczelni. Uwzględniono zasady zawarte w sprawozdaniach oficjalnych, składanych przez uczelnie. Układem odniesienia dla tej klasyfikacji jest wcześniej stosowany system doboru studentów. W szkołach nie podlegających MEN z reguły obserwujemy pozostawanie przy egzaminach wstępnych, niekiedy uzupełnianych rozmową kwalifikacyjną. Konkurs świadectw nie występuje w tych uczelniach jako wyłączne kryterium doboru studentów. W szkołach podległych MEN tylko akademie ekonomiczne stosują wyłącznie egzamin wstępny, niekiedy uzupełniany innymi czynnikami. W innych typach szkół wyłącznie egzamin wstępny lub łącznie z pozostałymi kryteriami jest stosowany rzadziej, natomiast wprowadza się dość często, zwłaszcza w politechnikach i akademiach rolniczych, wyłącznie konkurs świadectw, niekiedy wraz z rozmową kwalifikacyjną. Zwraca uwagę znaczny odsetek osób przyjętych bez jakichkolwiek ograniczeń na politechniki. W tabeli pokazano preferencje odnoszące się do procedur doboru studentów w różnych typach uczelni, zastosowana klasyfikacja nie pokazuje jednak wielości zmian dokonywanych w ostatnim okresie. W każdej wyróżnionej kategorii mamy do czynienia z dalszym zróżnicowaniem owych procedur.

⁶ Uczelnie lub wydziały prowadzą niekiedy szczegółowe analizy wyników doboru studentów oraz obserwują ich postępy w studiach i w ten sposób uzyskują podstawy do oceny stosowanej procedury doboru. Por. np. R. Kulczycki, J. Kowalska: *Rekrutacja na studia stacjonarne w SGPiS w latach 1988-1990 – metody, wyniki, postulaty*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, nr 4. Kilka opracowań lub analiz statystycznych na ten temat otrzymaliśmy wraz z anketami.

Tabela 1
Formy doboru studentów na pierwszy rok studiów w poszczególnych typach uczelni
(studia dzienne, 1992)

Typy uczelni	Liczba przyjętych	Formy przyjęć (w %)					
		wyłącznie			więcej niż jeden czynnik	inne kryteria niż wymienione	z pominięciem kryteriów kwalifikacyjnych
		egzamin wstępny	rozmowa kwalifikacyjna	konkurs świadectw			
Uniwersytety	29 317	66,1	4,7	8,0	14,9	1,1	5,2
Politechniki	34 308	17,8	0,3	44,7	9,5	6,6	21,1
Akademie rolnicze	8 745	26,2	0,2	39,5	28,6	1,9	3,3
Akademie ekonomiczne	5 031	72,0	0,0	0,0	26,4	1,0	0,6
Wyższe szkoły pedagogiczne	6 814	72,2	5,9	13,5	2,5	2,7	3,2
Akademie medyczne	4 194	92,9	0,4	0,0	5,6	0,9	0,2
Wyższe szkoły artystyczne	1 538	97,5	1,1	0,0	0,0	0,2	1,2
Akademie wychowania fizycznego	2 579	63,4	0,0	0,0	30,0	2,5	4,1
Wyższe szkoły morskie	618	63,4	5,2	0,0	0,0	30,9	0,5

Źródło: Dane zebrane w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Na niektóre elementy tego różnicowania warto zwrócić uwagę.

1. Przyjęcia z pominięciem kryteriów kwalifikacyjnych odnoszą się do laureatów olimpiad przedmiotowych i konkursów. Poza tym przyjmuje się wszystkich zgłoszonych kandydatów bez żadnych sprawdzianów wstępnych, a selekcji dokonuje się podczas studiów, w zasadzie na pierwszym semestrze lub roku.

2. Przyjmuje się bez przeprowadzenia sprawdzianów w uczelniach, ale pod warunkiem, że zgłosiła się nie większa – niż ustalona dla wydziału lub kierunku studiów – liczba kandydatów. W przypadku większej ich liczby stosuje się konkurs świadectw maturalnych lub inny sprawdzian, którego celem jest eliminacja nadmiaru zgłoszonych osób.

3. Przyjmuje się wyłącznie te osoby, które mają odpowiednio wysokie oceny na świadectwie maturalnym. Zgłoszenia kandydatów z niższymi ocenami nie są przyjmowane, zdają oni egzamin wstępny lub podlegają innym formom sprawdzającym ich przydatność do studiów. W przypadku konkursu świadectw mamy do czynienia z różnorodnością podejść. Rzadko uwzględnia się średnią ocen ze wszystkich przedmiotów, przeważnie tylko z wybranych, przy czym ich dobór jest różnicowany. Z reguły są to tzw. przedmioty kierunkowe, a więc matematyczno-przyrodnicze dla dyscyplin ścisłych, rolniczych i technicznych, humanistyczne na kierunkach humanistycznych, społecznych i prawnych. Stosunkowo często jednak ta zasada nie jest przestrzegana i bierze się pod uwagę np. na kierunkach technicznych czy rolniczych m.in. oceny z języka polskiego, a z reguły uwzględnia się oceny z języków obcych.

4. Podstawą przyjęcia jest rozmowa kwalifikacyjna mająca rozmaity zakres, bardziej lub mniej ogólny. Niekiedy przypomina ona egzamin ustny, obejmuje bowiem materiał z wybranych przedmiotów nauczanych w szkole średniej, czasem bada zainteresowania przed-

miotem studiów, niekiedy bywa oparta na literaturze wybranej przez kandydata lub zalecanej przez komisję rekrutacyjną.

5. Podstawą przyjęcia na studia jest egzamin wstępny lub sprawdzian pisemny z przedmiotów kierunkowych, może być przeprowadzany w formie testu wiadomości szkolnych, zadań bądź wypracowań na określony temat.

6. Podstawą przyjęcia jest ustny egzamin wstępny z przedmiotów kierunkowych nauczanych w szkole średniej. Zakres egzaminów z przedmiotów kierunkowych jest oparty przeważnie na programie liceum ogólnokształcącego.

7. Sprawdzian z nowożytnego języka obcego, najczęściej pisemny, nie jest już – jak dawniej – stosowany powszechnie. Niektóre uczelnie w ogóle rezygnują z takiej kontroli uznając, iż miała ona mały wpływ na wynik egzaminu, a była krzywdząca dla niektórych kandydatów. W wielu uczelniach przy konkursie świadectw uwzględnia się m.in. także oceny z języków obcych.

Podczas postępowania kwalifikacyjnego na poszczególnych wydziałach może być zastosowany jeden z wymienionych czynników lub dowolna ich kombinacja. Na kierunkach, na które o przyjęcie stara się dużo więcej osób niż uczelnia chce przyjąć, stosuje się ostrzejsze kryteria eliminujące nadmiar kandydatów. Polegają one np. na wieloetapowej kontroli przygotowania do studiów, stawianiu dodatkowych wymagań (np. sprawdziany z dwóch języków obcych), egzaminie pisemnym na podstawie wykładu z wybranej dziedziny studiów lub lektury zalecanych pozycji z literatury.

Na wydziałach i kierunkach studiów, na których liczby kandydatów nieznacznie przekraczają liczby oferowanych miejsc, stosuje się prostsze lub łagodniejsze kryteria przyjęć, co ma zachęcić młodzież do wyboru tych dyscyplin. Odnosi się to również do odpłatnych studiów zaocznych i wieczorowych.

Możliwość i konieczność rozstrzygnięcia sposobu doboru studentów stawia przed władzami wydziałów oraz uczelni nowe zadania, jak również czyni je odpowiedzialnymi za ich realizację. W świetle dwuletnich doświadczeń zarysowują się pewne tendencje i kierunki korzystania z zagwarantowanej ustawą autonomii w kwestii zasad i trybu doboru studentów oraz ustalania liczby osób przyjmowanych na studia. Stosowane obecnie procedury przyjęć nawiązują do tradycyjnych. Warto w tym miejscu postawić kilka pytań: jakie formy i kryteria są preferowane lub odrzucane, jakie przesłanki leżą u podstaw decyzji, jakie cele stawia się przed doбором na studia wyższe, jak oceniana jest przydatność stosowanych zasad przyjęć studentów przez osoby zainteresowane rekrutacją, czy przyjmowane rozwiązania są aprobowane, krytykowane, zmieniane lub korygowane.

Badania zasad doboru studentów

W Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego przeprowadzono badania zasad doboru studentów. Jesienią 1992 r. rozesłano ankietę do uczestników wydziałowych komisji rekrutacyjnych poświęconą poznaniu ich poglądów na temat zasad przyjęć na studia⁷. Objęcie badaniem przede wszystkim osób

⁷ Na podstawie istniejących materiałów dokonano również szeregu analiz statystycznych obrazujących procesy selekcji i dostępność kształcenia na poziomie wyższym. Wśród studentów przeprowadzono badanie oceny procedur rekrutacyjnych oraz struktury społeczno-demograficznej przyjętych na I rok studiów.

zaangażowanych w rekrutację studentów wydawało się zasadne, ponieważ mają one największe doświadczenie i wiedzę o procesach selekcji do wyższego wykształcenia, są najbardziej zainteresowane tymi zagadnieniami, uznają je za ważne i społecznie doniosłe. O tym, iż tak jest w istocie świadczy fakt, że otrzymaliśmy 50% odpowiedzi, co przy ankiecie pocztowej jest raczej nie spotykane. Zwykle na takie ankiety odpowiada około 30% adresatów. Wydaje się, że docenianie problematyki i zainteresowanie sprzyjały pozytywnej reakcji na prośbę organizatorów badań⁸.

W opracowaniu wyników wykorzystano 491 ankiet pochodzących z następujących typów uczelni:

- uniwersytety – 273 (55,6%),
- politechniki – 51 (10,4%),
- akademie rolnicze – 46 (9,4%),
- akademie ekonomiczne – 56 (11,4%),
- wyższe szkoły pedagogiczne – 65 (13,2%).

Znaczny udział ankiet nadesłanych przez pracowników uniwersytetów jest spowodowany nie tylko tym, że wysłaliśmy do tych uczelni więcej ankiet, lecz również i tym, że otrzymaliśmy stosunkowo więcej zwrotów. W uniwersytetach częściej niż w innych typach uczelni występowały różnice w zasadach przyjęć między wydziałami czy kierunkami studiów. Wydaje się, iż problemom doboru poświęca się tam więcej uwagi oraz bardziej docenia sens i przydatność badania tych zagadnień. W innych uczelniach obserwujemy bardziej jednolite procedury doboru, co świadczy być może o mniejszej wadze przykładanej do tego zagadnienia lub o większej zgodności władz wydziałów w tej sprawie. W uczelniach nie podlegających MEN w zasadzie utrzymano główne procedury doboru, zwłaszcza egzaminy testowe w akademiach medycznych oraz sprawnościowe w wyższych szkołach artystycznych i akademiach wychowania fizycznego. W związku z małym zakresem zmian w tych uczelniach nie kierowano do nich ankiety.

Wśród osób objętych badaniem było 125 (26%) przewodniczących komisji rekrutacyjnych, 75 (15%) sekretarzy komisji, 187 (38%) członków komisji oraz 101 (21%) egzaminatorów. Na naszą ankietę odpowiedziało: 76 (16%) profesorów, 112 (23%) doktorów habilitowanych, 214 (44%) doktorów i 79 (16%) magistrów.

Co trzeci spośród odpowiadających brał udział w pracach komisji prowadzącej rekrutację tradycyjnym systemem, takim samym od wielu lub co najmniej kilku lat. W tych przypadkach postępowanie kwalifikacyjne obejmowało jakąś formę egzaminu z przedmiotów kierunkowych uzupełnianego sprawdzianem z języka obcego, rozmową kwalifikacyjną lub ocenami wynoszonymi ze szkoły średniej.

⁸ Ankietę zastosowaną w badaniu skierowano do członków komisji rekrutacyjnych wybranych wydziałów uczelni podległych ministrowi edukacji narodowej, a więc: uniwersytetów, politechnik, akademii rolniczych, akademii ekonomicznych i wyższych szkół pedagogicznych. Badanie z natury zastosowanej techniki gromadzenia danych nie mogło być reprezentatywne, toteż staraliśmy się tak dobrać wydziały, aby w próbie znalazła się możliwie pełna gama stosowanych sposobów przyjęć studentów. Wysłaliśmy ankiety do pracowników wydziałów prowadzących studia na kierunkach: prawa, historii, polonistyki, fizyki, matematyki, chemii, biologii uniwersytetów oraz wyższych szkół pedagogicznych; elektroniki, informatyki, elektrotechniki i budownictwa politechnik; rolnictwa i zootechniki akademii rolniczych oraz na wszystkich kierunkach w akademiach ekonomicznych. W tym wypadku nie mogliśmy dokonać wyboru, ponieważ dwie z pięciu akademii ekonomicznych stosowały przyjęcia na studia podstawowe bez podziału na kierunki). Do uczelni wysłano 922 ankiety, uzyskano 471 zwrotów. Dodatkowo rozprawdzono 20 ankiet przy pomocy ankieterów, łącząc je z pogłębionymi wywiadami.

Prawie 2/3 respondentów uczestniczyło w komisjach stosujących zmieniony lub całkiem nowy sposób doboru studentów, który w zasadzie wprowadzono w ostatnim roku lub co najwyżej przed rokiem. Zmiany polegały na rezygnacji z wszelkich sprawdzianów lub na wprowadzeniu innych rodzajów kryteriów czy warunków, które musi spełnić kandydat na studia. Uwidoczniło się to w rezygnacji z egzaminu wstępnego lub stosowaniu go w innej niż dotychczas postaci. W tym drugim wypadku najczęściej wprowadzano egzaminy testowe, zmieniano przedmioty obowiązujące podczas egzaminu, rezygnowano ze sprawdzianów z języka obcego, zostawiano kandydatom większą swobodę wyboru przedmiotów egzaminacyjnych, wprowadzano kontrolę radzenia sobie z przeczytanym tekstem lub rozumieniem wykładu akademickiego. Jeżeli rezygnowano z egzaminu wstępnego, najczęściej prowadzono tzw. rozmowy kwalifikacyjne lub kryterium przyjęć stanowiły oceny ze świadectwa maturalnego.

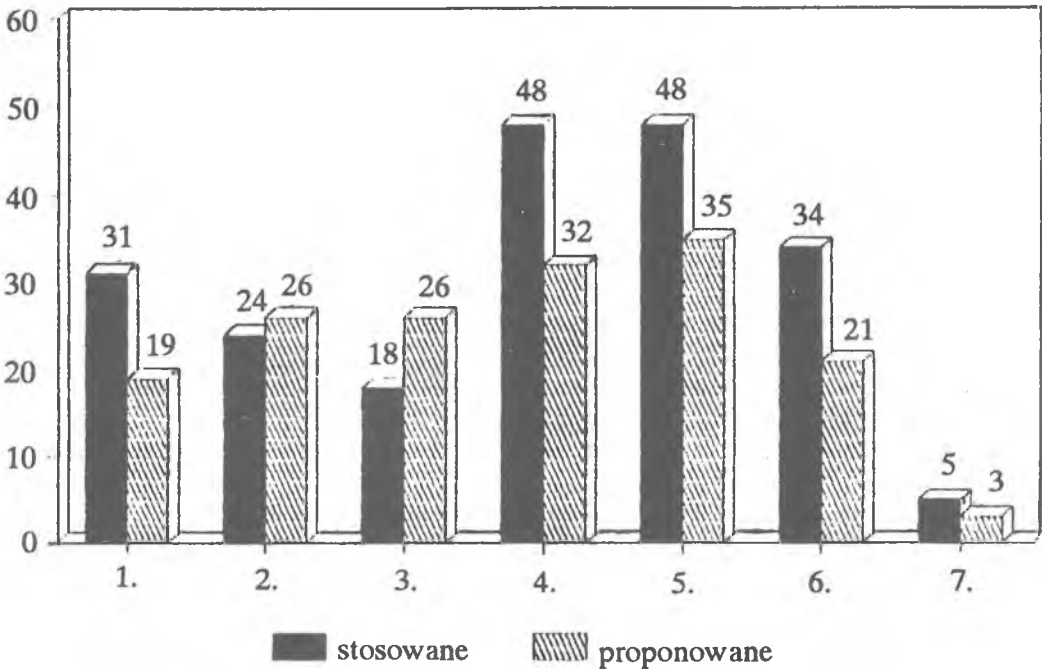
Ocena stosowanych zasad doboru studentów

Przedmiotem badań były nie tylko zasady doboru studentów, ale również ocena procedur przyjęć – staraliśmy się odpowiedzieć na pytania: czy satysfakcjonują one zaangażowanych w rekrutację pracowników, czy też preferują oni inne rozwiązania. Próbowaliśmy porównać formy doboru stosowane przez komisję z proponowanymi przez badanych jako najwłaściwsze dla danego kierunku. Na rysunku 2 przedstawiono formy selekcji kandydatów na studia oraz propozycje w tym zakresie odnoszone przez osoby badane do ich kierunku. Okazuje się, że egzamin pisemny lub ustny oraz oceny na świadectwach maturalnych stosowano jako kryteria doboru częściej, niż są one preferowane przez członków komisji rekrutacyjnych. Podobnie jest ze sprawdzianem z języków obcych. Ten dawniej powszechny składnik egzaminów wstępnych jest obecnie stosowany przez około 1/3 komisji egzaminacyjnych, a 1/5 osób związanych z kwalifikowaniem kandydatów na studia uważa go za ważny element systemu doboru. Egzamin testowy i rozmowa kwalifikacyjna cieszą się częściej uznaniem badanych, niż są stosowane przez ich komisje. Warto odnotować, że w rzeczywistości stosuje się więcej czynników kwalifikowania na studia, niż sugerują to osoby związane z działalnością rekrutacyjną. Propozycje zmierzają więc w kierunku uproszczenia procedur, ograniczenia liczby czynników branych pod uwagę przy doborze, a jednocześnie usprawnienia technik doboru. Stosunkowo rzadko mamy do czynienia z sugerowaniem zaostrzenia wstępnej selekcji, częściej zaś pada propozycja jej złagodzenia lub zastosowania kryteriów innych niż dotychczasowe.

Uczestnicy komisji rekrutacyjnych trzykrotnie częściej proponowali przyjmowanie wszystkich zgłoszonych kandydatów (21%), niż to się odbywało na ich kierunkach (7%). Takie stanowisko nie jest jednoznaczne z całkowitym otwarciem studiów, z reguły podkreśla się, że selekcja powinna być prowadzona na pierwszych semestrach lub w okresie studiów. Rygorystyczne i wysokie wymagania podczas studiów, połączone z wysokim poziomem kształcenia, uznawano za najodpowiedniejszą formę selekcji do wyższego wykształcenia. Potwierdzeniem tego stanowiska jest fakt, iż około połowy respondentów opowiada się za szerokim dostępem do szkół wyższych, a więc przyjmowaniem większej liczby kandydatów i selekcją podczas studiów. Tyle samo jest zdania, że powinno się przyjmować na studia tylko dobrze przygotowanych kandydatów, których przydatność do studiów jest potwierdzona rzetelnymi technikami selekcji wstępnej dokonywanej przed podjęciem nauki w uczelni. Wiele badanych osób relatywizuje swoje odpowiedzi do warunków w kraju,

Rysunek 2

Formy doboru studentów stosowane w uczelniach i proponowane przez członków komisji rekrutacyjnych



Cyfra na rysunku oznaczają odpowiednio: 1. oceny na świadectwie maturalnym (konkurs świadectw), 2. rozmowa kwalifikacyjna, 3. egzamin testowy, 4. egzamin wstępny ustny, 5. egzamin wstępny pisemny, 6. sprawdzian z języka obcego (języków obcych), 7. inne kryteria.

w oświacie, szkolnictwie wyższym, poszczególnych uczelniach oraz do kosztów kształcenia lub rodzaju studiów. I tak, nawet przy uznawaniu za najlepszą formę szerokiego dostępu do studiów, uważa się, że w Polsce – przy bezpłatnym kształceniu – należy jednak dokonywać ostrej selekcji wstępnej, ponieważ nie stać nas na kształcenie ponad potrzeby lub ponad zdolności ludzi, którzy odpadną podczas studiów. Dotyczy to zwłaszcza kierunków, na których kształcenie jest kosztowne z racji konieczności wykorzystania w kształceniu drogiej aparatury lub pomocy naukowych. Również na kierunkach, o których uważa się, że wymagają określonych zdolności (np. matematyka), należy dokonywać ostrej selekcji wstępnej, ponieważ niektórzy ludzie nie są w stanie sprawdzić się w tych dyscyplinach. Zakłada się przy tym, że istnieją metody selekcji o dużej wartości prognostycznej dla postępów w studiach lub wyraża się zaufanie do technik stosowanych obecnie, które wszak dość często pragnie się usprawnić. Stosowane na poszczególnych kierunkach zasady doboru nie są bowiem stałe, mogą być z roku na rok kontynuowane lub zmieniane w zależności od oceny ich przydatności.

Na pytanie, czy przyjęty system doboru studentów warto powtórzyć w następnym roku, 1/3 respondentów odpowiedziała, że „warto bez żadnych zmian”, 16% badanych całkowicie odrzuciło zasady doboru, które stosowali, nieco ponad połowa wyraziła ostrożną aprobatę

uznając, iż przyjęty system warto powtórzyć po dokonaniu pewnych korekt. Owe korekty wprowadzałyby najczęściej pracownicy politechnik, akademii ekonomicznych i kierunków humanistycznych. Te same podgrupy najrzadziej całkowicie odrzucały przyjęty sposób doboru studentów. Aprobata stosowanych procedur kwalifikacyjnych najczęściej wyrażali pracownicy uniwersytetów, zwłaszcza kierunków matematyczno-przyrodniczych, najrzadziej – nauczyciele akademicy z wyższych szkół pedagogicznych.

Oceniając stosowane zasady doboru studentów brano najczęściej pod uwagę to, czy spełniają one stawiane przed nimi cele, a więc, czy mają wartość prognostyczną dla osiągnięć w studiach, czy są skuteczne, rzetelne i trafne, jeżeli chodzi o badanie przydatności do studiów na określonym kierunku. Ten typ argumentacji podała znakomita większość osób aprobujących lub negujących stosowane formy doboru studentów. Ze względu na te walory zasad doboru formułowane są również propozycje korekt. Aprobata systemu bywa niekiedy dyktowana i tym, iż konieczny jest jakiś sposób eliminacji nadmiaru kandydatów – sprawdzian ich przygotowania – a przyjęte rozwiązanie jest równie dobre jak inne, nie ma bowiem – jak dotąd – doskonałego. Ów brak zadowolających rozwiązań akcentują również osoby negujące przyjęte zasady doboru, dość często opowiadają się one za rezygnacją z wszelkiej kontroli wstępnej na rzecz przyjmowania wszystkich zgłoszonych i selekcji podczas studiów. Również w propozycjach korekt akcentuje się, że stosowane formy przyjęć są niedoskonałe, że należy je złagodzić lub zaostrzyć, skonstruować tak, aby badały predyspozycje do studiowania na danym kierunku, pozwalały ocenić możliwości intelektualne i przydatność do pracy naukowej. Przyznaje się niekiedy, że nie ma dobrych procedur doboru, a więc jedynie przyjmowanie na studia wszystkich chętnych jest warunkiem oraz gwarancją rzetelnej, trafnej i sprawiedliwej selekcji dokonywanej w dłuższym okresie.

Brak aprobaty dla przyjętej formy doboru może też dotyczyć różnych jego procedur, ale najczęściej atakowane są brak rzetelności i wartości prognostycznej dla postępów w studiach.

W zasadzie wszystkie kryteria doboru studentów mają zwolenników i przeciwników, ale też oceniane są z różnych punktów widzenia.

Systemowi doboru stawia się duże wymagania. Przede wszystkim ma on być prognostyczny dla osiągnięć w studiach, oceny powinny być rzetelne, trafne i sprawiedliwe, powinien badać wiedzę kandydata, jego predyspozycje do studiów, inteligencję lub zdolności, ale też powinien oddziaływać pozytywnie na proces kształcenia na niższych szczeblach edukacji. Część badanych uważa, że stosowane w ich uczelniach formy doboru spełniają te warunki, niektórzy jednak sądzą, iż wymagają one pewnych korekt, inni zaś są zdania, że nie ma takiego systemu kwalifikowania, który spełniałby te warunki – rzetelnej selekcji można dokonać dopiero w trakcie studiów. Dlatego też proponują przyjmowanie wszystkich ubiegających się o to. Jeżeli z jakichkolwiek powodów nie można tego uczynić, należy dokonać eliminacji, lecz nie można od niej oczekiwać, iż będzie sprawiedliwa, a oceny rzetelne i trafne. W takich przypadkach zwraca się uwagę na to, czy zasady doboru spełniają inne stawiane przed nimi zadania lub czy są w miarę sprawne i wygodne do zastosowania, zajmują mało czasu i nie są kosztowne.

Uczestników komisji rekrutacyjnych pytaliśmy, na jakich przesłankach oparta była decyzja wyboru sposobu przyjmowania kandydatów na studia na ich wydziałach? Co piąty respondent uznał, iż taką przesłanką było przekonanie, że przyjęta forma jest lepsza od innych możliwych. Tak więc na podstawie obserwacji oraz wiedzy podjęto decyzję najbardziej słuszną i zastosowano sposób najlepiej realizujący cele stawiane przed doбором studentów. Nie wiemy jednak, jakie kryteria oceny jakości form doboru były przyjmowane,

z jakiego punktu widzenia dany sposób kwalifikowania kandydatów na studia był najlepszy. O tym, że mogły wchodzić w grę różne kryteria świadczą inne powoływane przesłanki decyzji o zasadach doboru studentów. Ponad połowa (51%) respondentów stwierdziła, że przyjęty sposób pozwala na eliminację kandydatów źle przygotowanych do studiów. Taka eliminacja może być użyteczna zwłaszcza wtedy, gdy jest nadmiar kandydatów, ale też wówczas, gdy bez względu na ich liczbę nie chce się przyjmować osób, które nie rokują nadziei na sprawne i terminowe studiowanie. Może to dotyczyć kierunków, na których są duże koszty kształcenia lub pragnie się na nich utrzymać wysoki poziom studiów. W tych przypadkach, niezależnie od liczby kandydatów, eliminuje się osoby źle przygotowane, a przyjmuje tylko rokujące dobre wyniki w studiach. Prawie tak samo często (46%) badani stwierdzają, iż stosowane przez nich zasady przyjęć pozwalają na dobór kandydatów najlepiej przygotowanych do podjęcia nauki. W zależności od liczby i jakości kandydatów przyjmuje się najlepszych spośród nich (co nie znaczy, że tylko dobrych), odrzuca najgorzej przygotowanych (co nie znaczy, że złych). W takich przypadkach ważną rolę odgrywa ustalona wcześniej liczba miejsc na I roku studiów. Przyjmuje się wówczas do granic owego „limitu przyjęć”, przy czym poprzeczka – w zależności od liczby i jakości kandydatów – przebiega na różnych poziomach.

Rozstrzygnięcie o doborze zasady przyjęć odbywa się również przy uwzględnieniu innych przesłanek. Silnie zróżnicowana atrakcyjność studiów, nierównomierny rozkład dążeń młodzieży lub nie dostosowana do społecznych aspiracji struktura szkolnictwa wyższego, to zjawiska, które w ostatnich latach znacznie się nasiliły. Są więc kierunki kształcenia, na których stosuje się ostre kryteria selekcji i w ich wyniku nie tylko eliminuje się źle przygotowanych, a przyjmuje najlepiej rokujących kandydatów, lecz również te sposoby doboru studentów mają wpływ na selekcję dokonującą się wcześniej i sprzyjają spadkowi liczby osób ubiegających się o przyjęcie na te kierunki. Dążenie do takiego ograniczenia liczby kandydatów postrzega niewielu respondentów (5%). Znacznie częściej (31%) mamy do czynienia z sytuacją przeciwną, a mianowicie dążeniem do zwiększenia liczby osób zgłaszających się na dane studia. Przejawia się to przede wszystkim w łagodzeniu kryteriów kwalifikacyjnych. Pewne kierunki bowiem nie cieszą się popularnością wśród młodzieży lub prowadzone dawniej egzaminy wstępne były zbyt trudne i eliminowały niekiedy dobrych kandydatów. Zakłada się, że złagodzenie kryteriów przyjęć będzie stymulować wzrost liczby chętnych do podjęcia studiów, a w czasie ich odbywania łatwiej będzie wyselekcjonować wartościowych studentów.

Stosunkowo często jedną z przesłanek, na których opiera się decyzję o sposobie przyjmowania studentów jest fakt, iż stosowana procedura jest łatwa do przeprowadzenia, powołuje się na to 1/3 badanych osób. Pogląd taki towarzyszy na ogół sytuacji, w której zrezygnowano z egzaminów wstępnych pisemnych lub ustnych na rzecz testowych lub konkursu świadectw. W zasadzie wówczas akceptuje się formę doboru, uznaje ją za lepszą lub nie gorszą od innych, a przy tym łatwiejszą w stosowaniu, mniej czasochłonną, tańszą, wygodniejszą. Zdarza się jednak i tak, że stosowanie formy łatwiejszej wynika z przekonania, iż wszelkie sposoby są zawodne, toteż wybiera się technikę prostą i wygodną.

Przyzwyczajenie, wieloletnie stosowanie pewnych zasad doboru studentów, jako motyw przesądający o podjętej decyzji wymienia 16% badanych. Może się to wiązać z przekonaniem o słuszności tradycyjnej metody rekrutacji, która umożliwia dobór studentów, a uczelnia nie jest zmuszona do szukania nowych form stymulowania zainteresowań oferowanymi studiami.

Decyzje o liczbie miejsc na pierwszym roku studiów

W badaniach nad procedurami doboru studentów bardzo często punktem odniesienia do oceny tych procedur była liczba miejsc na pierwszym roku, jakimi dysponowała uczelnia, wydział, kierunek studiów. Mówiono więc, że pewnych technik doboru nie można zastosować, ponieważ jest za mało lub za dużo kandydatów w stosunku do liczby miejsc. Jednocześnie podkreślano, że niektóre sposoby, nawet nie najlepsze, muszą być zastosowane, ponieważ zmusza do tego nadmiar lub niedobór kandydatów w stosunku do liczby miejsc na pierwszym roku. Ów limit, stanowiący przez wiele lat istotę rekrutacji na studia i podstawę do regulowania wymagań egzaminacyjnych, ostrości selekcji wstępnej w zależności od liczby chętnych do studiowania, był kiedyś ustalany poza uczelnia. Obecnie jednak właśnie uczelnia, a nawet wydział we własnym zakresie ustala, kogo i w jakiej liczbie chce lub może kształcić.

Na jakiej więc podstawie ustala się ową liczbę miejsc, co bierze się pod uwagę rozstrzygając ten ważny problem? Przynajmniej część dochodów uczelni warunkowana jest liczbą studentów, dlatego można podejrzewać, że uczelnie pragną kształcić jak najwięcej młodzieży. Z jednej strony od dłuższego czasu podkreśla się, że w Polsce stosunkowo mało młodzieży kształci się w szkołach wyższych, a zatem w najbliższych latach powinna znacznie wzrosnąć liczba studentów. To przekonanie może również sprzyjać dążeniom do zwiększenia liczby miejsc na I roku. Z drugiej strony wyrażany jest pogląd, iż wzrost liczby kształconych to jest postulat polityczny, nie mający pokrycia w realiach, określanych zapotrzebowaniem na specjalistów wielu dyscyplin. Przemawia też za tym niedocenywanie wykształcenia oraz degradacja inteligencji, nauki i szkolnictwa, nie tylko wyższego. Uczelnie – podobnie jak inne instytucje, a może bardziej – borykają się z trudnościami finansowymi, można więc sądzić, iż będą się starały ograniczyć liczbę kształconych⁹. W tej sytuacji zasadne wydaje się poznanie poglądów pracowników uczelni – zwłaszcza mających wpływ na dobór studentów – na temat liczby kształconych na poziomie wyższym w Polsce (por. tabela 2).

Tabela 2
Ocena rozmiarów kształcenia (w %)

Studiować powinno	W Polsce	Na reprezentowanym kierunku
Więcej niż obecnie	83	46
Tyle samo, co obecnie	13	43
Mniej niż obecnie	4	11

⁹ Taką sytuację odnotowano w Czechach i Słowacji, gdzie w pierwszym roku po uzyskaniu przez uczelnie autonomii co do decyzji o zasadach przyjęć na studia, zredukowano liczbę przyjmowanych na studia. Przypuszcza się, że było to wynikiem ograniczeń finansowych: *Higher Education in the Czech and Slovak Federal Republic, Report to the OECD*. Prague-Bratislava 1992.

Za zwiększeniem liczby kształconych na kierunkach objętych badaniem opowiada się znacznie mniej osób niż za zwiększeniem ogólnej liczby studentów w Polsce.

Analizując uzyskane wyniki na tle takich zmiennych, jak kierunek studiów, typ uczelni, funkcja w komisji rekrutacyjnej, stopień naukowy i wiek nie stwierdziliśmy, aby poglądy na temat zasięgu kształcenia w całym kraju miały związek z tymi cechami, natomiast znaczące różnice zaobserwowaliśmy w opiniach na temat liczby kształconych na reprezentowanym kierunku. Pracujący w akademiach ekonomicznych najczęściej (55%) uważali, iż na swoich kierunkach powinni kształcić więcej studentów, na akademiach rolniczych sądzono tak znacznie rzadziej (28%). Perspektywy zatrudnienia oraz liczba chętnych do podjęcia studiów mają wyraźny wpływ na prezentowany pogląd w tej kwestii. Charakterystyczne jest też, że młodzi pracownicy, a więc mający stopień magistra lub kończący studia w ostatnim dziesięcioleciu, są najbardziej skłonni do stabilizacji liczby studentów i prowadzenia ostrej selekcji wstępnej. Oni bowiem najbardziej odczuwają wspomniany brak perspektyw i niedoceniecie wykształcenia. Profesorowie są częściej zwolennikami otwarcia studiów i wzrostu liczby studentów na ich kierunkach.

Na tym tle nasuwa się pytanie, w jaki sposób ustala się liczby miejsc dla studentów pierwszego roku, jakie czynniki mają znaczenie dla kształtowania tych wielkości, w jakiej mierze obserwowana rzeczywistość jest zbieżna z propozycjami badanych na ten temat. Na rysunku 3 porównano czynniki, które brano pod uwagę przy ustalaniu liczby miejsc oraz te, które – zdaniem badanych osób – powinny mieć wpływ na te ustalenia. Decydowanie o liczbie osób przyjmowanych na studia – w myśl poglądów respondentów – powinno się odbywać, i w zasadzie się odbywa, przede wszystkim przy uwzględnieniu trzech czynników, a mianowicie: warunków lokalowych uczelni, wyposażenia pracowni, bibliotek, laboratoriów oraz stanu kadry naukowo-dydaktycznej.

Na dalszym planie znajdują się takie kwestie, jak liczba dobrze przygotowanych kandydatów, przewidywane zapotrzebowanie na specjalistów danej dyscypliny lub możliwości uzyskania pracy przez absolwentów. Stosunkowo niewiele osób wskazuje na ważność – przy podejmowaniu omawianej decyzji – takich czynników, jak liczba zgłoszonych kandydatów oraz obrona miejsc pracy nauczycieli akademickich. Te dwa czynniki charakteryzują się jednak tym, że ich uwzględnienie normatywne i rzeczywiste jest bardzo zbliżone, podczas gdy w innych przypadkach obserwujemy znaczne rozbieżności. Postulowane elementy decyzji występują z podobną częstotliwością w różnych kategoriach respondentów, natomiast obserwowane w praktyce różnią się w zależności od typu uczelni i grup kierunków oraz wieku i stopnia osób badanych. Starsi pracownicy postrzegają więcej przesłanek warunkujących podejmowanie decyzji o liczbie studentów, bardziej przy tym akcentują warunki uczelni i zapotrzebowanie na specjalistów. Im młodszy respondenci, tym wymieniają mniej uwarunkowań owych decyzji oraz silniej podkreślają, iż u ich podstaw leży obrona miejsc pracy nauczycieli akademickich.

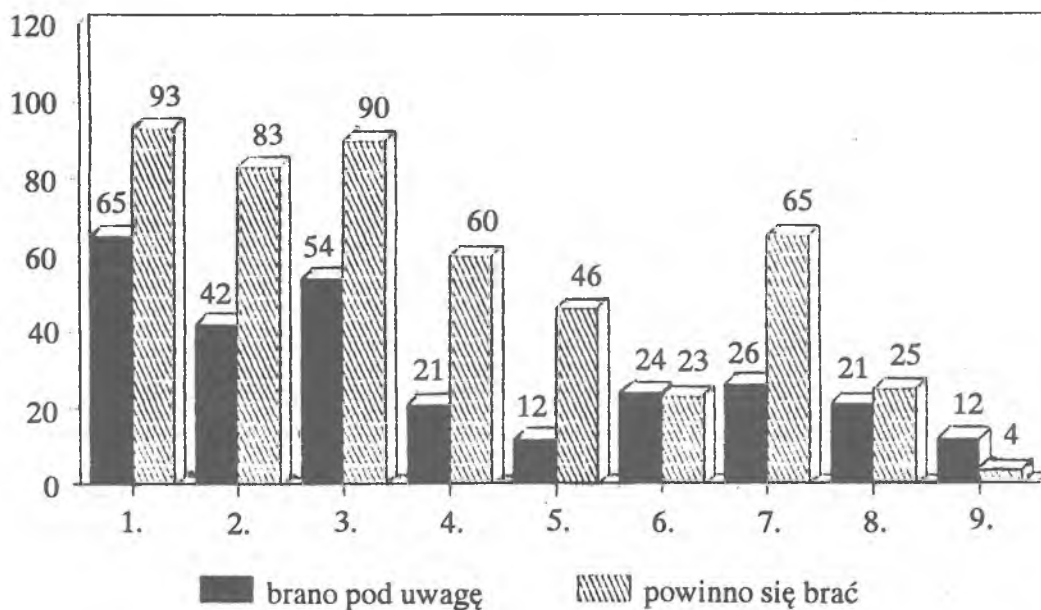
Tak częste wymieniające warunków lokalowych, kadrowych i wyposażenia w środki dydaktyczne jako podstaw decyzji o liczbie przyjmowanych studentów, pogląd, iż te czynniki rzeczywiście grają rolę, budzi wątpliwości w świetle faktu, że stosunkowo małym lub nie istniejącym zmianom w infrastrukturze towarzyszą znaczne zmiany liczby osób przyjmowanych na I rok studiów¹⁰. Niektóre uczelnie nie zwiększają przyjęć na studia dzienne, nato-

¹⁰ Dotyczy to nie tylko całego kraju, lecz również poszczególnych uczelni lub wydziałów. Na przykład w roku 1992 na Wydział Prawa Uniwersytetu Warszawskiego przyjęto na studia stacjonarne (dzienne) 260 osób, a na rok następny zaplanowano przyjęcie 400 studentów. Por. *Informator dla kandydatów na studia dzienne, na studia zaoczne i wieczorowe 1993/1994*. Warszawa 1993: Uniwersytet Warszawski.

miast rozwijają formy kształcenia, które ustawowo mogą nie być bezpłatne. Obserwujemy to w uczelniach, do których zgłasza się dużo kandydatów i w tej sytuacji mogą sobie one pozwolić na ostrą selekcję, a studia są na tyle atrakcyjne, że niektórzy kandydaci podejmują oferowane studia odpłatne. Przykłady takich rozwiązań mamy np. na kierunkach prawnych i ekonomicznych. Odnotowujemy również inne podejście, polegające na tym, iż zwiększa się liczbę miejsc na pierwszym roku studiów, łagodzi kryteria selekcji, przyjmuje znaczny odsetek kandydatów i na małą skalę rozwija się studia odpłatne. Takie postępowanie jest charakterystyczne dla kierunków o mniejszej popularności lub w ostatnich latach na tyle mało atrakcyjnych, że nie przyciągają one kandydatów skłonnych podjąć studia odpłatne. Przykłady takich rozwiązań występują na niektórych kierunkach studiów technicznych i rolniczych.

Rysunek 3

Czynniki, które brano (powinno się brać) pod uwagę przy ustalaniu liczby miejsc na pierwszym roku studiów



Cyfry na rysunku oznaczają odpowiednio: 1. możliwości lokalowe wydziału (instytutu), 2. wyposażenie pracowni, laboratoriów, bibliotek, 3. stan kadry naukowo-dydaktycznej, 4. przewidywane zapotrzebowanie na specjalistów kształconych na danym kierunku, 5. możliwości uzyskania pracy przez absolwentów, 6. obronę miejsc pracy nauczycieli akademickich, 7. liczbę dobrze przygotowanych kandydatów, 8. liczbę zgłoszonych kandydatów, 9. inne czynniki.

Uwagi końcowe

Możliwość decydowania o zasadach doboru studentów przez jednostki organizacyjne szkół wyższych spowodowała, iż mamy do czynienia z wielością i zmiennością stosowanych sposobów przyjęć. Zamiast coraz bardziej komplikowanego w poprzednim okresie systemu kwalifikowania kandydatów na I rok studiów wprowadza się techniki uproszczone, wybiera pojedyncze kryteria lub nawet rezygnuje z selekcji wstępnej na rzecz przeprowadzenia jej podczas studiów. Upraszczenie sposobów doboru studentów niekiedy prowadzi do złagodzenia kryteriów przyjęć, jednak ostre rygory selekcji wstępnej utrzymują się tam, gdzie jest dużo kandydatów lub uczelnie przestrzegają ścisłych limitów przyjęć. Ograniczenia liczby przyjmowanych studentów mogą wynikać z warunków lokalowych, kadrowych lub zasobów pomocy naukowych i środków dydaktycznych. Owe warunki i zasoby mogą też stanowić niekiedy bodziec do zwiększania liczby studentów, przy czym czyni się to na studiach dziennych lub w innych formach kształcenia, najczęściej odpłatnych. Przy podejmowaniu decyzji o liczbie kształconych stosunkowo rzadko bierze się pod uwagę takie przesłanki, jak liczba kandydatów, zapotrzebowanie na specjalistów danych dziedzin lub perspektywy pracy dla absolwentów. Te przesłanki – jak można sądzić – biorą pod uwagę przyszli studenci. Uczelnie kierują się raczej własnymi możliwościami i własnymi potrzebami.

Stosowane zasady doboru studentów rzadko zadowolają osoby zaangażowane w tę działalność, dostrzegają one konieczność bądź możliwość zmian lub korekt tych zasad. Propozycje zmian i korekt odnoszą się głównie do sprawności i rzetelności technik doboru oraz ich wartości prognostycznej dla postępów w studiach. Warto odnotować, że w wielu uczelniach skuteczność doboru studentów jest przedmiotem obserwacji i analiz, które są podstawą dalszych decyzji.

Literatura

Ciekotowa K., Jasiński R. 1990

Rekrutacja i kwalifikowanie na studia a efektywność systemu edukacyjnego. Warszawa-Łódź: PWN.

Januszkiewicz F., Zalewski J. 1983

Społeczno-pedagogiczne aspekty rekrutacji do szkół wyższych. Warszawa: PWN.

Jastrząb-Mrozicka M., Maziarz Cz. (red.) 1979

Kształtowanie systemu kwalifikowania kandydatów na studia wyższe, materiały z seminarium węgiersko-polskiego. Warszawa-Łódź: PWN.

Jastrząb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E. 1991

Wyższa uczelnia w nowej sytuacji ustrojowej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 4.

Osiński J. (red.) 1980

Końcowy raport z badań nad systemem kwalifikowania kandydatów na studia dzienne. Wrocław: Politechnika Wrocławska.

Osiński J. (red.) 1985

Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe. Warszawa: PWN.

Zakrzewski J. (red.) 1973

Rekrutacja młodzieży na studia wyższe. Materiały z konferencji naukowej. Warszawa: PWN.

Zalewski J. (red.) 1978

Dobór kandydatów na studia wyższe w PRL i WRL. Warszawa-Łódź: PWN.

Summaries

Jan Szczepański The Limits to the Reform of University

Discussing the limits to the reform of the university, the Author presumes that universities undergo continuous transformations. On the other hand however, despite of rapid social changes, political crisis and new demands, some university patterns are remarkably stable. This steadiness proves their slight, as compared to surrounding institutions, vulnerability to change.

When analyzing various components of university activities and their influence upon the successful education and upbringing process, the Author attributes the decisive role to the tutor-student relationship. Also, he underlines the meaning of the „autonomy of skills” (based on the tutor’s principal obligation to observe scientific methods and logics and reasoning correctness in face of proved thesis and given research objects) and the „autonomy of didactics” (based on the tutor’s obligation to follow effective educational methods). According to the Author, the student-tutor relationship is least vulnerable to transformations. If the reform is successful in this area, one may expect the enduring and substantial transformation of universities.

Janusz Beksiak, Ewa Chmielecka, Aleksander Sulejewicz Structural Determinants of Institutions of Higher Education Activities

The Authors examine current law on higher education institutions and accompanying regulations. The postulate to draft new rules regarding new structural solutions that would satisfy academic circles, is formulated. The Authors focus, first, on the issues of management, academic self-government, employment and careers of academic staff, curricula and resources.

The current system of supervision over institutions of higher education is inappropriate to the core. The outcomes of the institutions of higher education activities, i.e., the educational standing of postgraduate students, should be subject to public control and assessment. Instead the schools are subject to detailed programming and surveillance. The up-to-date legal regulations do not distinguish management bodies from organs of academic self-governance, which additionally complicates control procedures. The vocational standing of university teachers is defined in a vague way (employees or civil servants?). In this respect, the status of their employer is unclear, as well. Commencement to following academic degrees and conferment of academic titles is subject to centrally regulated procedures, delineated by nation wide regulations. The „corporation” model of organization, permitting differentiation of rules according to polycentric structure of differentiated, autonomic academic and professional corporations, is preferred by the Authors over the „centralized” one. The „corporation” model seems to be particularly advantageous for curricula design purposes, as compared to the present system of curricula design performed by the Ministry of Education. The indispensable condition of the autonomy of institutions of higher education is the economic individuation, namely separation of resources they are entitled to use freely. The most consecutive form of economic autonomy is privatization of an institution of higher education. This involves introducing of tuition fees and, which is evident, assurance of financial assistance to students.

Stefan Amsterdamski Two Years After: Remarks on Reforms in Higher Education and Science

The Author discusses dilemmas, difficulties and effects of the higher education and scientific institutions reform, that was launched two years ago. First, he points out the differences of solutions accepted by higher education and scientific institutions in Poland after the Second World War, as compared to the Soviet model. Having outlined the basic assumptions of the reform, the Author discusses the controversial issue of the scope of the state interventionism in both areas. He pays attention to the external obstacles, i.e., obstacles localized outside the system of scientific and higher education institutions, which influence formulation of policy toward such institutions. Also, he examines internal constraints of structural, organizational, societal and financial character. Next, the Author presents the genuine function of various financial mechanisms, their methods of application and coherence ratios. Also, dilemmas concerning applicability of competition rules in case of scientific activities and the question of research evaluation are discussed. He discusses the issue of transformation of scientific and educational institutions, examines factors hampering or keeping back the transformation process. The last paragraph of the paper presents issues concerning research and teaching staff – limits to the personnel management, selection procedures, barriers to young employees flow and aging of academicians.

Karen M. Sorensen The Pressure and the Prospects for the Management Change in Institutions of Higher Education

The Author presents management practices at institutions of higher education of Western Europe. In the most extensive part of the article she attempts to resolve the question of applicability of business management practices to institutions of higher education. This is extremely topical issue, as governments of various countries try to encourage institutions of higher education to apply business like type of management. This type of management is called alternatively „entrepreneurial” or „business” model of management. Remarks concerning current changes at institutions of higher education in Poland end the paper. Also, the relevantness for Poland of the methods of education quality improvement formulated in the Western Europe, is assessed.

Halina Najduchowska, Elżbieta Wnuk-Lipińska Conservatism and Innovations

The paper presents results of the study on two types of universities, which was conducted in 1992. The study surveyed opinions and judgments of deans at the University and the Technical University. The study focused on the following problems: operational standards of institutions of higher education as determined by the three, contemporary laws and legal regulations, their organizational structure and their scientific and educational activities.

The significant portion of the paper is devoted to the examination of the accommodation procedures and mechanisms of the institutions of higher education in the process of societal transformation. The Authors examine the impact of traditions, financial resources and societal ambience on the activities of both universities. Also, they

show factors which stimulate and factors which hamper the implementation of innovations into the research and educational activities.

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler Problems of Transformation of the State Financial Assistance to Students

The paper discusses needs, possibilities and directions of the transformation of the state financial assistance to students. The problem should be appraised in the context of the financial reform of the entire educational system, and the financing of institutions of higher education in particular.

The difficult economic position of Poland, on one hand, encourages reforms of the state financial assistance to students, on the other side however, it hampers prompt and fundamental reforms. Every financial reform at the institutions of higher education is based on the fundamental assumption, that the real amount of the resources allocated to such institutions will not be decreased but will be raised. The second condition involves participation of all parties in the discussion concerning the desired directions of the transformation of the financial system and of the consensus development. The basic question to be resolved is the possibility of cutbacks in the indirect assistance to students for the sake of the direct assistance and the possible increase of loans at the expense of some types of grants, in particular. The Author explains different forms of loans, out of which only direct state loans can be currently depleted in Poland. Experiences of the Western European countries are utilized in these considerations.

Krzysztof Wielecki Problems of the Credit System Use at the Institutions of Higher Education

The Author discusses some problems concerning the use of credit system at the institutions of higher education. According to the Author, implementation of the credit system conditions the reform of the institutions of higher education. The system of credits improves the management of examinations, makes the examination system more transparent, enables comparisons of teaching results, creates conditions to develop self-sustainability and responsibility of students. Also, the system allows international comparisons of diplomas. The Author points out to the positive function of credits in establishing the system of continued education and in making the curricula more flexible and better adjusted to the market. This holds particularly true in the period of economic recession, high unemployment and social and economic transformation. He discusses prospects of the credit system use concerning inevitable changes in the system of training evaluation and in the educational process organization. The module system of curricula structure is regarded here, first of all.

Maria Wójcicka Problems of the Permeability of the Educational System

The paper discusses issues of the permeability of the educational system and prospects of internal integration in the context of autonomous institutions of higher education, and the intensive development of various forms of impervious undergraduate education.

Institutions of higher education are coping with problems caused by the devaluation of the high school education among undergraduates. They choose more frequently to continue their education at private or state vocational schools of different levels. One may thus expect significant decrease in the number of students applying for university level training, in the nearest future. The Author discusses results of the pilot study conducted among the university students at their third year and among students of in-service language schools for teachers. Collected empirical data point out that students of the language schools consider the training to be the initial stage on their way to the university diploma. Also, the data point out that the diversification of the quality of university education, which began several years ago, serves rather the internal needs of institutions of higher education than makes up a response to the external demands (labor market, different skills and mental qualities of candidates). The Author concludes that the denial of the opportunity to continue education at the institutions of higher education for the graduates of in-service and vocational schools results in their attempts to begin university education at the first course level and they are subjected to regular entrance procedure. This does not seem to be worth of promotion, neither from economical, nor from individual point of view.

Mirosława Jastrząb-Mrozicka Opinions
of the Members of the Recruitment Committees on the Enrollment Rules

The law on institutions of higher education of September 1990 provides institutions of higher education with substantial autonomy. It concerns, among others, the number of enrolled students and the criteria and procedures of admission. For many years decisions concerning enrollment volumes were made on the central government level. Also, the Minister stated the unified criteria and procedures for students' admission. Two years ago the situation was radically changed. The authority concerning enrollment was delegated to institutions of higher education.

The paper constitutes an attempt to present some changes that occurred in the institutions of higher education in relation to the volume of enrollment and selection procedures. The results of the research on the evaluation of the enrollment rules by the members of the recruitment committees have also been discussed. The significant changes that have been recorded are: 1. the number of students enrolled for the first year has significantly increased, 2. dynamics of the increase vary, which provides for the basic change of the student community with regard to specialty and methods of training, 3. most of the institutions of higher education have given up the traditional, multifactoral admission system, reduced the number of qualifying factors or sometimes enrolled all candidates putting aside criteria of selection. The applied selection procedures satisfy fully only a modest group of individuals involved into the enrollment activities. Most of them however, is of the opinion, that the enrollment rules demand to be changed or supplemented. Currently, we face great variability and mutability of the forms of enrollment. Also, we face the process of the development of two types of the university training models: selective – characterized by sharp preliminary selection and – mass, indiscriminate, characterized by subdued selection criteria.

Kronika

Z prac Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

Analfabetyzm funkcjonalny

Od 1993 r. Polska uczestniczy w zakrojonym na szeroką skalę międzynarodowym badaniu porównawczym nad analfabetyzmem funkcjonalnym.

Kiedyś liczbę dokumentów urzędowych, które przeciętny człowiek miał do wypełnienia w ciągu całego swojego życia, można było policzyć na palcach jednej ręki: rejestracja urodzin, ślubu oraz śmierci, niekoniecznie już dokumenty sądowe i pocztowe – to były niemal wszystkie okazje. Dziś np. rząd brytyjski wydał ponoć znacznie ponad 100 tys. różnego rodzaju formularzy do wypełnienia; amerykańska administracja federalna w latach siedemdziesiątych wydawała corocznie ok. 98 tys. formularzy i otrzymywała ponad 500 mln odpowiedzi na nie. Czy o przeciętnym Polaku można już powiedzieć to samo, co o Amerykaninie¹ – że spędza więcej czasu na czytaniu rozmaitego rodzaju dokumentów niż jakiegokolwiek innej lektury? Tego nie wiadomo na pewno.

Nie wiemy także na pewno, ale wiele na to wskazuje, że wraz z przejściem do gospodarki rynkowej bardzo się zmienia i wzbogaca otoczenie informacyjne przeciętnego Polaka. W niektórych dziennikach ogłoszenia zajmują ponad połowę objętości; można już tak wiele: kupić, sprzedać, zamówić do domu pizzę lub chińskie danie, a jak komu smutno, to może, jak na Zachodzie, modnie kochać się przez telefon (niestety, tylko za pieniądze), słowem – stajemy się społeczeństwem normalnym.

Świat ogłoszeń to świat nowych szans: żeby z nich korzystać, należy mieć pieniądze, czarny telefon oraz trzeba umieć czytać, wynajdywać i korzystać z zamieszczanych informacji.

Kto wie, czy nie w coraz większym stopniu dobre miejsce w życiu będzie zależeć od umiejętności wyszukiwania, właściwego rozumienia i oceniania informacji, których ilość będzie lawinowo rosła. Jeszcze skrzynek na listy nie wypełniają nam codziennie reklamowe śmieci, ale przecież zdarzyło mi się już dwukrotnie odebrać zawiadomienie, że na pewno wygram miliard, jeżeli tylko dokonam odpowiedniego zakupu (w rozliczeniu obiecywano mi jeszcze nóż myśliwski). Jednak kiedyś, będąc za granicą, znalazłem pod drzwiami ulotkę zapraszającą do udziału w spółdzielni tworzącej dla pracowników naukowych dodatkowy fundusz emerytalny z propozycjami, które wyglądały bardzo interesująco dla tych, którzy by w owym kraju chcieli spędzić starość.

Demokracja i gospodarka rynkowa – przepraszam za banał, ale jest on punktem wyjścia dalszych wywodów – polegają na stwarzaniu i dokonywaniu wielu wolnych wyborów (niekoniecznie do parlamentu). Szanse życiowe jednostki zależą od tego, ile wyborów jest jej danych, jakie są to wybory i jak je potrafi rozstrzygnąć. Jednak wybory tylko do pewnego stopnia są dane i gotowe, w znacznej mierze trzeba je samemu wymyślić i stworzyć alternatywy. Na przykład wybór dobrej szkoły średniej ma wielorakie znaczenie i konsekwencje: rozwija, ustawia towarzysko, ułatwia dostanie się na studia. Na ogół ranking okolicznych

¹ J.S. Kirsch, P.B. Mosenthal: *Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults*. „Reading Research Quarterly”, Winter 1990, vol. XXV/1.

szkół średnich jest znany, a jeżeli nie – to wiadomo, jak się o niego dowiedzieć. Ale, czy już tak dobrze wiadomo, jak znaleźć dobrą, a właściwie najlepszą, pracę, jaka leży w zasięgu naszych możliwości?

Jak największa dostępność rozmaitych wyborów, klarowność prezentowanych możliwości, leży nie tylko w interesie zabiegających o swoją pomyślność jednostek, ale także w interesie społecznym. Od tego, jak klarowne i czytelne są programy oraz sylwetki kandydatów zależy trafność doboru członków parlamentu i skuteczność jego działania. Sprawne funkcjonowanie społeczeństwa zależy od wyboru właściwych ludzi na właściwe stanowiska – do tego także potrzeba mechanizmów selekcji z jasno określonymi kryteriami i wyraziście zarysowanymi wyborami.

Większość stosunków między rozmaitymi agendami państwa i obywatelem odbywa się za pomocą różnorodnych *dokumentów*. Obywatel, żeby urodzić się i umrzeć (jako obywatel), musi się zarejestrować. Żeby zaś żyć dostatnio i przyjemnie – musi jeszcze potrafić wyszukać oraz właściwie pojąć informacje potrzebne do decyzji w co najmniej kilku zasadniczych dla niego sprawach: w życiu trzeba dobrze wybrać szkołę, zawód, małżonka, miejsce zamieszkania i wiele innych rzeczy.

Ostatnio szczególnie ważne, a przy tym nowe dla nas, stały się informacje i określane przez nie typowe wybory związane z gospodarką rynkową: przede wszystkim informacje o możliwościach, jakie daje pieniądź. Za hasłami: „poznaj siłę swoich pieniędzy” czy też: „pieniądz robi pieniądz” kryje się cała wiedza na temat obligacji jednorocznych i trzyletnich, bonów oszczędnościowych, akcji, stopy procentowej, procentów składanych, oprocentowania kredytu itp. Kto tych informacji nie potrafi wyszukać i pojąć, traci znaczną część możliwości, jakie oferuje gospodarka rynkowa. W Polsce zaś dodatkowo traci około 30% rocznie i kilka procent miesięcznie od każdej sumy, która przez taki czas pozostaje w jego ręku. Ile osób pamięta, dla ilu zaś jest to sprawą naturalną, że każde honorarium wypłacone z miesięcznym lub dłuższym opóźnieniem jest mniej warte niż dostarczona za nie praca? Kto chce spróbować swoich szans w biznesie, musi przede wszystkim umieć właściwie wypełnić podanie o kredyt. Ile stracili ci, którzy nie odpisali tego, co mieli prawo odpisać od podatku w formularzu PIT-u?

Poza informacjami o pieniądźkach istnieje kilka innych dziedzin, w których nieumiejętność przyswojenia informacji ogranicza szanse życiowe człowieka i sprawne funkcjonowanie społeczeństwa. Wymieńmy niektóre bez wdawania się w szczegóły: opieka społeczna (ubezpieczenia i renty), sfery informacji związane ze zdrowiem, bezpieczeństwem, ochroną prawną, uczestnictwem w życiu politycznym (ordynacje wyborcze do samorządu i parlamentu).

Jeśli ktoś powie, że gdyby osoby przeszukujące śmietniki i nocujące na dworcach potrafiły przyswajać i wykorzystywać odpowiednie informacje, wówczas zmniejszyłaby się liczba takich ludzi, to zapewne przesadzi. Ale czy bardzo? Od tego wprawdzie nie wzrosnie ilość wytwarzanych dóbr, ale może wzrosnąć presja, by dzielić je inaczej: równiej, oszczędniej, skuteczniej.

Przyswojenie i wykorzystanie informacji zależy od człowieka, który jej potrzebuje, ale także od tego, kto informacje tworzy (sporządza). W kilku krajach przeprowadzono na reprezentatywnych próbach badania nad rozumieniem niektórych ważnych dokumentów rządowych. Badano nie tylko, kto (jakie kategorie ludzi) najlepiej rozumie i najsprawniej wypełnia dokumenty, ale także – jakie cechy formularza pomagają w jego zrozumieniu oraz poprawnym wypełnieniu.

Najpierw użyte w badaniu dokumenty zostały poddane analizie semantycznej, nieco podobnej do rozbioru gramatycznego czy logicznego: liczone argumenty, typ i złożoność re-

lacji między nimi, badano, w jaki sposób polecenie formularza (np. wypełnij, wybierz, podkreśl) łączy się z informacjami tekstu; wreszcie – jakie operacje myślowe są potrzebne do wypełnienia dokumentu (odszukanie potrzebnych informacji, ich liczba i selekcja, przetworzenie, ustalenie związków między wyselekcjonowanymi informacjami, uporządkowanie informacji itd.).

Najogólniej mówiąc, okazało się, że trudność (skuteczność) wypełnienia formularza zależy od liczby informacji zawartych w dokumencie, od typu relacji wiążących te informacje, od tego, jakie operacje myślowe są potrzebne przy wypełnianiu, czy potrzebne są ponadto dodatkowe informacje, nie zamieszczone w instrukcji itd. Nie są to wyniki zaskakujące, ale ułatwiają projektowanie formularzy i dokumentów, pomagają też w ich testowaniu na rozmaitych próbach.

Jak łatwo się domyślić, rozumienie dokumentów zależy nie tylko od ich treści i formy, ale także od przygotowania i kompetencji wypełniającego. Terminem często używanym dla określenia tych kompetencji jest *analfabetyzm funkcjonalny*. Definicje tego pojęcia są różne, ale na ogół przyjmuje się, iż jest to cecha stopniowalna – nie poprzestaje się więc na określeniu minimum umiejętności, lecz wskazuje na gradacyjny charakter kompetencji. Oznacza ona coś więcej niż prostą umiejętność czytania i pisania; ma dość złożoną strukturę – składają się na nią takie operacje, jak selekcja informacji, ich porządkowanie i porównywanie. Podkreśla się także praktyczne znaczenie tej umiejętności: chodzi o aktywne przyswajanie informacji w celu ich wykorzystywania. Zwraca się wreszcie uwagę na aspekt kulturowy i dynamiczny: w różnych kontekstach kulturowych mogą wchodzić w grę różne umiejętności i zadania. Podobnie – wraz z rozwojem nowych form przekazu, nowych technik audiowizualnych – zmienia się sens kompetencji określanych jako *analfabetyzm funkcjonalny*: większego znaczenia nabierają instrukcje, rysunki i wykresy, pisane fragmenty przekazu wizualnego itp.

W Europie Zachodniej i w Północnej Ameryce mierzenie poziomu *analfabetyzmu funkcjonalnego* ma już pewne tradycje. Zainteresowanie tym tematem wynika z dwóch ważnych powodów. Niski poziom *alfabetyzmu* mniejszości etnicznych i *gastarbeiterów* przesuwają te grupy na margines rynku pracy i uczestnictwa w życiu politycznym. Drugim powodem jest przekonanie, że kompetencje, o których mowa, silnie wpływają na wzrost gospodarczy i poziom cywilizacyjny społeczeństwa.

W międzynarodowym badaniu porównawczym nad *analfabetyzmem funkcjonalnym* biorą udział Francuzi, Niemcy, Holendrzy, Tajwańczycy, Meksykanie, Irlandczycy, Kadyjczycy i Amerykanie, a ostatnio także Polacy. Międzynarodowy projekt jest koordynowany przez Urząd Statystyczny Kanady (odpowiednik naszego GUS-u), jeśli chodzi o dobór reprezentatywnej próby i pytania tzw. metryczkowe (zbierające dane na temat cech społecznych i demograficznych badanych). Koordynacją części merytorycznej kwestionariusza zajmuje się Educational Testing Service z Princeton – instytucja bardzo doświadczona w układaniu testów: właśnie tam powstają najpopularniejsze testy dla amerykańskich studentów i uczniów szkół średnich. W Polsce zainicjowane i w znacznym stopniu finansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej badanie porównawcze prowadzone jest przez GUS oraz Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego; w Centrum pozostaje też kierownictwo merytoryczne polskiej części projektu.

W tym roku przewidziany jest pilotaż, w roku przyszłym – badanie właściwe na reprezentatywnej próbie nie mniejszej niż 3 tys. osób. Kwestionariusz składa się w przeważającej mierze z pytań testowych. Badani otrzymają trzy rodzaje materiałów, w miarę typowych, z którymi człowiek styka się najczęściej w życiu codziennym: teksty (np. artykuły z gazet, ogłoszenia itd.), dokumenty (formularze, gwarancje, instrukcje obsługi) oraz mate-

riały wymagające operacji ilościowych (rachunki, formularze bankowe, zeznania podatkowe). Do każdego z materiałów dołączone zostaną zadania mierzące sposób rozumienia tekstu, selekcjonowania i porządkowania zawartych w nim wiadomości.

W pewnym sensie ubocznym, ale ważnym wynikiem badania powinna być ocena rozumienia podstawowych dokumentów, z którymi każdy niemal co dzień ma do czynienia, a których właściwe pojmowanie jest ważne i dla obywatela, i dla państwa.

Zasadniczym celem badań międzynarodowych będzie jednak porównanie kompetencji ludzi w kwestii rozumienia oraz wykorzystywania informacji, nie zaś ocena samych dokumentów i materiałów wykorzystywanych w testach. Wymogi porównywalności wskazują, jak ważny i trudny do pokonania jest rozmaity w różnych krajach kontekst kulturowy oraz cywilizacyjny. Na przykład jeden z dokumentów zawiera informacje o tym, ile kalorii mają rozmaite produkty żywnościowe, potem podane jest menu śniadaniowe: sok pomarańczowy, jajka na bekonie, grzanka itd. I pytanie: ile kalorii zawiera takie śniadanie? Jest jasne, że Polacy (przynajmniej na razie) ani nie są tak uwrażliwieni na liczenie kalorii w spożywanych posiłkach jak społeczeństwa zachodnie, ani też nie jedzą codziennie śniadania angielskiego. Co ważniejsze, większość obywateli nie jest jeszcze tak obeznana i zżyta z takimi elementami gospodarki rynkowej, jak obieg pieniądza i związane z nim dokumenty, reklama, sprzedaż wysyłkowa i wiele, wiele innych spraw, tak typowych, tworzących informacyjne otoczenie rynku. Są to w wielu przypadkach sprawy nam obce, pozbawione takiego znaczenia, jakie mają w społeczeństwach zachodnich. Zadania testowe, aby były porównywalne, powinny jednak nawiązywać do podobnych znaczeń i wartości, mieć podobny stopień trudności w każdym kraju, odwoływać się do operacji myślowych podobnych pod względem typu i złożoności. Ale co robić, jeśli kontekst cywilizacyjny, typowe, codzienne otoczenie informacyjne w krajach zachodnich jest w wielu aspektach jeszcze nam nie znane?

W polskiej wersji kwestionariusza zawarty jest także blok pytań (zadań) odnoszących się tylko do sytuacji specyficznie polskiej, który nie będzie wprowadzony do międzynarodowych porównań i zresztą nie nadaje się do nich. Inaczej wyniki badań w naszym kraju wskazywałyby nie tyle na poziom analfabetyzmu ograniczający szanse i funkcjonowanie w naszym społeczeństwie tu i teraz, ile na zdolność funkcjonowania w warunkach, które u nas pojawiają się dopiero za jakiś czas. Niezależnie od wszystkich kłopotów związanych z porównaniami międzynarodowymi, badanie – mimo wszystko – po raz pierwszy dostarczy informacji do zbiorowej charakterystyki podstawowych kompetencji polskiego pracownika widzianego na tle podobnych kompetencji w społeczeństwach zachodnich. W ten sposób będzie można potwierdzić (lub nie) dość rozpowszechnione opinie o tym, czy rzeczywiście dysponujemy rezerwuarem ciągle jeszcze stosunkowo taniej, i – jak na standardy zachodnie – dobrze wykwalifikowanej siły roboczej.

Ireneusz Białecki

OECD i przeglądy systemów edukacyjnych różnych krajów

Organizacja Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (OECD), skupiająca 24 najbogatsze kraje świata, w ramach prac swojego Dyrektoriatu Edukacji, Rynku Pracy i Spraw Społecznych dokonuje przeglądów systemów edukacyjnych państw zrzeszonych w OECD i współpracujących z tą organizacją. Następstwem przeglądu dokonywanego przez ekspertów OECD jest zwykle publikacja opisująca działanie systemu oświaty w danym kraju, jego tendencje rozwojowe oraz propozycje zmian. W ten sposób powstały m.in. raporty o stanie

oświaty w Kalifornii, Szwajcarii, Szwecji, Holandii i wielu innych krajach członkowskich OECD.

Przegląd oświaty dokonywany przez OECD ma zwykle ustalony przebieg i wyglądu – mówiąc w największym skrócie – mniej więcej następująco: zainteresowany kraj przygotowuje tzw. *background report* opisujący funkcjonowanie systemu edukacyjnego (lub jego części) w danym kraju. Raport sporządzany jest przez specjalnie do tego powołany zespół ekspertów z danego kraju. Potem już eksperci z OECD – na podstawie owego *background report*, wizyty w danym kraju i analizy innych materiałów dotyczących tego kraju – tworzą tzw. *examiners report*. Ostatecznym efektem przeglądu staje się publikacja zawierająca oba raporty i rekomendacje ekspertów w kwestii zmian w systemie kształcenia danego kraju. Często praktycznym rezultatem jest też stworzenie, przy współudziale OECD, grupy zadaniowej, której celem jest pomoc we wprowadzaniu zalecanych zmian.

Także Polska wystąpiła do OECD o dokonanie przeglądu systemu edukacji. Według planów *background report* ma być ukończony na początku 1994 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej powierzyło Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego kierownictwo merytoryczne prac nad przygotowaniem raportu. Dodajmy przy okazji, że w 1993 r. OECD dokonała przeglądu polskiego rynku pracy. Przy współpracy Ministerstwa Pracy, zespołu polskich ekonomistów i ekspertów OECD powstał raport, w którym poświęcono najwięcej uwagi trzem sprawom, określonym jako priorytetowe: strategiom stosowanym w radzeniu sobie z wysokim i nadal rosnącym bezrobociem; przewidywaniom, jaki wpływ na zatrudnienie będą mieć nowe rynki pracy i zamykanie nierentownych przedsiębiorstw; wreszcie – reformowaniu kształcenia zawodowego dorosłych i młodzieży.

W naszym regionie OECD dokonała ostatnio przeglądów szkolnictwa wyższego w Czecho-Słowacji (jeszcze wówczas zjednoczonej) na Węgrzech i w Austrii. Na Węgrzech w najbliższym czasie planowany jest także przegląd szkolnictwa podstawowego i średniego.

Oto najważniejsze spostrzeżenia komisji OECD (w składzie: prof. John Mallea, Brandon University, Kanada; dr Jan Koucky, członek Parlamentu, Republika Czech; Erland Ringborg, dyrektor generalny, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Sztokholm) dotyczące wyższego szkolnictwa węgierskiego, przekazane na zamykającym przegląd spotkaniu w Budapeszcie (9-10 marca 1993 r.):

1. Zwrócono uwagę na potrzebę stworzenia koherentnej wizji rozwoju szkolnictwa wyższego. Klarowną wizję tego rozwoju powinno się wypracować w wyniku negocjacji z partnerami i grupami zainteresowanymi funkcjonowaniem kształcenia na poziomie wyższym, ale niekoniecznie usytuowanymi w ministerstwie lub szkołach wyższych, także spoza tych instytucji.

2. Wypracowanie zasad i ukształtowanie procesu tworzenia polityki wobec kształcenia (włączając w to także różne grupy węgierskiego społeczeństwa zainteresowane tworzeniem tej polityki). Ów proces tworzenia polityki powinien wynikać z kompleksowej wizji roli wyższego wykształcenia w społeczeństwie.

3. Zmiana podejścia do finansowania kształcenia w szkołach wyższych. Należy m.in. określić wszystkie możliwe źródła i zasoby finansowania oraz wspomaganie tego kształcenia, a także ściślej połączyć jego finansowanie z tworzeniem polityki edukacyjnej.

19 kwietnia 1993 r. w Paryżu został przeprowadzony przez ekspertów OECD przegląd austriackiego szkolnictwa wyższego. Podstawą przeglądu był raport austriacki. Poza opisem szkolnictwa wyższego, głównymi wątkami raportu były: autonomia szkół wyższych, wyższe szkoły zawodowe oraz system akredytacji. W raporcie podkreślono, że ujednoczony, scentralizowany system szkolnictwa wyższego nie odpowiada ani potrzebom społeczeństwa i gospodarki, ani aspiracjom studentów. System akredytacji do pewnego stopnia zastępuje

władze centralne i ujednoczone regulacje określające działanie szkolnictwa wyższego – wprowadzając kontrolę poziomu kształcenia, a także porównywalność programów i dyplomów różnych szkół wyższych, mających teraz daleko większą swobodę w określaniu treści kształcenia.

Znaczenie przeglądów OECD jest trudne do przecenienia. Poza rzetelnym opisem stanu rzeczy zwykle dochodzi do sformułowania w miarę konkretnej wizji dalszego rozwoju oświaty i konfrontacji jej z podobnymi przedsięwzięciami w innych krajach. Pamiętajmy, że jednym z najczęściej powoływanych zarzutów (słusznie lub nie) jest brak całościowej wizji reformowania oświaty, jednym zaś z najczęściej wymienianych celów reform (także w szkolnictwie) jest enigmatyczne „zbliżenie do Europy”. Cokolwiek by to znaczyło, niewątpliwie nasze szkolnictwo będzie musiało przygotowywać absolwentów, tak by ich wiedza była porównywalna z wiedzą studentów i uczniów podobnych kierunków w Europie Zachodniej, a otrzymywane świadectwa nauki – uznawane w innych uczelniach i krajach. Już samo to wymaga współpracy z przedstawicielami innych krajów rozwiniętych przy określaniu celów przemian polskiego szkolnictwa. Ponadto wiele standardów i rozwiązań wprowadzanych i opracowywanych w krajach ekonomicznie bardziej od nas zaawansowanych warty jest wprowadzenia albo przynajmniej krytycznego zastanowienia się nad nimi. Zresztą prawdopodobnie wchodząc na drogę rozwoju prowadzącą w stronę rynku i demokracji opartych na wzorach zachodnich i tak część rozwiązań tam stosowanych, chcąc nie chcąc, będziemy musieli przejąć. Obyśmy wówczas korzystali z doświadczeń krajów europejskich nie powtarzając ich prób i błędów.

Ireneusz Białecki

Byliśmy tam...

„Reforma studiów w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, 13 marca 1993 r., Lublin, Polska.

W Katolickim Uniwersytecie Lubelskim odbyła się konferencja poświęcona problemom reformy studiów, zorganizowana z inicjatywy władz uczelni. Rozpoczął ją rektor KUL, ks. prof. dr hab. Stanisław Wielgus, omawiając swoistość tej uczelni oraz motywy i warunki przeprowadzania niezbędnej reformy studiów. Książd Rektor zachęcił całe środowisko akademickie do udziału w pracach nad koncepcją takiego uniwersytetu, który powinien sprostać trudnym wyzwaniom współczesności i przyszłości.

W dalszej części konferencji, zgodnie z programem, przedstawiono referaty pro-

blemowe i podjęto dyskusję nad koncepcją reformy Uniwersytetu traktowanego jako *wspólnota osób i celów*.

W toku dyskusji zdecydowano, że różnorodność prezentowanych poglądów skłania do skoordynowania działań związanych z reformą. Koordynacją powinna zająć się specjalna Komisja ds. Reformy Studiów w KUL, w której skład – obok wybranego na konferencji przewodniczącego, prof. dr hab. A.B. Stępnia – wejdzie 10 pracowników i 5 studentów Uniwersytetu.

*Opracowano na podstawie
sprawozdania Jadwigi Michalczyk
(KUL)*

„Fields of Knowledge, Teaching and Learning”, 24-28 maja 1993 r., Praga, Czechy.

Było to kolejne seminarium przeprowadzone w ramach „The European Higher Education Advanced Training Course” (EHEATC), rozpoczętego w marcu 1992 r.

Jest to międzynarodowe forum zorganizowane przez Consortium of Higher Education Researchers (CHER) przy wsparciu finansowym Programu Tempus. Uczestnikami seminariów są przede wszystkim osoby związane z zarządzaniem instytucjami szkolnictwa wyższego, a także nauczyciele akademicy pełniący funkcje menedżerskie w swoich uczelniach oraz badacze szkolnictwa wyższego.

Kurs składa się z ośmiu jednotygodniowych seminariów-modułów, które odbywają się w różnych krajach Europy. W każdym module bierze udział ok. 35 osób. Organizatorzy zadbali o dobór uczestników z Europy Środkowo-Wschodniej i Zachodniej w podobnych proporcjach. We wszystkich seminariach weźmie udział 60 osób, w tym 30 uczestników z Europy Środkowo-Wschodniej.

Koordinatorami programu modułu w Pradze byli: Tony Becher (University of Sussex), Ludwig Huber (University of Bielefeld), Helena Sebkova (Centre for Higher Education Studies, Praga).

Celem tego modułu było przybliżenie uczestnikom wewnętrznego funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego.

Ludwig Huber w swoich wykładach, a właściwie w aranżowanych dyskusjach grupowych, doskonale pokazał interakcję między „dobrym” nauczaniem i uczeniem się. Dokonał analizy procesu nauczania-uczenia się, uwzględniając jego wszystkie aspekty, zaczynając od sytuacji uczenia się, poprzez rodzaj i fazę programu nauczania, organizację procesu uczenia się, a nawet relacje między szkolnictwem wyższym i instytucjami zewnętrznymi.

Problematyka zakresu dyscyplin naukowych i różnic w metodologii prowadzenia badań została przedstawiona przez Tony Bechera.

Geoffrey Squires omówił zagadnienie interdyscyplinarności w szkolnictwie wyższym w Wielkiej Brytanii.

Największą aktywność uczestników dało się zauważyć w dyskusjach na tematy związane z metodami oceny jakości nauczania i prowadzenia badań. Uczestnicy i wykładowcy wymieniali doświadczenia na temat stosowania odmiennych systemów wskaźników w różnych krajach. Goście z Europy Środkowo-Wschodniej w czasie ćwiczeń praktycznych w mieszanych grupach międzynarodowych mieli okazję przyrzeć się zaletom i wadom rozwiązań stosowanych w Europie Zachodniej i USA.

Koordinatorem organizacji całego kursu jest Don Westerheijden (Center for Higher Education Policy Studies – University of Twente, Holandia), który bierze udział w części każdego z seminariów. Pozwala to na bezpośredni przepływ informacji między uczestnikami i organizatorami.

W tym roku odbędą się jeszcze dwa seminaRIA w ramach EHEATC: „*Management of Higher Education Institutions*” i „*Higher Education and Development in Europe*” (dotychczas odbyło się już 6 modułów, dotyczących zarówno teoretycznych koncepcji analizy systemów szkolnictwa wyższego, jak i praktycznych aspektów ich funkcjonowania).

CHER planuje zorganizowanie w przyszłym roku kolejnej edycji całego kursu. Ostateczna decyzja nie została jeszcze podjęta. O programie i zakwalifikowaniu uczestników zdecyduje *Steering Committee*, a więc m.in. takie autorytety, jak Maurice Kogan, Ulrich Teichler, Tamas Kozma czy Frans van Vught.

Anna Osterczuk (SGH)

„Twelfth International Seminar on Staff and Educational Development”, 19-22 czerwca, Berlin, RFN.

„Aktualne problemy w szkolnictwie wyższym. Próby rozwiązań”

Temat ten był przedmiotem dyskusji na corocznym, już dwunastym międzynarodowym seminarium poświęconym doskonaleniu pracowników naukowo-dydaktycznych i nauczania. Seminarium to zostało zorganizowane przez Frei Universität (Berlin), Unit for Staff Development and Research into Higher Education (RFN) oraz Lakeside Consulting Services (USA).

Wprowadzającą panelową dyskusję na temat „problemów, konfliktów i rozwiązań” przeprowadzili Brigitte Berendt (Berlin), David Denton (Glasgow) i Chris Kapp (Stellenbosch). Dalsze obrady toczyły się w trzech sekcjach, na których prezentowane były referaty na temat: doskonalenia kadry akademickiej, szkolnictwa wyższego a zmiany społecznej oraz szkolnictwa wyższego w Europie Wschodniej, a także w czterech grupach dyskusyjnych, w których omawiano następujące problemy: rozwoju kadry akademickiej; jakości w szkolnictwie wyższym; mobilności oraz globalnych trendów występujących w różnych systemach edukacyjnych.

W spotkaniu wzięło udział 39 osób z 14 krajów: Austrii, Australii, Belgii, Republiki Czeskiej, Egiptu, Hongkongu, Polski, Republiki Południowej Afryki, Republiki Federalnej Niemiec, Rosji, Singapuru, Słowenii, USA oraz Zjednoczonych Emiratów Arabskich.

Elżbieta Wnuk-Lipińska

„Dylematy szkolnictwa wyższego i nauki na Zachodzie i w Polsce”, 25 czerwca 1993 r., Warszawa, Polska.

Seminarium zostało zorganizowane przez Uniwersytet Warszawski oraz Wiedeński Instytut Nauk o Człowieku. Dyskusję otworzył prof. Andrzej K. Wróblewski, wprowadzenie wygłosił prof. Leszek Kołakowski.

W części poświęconej dylematom krajów zachodnich dyskusja toczyła się wokół referatów, które wygłosili: sir Ralf Dahrendorf z Uniwersytetu w Oksfordzie (Warden St. Antony's College), przewodniczący Międzynarodowego Komitetu Ekspertów przy Instytucie Nauk o Człowieku; prof. Hans Ludwig Schreiber, rektor Uniwersytetu w Getyndze i przewodniczący Kuratorium Volkswagena oraz prof. Dieter Simon, dyrektor Instytutu Maxa Plancka i do niedawna przewodniczący niemieckiej Rady Nauki.

W części poświęconej problemom polskim referaty wygłosili: prof. Zdobysław Flisowski, minister edukacji narodowej; prof. Witold Karczewski, przewodniczący Komitetu Badań Naukowych oraz prof. Stefan Amsterdamski, autor raportu na temat transformacji systemów szkolnictwa wyższego i nauki w krajach postkomunistycznych, przygotowanego w 1992 r. dla Instytutu Nauk o Człowieku.

Dyskusja wykazała wiele zbieżności dylematów zachodniego i polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Wiele specyficznych polskich problemów wiąże się z procesem transformacji systemowej oraz trudnościami budżetu państwa, ale także wynika z pluralizmu poglądów na kształt i zadania całego systemu szkolnictwa wyższego oraz poszczególnych instytucji szkolnictwa (zróżnicowanie ich funkcji, mechanizmy finansowania, charakter własności).

Julita Jablecka

Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

Stefan Amsterdamski – profesor filozofii w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN, dyrektor Szkoły Nauk Społecznych PAN, autor wielu prac z filozofii, socjologii i historii nauki.

Janusz Beksiak – profesor ekonomii, kierownik II Katedry Ekonomii Uniwersytetu Jagiellońskiego, współorganizator Zespołu Koordynacyjnego ds. Reformy Studiów Ekonomicznych, koordynator Programu Badań Ekonomicznych Europy Wschodniej i Środkowej w Fundacji im. Stefana Batorego. Uczestnik obrad „okrągłego stołu”, członek Komitetu Obywatelskiego, doradca ekonomiczny L. Wałęsy (1989) i premiera J.K. Bieleckiego (1992). Autor wielu rozpraw naukowych na temat społeczeństwa gospodarującego, zarządzania przedsiębiorstwami, zmian w gospodarce, programu stabilizacyjnego i zmian systemowych.

Ewa Chmielecka – doktorat z filozofii nauki uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim; od 1991 r. kierownik Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze – filozofia nauki, organizacja szkolnictwa wyższego. Autorka ponad 20 publikacji.

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler – doktor hab. nauk ekonomicznych, specjalizuje się w problematyce postępu technicznego oraz polityki naukowej i technicznej. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Ostatnio opublikowała pracę *Polityka naukowa i techniczna w gospodarce rynkowej*. Kierowała przygotowaniem dla MEN ekspertyzy na temat systemów pomocy finansowej państwa dla studentów w krajach Europy Zachodniej.

Mirosława Jastrząb-Mrozicka – absolwentka Wydziału Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego; rozprawę doktorską na temat społeczno-demograficznych i edukacyjnych uwarunkowań podejmowania studiów wyższych obroniła na Uniwersytecie Łódzkim. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się przede wszystkim problemami selekcji szkolnych, kształtowania się dążeń do zdobycia wyższego wykształcenia, a także rekrutacji i doboru kandydatów na studia, motywów kształcenia oraz postaw studentów wobec przyszłej pracy. Tym zagadnieniom poświęciła wiele publikacji.

Halina Najduchowska – socjolog; przez wiele lat pracowała w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN, gdzie prowadziła badania i obroniła rozprawę doktorską z dziedziny socjologii pracy. Od 1968 r. aż do jego likwidacji była pracownikiem Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Jest autorką wielu badań z dziedziny socjologii szkolnictwa wyższego. Opublikowała blisko 90 książek i artykułów.

Karen M. Sorensen – pracuje na Uniwersytecie Sztokholmskim w Institute of International Education; zajmuje się zmianami zachodzącymi w instytucjach szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Jej zainteresowania dotyczą problemów zarządzania i organizacji wyższych uczelni. Od kilku lat prowadzi badania w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie.

Aleksander Sulejewicz – *master of philosophy* Uniwersytetu Sussex w Wielkiej Brytanii; adiunkt w warszawskiej Szkole

Głównej Handlowej. Jego zainteresowania naukowe obejmują strategię międzynarodowej współpracy przedsiębiorstw, współczesne teorie zacofania i rozwoju, ekonomię rozwoju, analizę przedsięwzięć inwestycyjnych. Jest prodziekanem Studium Dyplomowego SGH, dyrektorem programu MBA w SGH, konsultantem UNIDO, członkiem Komitetu Redakcyjnego „European Journal of Development”.

Jan Szczepański – profesor, wybitny socjolog. Pełnił funkcje rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz dyrektora Instytutu Filozofii i Socjologii PAN; w latach 1967-1970 był prezydentem Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego, w latach 1970-1973 – przewodniczącym Komitetu Ekspertów przygotowującego *Raport o stanie oświaty*. Prekursor badań nad szkolnictwem wyższym, twórca i pierwszy dyrektor Międzyuczelnianego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym (późniejszego Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego). Jest autorem wielu opracowań naukowych, esejów z historii i teorii socjologii oraz przekształceń struktury społecznej, a także fundamentalnych prac z dziedziny socjologii edukacji.

Krzysztof Wielecki – pedagog, socjolog, współpracownik Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, zastępca dyrektora Centrum Europejskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zainteresowania ba-

dawcze skupiają się wokół problemów systemu szkoły wyższej, teorii wychowania, socjologii podmiotowości. Zajmuje się też zagadnieniami państwa, demokracji i ładu społecznego. Autor wielu publikacji.

Elżbieta Wnuk-Lipińska – absolwentka Wydziału Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. 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 Uniwersytetu Warszawskiego. W polu jej zainteresowań badawczych znajdują się społeczne problemy funkcjonowania uczelni, a zwłaszcza nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia, style studiowania, postawy pracowników naukowo-dydaktycznych wobec wykonywanej pracy, działalność reformatorska szkół wyższych.

Maria Wójcicka – absolwentka polonistyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Rozprawę doktorską, traktującą o humanizacji studiów technicznych, obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, w którym prowadziła badania nad społecznymi aspektami zawodu inżyniera. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problemami przemian strukturalnych w systemie kształcenia ponadśredniego, rozpatrywanych z punktu widzenia wewnętrznej integracji i drożności tego systemu.

Cz. 238

**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 należy dokonywać 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.**

Nauka i Szkolnictwo Wyższe

2/93

WIS