

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Cz. 238

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



6/95

półrocznik

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Julita **Jabłeczka**
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. 620-03-81 w. 158

*Czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych
z funduszy na działalność ogólnotechniczną
oraz przez Fundację im. Stefana Batorego*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

ISSN 1231-02-98

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



6/95, Półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 3

ŚRODOWISKO AKADEMICKIE – NAUCZYCIELE I STUDENCI

- Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Zawód – pracownik akademicki **5**
Kształcić dając swobodę wyboru, poczucie odpowiedzialności i satysfakcję
ze studiowania. Wywiad z prof. dr hab. Andrzejem Hennelem,
kierownikiem Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów
Matematyczno-Przyrodniczych Uniwersytetu Warszawskiego **27**
Miroslawa **Jastrząb-Mrozicka**, Sposoby badania opinii studentów
o zajęciach dydaktycznych **35**

SZKOLNICTWO WYŻSZE W OCZEKIWANIU ZMIAN

- Marta **Pastwa**, Edukacja w Polsce w świetle przeglądu OECD **45**
Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Maria **Wójcicka**, Przesłanki budowy systemu oceniania jakości
kształcenia w polskich uczelniach **60**
André **Staropoli**, Ocena jakości w szkolnictwie wyższym – model francuski **85**
Jan **Sadlak**, Doskonalenie szkolnictwa wyższego – poszukiwanie rozwiązań
i partnerów **95**
Mantz **Yorke**, David **McCormick**, Planowanie przeobrażeń kształcenia w szkolnictwie
wyższym – inicjatywa strategicznego planowania akademickiego (SAPLING) **101**

MOJA UCZELNIA

- Ireneusz **Białecki**, Uwagi o reformowaniu szkolnictwa wyższego **110**
Elżbieta **Kaczyńska**, Mój uniwersytet **117**

Summaries 126

Kronika 129

Informacje o autorach 133

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

6/95, Semi-annual, Warsaw

From Editor 3

THE ACADEMIC COMMUNITY – TEACHERS AND STUDENTS

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Academic Profession 5

To Educate by Giving Freedom of Choice, Developing a Sense
of Responsibility and Deriving Satisfaction from One's Studies.

The Interview with Professor Andrzej **Hennel**, Director of Interdepartmental
Individual Studies in Mathematics and Science of University of Warsaw 27

Mirosława **Jastrzęb-Mrozicka**, Ways of Studying Students' Opinions
about Their Classes 35

HIGHER EDUCATION ON THE EVE OF CHANGES

Marta **Pastwa**, Education in Poland in the Light of OECD Review 45

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Maria **Wójcicka**, Conditions for Organization
an External Quality Review System in Polish Higher Education 60

André **Staropoli**, Evaluation in Higher Education – The French Model 85

Jan **Sadlak**, Higher Education and Its Regeneration – The Search
for Solutions and Partners 95

Mantz **Yorke**, David **McCormick**, Planning Changes in Higher Education
– The Strategic Academic Planning Initiative (SAPLING) 101

MY UNIVERSITY

Ireneusz **Białecki**, Comments of the Reform of Higher Education 110

Elżbieta **Kaczyńska**, My University 117

Summaries 126

Chronicie 129

Notes on the Authors 133

Od redakcji Szanowni Czytelnicy, oddajemy do rąk Państwa kolejny numer naszego czasopisma. Wbrew zapowiedziom, nie jest on poświęcony przede wszystkim problemom środowiska akademickiego. Pozwalamy sobie na to odstąpienie od przyjętej zasady, kierując się chęcią zaproponowania Czytelnikom tekstów najbardziej aktualnych – dotyczących spraw, które, w naszym przekonaniu, są w ostatnim czasie przedmiotem dyskusji i rozważań środowiska akademickiego.

Zarówno w Polsce, jak i w krajach Europy Zachodniej, szkolnictwo wyższe wkroczyło w etap, w którym trzeba rozwiązać podstawowy dylemat: jak zapewnić pożądaną jakość kształcenia, jak sprostać zmieniającym się oczekiwaniom wiązanych przez społeczeństwo ze szkolnictwem wyższym, w warunkach bardzo znacznego wzrostu oraz różnicowania się populacji studentów i jednoczesnego poważnego ograniczenia środków przeznaczonych na szkolnictwo wyższe. Na liście problemów ważnych dla szkolnictwa wyższego znaczące miejsce zajmuje ocena jakości kształcenia. W tej kwestii konieczne wydaje się podejście wielotorowe – sformułowanie alternatywnych propozycji rozwiązań tego problemu. Niezbędne wydaje się ponadto intensywne poszukiwanie dróg i wypracowanie strategii pozyskiwania przez szkoły wyższe środków pozabudżetowych, które mogłyby się przyczynić do zapewnienia pożądanego rozwoju jakościowego i ilościowego tych instytucji. Zagadnieniom tym poświęcono kilka zamieszczonych w numerze artykułów polskich i zagranicznych.

W 1995 r. zakończono w Polsce prace nad raportem *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*; latem tego roku eksperci OECD, na prośbę rządu polskiego, dokonali oceny systemu edukacji w naszym kraju i sformułowali rekomendacje dla polskiego szkolnictwa – jeden z artykułów zamieszczonych w numerze omawia proces dokonywania tej oceny, zapoznajemy też Czytelników z rekomendacjami ekspertów dotyczącymi szkolnictwa wyższego.

*

W bieżącym numerze wprowadzamy nowy dział – „Moja uczelnia”. Jeśliby taki dział spotkał się z zainteresowaniem Czytelników, w kolejnych numerach chętnie zarezerwujemy więcej miejsca na tego typu wypowiedzi. Czekamy na Państwa teksty.

ŚRODOWISKO AKADEMICKIE – NAUCZYCIELE I STUDENCI

Elżbieta Wnuk-Lipińska Zawód – pracownik akademicki

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na trzy pytania: czy istnieje zawód pracownika akademickiego, jakie są jego cechy charakterystyczne i jakie jest jego znaczenie we współczesnym świecie? Prezentowane są dwa stanowiska: pierwsze, iż można mówić o zawodzie pracownika akademickiego, ponieważ – choć jest on wykonywany przez specjalistów z różnych dziedzin – ma więcej cech wspólnych niż odmiennych, oraz drugie, iż taki zawód nie istnieje, gdyż cech odmiennych jest więcej niż cech wspólnych. W artykule zostały poddane analizie wartości związane z wykonywaniem omawianego zawodu.

Wprowadzenie

Zgodnie z obowiązującą u nas Ustawą o szkolnictwie wyższym określenie „nauczyciel akademicki” obejmuje swym zakresem wszystkie osoby prowadzące działalność badawczą i kształceniową w wyższych uczelniach; pracownicy naukowo-dydaktyczni stanowią wśród nich zdecydowaną większość (ponad 80%). W innych krajach na określenie tej grupy osób używany jest najczęściej termin „pracownik akademicki”. Pozostanę przy nim, ponieważ jest on łatwiejszy w stosowaniu niż termin „pracownik naukowo-dydaktyczny”.

Tradycyjny wzór pracownika akademickiego zawierał w sobie elementy stylu życia i stylu pracy oraz zespół wartości związanych z wykonywanym zawodem. W celu określenia, kim jest pracownik akademicki, posłużę się następującą definicją: „Jest to osoba samostereowna, wykonująca wysoko cenioną pracę na rzecz społeczeństwa, opartą na tworzeniu i przekazywaniu wiedzy, pracę chronioną przez odpowiednie stowarzyszenia i organizacje” (por. Halsey, Trow 1971, s. 170).

Czy praca akademicka jest ceniona przez społeczeństwo? Naukowcy z naszego kontynentu z pewną zazdrością patrzą na kolegów amerykańskich; jak bowiem wykazują badania, w Europie wartość wiedzy i wykształcenia zmniejsza się, a w społeczeństwie amerykańskim wciąż utrzymuje się na dość wysokim poziomie.

Pewna dewaluacja omawianego zawodu, występująca w wielu krajach, jest wszakże widoczna również w Stanach Zjednoczonych. Z literatury przedmiotu można wywnioskować, iż wysoki autorytet uczonych w społeczeństwie jest jedynie iluzją żywioną przez część śro-

dowiska akademickiego, opartą na doświadczeniach czasu minionego. Jaroslav Pelikan, powołując się na opinię Johna H. Newmana, stwierdza, iż uniwersytety w przeszłości cieszyły się autorytetem, który następnie został przejęty przez czasopisma, a obecnie – dodaje Pelikan od siebie – w dużej mierze należy do środka przekazu nie opartego na słowie pisanym, tzn. do telewizji (Pelikan 1992, s. 37).

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, tj. w okresie ekspansji edukacyjnej oraz rosnącego zapotrzebowania społeczeństw na zawody wymagające wiedzy i wysokich kwalifikacji, w Europie Zachodniej i w USA zawód pracownika akademickiego uznawano za „kluczowy”. Podkreślano, iż przedstawiciele tej profesji przygotowują i selekcionują kandydatów do innych społecznie ważnych zawodów oraz, dzięki swej działalności naukowej (badania podstawowe), osłabiają tendencje wynikające z nastawienia współczesnych społeczeństw na usługi, a powodujące wzrost zapotrzebowania na wiedzę aplikacyjną i badania stosowane. W ten sposób chronią cywilizację przed upadkiem.

W latach osiemdziesiątych, w czasie recesji gospodarczej i zmiany polityki rządów, w wielu krajach skończył się okres *prosperity* dla wyższych uczelni. Pieniądze stały się trudniejsze do zdobycia nie tylko z tej przyczyny, że było ich mniej, lecz również dlatego, że ich otrzymanie było powiązane z koniecznością spełnienia pewnych warunków. Jak to ktoś ładnie określił, władza przeszła z rąk ciał naukowych w ręce uniwersyteckich finansistów.

W tym okresie, jak twierdzi Harold J. Perkin, zawód pracownika akademickiego stracił swój „kluczowy” charakter. Zmniejszył się także prestiż i korzyści finansowe związane z wykonywaniem tej profesji (Perkin 1987).

Bardziej optymistycznie nastawieni badacze zgadzają się wprawdzie z diagnozą, iż szkoły wyższe przestały pełnić kluczową rolę w społeczeństwie, ale zarazem utrzymują, iż są one wciąż instytucjami niezbędnymi, w które zainwestowano zbyt dużo pieniędzy, aby rządy mogły je ignorować (Clark 1987).

W Polsce w omawianym czasie – mimo różnic ustrojowych i braku ekspansji edukacyjnej na poziomie szkolnictwa wyższego (wystąpiła ona dopiero w latach dziewięćdziesiątych) – kondycja pracowników akademickich ulegała podobnym przeobrażeniom jak w innych krajach europejskich; były to zmiany świadczące o dewaluacji zawodu. Zmniejszył się jego prestiż w społeczeństwie, pogorszyły się zarówno warunki materialne pracowników akademickich, jak i sytuacja finansowa uczelni.

Sytuacja kryzysowa w polskich instytucjach szkolnictwa wyższego oraz w zawodzie pracownika akademickiego występowała w czasie pierwszych badań przeprowadzonych przez nas w 1984 r. (miała ona wtedy charakter głównie polityczny), a także podczas drugich badań, w 1993 r. (jej charakter był wówczas głównie ekonomiczny).

Czy istnieje „wspólny zawód”, obejmujący swym zakresem wszystkich pracowników akademickich? W rozważaniach na ten temat wysuwanych jest wiele wątpliwości. Dlatego na początku tego tekstu zdecydowałam się na przedstawienie definicji bardzo ogólnej, zakładając, iż nie budziłaby ona zapewne sprzeciwu większości zainteresowanych osób.

W dyskusji występują dwa stanowiska: pierwsze – iż zawód pracownika akademickiego, wykonywany przez specjalistów z różnych dziedzin, ma więcej cech wspólnych niż odmiennych, oraz drugie – iż cech odmiennych jest więcej niż cech wspólnych.

Zwolennicy pierwszego stanowiska argumentują, iż podstawową rolę pracowników akademickich wszystkich specjalności jest tworzenie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy. Realizacja tego zadania, jakkolwiek z różnie rozłożonymi preferencjami w poszczególnych

przypadkach, decyduje o przewadze cech wspólnych nad partykularyzmami w wykonywaniu omawianego zawodu (Shils 1983).

Cechą charakterystyczną instytucji szkolnictwa wyższego, występującą w wielu krajach, także w Polsce, jest fragmentaryzacja. Jednostki organizacyjne uczelni, w których prowadzona jest podstawowa działalność naukowa i dydaktyczna, są ze sobą jedynie luźno powiązane. Fragmentaryzację określa się często mianem procesu *pigeonholing* (budowanie przegród w gołębniku), a wynikające z tego działania poszczególnych grup specjalistów nazywane są *trybalizmem*.

Każde „plemień” (*tribe*) ma własną nazwę, terytorium i język, samodzielnie rozwiązuje swoje problemy oraz prowadzi wojny z innymi „plemionami”. Jako spoiwo łączące „plemiona” – specjalistów różnych dziedzin – wymieniana jest przede wszystkim kultura, wspólna dla danej instytucji szkolnictwa wyższego. Kultura jest „społecznym i normatywnym klejem, który scala organizację. Jest wyrazem wartości, wzorów społecznych i wierzeń wspólnych dla członków organizacji” (Smircich 1983, s. 344). Kultura uczelni moderuje więc zachowania wynikające z odmiennych interesów i subkultur charakterystycznych dla poszczególnych „plemion” (Bailey 1977) czy lokatorów klatek w gołębniku (Hardy i in. 1983). Umożliwia porozumienie między nimi i podejmowanie działań dla realizacji wspólnych celów.

Tak więc wspólna kultura może łączyć pracowników jednej uczelni czy wydziału lub przedstawicieli jednej dyscypliny. Pewnym elementom występującym w tych wszystkich typach kultury przypisuje się w świecie akademickim wartość uniwersalną. Za uniwersalny uważa się pewien porządek normatywny, zwany etosem akademickim. Wartości i wzory postępowania wchodzące w jego skład dotyczą głównie roli uczonego, a nie roli nauczyciela akademickiego. Wiele lat temu Robert K. Merton stwierdził, iż „w etosie współczesnej nauki zawarte są cztery zespoły nakazów instytucjonalnych: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm” (Merton 1982, s. 581).

W dyskusji na ten temat powracają argumenty mówiące przede wszystkim o wspólnotowości, poszanowaniu swobód akademickich, autotelicznej wartości pracy, uczciwości w badaniach i eksperymentach. Ponadto, jak pisze Piotr Sztompka: „W samej istocie roli uczonego leży nakaz (oczekiwanie) wybitności: odkrywczość, przenikliwość, oryginalność. Dążenie do ciągłego doskonalenia erudycji i metody, do coraz głębszego poznania swojej dziedziny, do nieustannego wzbogacania wiedzy, przedstawiania ciągle nowych rezultatów – jest nie tylko preferencją, zaleceniem, ale profesjonalnym obowiązkiem” (Sztompka 1995, s. 3).

Przedstawiciele stanowiska, zgodnie z którym wśród pracowników akademickich reprezentujących różne dziedziny wiedzy cechy odmienne przeważają nad wspólnymi twierdzą, że nie ma jednego zawodu pracownika akademickiego, każda bowiem dyscyplina ma swoją historię, własny styl intelektualny i wzory kariery. Ponadto różny jest wpływ pozauczelnianych środowisk zawodowych na typ kultury (czy subkultury) akademickiej, charakterystyczny dla danego „plemienia”. I tak np. samoidentyfikacja inżynierów pracujących w szkołach wyższych jest zapewne w większym stopniu określana przez środowiska zawodowe zewnętrzne wobec uczelni niż samoidentyfikacja historyków. Badania nad etosem uczonych przeprowadzone w Polsce wykazały, iż w tej sprawie występują spore różnicowania między poszczególnymi dyscyplinami (por. Cichomski 1986; Najduchowska 1990a).

Ważną pozycję w dyskusji na temat odmienności kultur występujących w społeczności akademickiej stanowiła wydana w 1959 r. książka Charlesa P. Snowa *Two Cultures and the Scientific Revolution*. Autor twierdzi w niej, że dziedziny humanistyczne i dziedziny nauk

ścisłych stanowią dwie nie przenikające się kultury. Humanisci nie są ciekawi świata fizycznego, a nawet odrzucają wiedzę dotyczącą największych współczesnych odkryć i osiągnięć nauki. Uważają, iż nie są one częścią kultury, a tym samym nie znajdują się w polu ich zainteresowań. Badacze nauk ścisłych natomiast przejawiają brak zainteresowania światem sztuki, z jednym wyjątkiem – muzyki. Zamkniętość tych dwóch kultur w stosunku do siebie doprowadziła – zdaniem Snowa – do „wyjałowienia”. Pod wpływem wspomnianej książki rozgorzała dyskusja na temat wielości lub jedności kultury akademickiej. Ukazały się liczne wypowiedzi i przeprowadzono wiele badań na ten temat (Richmond 1963; Ofierska 1965; Davenport 1970; Kądzielska 1970). Studia te zgromadziły sporo argumentów na rzecz obu tez, ale naturalnie nie przyniosły definitywnego rozstrzygnięcia problemu.

Tony Becher wyróżnia aż cztery typy kultur związane z grupami dyscyplin wiedzy i przypisuje im następujące cechy:

- Nauki czyste (*pure science*): rywalizacja, nastawienie na osiąganie celu, wysoki wskaźnik publikacji, poczucie wspólnoty grupowej, częste kontakty, dobra organizacja w celu prezentacji obrony interesów grupowych.

- Humanistyka: indywidualizm, pluralizm, luźne związki między przedstawicielami danej dyscypliny, niski wskaźnik publikacji, nastawienie na jednostkę.

- Nauki stosowane (technika i technologie): przedsiębiorczość, kosmopolityzm, dominacja wartości zawodowych, patenty zamiast publikacji, nastawienie na pełnienie roli.

- Nauki społeczne (stosowane): nastawienie na zewnątrz, niepewność statusu, dominacja módl intelektualnych, wskaźnik publikacji ograniczany przez działalność konsultacyjną, nastawienie na władzę (*power oriented*) (Becher 1987, s. 289).

Przedstawiciele stanowiska umiarkowanego w sprawie istnienia wspólnej kultury akademickiej głoszą, iż w przypadku gdy kultura instytucji jest silna i spójna, może przewyciężyć partykularyzmy grupowe. Charakteryzuje ją przeważnie zbiorowe przekonanie o unikatowości instytucji, swoistości będącej wynikiem wysiłków kolejnych pokoleń naukowców (Clark 1972). Silna kultura występuje przede wszystkim w uczelniach starszych, młodszych, które wyszły zwycięsko z walki o przetrwanie i pozycję (Clark 1983; Masland 1985).

Badania wykazują, iż istnieje wiele typów zawodu pracownika akademickiego kształtujących się w wyniku fragmentaryzacji i specjalizacji, w zależności od rodzaju uczelni oraz od kraju. Ale w tych wielu „widoczne są cechy jednego” (Clark 1987, s. 397). Istnieją bowiem elementy łączące pracowników akademickich: zaangażowanie w wykonywany zawód, posiadanie mandatu do poszukiwania prawdy, pewne wspólne cechy wykonywanej pracy oraz świadomość wspólnotowa.

Powody podjęcia pracy na uczelni

W badaniach przeprowadzonych w latach 1984 i 1993¹ zadaliśmy respondentom to samo pytanie dotyczące powodów podjęcia pracy na uczelni. Daje to nam możliwość

¹ W niniejszym tekście głównym źródłem danych empirycznych są badania przeprowadzone w 1993 r. na reprezentatywnej próbie pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych, liczącej 1650 osób, lecz w przypadkach teoretycznie uzasadnionych i metodologicznie możliwych dokonano porównań z badaniami wcześniejszymi, zrealizowanymi w 1984 r. na podobnej (choć nie identycznej) próbie liczącej 1179 osób.

Tabela 1
Powody podjęcia pracy na uczelni według typu szkoły wyższej i roku badań (w %)^a

Powody podjęcia pracy	Uniwersytety			Politechniki			Wyższe szkoły pedagogiczne		
	1984 ^b	1993 ^c	1993 ^d	1984 ^b	1993 ^c	1993 ^d	1984 ^b	1993 ^c	1993 ^d
Duża samodzielność pracy	53,5	47,9	48,5	41,8	49,1	49,1	39,2	49,3	46,2
Chęć realizacji i rozszerzenia zainteresowań	50,9	41,2	44,3	44,4	39,7	44,2	48,8	44,3	46,7
Szansa podnoszenia swojego poziomu intelektualnego	45,2	44,6	49,2	40,8	38,5	41,3	54,4	50,7	56,8
Praca twórcza, możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki	39,5	43,9	41,7	46,5	47,0	44,9	36,8	33,6	33,2
Zainteresowanie nauczaniem studentów	28,2	30,9	30,4	36,5	30,9	30,8	36,8	37,9	40,2
Chęć pozostania w środowisku akademickim	26,9	25,8	26,2	24,8	28,9	29,5	25,6	18,6	21,6
Nie normowany czas pracy	26,9	32,8	38,0	36,5	40,3	45,3	36,8	31,4	37,7
Praca wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym	23,5	25,1	26,1	27,3	28,5	28,1	27,2	31,4	28,6
Swoboda myślenia, wypowiadania się i pisanie	22,2	24,6	24,7	14,7	16,1	15,2	13,6	22,1	22,6
Praca ważna dla społeczeństwa	21,7	21,9	19,7	30,3	24,8	22,0	24,0	23,6	21,1
Pragnienie poszukiwania prawdy w określonej dziedzinie	21,7	18,6	17,0	9,8	7,9	8,0	15,2	10,7	11,6
Wysoki prestiż w społeczeństwie	17,6	16,4	15,1	16,7	17,1	16,1	26,4	20,7	17,1
Przekonanie, że wszystko co osiągnę będę zawdzięczać sobie	14,5	15,7	14,3	15,8	15,4	15,0	20,8	17,2	15,6
Liczba badanych	384	582	736	564	586	715	125	141	199

^a W pytaniu można było podkreślić pięć najważniejszych powodów.

^b Próba bez asystentów.

^c Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^d Próba z asystentami.

porównania, czy motywy znajdujące się u podstaw decyzji podjętych w przeszłości były postrzegane podobnie w obu latach. Pytanie to odnosi się do retrospekcji, w której ważną rolę odgrywa zarówno pamięć o decyzjach podejmowanych w bardziej lub mniej odległej przeszłości, jak i kontekst interpretacyjny wynikający z późniejszych doświadczeń.

W obydwu porównywanych badaniach² trzy powody podjęcia pracy na uczelni zgłaszane przez blisko połowę respondentów są w trzech typach szkół wyższych takie same. Są to: duża samodzielność, chęć realizacji i rozwoju zainteresowań oraz podnoszenia swojego poziomu intelektualnego. W 1993 r. w przypadku uniwersytetów i politechnik uzupełniały je dwa dalsze motywy: praca twórcza, możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki oraz nie normowany czas pracy; w wyższych szkołach pedagogicznych: zainteresowanie nauczaniem studentów oraz nie normowany czas pracy.

Zmiany w tej kwestii w dwóch odcinkach czasu nie są zbyt duże. Opinie dwóch porównywanych zbiorowości (bez asystentów) różnią się w sposób wyraźny w niewielu sprawach. Najwięcej zmian można zaobserwować w przypadku pracowników akademickich wyższych szkół pedagogicznych. Obecnie zdecydowanie więcej osób niż w przeszłości uznało za ważny powód swego zatrudnienia na uczelni samodzielny charakter pracy oraz swobodę myślenia, wypowiedzania się i pisanie. Natomiast mniej osób obecnie niż w przeszłości uznało za taki powód chęć pozostania w środowisku akademickim. Jedyną wyraźną różnicą w opiniach zbiorowości uniwersyteckiej w obu porównywanych badaniach jest zmniejszenie się potrzeby realizacji własnych zainteresowań jako powodu podjęcia pracy na uczelni, a w opinii respondentów z politechnik – zmniejszenie zapotrzebowania na dużą samodzielność pracy.

Gdy porównamy powody podjęcia pracy wybierane przez respondentów trzech typów uczelni w 1993 r.³, to okazuje się, że:

1. Wśród pracowników akademickich wyższych szkół pedagogicznych więcej osób niż w pozostałych typach uczelni podało jako taki powód chęć podnoszenia swojego poziomu intelektualnego i zainteresowanie nauczaniem studentów, a mniej – pracę twórczą, wkład do rozwoju wiedzy.

2. Wśród pracowników akademickich politechnik motywem popularniejszym niż wśród pracowników dwóch pozostałych typów uczelni był nie normowany czas pracy, a mniej popularnym – samodzielność oraz swoboda myślenia, wypowiedzania się i pisanie.

3. W uniwersytetach jedyną, i to niezbyt wyraźną, cechą specyficzną motywów podjęcia pracy na uczelni jest chęć poszukiwania prawdy, zgłoszona przez 17% respondentów.

Cechą łączącą pracowników uniwersytetów i politechnik z uwagi na motywy podjęcia pracy na uczelni jest wysoka pozycja chęci prowadzenia pracy naukowej (praca twórcza, przyczynienie się do rozwoju nauki). Jest to kolejna znacząca cecha wskazująca, iż zainteresowanie pracowników tych szkół wyższych jest nakierowane głównie na rozwój naukowy i działalność badawczą.

² Dokonując analizy danych empirycznych z lat 1984 i 1993 przyjęto dla celów interpretacyjnych, iż o zmianie można mówić wówczas, gdy różnica punktów procentowych wynosi minimum około 10.

³ W niniejszym tekście zostaną omówione wyniki badań z 1993 r. w podziale na typy uczelni i stanowiska zajmowane przez respondentów. Zróżnicowania występujące w rozkładach procentowych otrzymanych wskaźników będą podlegały omówieniu jedynie w przypadkach, gdy poziom istotności wynosi od 0.001 do 0.0000.

W trzech badanych typach uczelni w wielu kwestiach występuje wyraźna różnica opinii między dwiema grupami pracowników akademickich, tj. asystentami i adiunktami – z jednej strony oraz profesorami (uczelnianymi i tytularnymi) – z drugiej. W większości przypadków zgłaszane odpowiedzi przybierają formę *continuum* rosnącego lub malejącego: od asystenta do profesora tytularnego, ale zazwyczaj różnice w wielkościach wskaźników procentowych wewnątrz tych dwóch grup (młodszych lub starszych stopniem pracowników akademickich) są mniejsze niż między grupami.

W uniwersytetach i politechnikach szersze uznanie profesorów niż młodszych pracowników nauki uzyskały dwa motywy: praca twórcza, możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki (w przypadku obydwu typów uczelni: asystenci: 34%, profesorowie tytularni: 56%) oraz praca ważna dla społeczeństwa (asystenci: 7-11%, profesorowie tytularni: 23-26%). W przypadku profesorów uniwersytetów występuje jeszcze jeden powód: jest nim chęć poszukiwania prawdy w ich dziedzinie wiedzy (asystenci: 12%, profesorowie tytularni: 24%). Dla profesorów wyższych szkół pedagogicznych wspólna z profesorami dwóch pozostałych typów szkół jest waga przywiązywana do pracy twórczej i możliwość przyczynienia się do rozwoju nauki (asystenci: 30%, profesorowie tytularni: 45%). Trzeba jednak zaznaczyć, iż motyw ten podało relatywnie najwięcej profesorów uniwersytetów i politechnik.

Dwa motywy podjęcia pracy na uczelni występują częściej wśród młodszych niż wśród starszych rangą pracowników akademickich, lecz tym razem wszystkich trzech typów uczelni. Są nimi: chęć podnoszenia swojego poziomu intelektualnego (uniwersytety: asystenci – 64%, profesorowie tytularni – 37%; politechniki: asystenci – 56%, profesorowie tytularni – 34%; wyższe szkoły pedagogiczne: asystenci – 71%, profesorowie tytularni – 45%) oraz nie normowany czas pracy (asystenci uniwersytetów – 60%, profesorowie tytularni – 20%; asystenci politechnik – 68%, profesorowie tytularni – 30%; asystenci wyższych szkół pedagogicznych 52% – profesorowie tytularni 29%). Ponadto w uniwersytetach dla większej części młodszych pracowników nauki niż starszych ważnymi motywami podjęcia pracy w uczelni była chęć realizacji i rozszerzenia własnych zainteresowań (asystenci – 55%, profesorowie tytularni – 39%) oraz możliwość pracy wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym (asystenci – 31%, profesorowie tytularni – 17%).

Widać wyraźnie, iż w wyniku autoanalizy przyczyn podjęcia pracy na uczelni pracownicy młodszy stopniem zwracają uwagę na motywy związane z samorealizacją (czy raczej samorozwojem) oraz z samodzielnością i nie normowanym czasem pracy. Profesorowie, patrząc z dłuższej perspektywy czasowej i na podstawie przebytej drogi, uwypuklają jako najważniejsze motywy związane z chęcią tworzenia wiedzy oraz samodzielnym charakterem pracy.

W zastosowanej kategoryzacji w pytaniu dotyczącym motywów podjęcia pracy na uczelni po dwa sformułowania dotyczyły samorozwoju, tworzenia nauki i przebywania w środowisku akademickim. Aby określić powszechność występowania tych motywów, połączyliśmy je parami, licząc, czy respondenci dokonali wyboru minimum jednej z dwu możliwości odpowiedzi (i/lub). W wyniku dokonania tego zabiegu okazało się, że liczebność grupy wybierającej któryś z motywów dotyczących „samorozwoju” (podnoszenie poziomu intelektualnego oraz realizacja i rozszerzanie zainteresowań) wzrosła do 68% badanej zbiorowości; wybierającej „tworzenie wiedzy” (praca twórcza, poszukiwanie prawdy) zwiększyła się do 48%, zaś wybierającej motyw „środowiskowe” (chęć przebywania w środowisku akademickim oraz pracy wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym) wzrosła do 46%.

Po zgrupowaniu motywy te zajęły najwyższe pozycje pod względem powszechności występowania w środowisku akademickim. Dorównują im tylko dwa spośród pozostałych, tj. samodzielność (48%) i nie normowany czas pracy (41%). Nauczanie studentów jako powód podjęcia pracy na uczelni zajęło dopiero szóstą pozycję; motyw ten zgłosiło 32% badanych osób. Wart podkreślenia jest fakt, iż popularność tego motywu jest największa wśród pracowników wyższych szkół pedagogicznych.

Zarysowujący się wzór pracy na uczelni preferowany przez pracowników akademickich zawiera w sobie elementy nawiązujące do tradycyjnego wzoru pracy uczonego, tj. elementy stylu życia (przebywanie w środowisku akademickim), stylu pracy (samodzielność i nie normowany czas pracy) oraz wartości związane z samą pracą (samorozwój, praca twórcza). Nauczanie studentów, wchodzące w skład podstawowych obowiązków pracownika akademickiego, jest wyraźnie mniej atrakcyjnym elementem tej pracy.

Wyniki analizy korelacyjnej Pearsona dostarczyły odpowiedzi na pytanie, czy zgłaszane przez respondentów motywy podjęcia pracy na uczelni stanowią jeden z dowodów na potwierdzenie tezy o istnieniu odrębnych kultur w ramach szkoły wyższej. Na tej podstawie stwierdziliśmy, iż wśród motywów wymienionych przez przedstawicieli wyodrębnionych grup dyscyplin jedynie na uniwersytetach występują pewne symptomy zróżnicowania zbliżone do opisanych przez Tony'ego Bechera (1987). Okazało się mianowicie, że przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych przejawiają tendencję do wskazywania chęci przebywania wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym jako powodu podjęcia pracy na uniwersytecie (współczynnik korelacji 0.121 na poziomie istotności 0.0001). Wskazuje to na ważność wspólnotowości jako elementu określającego kulturę grupy. Natomiast w przypadku humanistów takim elementem jest ważność swobody myślenia, wypowiedziana się i pisanie (współczynnik korelacji 0.102 na poziomie istotności 0.001). Trzecia zależność wystąpiła wśród ekonomistów, którzy przejawiają tendencję do stwierdzania, iż powodem podjęcia pracy na uczelni było przekonanie, iż przyszłe osiągnięcia będą zawdzięczać przede wszystkim sobie (współczynnik korelacji 0.108 na poziomie istotności 0.001).

Wzór pracownika akademickiego

W poprzedniej części niniejszego tekstu omówiono motywy uzasadniające wybór pracy na uczelni. Pozwoliły one wyodrębnić wartości wchodzące w skład wzoru pracy uczonego. Obecnie zostaną poddane analizie cechy pracownika akademickiego uznane za istotne dla dobrego wykonywania zawodu. W ankiecie, w obydwu porównywanych latach, zwróciliśmy się do respondentów z prośbą o wybranie z listy czternastu cech pięciu, ich zdaniem najważniejszych (tabela 2).

W obu porównywanych latach zestaw podstawowych cech pracownika akademickiego jest taki sam. Ponad połowa respondentów za takie cechy uznała: szeroką wiedzę, znajomość najnowszych osiągnięć we własnej dziedzinie; myślenie logiczne, abstrakcyjne i twórcze; uczciwość w badaniach i eksperymentach oraz umiejętność organizowania sobie pracy. Jednak ważność tych cech (mierzona względną liczbą osób wskazujących na nie) uległa pewnemu przesunięciu. W 1993 r. w porównaniu z rokiem 1984 wśród respondentów z uniwersytetów relatywnie więcej osób wskazało na umiejętność myślenia logicznego, abstrakcyjnego, twórczego, a mniej – na uczciwość w badaniach i eksperymentach.

Tabela 2
Cechy pracownika akademickiego według typu uczelni i roku badań (w %)

Cechy pracownika akademickiego	Uniwersytety			Politechniki			Wyższe szkoły pedagogiczne		
	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c
Uczciwość w badaniach i eksperymentach	77,5	66,3	63,6	77,5	72,8	69,1	61,6	57,1	57,3
Szeroka wiedza, znajomość nowych osiągnięć i nowych prądów w swojej dziedzinie	74,2	74,9	77,7	73,8	74,2	75,0	82,4	71,4	74,4
Myślenie logiczne, abstrakcyjne, twórcze	55,0	63,8	66,4	56,4	60,2	61,9	44,8	47,9	48,2
Umiejętność organizowania sobie pracy	52,5	55,2	56,2	55,3	67,0	66,0	61,6	57,1	57,3
Odwaga wypowiedziania własnego zdania	46,3	39,3	37,6	39,4	25,2	24,3	44,0	37,1	37,2
Tolerancja dla odmiennych poglądów	43,2	41,2	40,4	27,8	19,8	20,5	36,6	38,6	37,2
Umiejętność przedstawiania rzeczy trudnych prosto, zrozumiale, interesująco	32,6	40,2	43,1	39,7	44,4	47,3	38,4	39,3	41,2
Skrupulatność, dokładność, pracowitość	25,3	22,4	22,4	27,7	27,5	27,8	26,4	27,1	30,7
Bezkompromisowość w obronie prawdy naukowej	22,7	12,1	11,8	16,1	7,0	7,4	15,2	15,7	15,1
Umiejętność współżycia z ludźmi	21,4	23,6	24,6	31,9	33,0	33,7	37,6	30,0	27,6
Podporządkowanie życia prywatnego pracy	7,2	9,1	8,2	6,9	7,9	7,2	3,2	12,1	12,6
Spokojny, zrównoważony charakter	6,7	6,5	6,1	8,3	8,4	8,3	11,2	9,3	11,1
Zdolności kierownicze	6,5	3,1	2,8	8,9	5,8	4,8	7,2	5,7	4,0
Angażowanie się w życie całej uczelni	4,9	4,1	3,8	2,8	5,5	5,3	3,2	5,0	4,8
Liczba badanych	384	582	736	564	586	715	125	141	199

^a Próba bez asystentów.

^b Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^c Próba z asystentami.

Wśród pracowników politechnik wzrosła natomiast liczba osób ceniących dobrą organizację pracy. W wyższych szkołach pedagogicznych mniej powszechnie niż w przeszłości wskazywano na szeroką wiedzę oraz uczciwość w badaniach i eksperymentach jako na najważniejsze cechy pracownika akademickiego. Ponadto we wszystkich trzech typach uczelni zmniejszyła się liczba osób wskazujących na odwagę wypowiedzania swojego zdania jako podstawową cechę uczonego. Zjawisko to wystąpiło najwyraźniej na politechnikach. Ten stan rzeczy najprawdopodobniej można tłumaczyć faktem, iż wypowiedzanie własnego zdania obecnie wymaga mniej odwagi niż w przeszłości, a w pracy ciał kolegialnych potrzeba wypowiedzenia swojego zdania przez dużą liczbę osób wymaga czasami dużej dozy cierpliwości ze strony pozostałych uczestników spotkania.

W uniwersytetach i politechnikach zmalała liczba wyborów (niezbyt duża także w roku 1984) bezkompromisowości w obronie prawdy naukowej. W badaniach przeprowadzonych w 1984 r. sporo miejsca poświęciliśmy problemom potencjalnych konfliktów między prawdą naukową a dobrem człowieka i społeczeństwa. W wypowiedziach pracowników akademickich wystąpiły wtedy trzy stanowiska: 1) bezkompromisowe – mówiące o nadrzędności potrzeby poszukiwania i głoszenia prawdy naukowej wobec innych racji; 2) kompromisowe – uznające, że granicą, której nie powinno przekraczać nawet dążenie do prawdy naukowej jest dobro człowieka i społeczeństwa; 3) kompromisowe – oddzielające poszukiwanie prawdy od jej ujawniania (Najduchowska 1990, s. 115-132). Najprawdopodobniej zmniejszenie się w 1993 r. na uniwersytetach i politechnikach liczby wyborów bezkompromisowości, jako jednej z najważniejszych cech pracownika akademickiego, wiąże się z rosnącą obawą uczonych, iż takie podejście do nauki może wywoływać negatywne skutki dla społeczeństwa.

We wszystkich trzech typach uczelni wprowadzenie do analizy zajmowanego stanowiska naukowego spowodowało pewne modyfikacje w zarysowanym obrazie. W uniwersytetach i w politechnikach kilka cech zostało wybranych przez zdecydowanie większą liczbę asystentów niż trzech pozostałych kategorii pracowników. Są to następujące cechy: myślenie logiczne, abstrakcyjne, twórcze oraz umiejętność przedstawiania rzeczy trudnych w sposób prosty, zrozumiały i interesujący. W uniwersytetach dochodzi jeszcze do tego szeroka wiedza. W wyższych szkołach pedagogicznych ta ostatnia cecha jest wskazywana częściej przez dwie kategorie młodszych pracowników nauki niż przez dwie kategorie profesorów. Cechy powszechniej uznawane za ważne w środowisku najmłodszych pracowników akademickich wskazują na odczuwane przez asystentów potrzeby, typowe – stosując porównanie z zakładem rzemieślniczym – dla terminatorów w zawodzie pracownika akademickiego. Dokonane wybory informują o odczuwanej przez tę kategorię respondentów potrzebie doskonalenia umiejętności badawczych i dydaktycznych lub tylko o odczuwanym niedoborze tych umiejętności.

W uniwersytetach profesorowie tytularni, a w politechnikach obie kategorie profesorów, częściej niż pozostali respondenci wskazali na odwagę wypowiedzania swojego zdania jako ważną cechę pracownika akademickiego. Nasuwającą się interpretację zwiększonego, w stosunku do pozostałych kategorii pracowników akademickich, uwrażliwienia profesorów na problem odwagi wyrażania własnego zdania można przedstawić w formie tezy: postawa profesorów jest rezultatem specyficznego dla tej grupy obowiązku recenzowania pracy i dorobku naukowego innych osób, co czasami wymaga odwagi przeciwstawienia się opinii większości środowiska akademickiego, gdy własny osąd sytuacji nakazuje obronę prac kontrowersyjnych lub krytykę prac uznanych przez innych za dobre.

W wyniku analizy wewnątrzuczelnianych zróżnicowań między przedstawicielami różnych dyscyplin kolejny raz okazało się, iż najwyraźniej występują one w uniwersytetach. Najwięcej charakterystycznych tendencji wystąpiło wśród przedstawicieli nauk matematyczno-przyrodniczych. Po pierwsze, najwięcej osób spośród nich wskazało na uczciwość w badaniach i eksperymentach jako na jedną z najważniejszych cech pracownika akademickiego (76%); na drugim miejscu znalazły się nauki humanistyczne (60%) i społeczne (61%); na trzecim – nauki prawne (43%) i ekonomiczne (43%). Po drugie, przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych (30%) i nauk ekonomicznych (31%) częściej niż reprezentanci pozostałych dyscyplin uznali, że najważniejszą cechą jest umiejętność współżycia z ludźmi. Po trzecie, wśród przedstawicieli nauk matematyczno-przyrodniczych najmniej osób uznało za ważne: odwagę wypowiedzania swojego zdania (29%) oraz tolerancję dla odmiennych poglądów (25%).

Zaobserwowane tendencje dotyczące wyboru cech pracownika akademickiego odróżniające przedstawicieli nauk matematyczno-przyrodniczych od pozostałych pracowników uniwersyteckich reprezentujących cztery inne grupy dyscyplin zbliżają ich jednocześnie do pracowników akademickich politechnik. Różnice w popularności opinii na temat ważności przedstawionych wyżej cech zgłaszanych przez te dwie grupy respondentów są minimalne. Odnosi się to do czterech cech: uczciwości w badaniach i eksperymentach; umiejętności współżycia z ludźmi; odwagi wypowiedzania swojego zdania oraz tolerancji dla odmiennych poglądów.

Na podstawie przeprowadzonej analizy uprawnione jest stwierdzenie, iż istnieje zbiór wartości związanych z wykonywanym zawodem, wspólnych dla pracowników akademickich trzech typów uczelni, tj. uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych.

Po pierwsze, wartości te określają postulowane cechy pracownika akademickiego. Są to: szeroka wiedza, znajomość najnowszych osiągnięć we własnej dziedzinie; umiejętność logicznego, abstrakcyjnego i twórczego myślenia; uczciwość w badaniach i eksperymentach oraz dobra organizacja pracy. Cechy te korespondują z wymienionymi przez Jaroslava Pelikana (za Johnem H. Newmanem) indywidualnymi cnotami intelektualnymi uczonego, które powinny towarzyszyć wolności poszukiwań naukowych. Są to: uczciwość intelektualna, odpowiedzialność, zdolność tolerowania odmiennych wartości i przekonań bez utraty własnych oraz zdyscyplinowany umysł (Pelikan 1992). Zbieżność ta świadczy o uniwersalnej ważności (jedności ponad podziałami dyscyplinowymi i kulturowymi) tych cech we wzorze pracownika akademickiego.

Po drugie, cenione cechy pracy także nawiązują do tradycyjnego wzoru. Są to: możliwość rozwoju uzdolnień i zainteresowań; praca twórcza, samodzielna; nie normowany czas pracy; przebywanie w środowisku akademickim. Kolejność tych wartości, rangowana według wysokości wskaźników procentowych informujących o powszechności ich akceptacji jako wartości ważnych, nie jest jednakowa w trzech badanych typach uczelni, lecz zajmują one zawsze najwyższe pozycje na skali (choć w różnej kolejności).

Cechy pracy na uczelni

Odpowiedzi na pytanie dotyczące motywów podjęcia pracy na uczelni pozwoliły nam określić, jakie wartości związane z tą pracą są ważne dla pracowników akademickich. W ba-

daniach przeprowadzonych w latach 1984 i 1993 próbowaliśmy ustalić, czy praca w szkole wyższej stwarza możliwość realizacji tych wartości (tabela 3).

Na podstawie analizy odpowiedzi na 10 pytań dotyczących cech pracy na uczelni należy stwierdzić, iż sytuacja w ostatnich latach poprawiła się radykalnie. W przypadku sześciu z dziesięciu wymienionych cech w 1993 r. zdecydowanie wzrosła względna liczba respondentów z trzech typów uczelni, którzy twierdzą, iż praca w szkole wyższej umożliwia ich realizację. Są to następujące cechy: realizacja zainteresowań, podnoszenie swojego poziomu intelektualnego, swoboda wypowiedzania się i pisanie, samodzielność, przebywanie wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym oraz podróże zagraniczne. W uniwersytetach wzrosła również znacznie liczba pracowników akademickich, którzy sądzą, że praca na uczelni umożliwia dodatkowe zarobki. Bez zmian pozostało przekonanie o ważności wykonywanej pracy dla społeczeństwa oraz poczucie wysokiego prestiżu społecznego. Już w 1984 r. bardzo niewielka część społeczności akademickiej wyrażała opinię, że praca na uczelni zapewnia wysoki prestiż. W tej sprawie w 1993 r. nie nastąpiły żadne pozytywne zmiany. Nie można więc zastosować do polskiej rzeczywistości zarzutów kierowanych pod adresem pracowników akademickich w krajach Zachodu, iż ulegają iluzji wysokiego uznania społecznego. Jeśli jednak za symptom „kluczowości” profesji uznalibyśmy poczucie przydatności społecznej wykonywanej pracy, to ocena zawodu pracownika akademickiego przez jego przedstawicieli wygląda korzystniej, zarówno bowiem w przeszłości, jak i obecnie ponad 50% respondentów z trzech typów szkół wyższych oceniło wykonywaną pracę jako ważną dla społeczeństwa.

Interesujących informacji dostarczają odpowiedzi na pytanie dotyczące pewności zatrudnienia. Poczucie takiej pewności ma obecnie mniej niż połowa pracowników akademickich trzech typów uczelni. W 1984 r., w okresie przeglądów kadrowych dokonywanych w szkołach wyższych, pracownicy politechnik i wyższych szkół pedagogicznych czuli się jeszcze bardziej niepewnie pod omawianym względem niż obecnie. Na uniwersytetach sytuacja wyglądała znacznie lepiej.

Poczucie pewności zatrudnienia związane jest również z zajmowanym stanowiskiem. Ma takie poczucie najmniej osób wśród adiunktów zatrudnionych na uniwersytetach (24%) i na politechnikach (36%). W wyższych szkołach pedagogicznych żywi takie przekonanie prawie równie mało adiunktów (25%), jak i asystentów (23%). Poza tym poczucie pewności zatrudnienia rośnie w sposób oczywisty wraz z zajmowanym stanowiskiem naukowym i występuje najczęściej wśród profesorów tytularnych trzech typów uczelni. Trudno byłoby odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tylko 63-66% profesorów tytularnych badanych szkół wyższych uważa, iż uczelnia stwarza pewność zatrudnienia. Mają oni przecież ustawowe gwarancje zatrudnienia na uczelni do osiągnięcia wieku emerytalnego. Pytanie było sformułowane ogólnie, bez odniesienia do konkretnej kategorii pracowników akademickich – profesorowie, odpowiadając na nie, mogli więc uwzględnić sytuację kolegów młodszych stopniem, którzy takich gwarancji nie mają.

Różnice w odpowiedziach czterech wyodrębnionych kategorii pracowników uczelni występują jeszcze w kilku innych kwestiach, takich jak: samodzielność pracy, możliwość podróży zagranicznych oraz swoboda wypowiedzania się i pisanie. Względna liczba osób twierdzących, iż praca na uczelni zapewnia realizację tych potrzeb rośnie wraz z zajmowanym stanowiskiem, przy czym najmniejsze różnice w pozytywnych odpowiedziach na pytania dotyczące tych spraw między skrajnymi kategoriami badanych (asystent – profesor

Tabela 3
Wybrane cechy pracy na uczelni według typu szkoły wyższej i roku badań (w %)

Praca na uczelni umożliwiająca (zapewniają):	Uniwersytety			Politechniki			Wyższe szkoły pedagogiczne		
	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c
Podnoszenie swojego poziomu naukowego	83,2	91,4	89,5	76,4	85,1	85,1	79,6	85,1	85,3
Realizację zainteresowań	82,9	90,8	90,4	66,7	82,7	81,4	69,6	83,7	81,9
Samodzielność	73,6	89,7	86,9	66,3	85,9	82,3	65,6	83,8	79,5
Przebywanie wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym	68,2	81,1	79,6	60,8	73,2	73,7	62,4	74,8	72,5
Jest ważna dla społeczeństwa	62,5	60,1	60,0	61,3	57,8	56,2	59,2	54,3	53,0
Podróże zagraniczne	45,2	77,0	74,3	33,5	69,6	67,4	25,6	58,3	50,3
Swobodę wypowiedzania się i pisanie	43,7	89,1	86,7	37,2	82,5	77,6	36,8	85,0	78,0
Pewność zatrudnienia	36,2	41,8	40,0	26,8	44,7	44,2	19,2	37,6	33,0
Wysoki prestiż w społeczeństwie	22,0	14,1	15,0	14,9	10,8	11,2	16,0	15,3	16,1
Liczba badanych	384	582	736	564	586	715	125	141	199

^a Próba bez asystentów.

^b Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^c Próba z asystentami.

tytularny) występują na uniwersytetach. Niemniej zróżnicowanie to jest zawsze istotne statystycznie i przekracza 10 punktów procentowych.

Jedynie w przypadku oceny możliwości dodatkowych zarobków na uczelni najwięcej osób twierdzących, iż istnieją takie możliwości znajduje się wśród asystentów z uniwersytetów (55%) i politechnik (54%), a najmniej – wśród profesorów tytularnych tych uczelni (uniwersytety – 35%, politechniki – 31%).

Pracownicy akademicy z uniwersytetów, po wprowadzeniu podziału na pięć grup dyscyplin nauki, jedynie w dwóch sprawach wykazali różnice w ocenach pracy. Po pierwsze, w ocenie możliwości dodatkowych zarobków; sposobność taką dostrzega najmniej przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych (27%), następnie humanistycznych (42%) i społecznych (44%), a najwięcej prawników (68%) i ekonomistów (73%). Po drugie, w ocenie możliwości podróży zagranicznych; więcej osób ocenia je pozytywnie wśród ekonomistów (82%) i przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych (78%) niż wśród respondentów z pozostałych trzech grup dyscyplin.

Identyfikacja z uczelnią

Kierując się wnioskami wynikającymi z literatury przedmiotu przyjęto, iż silna kultura szkoły wyższej działa ograniczająco na grę interesów grupowych w ramach społeczności akademickiej i sprzyja podejmowaniu działań wspólnych w skali uczelni. W obu omawianych badaniach zadaliśmy respondentom kilka pytań dotyczących poczucia współodpowiedzialności za uczelnię, wydział, zakład/instytut oraz za własną pracę. Odpowiedzi na te pytania są jednym z możliwych wskaźników występowania wspólnej dla uczelni kultury lub jej braku.

Wyniki uzyskane w latach 1984 i 1993 są takie same (po wyłączeniu asystentów z próby w 1993 r.). Nie ma również istotnych statystycznie różnic między typami szkół, z jednym wyjątkiem. A mianowicie w politechnikach w 1993 r. znacznie wzrosło poczucie odpowiedzialności pracowników akademickich za pracę swojego wydziału (w 1984 r. zadeklarowało takie poczucie 45% respondentów z politechnik, a w 1993 r. – 58% badanych, bez asystentów). Identyfikacja pracowników akademickich politechnik z wydziałem jest wyraźnie silniejsza niż w dwóch pozostałych typach uczelni.

Powszechność identyfikacji pracowników akademickich z czterema wyodrębnionymi poziomami instytucjonalnymi szkoły wyższej jest różna. Im odleglejszy od respondentów jest ten poziom, tym mniej powszechnie występuje identyfikacja. W 1993 r. respondenci deklaruowali poczucie odpowiedzialności za:

- uczelnię (40%);
- wydział (46%);
- zakład/instytut (70%);
- własną pracę (91%).

Otrzymane wyniki pozwalają stwierdzić, że poczucie identyfikacji z uczelnią nie jest związane z typem szkoły wyższej. Przystępując do badań zakładaliśmy, iż pracownicy uniwersytetów, tradycyjnych instytucji akademickich, będą w większym stopniu identyfikować się z uczelnią niż pracownicy pozostałych szkół wyższych. Teza ta nie znalazła potwierdzenia. Także w uniwersytetach nie wystąpiły różnice między opiniami przedstawiciele poszczególnych grup dyscyplin.

Próba badawcza została tak zbudowana, że nie można było przyjrzeć się poszczególnym uczelniom, była bowiem reprezentatywna dla każdego z trzech badanych typów szkół wyższych, a nie dla poszczególnych uczelni.

Poczucie odpowiedzialności za uczelnię, wydział i zakład/institut jest silnie związane z zajmowanym stanowiskiem naukowym. Nie występują pod tym względem różnice między typami uczelni.

Tabela 4

Poczucie identyfikacji z instytucją w 1993 r. według zajmowanego stanowiska (w %)

Czuję się odpowiedzialny za:	Asystenci	Adiunkci	Profesorowie	
			uczelniani	tytularni
Uczelnię	15,7	33,6	58,4	60,3
Wydział	18,2	39,3	66,9	67,1
Zakład/institut	53,5	64,2	81,7	88,9
Własną pracę	91,7	92,0	90,7	91,4
Liczba badanych ^a	325	639	257	325

^a W tabeli nie uwzględniono 90 docentów (5,4% respondentów) oraz braku danych o zajmowanym stanowisku (17 osób).

Poczucie odpowiedzialności za uczelnię, wydział, zakład/institut odczuwa najwięcej osób wśród profesorów (zarówno uczelnianych, jak i tytularnych), a najmniej wśród asystentów. Na podstawie danych empirycznych przedstawionych w tabeli 4 można sformułować następujące twierdzenie: „Poczucie odpowiedzialności za funkcjonowanie uczelni, wydziału, zakładu/institutu jest wprost proporcjonalne do posiadanego wpływu na funkcjonowanie tych jednostek organizacyjnych; tyle poczucia odpowiedzialności, ile wpływu”. Jest to oczywiście dużym uproszczeniem, gdyż o poczuciu odpowiedzialności za uczelnię współdecydują niewątpliwie sprawy natury psychologicznej, zadowolenie z wykonywanej pracy, a także działania integrujące organizację, prowadzone lub nie prowadzone na poziomie uczelni czy wydziału. Otrzymane wyniki pozwalają sądzić, iż takie działania na poziomie wydziału są prowadzone częściej w politechnikach niż w dwóch pozostałych typach uczelni.

Tabela 5

Chęć odejścia z pracy w szkole wyższej a poczucie odpowiedzialności za uczelnię (w %)

Poczucie odpowiedzialności za:	Chęć odejścia z uczelni teraz lub w przeszłości		
	tak, na zawsze	tak, na jakiś czas	nie
Uczelnię	30,2	40,9	44,1
Wydział	34,9	45,2	51,6
Zakład/institut	62,3	66,1	75,7
Liczba badanych ^a	330	427	851

^a Brak danych dla 45 osób.

Przystępując do opracowywania wyników badań przyjęliśmy hipotezę, iż poczucie odpowiedzialności za uczelnię będzie występować częściej u osób, które nigdy nie chciały z niej odejść, a także u osób, które nie są rozczarowane pracą w tej instytucji. Hipoteza ta sprawdziła się połowicznie, ponieważ opisany związek wystąpił tylko w przypadku braku zamiaru odejścia z uczelni – zarówno w przeszłości, jak i obecnie (tabela 5).

Wyraźne różnice w wysokości wskaźników procentowych występują w dwóch skrajnych przypadkach: 1) osób, które chciały kiedyś lub zamierzają obecnie odejść z uczelni na zawsze – najniższe wartości wskaźników procentowych, wskazujące na słabszą identyfikację z uczelnią; 2) osób, które takich zamiarów nigdy nie miały – wskaźniki najwyższe, wskazujące na silniejszą identyfikację.

Negatywne strony pracy na uczelni

Fakt, iż pytanie dotyczące chęci odejścia z uczelni zadano respondentom po raz pierwszy w 1984 r. umożliwia porównanie odpowiedzi udzielonych w odmiennych okresach historycznych, w innych warunkach ustrojowych i ekonomicznych. Czy odpowiedzi udzielone na to pytanie w roku 1993 różnią się wyraźnie od tych udzielonych dziewięć lat wcześniej?

W efekcie porównania wyników obu badań okazało się, iż w uniwersytetach i politechnikach akceptacja pracy na uczelni uległa mniejszym zmianom niż w wyższych szkołach pedagogicznych. W dwóch pierwszych typach szkół wyższych wzrosła w sposób zauważalny jedynie liczba osób, które rozważyły możliwość odejścia z uczelni na jakiś czas. Natomiast w wyższych szkołach pedagogicznych zmniejszyła się wyraźnie liczba pracowników akademickich twierdzących, iż nigdy nie zamierzali odejść z uczelni, a wzrosła – liczba osób, które chciały opuścić swoją uczelnię na zawsze.

W 1993 r. akceptacja uczelni jako miejsca pracy była największa wśród pracowników akademickich uniwersytetów (58% stwierdziło, iż nie zamierzało ani na zawsze, ani na jakiś czas odejść z pracy), a najmniejsza – tak jak w 1984 r. – wśród naukowców z politechnik (48%).

Pracownicy akademicy, którzy w 1993 r. stwierdzili, iż był taki czas, w którym chcieli odejść z uczelni, zostali poproszeni o podanie, w którym roku ten fakt miał miejsce. Jedynie 4,3% spośród nich umiejscowiło ten fakt przed rokiem 1970; wskaźniki procentowe dla lat 1971-1989 mieszczą się w przedziale 0,5-2,5%. Większość osób, które myślały o odejściu z uczelni (58%) ulokowała ten zamiar w latach 1990-1993.

Do respondentów rozważających możliwość odejścia z uczelni skierowano pytanie o przyczyny, dla których chcieli to uczynić. Wskazali oni przede wszystkim niskie zarobki (19% ogółu badanych, co stanowi 41% osób, które rozważyły możliwość odejścia, w tym: 46% osób myślących o odejściu z politechnik, 38% – z uniwersytetów i 28% – z wyższych szkół pedagogicznych). Pozostałe powody zgłaszane były przez zdecydowanie mniejszą liczbę osób. I tak, badani myślący o odejściu z uczelni wymienili następujące przyczyny: konflikty (15%), brak satysfakcji z pracy (9%), pracę poza uczelnią (7%), sytuację polityczną (7%), zagrożenie rotacją (6%). Nie wystąpiły różnice między typami uczelni.

Niskie zarobki są podstawowym powodem, dla którego spora część pracowników akademickich rozważyła możliwość opuszczenia uczelni. Najprawdopodobniej pokusa odejścia z uczelni jest tym silniejsza, im większe są szanse znalezienia atrakcyjnej finansowo pracy

Tabela 6
Chęć odejścia z uczelni według typu szkoły wyższej i roku badań (w %)

Chęć odejścia obecnie lub w przeszłości	Uniwersytety		Politechniki		Wyższe szkoły pedagogiczne	
	1984 ^a	1993 ^b	1984 ^a	1993 ^b	1984 ^a	1993 ^c
Na zawsze	23,3	22,0	28,4	24,1	20,8	29,7
Na jakiś czas	10,3	16,9	15,1	24,8	13,6	16,7
Nie chciałem odejść	63,3	61,0	55,5	51,0	62,4	51,8
Liczba badanych	384	582	564	586	125	141

^a Próba bez asystentów.

^b Próba bez asystentów (w celu umożliwienia porównań z 1984 r.).

^c Próba z asystentami.

poza jej murami. Fakt, iż najwięcej osób liczących się z możliwością odejścia jest na politechnikach, a najmniej – w wyższych szkołach pedagogicznych wskazywałby na poprawność tej interpretacji.

W wyniku analizy omawianego problemu w zależności od stanowiska naukowego zajmowanego przez respondentów okazało się, iż wyraźne różnice występują w przypadku zgłaszanego przez pracowników akademickich braku chęci odejścia z uczelni. Osób o takim nastawieniu jest zdecydowanie więcej wśród profesorów (61% profesorów uczelnianych i 68% profesorów tytularnych) niż wśród pracowników młodszych stopniem (42% asystentów, 48% adiunktów). W rozbiciu na typy uczelni okazało się, iż wśród profesorów tytularnych zatrudnionych w uniwersytetach było najwięcej osób (74%), które nie odczuwały chęci opuszczenia uczelni (ani na zawsze, ani na jakiś czas); najmniej zaś takich osób (33%) było wśród asystentów z politechnik.

Otrzymane wyniki są potwierdzeniem faktów obserwowalnych „gołym okiem”. Należy do nich stwierdzenie, iż najwięcej osób rozważających możliwość odejścia z pracy na uczelni, głównie z przyczyn finansowych, znajduje się wśród młodszych pracowników. Są to ludzie w wieku, gdy zakłada się rodzinę i potrzebuje pieniędzy na jej utrzymanie. Tymczasem zarówno asystenci, jak i adiunkci w ramach wykonywanego zawodu pracownika akademickiego mają niewielkie możliwości zdobycia odpowiednich środków utrzymania – o wiele mniejsze niż profesorowie. Tezę tę wspiera fakt, iż analiza wypowiedzi kobiet i mężczyzn pozwoliła nam ustalić, że więcej osób noszących się z zamiarem definitywnego odejścia z uczelni znajduje się wśród mężczyzn-asystentów – zgodnie z tradycyjnym wzorem odpowiedzialnych za zapewnienie bytu rodzinie (41%) – niż wśród kobiet-asystentów (30%).

W przeprowadzonych badaniach staraliśmy się także poznać negatywne strony pracy na uczelni. Jedno z pytań z tej grupy dotyczyło rozczarowania pracą w szkole wyższej. W obu badaniach spytaliśmy respondentów: „Czy praca na uczelni rozczarowała Pana/Panią pod jakimś względem?”.

W 1984 r. 41% badanych udzieliło na to pytanie odpowiedzi twierdzącej, w 1993 r., w próbie bez asystentów – 61%; w całej próbie, z asystentami – 63%.

W 1993 r. zdecydowanie więcej osób niż dziewięć lat wcześniej odczuwało rozczarowanie pracą na uczelni. Pytanie jednak było sformułowane tak szeroko, że bardziej interesującą grupą wydają się być ci pracownicy akademicy, których nic w wykonywanej pracy nie rozczarowało.

W 1984 r. w odpowiedziach na pytanie otwarte dotyczące przyczyn rozczarowania respondenci wymienili wiele różnorodnych powodów, które nie łączyły się w szersze kategorie. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które jako powód swojego rozczarowania wymieniły szeroko rozumiane warunki pracy: niskie płace, brak pieniędzy na badania, niedostatek aparatury, biurokratyczne rozliczanie z efektów pracy. Tak zgrupowane powody wymieniło łącznie 10% profesorów, 15% docentów i 26% adiunktów. Pozostałe uzasadnienia wymieniło mniej niż 10% respondentów (Najduchowska 1990b, s. 34-35).

W 1993 r. nie wystąpiły różnice między pracownikami akademickimi trzech typów uczelni ani pod względem powszechności odczuwanego rozczarowania, ani w podawanych uzasadnieniach tego stanu rzeczy.

Najczęściej wymienianym powodem rozczarowania w 1993 r. (poprzednio wchodzącym do grupy uzasadnień składających się na warunki pracy) było zbyt niskie wynagrodzenie – powód ten wymieniło 23% respondentów (35% – gdy uwzględnili się tylko osoby rozczarowane).

wane). Na drugim miejscu znalazły się cechy ludzi – 11% respondentów (17% osób rozczarowanych). I kolejno: poziom merytoryczny uczelni (9% wszystkich badanych), niski prestiż uczelni (analogicznie 8%), brak w instytucji pieniędzy i wyposażenia (8%), biurokracja, zła organizacja pracy (7%). Wszystkie uzasadnienia, poza cechami ludzi i niskim prestiżem, mieszczą się w grupie warunków pracy. Gdy policzono razem respondentów, którzy wymienili którykolwiek z powodów zaliczonych w 1984 r. do warunków pracy, to liczba tych osób wzrosła i stanowi 34% ogółu badanych. W tym obszarze należy szukać głównych źródeł obecnego wzrostu poczucia rozczarowania pracą na uczelni.

Przystępując do analizy tego problemu zakładaliśmy, że wystąpią duże różnice w omawianej sprawie między młodszymi a starszymi stopniem pracownikami akademickimi. Okazało się jednak, iż jedynie wśród profesorów tytularnych zjawisko to występuje rzadziej niż wśród przedstawicieli pozostałych trzech grup respondentów; 49% profesorów tytularnych rozczarowało się pod jakimś względem pracą na uczelni (60-66% w pozostałych grupach zatrudnienia). Dotyczy to także najliczniej podawanego uzasadnienia, tj. niskich zarobków, wymieniło je bowiem 16% profesorów tytularnych oraz 24-22% pozostałych kategorii pracowników akademickich.

Zakres powszechności rozczarowania pracą na uczelni jest bardzo zbliżony wśród kobiet i mężczyzn. Lecz po wprowadzeniu do analizy trzeciej zmiennej, tj. stanowiska naukowego, pojawiła się interesująca zależność. Okazało się bowiem, iż mniej jest osób rozczarowanych wśród kobiet-asystentów (kobiety – 60%, mężczyźni – 70%, a więcej wśród kobiet-profesorów tytularnych (kobiety – 60%, mężczyźni – 48%).

Poszukując negatywnych stron pracy w szkole wyższej, w 1984 r. umieściliśmy w ankiecie pytanie otwarte dotyczące konfliktów występujących na uczelni i na wydziale. W 1993 r. powtórzyliśmy to pytanie. W obu badaniach mniej niż 5% pracowników akademickich stwierdziło, iż w ich uczelni konflikty nie występują. Sprawą bardziej interesującą z poznawczego punktu widzenia niż sam fakt występowania konfliktów było ustalenie, czego te konflikty dotyczą. Trudno bowiem byłoby sobie wyobrazić dużą organizację, jaką jest szkoła wyższa, w której nie miałyby miejsca żadne konflikty i napięcia, chociażby na tle interesów grupowych.

Podawane przyczyny konfliktów są w większości takie same jak powody rozczarowań i chęci odejścia z uczelni. Zarówno w 1993 r., jak i dziewięć lat wcześniej, na pierwszym miejscu znalazły się złe stosunki międzyludzkie (w obu analizowanych badaniach podało to uzasadnienie ponad 20% respondentów), a następnie: polityka kadrowa (19% w 1984 r. i 13% w 1993 r.), wszystko co deficytowe (analogicznie 8% i 15%) oraz warunki materialne (po 14%). W 1993 r. 17% respondentów wymieniło ponadto powód „finanse”. Ponieważ nie było wiadomo, o jakie finanse chodzi: czy o finanse uczelni, czy o wynagrodzenia pracowników, potraktowaliśmy te odpowiedzi jako odrębną kategorię. W 1993 r. zdecydowanie zmalała liczba wskazań na polityczne przyczyny konfliktów (13% w 1984 r. i 2% w 1993 r.). W 1984 r. były one wskazywane przede wszystkim przez pracowników akademickich uniwersytetów (19%), a następnie wyższych szkół pedagogicznych (15%); istnienie tego typu konfliktów zasygnalizowało tylko 8% respondentów z politechnik.

Najczęściej wymienianą w pytaniach otwartych przyczyną rozczarowań i konfliktów związanych z pracą na uczelni, poza złymi warunkami materialnymi, była niedobra atmosfera w pracy. W obu ankietach zamieściliśmy również pytanie zamknięte na ten temat. Prosiłmy w nim respondentów o ocenę stosunków międzyludzkich (atmosfery w pracy) panu-

jących w ich jednostkach organizacyjnych, tj. w zakładzie, katedrze lub instytucie. Zmiany, które zaszły w strukturze organizacyjnej uczelni nie pozwoliły na bliższe skonkretyzowanie charakteru tej jednostki.

Tabela 7

Ocena stosunków międzyludzkich w jednostce organizacyjnej, w której respondent pracuje, według roku badań (w %)

Stosunki międzyludzkie	1984 ^a	1993 ^b	1993 ^c
Bardzo dobre	16,7	25,7	26,4
Raczej dobre	51,7	52,7	51,8
Raczej niedobre	20,8	14,9	15,1
Zdecydowanie niedobre	7,6	4,9	4,8
Brak danych	3,2	1,8	1,9

^{a,b} Próba bez asystentów.

^c Próba z asystentami.

W ostatnich latach wyraźnie poprawiła się atmosfera pracy na uczelni, na co wskazuje znacznie większy udział w zbiorowości akademickiej osób oceniających stosunki międzyludzkie jako bardzo dobre, a mniejszy tych, którzy oceniają je jako raczej niedobre. W 1993 r. mniej niż jedna czwarta pracowników akademickich oceniła stosunki międzyludzkie w miejscu pracy jako raczej lub zdecydowanie niedobre. Nie wystąpiły różnice w zależności od typu uczelni ani zajmowanego stanowiska.

Jedność w różnorodności

Analiza wartości związanych z pracą na uczelni i wykonywanym zawodem pracownika akademickiego dostarczyła argumentów na rzecz tezy o istnieniu kilku typów tego zawodu, w których jednak wiele cech jest wspólnych. Należą do nich pewne wspólne wartości związane z wykonywaną pracą (praca twórcza, samodzielna, dająca możliwości samorozwoju) oraz wzorem pracownika akademickiego (szeroka wiedza; uczciwość w badaniach i eksperymentach; myślenie logiczne, abstrakcyjne, twórcze; dobra organizacja pracy). Towarzyszy temu pewna świadomość wspólnotowa, przejawiająca się w poczuciu atrakcyjności przebywania w środowisku akademickim i odpowiedzialności za uczelnię.

Występują oczywiście pewne tendencje charakterystyczne dla określonych podgrup pracowników akademickich. Przejawiają się one przede wszystkim w trochę inaczej rozłożonych akcentach.

Gdy się analizuje odmienności między poszczególnymi typami uczelni, to najistotniejsze różnicowanie polega na przypisywaniu przez pracowników uniwersytetów i politechnik większego znaczenia wykonywaniu pracy twórczej, a pracowników wyższych szkół pedagogicznych – kształceniu studentów. Jest to kolejne ustalenie wskazujące, iż wśród celów i zadań określanych jako misja uczelni w przypadku politechnik i uniwersytetów podstawowe miejsce zajmuje praca badawcza, a w wyższych szkołach pedagogicznych – działalność dydaktyczna.

Po zejściu na poziom „plemion”, czyli grup dyscyplin wiedzy, pewne odrębności zarysowały się jedynie dla jednego „plemienia”, tj. przedstawicieli uniwersyteckich nauk matematyczno-przyrodniczych. Okazało się bowiem, iż są oni w większym stopniu, niż przedstawiciele pozostałych czterech grup dyscyplin, zorientowani na działalność badawczą. Najważniejszą cechą pracownika akademickiego jest w tym środowisku uczciwość w badaniach i eksperymentach. Ponadto, bardziej niż inni pracownicy akademicy, cenią oni sobie przebywanie wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym. Mniejsze znaczenie nadają natomiast samodzielności wykonywanej pracy (charakterystyczne dla nich i dla pracowników politechnik jest prowadzenie prac zespołowych), odwadze wypowiedzania własnego zdania oraz tolerancji dla odmiennych poglądów. Te ostatnie cechy zbliżają ich do pracowników akademickich z politechnik. Zarysowuje się więc pewna odrębna kultura (czy subkultura) akademicka. Treścią badań i nauczania prowadzonych przez tę grupę nie jest materia społeczna, lecz świat czystej nauki i techniki – może więc tolerancja i odwaga głoszenia własnego zdania nie są na gruncie uprawianego zawodu aż tak ważne, aby je lokować wśród pięciu najważniejszych cech pracownika akademickiego.

Następne podziały przebiegają między starszymi i młodszymi rangą pracownikami uczelni. Pracownicy młodzi cenią przede wszystkim wartości związane z rozwojem intelektualnym i doskonaleniem umiejętności zawodowych. Starsi, a zwłaszcza profesorowie tytularni, przywiązują większą wagę do wykonywania pracy twórczej, pracy ważnej dla społeczeństwa oraz do swobody wypowiedzania własnego zdania.

W ostatnich latach, co może być powodem optymizmu w stosunku do przyszłości, środowisko akademickie zdecydowanie lepiej niż dziewięć lat wcześniej oceniło możliwość realizacji cenionych wartości związanych z charakterem wykonywanej pracy. Ponad dwie trzecie respondentów uznało, iż w 1993 r. praca na uczelniach była: samodzielna, sprzyjająca rozwojowi zainteresowań oraz podnoszeniu poziomu intelektualnego, zapewniała możliwość przebywania wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym, a także swobodę wypowiedzania się i pisanie. W uniwersytetach i politechnikach umożliwiała ponadto podróże zagraniczne.

Tym pozytywnym stronom pracy towarzyszą niestety poważne zjawiska negatywne, ponieważ blisko połowa respondentów myślała w ostatnich latach o odejściu z uczelni na jakiś czas lub na zawsze. Grupą, w której poczucie stabilizacji na uczelni jest najsilniejsze są profesorowie tytularni z uniwersytetów: 74% spośród nich nigdy nie myślało o odejściu z uczelni. Grupą o najsłabszym poczuciu stabilizacji są asystenci z politechnik: 67% brało pod uwagę możliwość zmiany pracy. Najczęściej wymieniane argumenty uzasadniające chęć odejścia dotyczą warunków materialnych pracowników akademickich, a rzadziej – warunków materialnych uczelni.

Rozczarowania i konflikty towarzyszą funkcjonowaniu każdej organizacji, trudno jednak oszacować, w jakim stopniu to funkcjonowanie utrudniają.

Literatura

- Austin A.W. 1985
Achieving Educational Excellence. San Francisco.
- Bailey F.G. 1977
Morality and Expediency. Oxford.

Becher T. 1987

Disciplinary Shaping of the Profession. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession*, Berkeley-Los Angeles-London.

Cichomski B. 1986

Trzy konteksty karier naukowych: społeczny, organizacyjny i epistemologiczny. W: Kwiatkowski S. (red.): *Planowanie i organizacja badań naukowych*, z. 10, Warszawa-Łódź.

Clark B.R. 1972

The Organizational Saga in Higher Education. „Administrative Science Quarterly”, nr 17.

Clark B.R. 1983

The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley.

Clark B.R. 1987

Conclusions. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession*. Berkeley-Los Angeles-London.

Cobban A.B. 1975

The Medieval Universities: The Development and Organisation. London.

Davenport H. 1970

The One Culture. New York-Toronto-Oxford.

Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J. 1983

Strategy Formulation in the University Setting. „Review of Higher Education”, vol. 4.

Halsey A.H., Trow M. 1971

The British Academics. London.

Kądzielska K. 1970

Aktywność kulturalna łódzkiej inteligencji. Warszawa.

Masland A.T. 1985

Organizational Culture in the Study of Higher Education. „Review of Higher Education”, nr 8.

Merton R.K. 1982

Nauka i demokratyczny ład społeczny. W: Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.

Najduchowska H. 1990a

Etyka uczonych i poglądy na ich obowiązki wobec społeczeństwa. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicy 1984*. Warszawa-Łódź.

Najduchowska H. 1990b

Wyższa uczelnia jako miejsce pracy. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicy 1984*, Warszawa-Łódź.

Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. 1993

Konserwatyzm a innowacyjność. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Neave G., Rhoades G. 1987

The Academic Estate in Western Europe. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession*. Berkeley-Los Angeles-London.

Ofierska M. 1965

Zainteresowania i postawy czytelnicze jako element modelu kultury warszawskiej inteligencji. Warszawa.

Pelikan J. 1992

The Idea of the University. A Re-examination. London.

Perkin H.J. 1987

The Academic Profession in the United Kingdom. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession.* Berkeley-Los Angeles-London.

Richmond W.K. 1963

Culture and General Education. London.

Shils E. 1983

Academic Ethics. New York.

Snow C.P. 1959

Two Cultures and the Scientific Revolution. New York.

Smircich L. 1983

Concepts of Culture and Organizational Analysis. „Administrative Science Quarterly”, nr 28.

Sztompka P. 1995

O pewnym, niestety niepopularnym, rozumieniu nauki i roli społecznej uczonego. Referat wygłoszony na konferencji nt. „Ocenianie uczonych, instytucji i projektów badawczych”. Warszawa, 16-18 marca.

Kształcić dając swobodę wyboru, poczucie odpowiedzialności i satysfakcję ze studiowania

Wywiad z prof. dr hab. Andrzejem Hennelem, kierownikiem Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych Uniwersytetu Warszawskiego

Ewa Świerzbowska-Kowalik: **Jak doszło do utworzenia Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych na Uniwersytecie Warszawskim? Jaka jest ich geneza? Dlaczego powstały?**

Andrzej Hennel: Przed czterema laty rektor UW, prof. dr hab. Andrzej K. Wróblewski, powołał Komisję ds. Reformy Uczelni. Mieliśmy przygotować propozycje reformy Uniwersytetu z racji zdecydowanie większych możliwości, jakie dawała szkołom wyższym nowa ustawa. Ta propozycja ukształtowała się w postaci projektu stworzenia w obrębie uczelni szkół skupiających pokrewne dyscypliny wiedzy. Najbardziej skrajne były opinie, że student nie powinien rozpoczynać swej nauki uniwersyteckiej od mniejszych jednostek uczelni: wydziałów czy instytutów. Powinien być po prostu studentem Uniwersytetu Warszawskiego. Tę najdalej idącą propozycję uznaliśmy za całkowicie nierealną pod względem praktycznym i zaproponowaliśmy koncepcję utworzenia Szkół skupiających pokrewne dyscypliny. Jako pierwsza, mająca najbardziej klarowną wizję, jawiła się nam Szkoła Nauk Przyrodniczych.

Idea była taka, że student byłby przyjmowany do owej Szkoły na podstawie egzaminu wstępnego prowadzonego przy współudziale pracowników skonfederowanych wydziałów, a następnie mógłby wybrać gotowe „menu”, proponowane i przygotowane np. przez Wydział Chemii, albo przystąpić do konstruowania swojego własnego programu, obejmującego przedmioty różnych wydziałów lub kierunków studiów.

Opracowany projekt przedstawiliśmy radom wydziałów; niestety, reakcje były różne. Było dużo głosów przychylnych, ale także zaskakująco wiele opinii niesłychanie ostro przeciwnych. Byłem wręcz zaskoczony, że ci, którym projekt się podobał, od razu wiedzieli, o co chodzi, rozumieli ideę tego sposobu studiowania, natomiast inni, którym projekt się nie podobał, konsekwentnie nie chcieli go zrozumieć.

– **Jakie były argumenty przeciwników?**

– Wszelkie. Generalnie argumenty i uwagi sprowadzały się do tego, że „jest tak dobrze, więc po co zmieniać”, ponadto wielu oponentów obawiało się, że jeżeli zacznie się dawać studentom prawo wyboru, znajdą się też przedmioty, zajęcia, wykłady, które nie będą wybierane. Większość przeciwników przewidywała taką właśnie sytuację, wiele osób poczuło zagrożenie. Co ciekawe, na biologii przeciwko projektowi występowali niekiedy również studenci, którzy uważali, że oni zdawali trudne egzaminy, a tu pojawią się konkurenci, którzy znacznie łatwiej mogą osiągnąć to, na co oni musieli usilnie pracować.

Środowisko zaczęło dyskutować, co było korzystne, zarazem jednak stało się jasne, że nie ma szans na uzyskanie *consensusu*. Parę wydziałów było skłonnych przystąpić do tworzenia studiów zgodnie z nową koncepcją, kilka nie, i w sumie projekt został odłożony na półkę, jako reforma zbyt gwałtowna. Szkoda, bo sądzę, że w tamtym czasie ludzie mieli więcej entuzjazmu do wprowadzania zmian niż dziś. Doszedłem wówczas do wniosku (zresztą w toczonej wtedy dyskusji inne osoby zainteresowane zmianami także formułowały podobne przekonania), że sposobem przekonania oponentów, który byłby pomocny w zrealizowaniu projektu, może być stworzenie pewnego rodzaju „laboratorium”, wprowadzenie zmian początkowo w niewielkim zakresie.

Złożyłem więc na ręce rektora projekt, który następnie zaakceptowali dziekani i Senat, przewidujący stworzenie niewielkiej, dwudziesto-trzydziestoosobowej grupy, która studiowałaby według swobodnego programu, swobodnego działania w ramach, jak wtedy się mówiło, sześciu wydziałów matematyczno-przyrodniczych: biologii, chemii, geografii, geologii, matematyki i fizyki. Na posiedzeniu Senatu do udziału w przedsięwzięciu zgłosił akces Wydział Psychologii, jako siódmy. Ku mojej radości, zostało to zaakceptowane w Senacie i można było rozpoczynać organizowanie takich studiów. Wydaje mi się, iż w akceptacji tej idei przez dziekanów oraz Senat szczególnie pomogła ograniczona wielkość naszych studiów – grupa dwudziestu-trzydziestu studentów stwarzała wrażenie, że to taka niewiele znacząca „pchełka”. Powstanie Szkoły ogłosiłem w prasie, m.in. w „Wiedzy i Życiu”, uważając, że nasi potencjalni studenci, to czytelnicy tego czasopisma. I zaczęła się rzecz niesłychana – pojawiły się tłumy chętnych kandydatów oraz ich rodziców. Mój telefon zaczął się urywać. Okazało się, że pomysł bardzo się podoba, atrakcyjna jest przede wszystkim możliwość wyboru spośród wielu przedmiotów wykładanych na Uniwersytecie. Odbyłem mnóstwo dyskusji, bo każdy chciał wiedzieć, jak to wszystko będzie wyglądać, jakie realne szanse wyboru dają te studia. W toku tych dyskusji i rozmów przekonałem się, że najlepiej oddaje całą sprawę porównanie gastronomiczne: normalny wydział to stołówka, w której wybór dań jest niemożliwy, a studia interdyscyplinarne to restauracja, w której każdy komponuje swoje menu...

– Rzeczywiście, coś w tym jest...

– W pierwszej rekrutacji zgłosiło się trzysta kilkadziesiąt osób, co, przy bardzo skromnej kampanii reklamowej, było dla mnie wielkim zaskoczeniem. Wyniki egzaminu były tak dobre, że przyjęliśmy trzydzieści kilka osób.

– Czy egzamin był standardowy, taki jak na innych kierunkach studiów?

– Nie. Oczywiście bez egzaminu przyjęliśmy laureatów olimpiad. Dla pozostałych kandydatów przygotowaliśmy egzamin testowy, przy czym każdy kandydat miał prawo wyboru dwóch testów z pięciu proponowanych. Były to testy z matematyki, fizyki, chemii, biologii i geografii. Kandydat wybierał sobie dwa, które rozwiązywał. Następnie, co ciekawe, liczbowe wyniki testów nie były dodawane, ale mnożone przez siebie. Wynikało to z odpowiedzi na kwestię, czy średnia geometryczna jest w tym wypadku lepsza, bardziej prognostyczna niż średnia arytmetyczna. Na podstawie tak przeprowadzonego egzaminu przyjęliśmy trzydzieści kilka osób, które naprawdę świetnie wypadły na egzaminie testowym.

Potem zaczęły się studia. Z początku studenci musieli wszystkim pracowicie tłumaczyć, kim są, skąd się wzięli.

– Pewnie jeszcze trudniejsza byłaby dla nich odpowiedź na pytanie, kim będą w przyszłości.

– Tak, ale to już inna kwestia. Środowisko trochę się przyzwyczało, że tacy dziwni studenci chodzą po uczelni. W każdym razie pierwsi studenci Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych odegrali bardzo pozytywną rolę w tym sensie, że wielu wątpiących zaczęło się przekonywać do takiej formy studiowania. Na wydziałach nieufnych wobec tego rodzaju innowacji studenci MISMaP zdobyli sobie bardzo dobrą markę. Pracownicy naukowci przekonali się „namacalnie”, że dostarczamy im bardzo dobrych studentów. Ogólnie przychylna dla reform atmosfera pozwoliła nam na znaczne zwiększenie rekrutacji w następnym roku. Liczba kandydatów prawie się podwoiła, było ich około sześciuset, a przyjęliśmy siedemdziesiąt kilka osób. W kolejnym roku mieliśmy ośmiuset kandydatów, przyjęliśmy prawie stu.

Istnieje wszakże pewien problem, bo zawsze mamy kandydatów, którzy zdają na nasze studia i jednocześnie na medycynę lub, rzadziej, na inne kierunki. Tworzymy więc listę rezerwową, która pozwala na uzupełnianie podstawowej listy studentów, jeśli osoby, które dostały się na inne studia i wybrały studiowanie na tamtych kierunkach rezygnują ze studiowania u nas.

W ostatnich latach pogorszyły się warunki materialne osób pracujących na Uniwersytecie, a to zawsze wywołuje pewną niechęć i konserwatyzm wobec reform. Rektor, prof. dr hab. Andrzej K. Wróblewski, przegrał wybory na stanowisko rektora, co nie zmienia faktu, jego następcą, prof. dr hab. Włodzimierz Siwiński jest bardzo pozytywnie nastawiony do MISMaP. Postanowiłem jednak, że nie będę znacząco zwiększał rekrutacji, przede wszystkim dlatego, że nie chcę wpędzać studentów MISMaP w kłopoty. W najbardziej radykalnym projekcie można by sobie wyobrazić, że będziemy stale, systematycznie zwiększać liczbę przyjmowanych studentów i płynnie przejdziemy do utworzenia planowanej kiedyś Szkoły. Myślę, że na to jest jeszcze za wcześnie. Musiałoby się coś radykalnie zmienić w szkolnictwie wyższym w Polsce, aby dokonać takich daleko idących, dość radykalnych przeobrażeń. Studia interdyscyplinarne przysparzają nauczycielom akademickim znacznie więcej pracy. Natomiast rok po naszych ruszyły Międzywydziałowe Studia Humanistyczne prof. dr hab. Jerzego Axera, także bardzo popularne wśród kandydatów.

– W tym samym czasie rozpoczęła funkcjonowanie Szkoła Nauk Ścisłych, prowadzona przez kilka instytutów Polskiej Akademii Nauk...

– Tak, tam też występuje element interdyscyplinarny, studenci mają zajęcia z kilku dyscyplin nauk ścisłych. Wielokrotnie pytano mnie o tę Szkołę; zawsze twierdzę, że tego typu konkurencja jest jak najlepszą rzeczą, ze wszech miar wskazaną.

W każdym razie, wydaje się, że MISMaP i szkoła prof. Axera znalazły dla siebie stabilne miejsce w świadomości pracowników uczelni oraz w świadomości społecznej. Nasze studia stały się elitarne choćby dlatego, że kandydatów na nie jest bardzo wielu, a liczba miejsc jest ciągle nieduża. Młodzież traktuje egzamin na nasze studia jako wyzwanie, a każde wyzwanie jest dla młodych i dobrych kandydatów pociągające. Mamy zatem wciąż bardzo dobrych kandydatów.

– Co można powiedzieć o kandydatach? Czy są do tego stopnia zainteresowani naukami przyrodniczymi, że, wiedząc już w szkole średniej bardzo wiele, nie są w stanie zdecydować się na podjęcie studiów tylko na jednym kierunku, ograniczającym, z natury rzeczy, ich oczekiwania, czy mają sporą wiedzę, ale po prostu nie potrafią wybrać? A może o wyborze tej formy studiów decydują jeszcze jakieś inne motywy?

– Motywy są bardzo różne. Jedna grupa osób motywowana jest przekonaniem, że interesują ją dyscypliny przyrodnicze, ale nie wiedzą jeszcze, co konkretnie może być w przyszłości ich generalnym zainteresowaniem. Mamy również osoby, które znakomicie wiedzą, o co im chodzi, natomiast MISMaP odpowiada im przede wszystkim dlatego, że mają prawo wyboru. Jest np. silna grupa „genetyków”, którzy radzą sobie wspaniale. Genetyka jest w tej chwili najbardziej obiecującą i interesującą dyscypliną biologii – gdyby ci studenci realizowali normalny program na Wydziale Biologii, byłiby skazani na naukę ogromnego materiału opisowego, pamięciowego, typu „kwiatki, listki”, cała botanika. Gdy wybierają MISMaP, mają szansę uczyć się w znacznie większym zakresie chemii, która, z punktu widzenia ich zainteresowań genetyką, jest im bardzo potrzebna. Rezygnują z zajęć z systematyki czy botaniki. Mogą szybciej skupić się na tym, co ich najbardziej interesuje.

Wśród naszych studentów jest wiele osób wybitnych; jeszcze w szkole średniej dostawali stypendia związane z własnymi osiągnięciami, spotykali się na obozach naukowych dla młodzieży szczególnie uzdolnionej, rozwijali swoje zainteresowania pozaszkolne, są to tak zwane „genialne dzieci”.

Powiedziałbym, że nasze studia są zarówno dla tych wyjątkowo zdolnych, którzy przychodząc na uczelnię jeszcze nie wiedzą, co ich naprawdę interesuje, jak i dla tych, którzy bardzo dobrze to wiedzą, ale nie pasują do sztywnego schematu uniwersyteckiego. Jest wiele osób, które łączą biologię z chemią czy z psychologią, fizykę z matematyką. Z fizyką z kolei jest tak, że tradycyjny kurs fizyki uniwersyteckiej wymaga pracy w laboratoriach, jest to zresztą niezbędne dla większości kształconych studentów. Ale są też osoby, które mają „dwie lewe ręce”, nie radzą sobie w laboratorium, a potem mogą być bardzo dobrymi teoretykami. Mamy wielu studentów, którzy łączą fizykę z matematyką z nastawieniem na fizykę teoretyczną. Jest to spora grupa, która układa sobie własny, zupełnie odrębny program studiów. Oprócz tych większych grup mamy także „wolnych strzelców”, którzy w najdziwniejszy sposób wiążą geologię z chemią czy matematyką...

– Mając przy tym własną koncepcję?

– Mają swoją koncepcję. Każdy student ma swego opiekuna, to jest jednym z warunków studiów na MISMaP. Z nim układa program, a ja, jako kierownik studiów, oceniam programy

pod względem formalnym, do mnie należy dbałość o to, czy program nie obejmuje zbyt wielkiej lub zbyt małej liczby godzin. Odpowiedzialność merytoryczną za całość programu studiów ponosi opiekun.

– Powiedział Pan Profesor, że studenci MISMaP mają swoich opiekunów. Nad iloma studentami sprawuje pieczę jeden nauczyciel akademicki? Czasami jest tak, że jednym studentem opiekuje się jeden pracownik naukowy...

– Bo tak szczególny jest program studiów... Opiekunowie są ochotnikami. Każdy wydział współpracujący z MISMaP dostarcza listę profesorów i adiunktów, którzy chcą być opiekunami. Kandydatów na opiekunów jest wielu. Nie dziwię się temu. Indywidualna praca ze studentami sprawia satysfakcję, dobry student daje też nadzieje na pozyskanie w przyszłości dobrego asystenta.

Oczywiście, są miejsca obłożone, np. na genetyce przypada czasem pięciu studentów na jednego pracownika naukowego. Jest natomiast typowe, że jednym – dwoma studentami zajmuje się jeden opiekun.

– Czym przede wszystkim kierują się nauczyciele akademicy, podejmując tego typu współpracę ze studentami? Opiekowanie się studentami o tak szczególnych oczekiwaniach przysparza przecież dodatkowej pracy, wymaga więcej starania, uwagi, większej liczby kontaktów, więcej przemyśleń...

– Mam nadzieję, że na Uniwersytecie Warszawskim pracuje jeszcze dostatecznie wiele osób, które właśnie z satysfakcją i przyjemnością robią takie rzeczy.

– To miałam nadzieję usłyszeć.

– Opiekunowie wciąż są ochotnikami i nie ma mowy o żadnym przymusie czy nawet nacisku. Oczywiście istnieją pewne dziedziny „rynkowe”, gdzie jest duża i łatwa możliwość zarobku, więc ze zdobyciem opiekunów z tych dziedzin mamy pewne trudności. Ale jest to problem generalny, z którym boryka się Uniwersytet. Natomiast na wielu wydziałach nie ma tego kłopotu, opiekunami chce być wielu profesorów.

– Ciekawi mnie samodzielny akces Wydziału Psychologii do uczestnictwa w organizowaniu studiów na MISMaP.

– To było tak: prof. dr hab. Stanisław Mika powiedział mi, że będąc jeszcze studentem, uczył się matematyki i bodajże fizyki. Wydział Psychologii stawia studentom MISMaP warunek: nasi studenci mogą uczestniczyć w zajęciach na psychologii po pewnym przygotowaniu; na pierwszym roku psychologii dostępny jest dla nich jeden wykład „Wstęp do psychologii”, dopiero potem są mile widziani. Naszymi studentami opiekuje się p. doc. dr hab. Grażyna Wieczorkowska, która sama, oprócz psychologicznego, ma także wykształcenie matematyczne.

– Chciałabym zapytać o stosowany przez Państwa egzamin wstępny. Ze względu na dużą liczbę kandydatów w stosunku do założonej liczby miejsc, musi on mieć charakter selekcyjny. Ważne byłoby zatem pytanie, jakie predyspozycje kandydatów, przynajmniej w założeniu, sprawdza ten egzamin? W jakim stopniu wiedza, którą trzeba się wykazać, odbiega od wiedzy szkolnej?

– Zakładamy, że nasze studia są trudne. Wymagają odpowiedzialności za siebie, umiejętności podejmowania decyzji, bo w końcu student staje przed sporym wachlarzem możliwości. Osoba, która podejmuje te studia musi być naprawdę dobrym studentem, żeby dać sobie z tym wszystkim radę. W związku z tym uznałem, że egzamin ma prawo być trudny. Na dodatek, widząc tę bardzo dużą liczbę kandydatów, trzeba było przyjąć, że musi być

egzaminem „do bólu” obiektywnym, dlatego jest to egzamin testowy. Ta forma egzaminu pozwala uniknąć wszelkiej dowolności w podejmowaniu decyzji związanych z ocenianiem. W zasadzie testy nie powinny wychodzić poza program szkolny, może w jego wersji szerszej, dotyczącej klas o odpowiednim profilu. Najważniejsze jest jednak to, że testy skonstruowano tak, aby wymagały od kandydatów przede wszystkim umiejętności myślenia. Na każde pytanie są gotowe cztery odpowiedzi, ale aby odpowiedzieć poprawnie, trzeba naprawdę pomyśleć. Kandydaci mają cztery godziny czasu na sto odpowiedzi, co wymaga błyskawicznych decyzji, szybkiego myślenia. Nie jestem w stanie powiedzieć, czy zastosowane „sito” nie gubi diamentów, czy wśród tych, którzy odpadli na egzaminie nie ma osób, które mogłyby być wspaniałe, ale nie zdołały przez takie „sito” przejść. Jestem natomiast pewien, że osoby, które przeszły przez selekcję naszego egzaminu, w zdecydowanej większości są znakomitymi studentami. Mamy ogromną liczbę studentów ze średnią 4,5-5.

– **Czy oprócz egzaminu stosuje się jakąś formę rozmowy kwalifikacyjnej?**

– Nie. Musimy przeprowadzić egzamin szybko, prowadzimy go przed terminem normalnych egzaminów wstępnych, aby nie blokować studentom, którzy nie dostaną się na nasze studia, wstępu na inne kierunki. Ponadto – i to jest bardzo ważne – przeciwko stosowaniu rozmowy kwalifikacyjnej przemawia też moje silne przekonanie, że kandydaci z małych miasteczek w merytorycznej konkurencji nie zawsze przegrywają z kandydatami z ośrodków akademickich, zaś rozmowa kwalifikacyjna w nieuzasadniony sposób faworyzowałaby tych ostatnich. Nie prowadzimy też egzaminów z języka obcego, sądząc, że poziom znajomości języka w dużej mierze zależy od charakteru i zamożności środowiska, z którego pochodzą kandydaci. Ciągle mam chęć poszukiwania „Janka Muzykanta” i myślę, że co pewien czas takich „Janków” udaje się znaleźć. Oni oczywiście mogą być odszukani także na innych kierunkach, ale mam nadzieję, że na naszych studiach dajemy im większe możliwości.

– **Ma Pan Profesor sposobność porównania słuchaczy tradycyjnie prowadzonych studiów ze studentami studiującymi w tej szczególnej formie. Co wynika z tego porównania? Czy studenci kształcący się w sposób tak dalece zindywidualizowany potrafią korzystać z pozostawionego im wyboru i jak wykorzystują tę swobodę? Czy jej nie nadużywają, czy są w jakiś sposób inni, czy też są tylko zdolniejszymi studentami, którym udało się przejść przez wyjątkowo trudne „sito” egzaminu?**

– Trochę się różnią. Kształtuje ich zarówno egzamin wstępny, jak i cały przebieg studiów. Oni po prostu mają poczucie wolności i odpowiedzialności, w związku z tym – poza nielicznymi przypadkami, które wszędzie się znajdują (takie osoby odpadają, choć odsiew ten jest minimalny) – mamy studentów, którzy naprawdę chcą coś osiągnąć. Mamy w tej chwili już kilkanaście osób, które studiuje jednocześnie medycynę (nie wybrane przedmioty na medycynie, ale pełne studia medyczne). Jest to dla nich wielkie wyzwanie. Większość studiuje rok medycyny w ciągu dwóch lat akademickich i w tym samym czasie kontynuuje studia na MISMaP. Jednej studentce udaje się nawet studiować w tym samym roku akademickim rok medycyny i równoległe rok na MISMaP. Trudno sobie wyobrazić, jak ona to robi, ale dotąd łączy z powodzeniem te wszystkie obowiązki. Osoby studiuje jednocześnie MISMaP i medycynę będą dążyły do tego, aby być lekarzami z dyplomem Akademii Medycznej oraz licencjatami po trzyletnich studiach na Uniwersytecie. Jestem przekonany, że będą to lepsi lekarze. Jeśli kandydat na lekarza już w czasie studiów czuje niedosyt wiedzy i chce się uczyć także na uniwersytecie, to tylko trzeba mu w tym dopomóc. To jest przy-

kład, jak oni są twardzi i ambitni. Istnieją także przypadki łączenia studiów na MISMaP ze studiami w innych uczelniach, ale one są znacznie rzadsze.

– Kogo przede wszystkim MISMaP chce wykształcić?

– Pragnę, aby na naszych studiach kształceni byli ludzie, którzy przejdą przez studia z satysfakcją, będą się uczyli tego co ich interesuje, osiągną wiedzę i dyplom, na których im zależy. Nie ma nic gorszego, niż pójść na studia, które człowiekowi nie odpowiadają, a to przecież często się zdarza.

– Jak w praktyce wyglądają kontakty studentów z ich opiekunami?

– Są to sprawy bardzo indywidualne. Istnieją osoby bardzo samodzielne, które odwołują się do opiekuna z rzadka, są także studenci, których kontakty z opiekunami bywają częstsze i ściślejsze. Nasz system jest zbliżony do systemu tutorskiego, studenci mają dużo swobody i samodzielności, ale także prawo bezpośredniego kontaktu z opiekunem naukowym, jeśli tego potrzebują. Staramy się szanować indywidualne podejście studentów. Chcielibyśmy dać studentom, zwłaszcza na starszych latach, sporą swobodę decyzji, także w kwestii wyboru przedmiotów. Możemy to robić, mamy bowiem najczęściej do czynienia ze studentami bardzo odpowiedzialnymi, którzy potrafią, szczególnie na starszych latach, dokonywać trafnych wyborów.

– Studia to nie tylko nauka, ale też przebywanie w określonym środowisku. Studiując w sposób zindywidualizowany, studenci MISMaP pozbawieni są grupy, która dąży do tego samego celu. Czy nie sądzi Pan Profesor, że może to w jakimś sensie zubożać ich studiowanie?

– Jest to niewątpliwa wada naszych studiów i dlatego podejmujemy pewne przedsięwzięcia integrujące. Nie ma grupy studenckiej, razem studiującej, ale są mniejsze grupy osób, które łączą wspólne zainteresowania. Istnieją pewne symptomy integracji starszych studentów z młodszymi, ci już bardziej doświadczeni są kopalnią informacji dla osób podejmujących studia. Staramy się stworzyć dla nich ośrodek komputerowy. Nie wszystko jeszcze nam się udaje, ale mam nadzieję, że będzie to dla studentów element integrujący.

– Pytam o to nie bez powodu. W ostatnich latach obserwuje się bowiem pewną dezintegrację środowiska akademickiego, brak wspólnoty, działanie zarówno studentów, jak i pracowników naukowych w odrębnych niszach. Myślę, że może to być szczególnie dolegliwe dla studentów studiów z założenia bardzo zindywidualizowanych.

– Zgadzam się z tą opinią. Ale wyjście z tego jest bardzo trudne. Pojawiają się próby tworzenia interdyscyplinarnych ośrodków naukowych, one także przyciągają studentów MISMaP. Ostatnio sami studenci wykazali się dużą aktywnością: zorganizowali swoje pierwsze sympozjum poświęcone najnowszym osiągnięciom w dziedzinie biologii, fizyki i chemii. Tygodniowe spotkanie odbyło się na Uniwersytecie Jagiellońskim, pod patronatem dwóch rektorów: prof. dr hab. Włodzimierza Siwińskiego i prof. dr hab. Aleksandra Koję. Wzięło w nim udział kilkudziesięciu studentów MISMaP oraz drugie tyle słuchaczy Studiów Matematyczno-Przyrodniczych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wykłady wygłosiło dwudziestu profesorów uczelni z całej Polski, a także sześciu studentów MISMaP. Sympozjum było bardzo udane. Mam nadzieję, że po nim nastąpią dalsze.

– Czy studenci MISMaP mają jakieś kontakty z uczelniami zagranicznymi, czy w czasie swoich studiów mogą poznać sposoby studiowania w tych uczelniach?

– Mamy dość ożywione kontakty. Kilkanaście osób studiowało na uczelniach w Holandii, w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech. Te wyjazdy są częste. Popieram je. Uważam bo-

wiem, że są ważne nawet wtedy, gdy polegają tylko na „rozejrzeniu się”, poznaniu innych uczelni. Chciałbym, żeby było wręcz obowiązkowe, aby przynajmniej jeden semestr studenci studiowali w innej uczelni krajowej lub zagranicznej. To zawsze rozwija, jest przydatne dla przebiegu studiów. Pragnę dodać, iż część wyjazdów była realizowana w ramach programu TEMPUS, część zaś została zorganizowana indywidualnie.

– **Wracam do mego pytania o rodzaj dyplomu, jaki uzyskają absolwenci MISMaP.**

– Studia są magisterskie, przy czym nie będzie istniał tytuł magistra MISMaP, bo to jest niemożliwe. Profesor Axer myśli o studiach magisterskich na swoich Międzywydziałowych Studiach Humanistycznych, w humanistyce bowiem można sobie na coś takiego pozwolić, chociaż tam też są kłopoty. My chcemy po trzech latach nadawać dyplom licencjata, jako docenienie tego, że studenci odbywają u nas trzyletnie studia licencjackie, po trzech latach nasi absolwenci będą się przenosić na inne kierunki, na których uzyskają tytuł magistra. Licencjat będzie dyplomem kończącym studia uniwersyteckie dla osób studiujących jednocześnie na innych uczelniach, przede wszystkim na medycynie.

– **Czy studenci mają już konkretne plany, czy wiedzą, co będą robili w przyszłości, po uzyskaniu dyplomu licencjata?**

– Część studentów III roku podejmuje decyzje przejścia na inne wydziały i pisania tam prac magisterskich, ale sporo osób woli pozostać formalnie na MISMaP i tylko przygotowywać prace magisterskie pod kierunkiem nauczycieli akademickich z innych wydziałów uniwersyteckich. Pojawiają się u nas osoby, czasem nawet obcokrajowcy, pragnący pisać prace dyplomowe z pogranicza różnych dyscyplin, mając nadzieję, że właśnie na MISMaP będą mogli spełnić swoje oczekiwania. MISMaP staje się oazą dla studentów, którzy muszą sobie poradzić z problemami istniejącej sztywnej struktury Uniwersytetu. To także dowodzi, że ta struktura powinna być zachwiana.

– **Czy po doświadczeniach MISMaP, po uzyskaniu przez wydziały mające do czynienia ze sprawdzającymi się w pełni studentami tych studiów, istnieją szanse, aby wrócić do zaniechanej idei utworzenia na Uniwersytecie szkół?**

– Do tej idei wrócono, bo rektor powołał kolejną Komisję ds. Reformy, w której zresztą mam przyjemność zasiadać. Ta komisja funkcjonuje od jesieni 1994 r. i prowadzi dyskusje, również z dziekanami. Dyskusje te zmierzają w podobnym kierunku: stworzenia na Uniwersytecie szkół, uelastycznienia jego struktury. Obawiam się jednak, że jeśli w szkolnictwie wyższym nie nastąpi generalna zmiana, to działania te spotkają się ze sporymi trudnościami. W tej chwili opór wobec zmian wydaje się większy. Wysunąłem propozycję pewnych rozwiązań finansowych – zaproponowałem, aby za każdego efektywnego studenta MISMaP wydział dostawał dwa lub trzy razy więcej pieniędzy (do tej pory wydziały otrzymywały na nich takie same środki jak na swoich studentów). Biorąc pod uwagę naprawdę niewielką liczbę naszych studentów, w skali budżetu uczelni jest to tylko nieznaczne przesunięcie środków. Boję się jednak, że nie będzie to zaakceptowane. Sądzę, że dopóki nie nastąpią poważne zmiany systemowe w szkolnictwie wyższym w skali kraju, dopóty niemożliwe będzie znaczniejsze rozwijanie takich studiów. Odczuwam „ściany” tworzone przez wydziały. Zaczynają one bowiem limitować liczbę studentów studiów interdyscyplinarnych, których mogą przyjąć na swoich zajęciach. Nie możemy zatem bezkarnie zwiększać liczby studentów na naszych studiach.

– **Jakie są, zdaniem Pana Profesora, przyczyny takiej sytuacji, oprócz względów organizacyjnych i finansowych? Czy jest to konserwatyzm kadry, która przyzwyczaiła się do łatwiejszego funkcjonowania?**

– Część kadry uważa, że nie powinno być przedmiotów, które studenci mogliby omijać. Występuje silne przekonanie, że studenta można wszystkiego nauczyć. Ja twierdzę, że studenta trzeba przede wszystkim nauczyć uczenia się, a co on będzie naprawdę w przyszłości robił, tego nie można dziś przesądzić; może pojawi się nowa dziedzina i tam właśnie będzie potrzebny. Tworzenie i stosowanie najnowocześniejszych technologii wymaga ludzi o otwartym wykształceniu, o tym przekonują się największe koncerny na świecie. Biorąc to pod uwagę, nie obawiam się o los moich studentów.

– **To co Pan Profesor mówi, wydaje się dość oczywiste. W czym zatem upatruje Pan przyczyn konserwatyizmu, braku zrozumienia takich oczekiwań u wielu przedstawicieli kadry uniwersyteckiej?**

– Wchodzą tutaj w grę różne elementy. Jednym z nich jest to, że pracownicy naukowci mają wiele obowiązków poza uczelnią, w konsekwencji ich aktywność w pierwszym miejscu pracy jest mniejsza.

Ma tu też znaczenie przekonanie wielu pracowników uczelni, że jeśli się przez tak wiele lat układało program, to musi on być doskonały. Ja się z tym nie zgadzam. W moim przekonaniu decydować powinien rynek. Jestem zwolennikiem idei bonów oświatowych, byłbym za tym, żeby młody człowiek otrzymywał od państwa pożyczkę, miał czek i z tym czekiem szedł na taką uczelnię, na jaką chce iść i studiował tak, jak chce. Wtedy sytuacja byłaby jasno określona: kierunki studiów, które stwarzają perspektywy byłyby preferowane przez studentów, a inne nie. Jesteśmy w okresie przejściowym, mamy, z jednej strony, atrakcyjne szkoły prywatne, wydziały, które otwierają płatne studia w uczelniach państwowych i resztę, która działa tak jak działała od wielu lat. Bez zmiany filozofii kształcenia i przemyslenia nowych zasad funkcjonowania uczelni trudno będzie wprowadzać istotne reformy.

– **Bardzo dziękuję Panu Profesorowi za rozmowę.**

Wywiad przeprowadziła Ewa Świerzbowska-Kowalik

Mirosława Jastrząb-Mrozicka Sposoby badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych

W artykule omówiono zawartość 49 różnych ankiet, za pomocą których w uczelniach zbiera się opinie studentów o zajęciach dydaktycznych lub prowadzących je nauczycielach. Ankiety te uzyskaliśmy w 1994 r. podczas realizacji badania dotyczącego form i procedur oceny jakości szkół wyższych. Opinie studentów mają wskazać braki i słabe punkty

dydaktyki prowadzonej w uczelni, co powinno przyczynić się do podniesienia kwalifikacji nauczycieli akademickich oraz udoskonalenia ich pracy.

Obserwujemy bardzo różne podejścia do badania opinii studentów. W poszczególnych ankietach poddano ocenie studentów 3-15 cech zajęć lub nauczycieli. Treść ankiet jest zróżnicowana w zależności od uczelni i kierunku studiów, a także od tego, jakie elementy dydaktyki autorzy uznali za istotne dla oceny jej jakości na podstawie opinii wyrażonych przez studentów. Najczęściej poddawano pod osąd studentów szeroko pojęty stosunek do nich nauczycieli oraz ich umiejętności i sprawności dydaktyczne, rzadziej pytano o przekazywane treści, cele zajęć i ich przydatność w karierze edukacyjnej lub zawodowej.

Najmniej uwagi poświęcano technicznej stronie zajęć, a więc dostępności literatury, doborowi oraz wykorzystaniu materiałów pomocniczych i środków audiowizualnych, a także wyposażeniu pomieszczeń dydaktycznych.

W Polsce zainteresowanie jakością szkół wyższych oraz jej oceną zbiegło się obecnie z nasileniem krytyki pod ich adresem, a także samoświadomości nauczycieli akademickich obniżającego się poziomu kształcenia w istniejących warunkach.

W sytuacji, gdy na zmianę tych warunków pracownicy uczelni mają niewielki lub żaden wpływ, podejmuje się jednak wysiłki zmierzające do oceny jakości uczelni, co powinno stymulować podniesienie ich poziomu, a może jedynie przeciwdziałanie jego obniżaniu. Poszukuje się sposobów pomiaru, procedur porównywania i oceniania jakości szkół wyższych oraz poziomu kształcenia w poszczególnych dyscyplinach. Znaczną rolę przypisuje się w tym przypadku ocenie pracy nauczycieli akademickich, jej doskonaleniu i zwiększaniu efektywności. Poza procedurami kwalifikowania i awansu kadry naukowej od lat mamy do czynienia w uczelniach z okresową oceną pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych. W ocenie tej – oprócz faktów ilustrujących dorobek naukowy, dydaktyczny i organizacyjny – bierze się pod uwagę opinie zwierzchników, a ostatnio coraz częściej również opinie studentów. Badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych lub prowadzących je nauczycielach, choć coraz bardziej się upowszechniają, budzą jednak kontrowersje. Mają one swoich zwolenników i przeciwników (Chmielecka i in. 1995).

Wyniki badań prowadzonych wśród pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych, dotyczących czynników branych pod uwagę przy awansie w uczelniach wskazują, że bardzo niewielu (7%) spośród nich dostrzegają, że na taki awans wywiera wpływ ocena pracy dydaktycznej przez studentów. Natomiast znacznie więcej (62%) uważało, że ocena studentów powinna być brana pod uwagę przy decydowaniu o awansie na wyższe stanowiska w uczelni. Uwzględniając przy tym fakt, że praca dydaktyczna nie ma istotnego wpływu na awans naukowy, a w związku ze wzrostem liczby studentów nauczyciele akademicy są nią coraz bardziej obciążani, pracownicy dydaktyczni domagają się uwzględniania efektów tej pracy przy awansie w uczelni. Jednym z mierników jakości pracy dydaktycznej miałyby być właśnie opinie o niej studentów. Warto odnotować, że uwzględnienia tych opinii domagają się nauczyciele akademicy tym częściej, im są młodszy wiekiem, stażem pracy i mają niższy stopień naukowy (Jastrzęb-Mrozicka, Kuniński 1995).

W badaniu form i procedur oceny jakości szkół wyższych realizowanym w uczelniach w 1994 r. zadano pytanie: *Czy nauczyciele akademicy zbierają za pomocą ankiety opinie studentów o prowadzonych przez siebie zajęciach?* W przypadku pozytywnej odpowiedzi oraz

istnienia wystandaryzowanego narzędzia do tego celu, pytano o to, kto je przygotowywał oraz kto opracowuje wyniki ankiety. Proszono również o jej przesłanie, aby uzyskać dane o zawartości ankiety i kryteriach ocen stosowanych w tych badaniach przez różne uczelnie (Wójcicka 1995)

Z 20 uczelni otrzymano 49 różnego rodzaju ankiet wykorzystywanych do badania opinii studentów na temat zajęć dydaktycznych lub prowadzących je nauczycieli akademickich. Omówieniu tych ankiet poświęcimy dalsze rozważania.

Nadesłane ankiety najczęściej dotyczą oceny poszczególnych rodzajów zajęć lub konkretnych nauczycieli akademickich. Są jednak i takie, które odnoszą się do ogółu zajęć, programu studiów czy całego cyklu nauki na kierunku lub wydziale. Problemy objęte badaniem lub kryteria oceny różnią się przede wszystkim w zależności od uczelni, w której ankiety były przygotowane, lub od dyscypliny studiów. W tej samej uczelni (na wydziale bądź w instytucie) kwestionariusze bywają zróżnicowane i dostosowane do wykładów, ćwiczeń, seminariów, laboratoriów czy lektoratów z języków obcych, ale też tym samym narzędziem bada się opinie o różnych rodzajach zajęć. Opracowuje się je dla całej uczelni, z możliwością modyfikacji w różnych jednostkach organizacyjnych, lub poszczególne wydziały czy instytuty przygotowują je we własnym zakresie. Realizacja badań i opracowanie wyników są nadzorowane przez uczelnie, wydziały, instytuty lub samorząd studencki. Na podstawie nadesłanego materiału nie zawsze jednak można było ustalić, kto zajmuje się przygotowaniem oraz przeprowadzaniem badań opinii studentów, jakim celom mają one służyć ani też kto opracowuje i jak wykorzystuje się wyniki. W części ankiet są na te tematy jedynie wzmianki, w części zaś – szczegółowe instrukcje określające sposób przygotowania badań, ich realizacji, opracowania i wykorzystania wyników.

Cele badań określa się następująco:

– „*Niniejszy kwestionariusz służy zebraniu opinii studentów na temat sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych. Jego celem jest podniesienie poziomu kształcenia w naszej Uczelni*” (A – 18).

– „*Twoją ocenę zrealizowanych zajęć dydaktycznych, uwagi i propozycje pragniemy wykorzystać w podnoszeniu jakości procesu kształcenia*” (A – 43)

– „*Ankieta niniejsza służyć ma przede wszystkim poprawie efektywności zajęć oraz rozwiązywaniu wielu problemów dydaktycznych*” (A – 2).

– „*Systematyczne przeprowadzanie tego rodzaju ankiety po pewnym czasie pomoże usprawnić proces kształcenia i przyczyni się do podniesienia rangi pracy dydaktycznej w całościowej ocenie pracownika*” (A – 1).

– „*Na Wydziale [...] przystępujemy do modernizacji programów studiów w celu ich przystosowania do aktualnych, nowoczesnych wymagań stawianych przez naukę i przemysł. W związku z tym zwracam się z prośbą do Studentów naszego Wydziału o pomoc w tym przedsięwzięciu. Jedną z form tej pomocy będzie staranne i rzeczowe udzielenie odpowiedzi na pytania poniższej ankiety*” (A – 27).

W tych krótkich wyjaśnieniach celu omawianego przedsięwzięcia uderza potrzeba akcentów pozytywnych, a więc: podniesienie poziomu zajęć dydaktycznych, jakości kształcenia, modernizacja programu lub metod nauczania. A więc opinie studentów mają wskazać nauczycielom akademickim i władzom uczelni słabe punkty prowadzonej działalności dydaktycznej, konieczność doksztalcenia kadry i doskonalenia prowadzonych zajęć (Chmielecka i in.1995). Niekiedy podkreśla się również użyteczność wyników ankiety dla indywidu-

alnej oceny nauczycieli akademickich, przeprowadzanej okresowo przez władze uczelni, lub postuluje uwzględnianie tych wyników przy nagrodach i awansach.

– „Wyniki pierwszej ankiety nie będą odnotowywane, zostają tylko przekazane pracownikowi i mają charakter wyłącznie informacyjny. Odnotowywanie wyników zbiorczych w aktach pracownika rozpoczyna się dopiero od następnego roku [...]. W całościowej ocenie pracownika naukowego wyniki ankiet studenckich stanowią [będą stanowić M.J.-M.] ok. 20 – 25%. W wypadku wykładowców i lektorów 50%” (A – 1).

– „Dziekani uwzględniają wyniki ankietyzacji studentów przy nagradzaniu i awansowaniu nauczycieli akademickich oraz ustalaniu ich wynagrodzeń” (A – 28).

Cele badania określają więc sposób wykorzystania zebranego materiału. Również na ten temat nie we wszystkich ankietach jest informacja, lecz niektóre zawierają szczegółowe instrukcje. Jeżeli wyniki badań mają posłużyć poprawie poziomu pracy dydaktycznej, to oczywiście powinny być dostępne zainteresowanym nauczycielom akademickim, aby mogli oni poznać ocenę własnej działalności i na tej podstawie podjąć wysiłek jej usprawnienia. Efektywność i jakość pracy nauczyciela akademickiego, a także jej poprawa, zależą nie tylko od niego, ale także w znacznej mierze od władz wydziału i uczelni. Toteż również one są adresatami owych wyników, mogą bowiem stymulować podnoszenie poziomu jakości kształcenia różnymi sposobami, w tym także poprzez ocenę pracy poszczególnych osób lub odpowiednie jej nagradzanie. W tej sytuacji, jeżeli podaje się sposób wykorzystania materiałów, to polega on najczęściej na tym, że:

– „Wyniki badań zostaną przekazane poszczególnym pracownikom dydaktycznym po zakończeniu sesji egzaminacyjnej” (A – 17).

– „Wyniki ankietyzacji udostępniane są osobom prowadzącym zajęcia oraz dziekanom” (A – 28).

– „Pracownikowi przekazuje się całość materiałów ankiety, a nie tylko zestawienia zbiorcze. Następuje to po zaliczeniu zajęć przez grupę, która wypełniała ankiety. Oprócz pracownika dostęp do materiałów mają tylko jego zwierzchnicy, poczynając od kierownika zakładu” (A – 1).

Na podstawie nadesłanych ankiet daje się zauważyć, że niektóre uczelnie przywiązują dużą wagę do sposobu przygotowania ankiet i procedur ich realizacji. Nad sporządzeniem narzędzi badawczych pracują zespoły na szczeblu wydziału lub uczelni i niekiedy bardzo dokładnie określa się sposób oraz warunki realizacji badania: „W roku bieżącym tekst ankiety zostaje uchwalony przez Radę Wydziału i tylko przez nią może być zmieniony. W przyszłości należy porównać naszą formułę z ankietami realizowanymi na innych wydziałach i podjąć próbę opracowania tekstu, który byłby zaakceptowany w skali całej uczelni. Biorąc pod uwagę, że są pracownicy prowadzący zajęcia poza macierzystym wydziałem, kryteria oceny powinny być porównywalne” (A – 1),

W niektórych uczelniach opracowuje się ankiety lub dyskutuje nad nimi w komisjach senackich, a senat je zatwierdza i zaleca ich stosowanie poszczególnym jednostkom organizacyjnym: „Sprawa wprowadzenia tej oceny, treści ankiety, była przedmiotem szczegółowej dyskusji na Senackiej Komisji Dydaktycznej, która, po dokonaniu korekty, ostatecznie pozytywnie odniosła się do propozycji przedstawionej przez Samorząd i postanowiła wnieść ustalone propozycje na Senat. [...] Senat [...], po dyskusji, zobowiązał jednostki prowadzące studia do przeprowadzenia corocznie lub co semestr ankiety dotyczącej oceny przedmiotów i prowadzących zajęcia [...]. Zaleca się, aby wszystkie Instytuty (z wyjątkiem tych, które już posiadają własne ankiety) przeprowadziły wśród studentów ankietę w zapro-

ponowanej formie, która zyskała akceptację Dydaktycznej Komisji Senackiej. Jednakże Rada Instytutu, w porozumieniu z Samorządem, może wprowadzić zmiany do ankiety" (A – 3).

Oprócz dążeń do standaryzacji narzędzi obserwujemy zatem dbałość o różnicowanie i elastyczność, mające na celu dostosowanie ankiet do potrzeb lub profilu poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni.

Badania bywają również przygotowywane, realizowane i opracowywane przez specjalistów przestrzegających rygorów merytorycznych i metodologicznych. Przykładem mogą być badania realizowane w Akademii Ekonomicznej w Krakowie (Węgrzecka 1994) lub Akademii Medycznej w Poznaniu (Przystanowicz, Obara 1995).

Badaniami są obejmowani wszyscy studenci, a niekiedy tylko wytypowane lub wylosowane grupy. Realizuje się je zwykle pod koniec roku lub semestru, na ostatnich zajęciach z danego przedmiotu. Najczęściej ankietę dostarcza studentom prowadzący zajęcia (Wójcicka 1995), a po badaniu materiał jest przekazywany np. do dziekanatu (z zachowaniem dyskrecji, w zaklejonej kopercie, przez upoważnione osoby). Oceniany nauczyciel akademicki ma do niego dostęp dopiero po zaliczeniu zajęć w grupie objętej badaniem lub po sesji egzaminacyjnej. Niekiedy zbieranie materiału od studentów powierza się wykwalifikowanym ankietom, a realizacja badania odbywa się bez udziału nauczycieli akademickich. Na uwagę zasługuje sposób stosowany w Akademii Medycznej w Poznaniu, gdzie ankiety na temat pracy nauczycieli w danym roku akademickim przeprowadza się na początku roku następnego. Zdaniem autorów, oceny wyrażane wtedy przez studentów są bardziej rzetelne i racjonalne niż pod koniec roku. Wówczas bowiem emocje związane z zaliczaniem zajęć i zdawaniem egzaminów mogą oddziaływać na opinie (Przystanowicz, Obara 1995).

Udział studentów w badaniach ankietowych nie zawsze jest dobrowolny, zdarza się, że: *„Kwestionariusze ankiet studenci otrzymują wraz z kartami egzaminacyjnymi. W momencie zwrotu karty egzaminacyjnej student wrzuca wypełnioną ankietę do specjalnej, zaplombowanej urny znajdującej się w dziekanacie. Zwrot kwestionariusza ankiety student potwierdza podpisem na odwrocie swej karty egzaminacyjnej”* (A – 28).

Ankiety są z reguły anonimowe, studenci mają w zasadzie zapewnioną dyskrecję, co często podkreśla się w nadesłanych materiałach. Jednocześnie apeluje się do studentów o poważne potraktowanie ankiety, szczerze i przemyślane odpowiedzi, rzetelne oceny.

Ankiety dotyczące opinii o zajęciach dydaktycznych składają się z reguły z trzech rodzajów pytań:

1) Dotyczących oceny zajęć dydaktycznych lub osób prowadzących te zajęcia. Część ankiet zawiera tylko takie pytania. Ustala się wówczas nazwę przedmiotu, rodzaj zajęć (wykład, ćwiczenia itd.), często, lecz nie zawsze, nazwisko prowadzącego. W ankietach zadaje się 3 – 15 pytań uwzględniających charakterystykę zajęć, sposób ich prowadzenia oraz cechy nauczyciela akademickiego;

2) Odnoszących się do osoby wypełniającej ankietę. W tym przypadku przeważnie chodzi o rok studiów lub semestr, kierunek studiów lub wydział, uczęszczanie na zajęcia, których dotyczy ankieta oraz oceny uzyskane przez studenta w poprzednim semestrze. Sporadycznie pytało o płeć respondentów, liczbę godzin poświęconych przeciętnie w tygodniu na naukę przedmiotu, liczbę odbytych konsultacji, przewidywaną ocenę z danego przedmiotu, dziedziny nauki interesujące studenta.

3) Pytań otwartych, uwzględniających dodatkowe uwagi związane z badaną problematyką, a nie objęte szczegółowymi pytaniami.

O dodatkowe uwagi proszono prawie w każdej ankiecie, niekiedy w ogólnej formie, czasem zadawano więcej pytań otwartych dotyczących propozycji zmian lub rozwinięcia zawartości ankiety. Spośród trzech rodzajów pytań warto nieco więcej miejsca poświęcić pierwszemu z nich, ponieważ mamy tu do czynienia z dużą różnorodnością rozwiązań technicznych (graficznych) oraz z wielością sformułowań zarówno pytań, jak i odpowiedzi na nie. Pytania dotyczące opinii o przedmiocie zajęć lub prowadzącym są najczęściej zamknięte, tzn. formułuje się kilka pytań i każdemu z nich przyporządkowuje odpowiedzi. Respondent wybiera tę odpowiedź, która odzwierciedla jego pogląd lub jest mu najbliższa (np. *Czy zajęcia odbywają się systematycznie i cechuje je punktualność? Zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie*). Często zamiast pytań formułuje się twierdzenia i prosi studentów o odpowiedź, czy się z nimi zgadzają lub w jakim stopniu opisane w nich sytuacje postrzegają w rzeczywistości (np. *Prowadzący zajęcia realizuje określony cel zajęć: nie, w małym stopniu, średnio, w dużym stopniu, w bardzo dużym stopniu*). Odpowiedzi na ten typ pytań mają niekiedy formę potwierdzenia lub zanegowania: *zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie*.

W większości ankiet poszczególnym odpowiedziom wyrażonym słownie przyporządkowuje się cyfry, które badany podkreśla lub wpisuje. Zdarzają się też ankiety, w których skala odpowiedzi wyrażona jest cyfrowo (np. 1, 2, 3, 4, 5), a odpowiedzi słowne przyporządkowane są tylko wartościom skrajnym (np. *poziom merytoryczny zajęć jest: 1 – bardzo niski, 5 – bardzo wysoki*).

Odnotujemy jeszcze, że w ankietach stosuje się odpowiedzi dostosowane do każdego pytania lub jedną skalę do wszystkich pytań. Ma to związek z rozwiązaniami graficznymi, ale może też wywierać wpływ na uzyskiwane wyniki.

Podaliśmy powyższe informacje, aby zilustrować ogromne różnicowanie podejść do badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych. Jeszcze większą różnorodność obserwujemy w doborze kryteriów ocen. Można przyjąć, że zajęcia dydaktyczne mogą być oceniane z rozmaitych punktów widzenia. Jeżeli przy tym mamy ankiety z różnych uczelni i kierunków studiów, uwzględniające właściwe sobie elementy charakterystyki zajęć, to stosowanych kryteriów oceny może być bardzo dużo. Ponadto te same lub podobne kryteria mogą mieć różne formy werbalne. W 49 nadesłanych ankietach użyto ok. 100 sformułowań pytań zawierających prośbę o ocenę 73 cech lub czynników mających związek z przedmiotem zajęć, sposobem ich prowadzenia lub osobą nauczyciela akademickiego. Uwzględniano również zachowania studentów, ich zainteresowania, osiągnięcia, a więc czynniki, które – podobnie jak poprzednio wymienione – warunkują jakość kształcenia.

W celu zilustrowania, jakie czynniki poddawano pod osąd studentów, podajemy zestawienie obejmujące grupy pytań dotyczących tych samych lub zbliżonych problemów (tabela 1). Wskazuje ono, jakie problemy i jak często są przedmiotem badań. Można przyjąć, że – w przekonaniu organizatorów badań – uwzględniane kwestie są wskaźnikami poziomu prowadzonych zajęć i jakości pracy nauczycieli.

Najczęściej za wskaźnik jakości pracy nauczycieli akademickich uznawano ich stosunek do studentów. Około 80% ankiet zawierało pytanie o życzliwość, uprzejmość, wyrozumiałość, taktowne postępowanie prowadzących zajęcia. Stosunek ten wyraża się również w zadawanych jednocześnie pytaniach o przestrzeganie dyscypliny formalnej, a więc punktualność odbywania zajęć oraz dostępność nauczycieli akademickich dla studentów poza zajęciami, w czasie dyżurów i konsultacji. Można dyskutować, czy życzliwość, punktual-

ność, obecność na dyżurach i konsultacjach podnoszą poziom pracy dydaktycznej, natomiast naruszanie norm w tym zakresie niewątpliwie obniża jej jakość.

Tabela 1
Elementy pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich
poddawane pod osąd studentów

Treść pytań, kryteria oceny	Liczba ankiet, w których zawarto dane kryteria
1. Takt, życzliwość, uprzejmość, wyrozumiałość prowadzącego zajęcia wobec studentów, jego kultura osobista	39
2. Komunikatywność przekazywania wiadomości	36
3. Kontakt prowadzącego zajęcia ze słuchaczami, włączanie studentów do dyskusji, otwartość na ich pytania i problemy, pobudzanie aktywności studentów, sprawdzanie ich wiedzy i pomoc w jej opanowaniu	33
4. Organizacja lub przygotowanie zajęć	30
5. Pobudzanie i rozwój zainteresowań, interesujący sposób prowadzenia zajęć	28
6. Regularność, systematyczność lub punktualność prowadzenia zajęć, dyscyplina formalna	24
7. Realizacja określonego celu lub programu zajęć, wyraźnie sformułowanego, zrozumiałego dla studentów	24
8. Jednoznaczne i jasno określone wymagania stawiane studentom, adekwatne do przetwarzanego materiału	22
9. Czas przeznaczony na zajęcia, technika ich prowadzenia są dostosowane do przekazywanych treści, dostosowanie stopnia trudności lub tempa prowadzenia zajęć do możliwości grupy	22
10. Użyteczność zajęć, przydatność przekazywanej wiedzy do dalszych studiów, przyszłego zawodu, ogólnego rozwoju, zdania egzaminu	22
11. Inspiracja do samodzielnego, twórczego myślenia, samodzielnego pogłębiania wiedzy	20
12. Dostępność prowadzącego zajęcia dla studentów podczas konsultacji, dyżurów, poza zajęciami	20
13. Obiektywność, sprawiedliwość, rzetelność oceniania studentów, ich wkładu pracy, wiedzy lub sprawności	19
14. Dostępność zalecanej literatury, przydatność materiałów uzupełniających, właściwy dobór podręczników i innych materiałów potrzebnych do przygotowania się do zajęć	18
15. Poziom dydaktyczny i merytoryczny określonych zajęć, prowadzącego je nauczyciela lub jego zaangażowanie w pracy dydaktycznej	15
16. Globalna ocena osób prowadzących zajęcia lub zajęć dydaktycznych z danego przedmiotu	14
17. Związek teoretycznych rozważań z praktyką, wskazania na zastosowania praktyczne przekazywanej wiedzy, nawiązywanie do wiadomości z innych przedmiotów	13
18. Stan wyposażenia laboratoriów, pracowni, dostępność, stosowanie i jakość materiałów audiowizualnych	11
19. Wzajemne relacje między różnymi formami zajęć z tego samego przedmiotu (związek problematyki, rozszerzanie, uzupełnianie)	6
20. Samoocena własnej aktywności na zajęciach, stopnia opanowania materiału, stosunek studentów do prowadzącego zajęcia	4

Kolejną pozycję ze względu na częstość pojawiania się pytań zajmują kryteria dotyczące umiejętności i sprawności dydaktycznych, a więc czynników bardziej niż poprzednie związanych z relacją nauczyciel – student. Zaliczyć tu można pytania o komunikatywność i precyzję w przekazywaniu wiedzy, które pojawiły się w 3/4 ankiet. Do tej kategorii można też włączyć pytania na temat kontaktu ze studentami podczas zajęć, stawianych wymagań oraz sposobu oceniania, organizacji i przygotowania zajęć, dostosowania czasu ich trwania i techniki prowadzenia do przekazywanych treści, a stopnia trudności i tempa do możliwości grupy.

Mniej uwagi poświęca się kryteriom, które można uznać za merytoryczne w działalności dydaktycznej, dotyczą one bowiem przekazu i odbioru treści oraz postrzeganej przez studentów przydatności zajęć. W połowie nadesłanych ankiet pytano o to, czy na zajęciach realizowano wyraźnie określony, zrozumiały dla studentów cel. W tej kategorii mieszczą się także pytania o ocenę zajęć z punktu widzenia ich użyteczności i przydatności do dalszych studiów, zawodu, rozwoju czy stymulowania twórczego i samodzielnego myślenia, związku przekazywanej wiedzy z praktyką oraz komplementarności tej wiedzy wobec innych przedmiotów lub form zajęć.

Najmniej ankiet zawiera kryteria ocen obejmujące techniczną stronę zajęć. W 18 ankietach pytano o dostępność zalecanej literatury, przydatność i właściwy dobór materiałów pomocniczych, a w 11 o stan wyposażenia pomieszczeń dydaktycznych i materiały audiowizualne.

Niektóre ankiety – oprócz pytań szczegółowych dotyczących różnych aspektów działalności dydaktycznej – zawierały też pytania o ogólną ocenę poziomu zajęć, globalną ocenę wszystkich prowadzących zajęcia lub ogółu zajęć z danego przedmiotu. Zdarzają się też pytania dotyczące samych studentów, ich aktywności na zajęciach lub stosunku do nauczyciela akademickiego, którego dotyczy ankieta.

Zestawienie przedstawione w tabeli nie wyczerpuje treści wszystkich pytań zadawanych w omawianych ankietach. Nie obejmuje bowiem pojedynczych przypadków, które nie dały się włączyć do wyodrębnionych grup. Warto odnotować niektóre z nich.

Prowadzący zajęcia:

- dba o otwartość i wszechstronność myślenia,
- ćwiczy systematyczność i dyscyplinę myślenia,
- przedkłada zrozumienie przedmiotu nad opanowanie szczegółów,
- używa przykładów do wyjaśnienia trudnych tematów.

Czy wykładowca jest zainteresowany odbiorem swojego wykładu?

Czy formę zaliczenia przedmiotu określono na początku semestru?

Jaka była ilość wymaganej pracy w porównaniu z innymi zajęciami?

Czy ćwiczenia wymagają systematycznego przygotowywania się?

Gdy analizujemy zestawienie kryteriów, według których studenci oceniają zajęcia dydaktyczne, nasuwa się przede wszystkim pytanie, co przesądza o wyborze – spośród wielu możliwych – kilku elementów, na temat których studenci mają wyrazić swoją opinię. Należy przyjąć, że osoby konstruujące ankietę mają jakiś model zajęć lub sposobu ich prowadzenia i ocenie studentów poddają ważne lub najważniejsze elementy tego modelu, a więc decydujące o jego jakości i poziomie. Wydaje się również, że pewną rolę w doborze pytań odgrywa potoczna obserwacja naruszania przez nauczycieli akademickich określonych norm postępowania. Przyjmuje się, że ma to ujemne skutki dla jakości kształcenia. Jeżeli np. py-

tamy, czy zajęcia inspirowały samodzielność myślenia, to prawdopodobnie sądzimy, iż owa inspiracja jest ważnym elementem dobrej dydaktyki, a odpowiedź studenta – jednym z dobrych wskaźników ukrytej zmiennej, którą jest jakość kształcenia lub poziom zajęć dydaktycznych. Jeżeli jednak pytamy o regularność lub punktualność odbywania zajęć, to najprawdopodobniej obserwujemy, że ta norma nie jest przestrzegana w uczelni i to może wywierać negatywny wpływ na działalność dydaktyczną.

Dodajmy, że w żadnej ankiecie (poza przeznaczonymi do oceny lektoratów) nie spotkano pytań dotyczących np. znajomości języków obcych przez nauczycieli akademickich lub zalecania czy wykorzystywania na zajęciach literatury obcojęzycznej. Można więc przypuszczać, że nie było to elementem modelu dydaktyki stanowiącego podstawę konstrukcji kwestionariuszy lub opinia studentów na ten temat nie została uznana za istotny wskaźnik jakości kształcenia. Podanie tego przykładu nie wynika z przekonania, iż należy mnożyć liczbę czynników mających wpływ na jakość zajęć, lecz jest dodatkowym argumentem na to, że u podstaw konstrukcji ankiety leżą pewne założenia teoretyczne, które przesądzają o doborze takich a nie innych kryteriów ocen. Teoretycznie liczba tych kryteriów jest bardzo duża, w praktyce stosuje się ich kilka lub kilkanaście. Dobór jest więc trudny, ponieważ powinien spełniać warunek trafności. Jeżeli chcemy uzyskać rzetelne wyniki, na których można opierać wnioski poznawcze i praktyczne, nie można wybierać elementów przypadkowych, mało ważnych dla dydaktyki. Trafność owego doboru kryteriów powinna być w jakiś sposób weryfikowana.

Jeżeli bowiem zadamy studentom pytania dotyczące elementów mało znaczących dla jakości kształcenia, to wykorzystywanie uzyskanych wyników może nie spowodować podniesienia poziomu zajęć dydaktycznych, co wszak jest często akcentowanym celem tych badań. Cel ten będzie osiągnięty, jeżeli trafnie zostaną dobrane kryteria oceny, a zatem jeżeli odpowiedzi na zadawane pytania będą miały wartość wskaźnikową dla jakości kształcenia.

Problem trafności doboru do pytań ankiety istotnych elementów modelu pracy dydaktycznej starają się rozwiązywać zespoły badawcze, nauczyciele różnych dyscyplin i władze uczelni. Bardzo trudno jest o rozwiązania zadowalające, toteż poszukuje się coraz lepszych przez kolejne modyfikacje pytań i kwestionariuszy (Przystanowicz, Obara 1995).

Warto odnotować jeszcze jedną uwagę nasuwającą się przy lekturze ankiet. W większości kwestionariuszy występują pytania dotyczące informacji o respondentach, co pozwala przypuszczać, iż autorzy badań doceniają wpływ cech studenta na deklarowane oceny. Jakie cechy się uwzględnia, to znowu zależy od założeń przyjętych w badaniu lub przekonania o tym, które cechy mogą różnicować wyniki. Bardzo często ustala się semestr bądź rok studiów, kierunek lub wydział, na którym studiuje respondent. Ponadto zakłada się, iż wpływ na odpowiedzi badanych mogą mieć takie czynniki jak: częstość uczęszczania na zajęcia, wyniki w nauce, płeć oraz zainteresowanie przedmiotem, wyrażone ilością czasu poświęcanego na naukę, korzystaniem z konsultacji itp. Uwzględnianie w ankietach tego rodzaju pytań wydaje się ważne, mogą one bowiem w dużym stopniu wyjaśniać różnice poglądów wśród studentów na temat tych samych zajęć lub tego samego nauczyciela akademickiego. Należałoby więc postulować, aby osoby opracowujące kwestionariusz zwracały uwagę również na pytania dotyczące cech charakteryzujących studentów. Analiza uzyskanych wyników na tle tych cech ma niewątpliwą wartość poznawczą, gdyż wskazuje, jakie kategorie osób mają skłonność do ocen pozytywnych, a jakie do negatywnych. Pozwala też wnioskować o tym, w jakiej mierze ocena zależy od ocenianego przedmiotu, w jakiej zaś od oceniającego

podmiotu. W praktyce natomiast takie wyniki pozwalają na rzetelniejsze podejście do ewentualnego usprawniania dydaktyki. Inna bowiem jest sytuacja nauczyciela, który uzyskuje wysoką pozycję w opinii studentów zainteresowanych przedmiotem, mających znaczne osiągnięcia, silną motywację do kształcenia, inna zaś takiego, o którego wysokiej pozycji przesądziły głosy studentów nie zainteresowanych przedmiotem, mających słabe wyniki lub studiujących przypadkowo.

Reasumując należy stwierdzić, że wykorzystywanie ankietowego badania opinii studentów może dobrze służyć podnoszeniu poziomu zajęć dydaktycznych tylko wówczas, gdy będzie ono poprawne pod względem merytorycznym i metodologicznym. Prowadzone nieprawidłowo – może być jedynie działaniem pozornym lub nawet szkodliwym.

Literatura

Chmielecka E., Minkiewicz B., Moskalewicz-Ziółkowska E. 1995

Jakość kształcenia i jej ocena w Szkole Głównej Handlowej. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Jastrzęb-Mrozicka M., Kuniński M. 1995

System awansu w szkolnictwie wyższym – oceny i propozycje. Warszawa.

Przystanowicz A., Obara M. 1995

Praca dydaktyczna nauczycieli w opinii studentów medycyny. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Węgrzecka M. 1994

W kręgu spraw związanych z oceną jakości dydaktyki w szkołach wyższych. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Wójcicka M. 1995

Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

SZKOLNICTWO WYŻSZE W OCZEKIWANIU ZMIAN

Marta Pastwa Edukacja w Polsce w świetle przeglądu OECD

W latach 1994–1995 odbył się przegląd edukacji, przeprowadzony przez OECD na wniosek rządu Rzeczypospolitej Polskiej. Procedura przeglądu, podobnie jak w innych krajach, przebiega wieloetapowo, zgodnie z zasadami opracowanymi przez OECD.

Punktem wyjścia jest opracowanie przez specjalistów krajowych raportu źródłowego, charakteryzującego stan oraz warunki funkcjonowania i zarządzania systemem edukacji na wszystkich szczeblach. Raport źródłowy został opracowany w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego z udziałem zaproszonych specjalistów z innych instytucji. Na podstawie raportu źródłowego oraz rozmów z przedstawicielami kadry kierowniczej szkolnictwa (MEN, kuratorzy, dyrektorzy szkół oraz rektorzy uczelni) eksperci OECD opracowali swój raport, zatytułowany *Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. Raport i pytania wizytatorów*, zawierający analizę podstawowych problemów polskiej edukacji, a także uwagi i propozycje kierunków zmian.

Oba raporty stały się podstawą tzw. egzaminu, tj. dyskusji między ekspertami OECD i przedstawicielami Ministerstwa Edukacji Narodowej, oraz uzgodnienia przyjętych kierunków reform w oświacie i szkolnictwie wyższym. Artykuł zawiera omówienie podstawowych propozycji ekspertów OECD i przebieg dyskusji na „egzaminie”. Eksperci OECD wytypowali jako podstawowe następujące zagadnienia: jakość i skuteczność edukacji, zawód nauczyciela i kształcenie nauczycieli, szkolnictwo wyższe, finansowanie i zarządzanie oraz rozwój zasobów ludzkich.

Na czym polega przegląd systemu edukacji dokonywany przez OECD?

Przeglądu dokonuje Komitet Edukacyjny OECD¹ na wniosek władz zainteresowanego kraju. Polska przystąpiła do programu *Partnerstwo okresu przejściowego*, realizowanego przez Centrum Współpracy z Krajami w Okresie Przejściowym OECD. W ramach tego programu

¹ Organization of Economic Cooperation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju).

już w roku 1991 dokonano przeglądu szkolnictwa wyższego ówczesnej Czechosłowacji, a następnie całego systemu szkolnictwa Węgier.

Prace nad przeglądem systemu szkolnictwa w Polsce rozpoczęły się w 1993 r. Przegląd stworzył okazję do pierwszej wizyty w naszym kraju ekspertów OECD w dziedzinie edukacji. Poprzednio podobnej ocenie OECD poddano sytuację gospodarczą Polski, dokonano też przeglądu rynku pracy oraz nauk ścisłych i techniki.

Przegląd przebiega według określonej procedury, w kilku etapach. Pierwszy etap polega na przedstawieniu raportu źródłowego (*background report*), którego celem jest zapoznanie ekspertów OECD z systemem edukacji ocenianego kraju. Raport jest przygotowywany przez specjalistów krajowych. W naszym przypadku opracowanie raportu Ministerstwo Edukacji Narodowej zleciło Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego (styczeń 1994 r.), co zostało poprzedzone przedstawieniem wstępnej koncepcji raportu opracowanej w Centrum.

Następnym etapem jest zawsze wizyta międzynarodowej grupy ekspertów (zwykle cztery osoby) powołanej przez OECD. W trakcie spotkań z przedstawicielami różnych instytucji edukacyjnych wizytatorzy zbierają informacje o systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, a także konfrontują dane z raportu źródłowego z zastaną rzeczywistością.

Do przeglądu systemu edukacji w Polsce powołano grupę czterech ekspertów. Byli to:

John Coolahan – profesor Uniwersytetu Maynooth w Irlandii (jak określono w materiale OECD: „spisujący raport” – w praktyce przewodniczący grupy);

Elsa Hackl – wicedyrektor ds. nauki i badań, Ministerstwo Edukacji (Wiedeń);

Gabor Halasz – dyrektor Departamentu Badań, Państwowy Instytut Edukacji (Budapeszt);

Pierre Laderriere – dyrektor Departamentu ds. Edukacji, Zatrudnienia, Pracy i Spraw Socjalnych, OECD (Paryż).

W 1994 r. władze polskie przedstawiły wizytatorom pierwszą wersję projektu raportu o stanie edukacji, ci zaś odpowiedzieli wskazaniem tematów, które należy dodatkowo uwzględnić. W lipcu 1994 r. przyjechali do Warszawy dwaj członkowie zespołu wizytującego. Odbyli wtedy rozmowy z ministrem edukacji narodowej i dyrektorami departamentów MEN na temat zakresu oraz przedmiotu wizytacji. Spotkali się też z autorami raportu źródłowego, sugerując korekty w jego treści i strukturze. Ponowna wizyta całego zespołu „egzaminatorów” miała miejsce we wrześniu 1994 r. Oprócz rozmów w MEN i uzgadniania treści raportu z autorami, wizytatorzy odwiedzili Kraków, Wrocław, Poznań i Łódź, gdzie odbyli spotkania z kuratorami, rektorami uczelni oraz dyrektorami szkół.

Tak więc na tym etapie prace biegły dwutorowo. Z jednej strony, przygotowywano raport o stanie edukacji w Polsce, zatytułowany *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, a jego kolejne wersje były uzgadniane z wizytatorami, z drugiej zaś strony wizytatorzy zbierali informacje oraz wyjaśniali wątpliwości w toku rozmów z władzami centralnymi (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Ministerstwo Finansów), a także podczas spotkań w kuratoriach, szkołach i uczelniach.

Raport źródłowy, przygotowany przez polskich ekspertów na potrzeby przeglądu OECD, został oddany do druku w marcu 1995 r.² Uwagi wizytatorów do kolejnych wersji raportu

² Raport pt. *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, opracowany w wersji polskiej i angielskiej przez zespół redakcyjny pod kierunkiem prof. dr hab. Ireneusza Białeckiego, został oparty na dokumentach przygotowanych przez specjalistów poszczególnych dziedzin edukacji (26 materiałów źródłowych).

dotyczyły przede wszystkim poszerzenia zestawu informacji na temat polityki edukacyjnej, kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz regionalnego zróżnicowania szkolnictwa. Podkreślono także potrzebę kompleksowego ujęcia problematyki kształcenia, doskonalenia i zatrudnienia kadr wykwalifikowanych oraz zapewnienia jednolitej polityki państwa w tej dziedzinie. Problem ten, określanej jako *human resources development* (HRD)³, stanowił jeden z istotnych tematów przeglądu i wizytatorzy starali się zebrać możliwie pełne informacje w tej kwestii.

Cechy raportu źródłowego, narzucone przez cel, w jakim został opracowany, to: jego opisowy charakter, nasycenie informacjami statystycznymi, a także dość specyficzne, wąskie spojrzenie na edukację z punktu widzenia posiadanych zasobów, warunków działania, wielkości zasilania oraz takiego prowadzenia polityki edukacyjnej, aby wszystkie te zasoby mogły być wykorzystane najefektywniej, tj. dawać maksimum tego, co obecnie jest potrzebne gospodarce i społeczeństwu. Na tym zresztą polega swoista „filozofia” przeglądu, który ma pomóc ocenianym krajom w lepszym dostosowaniu systemu edukacji do potrzeb konkretnego etapu rozwoju gospodarki i społeczeństwa. Podczas całego przebiegu prac nad raportem uwagi zgłaszane przez wizytatorów miały charakter bardzo wyważony i pragmatyczny.

Na podstawie raportu źródłowego i informacji zebranych w trakcie wizytacji, a także materiałów przekazanych przez MEN, eksperci OECD opracowali *Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. Raport i pytania wizytatorów*⁴. Zgodnie z tytułem, treść raportu jest skonstruowana według następującego schematu: w każdym z analizowanych problemów, w formie tezy, przedstawiony jest krótki opis sytuacji, diagnoza istniejącego stanu, a następnie wnioski i propozycje wizytatorów. Raport kończą syntetycznie przedstawione zalecenia oraz wnioski i pytania proponowane jako podstawa do dyskusji w trakcie „egzaminu”, który odbył się w Warszawie w dniach 19-20 czerwca 1995 r.⁵ Egzamin miał charakter publiczny. Uczestniczyli w nim eksperci ds. edukacji reprezentujący kraje OECD – członkowie Komitetu Edukacyjnego tej organizacji⁶, przedstawiciele Banku Światowego, a także, jako obserwatorzy, polscy specjaliści z zakresu edukacji, kuratorzy oraz rektorzy szkół wyższych. Podstawą egzaminu był raport wizytatorów. A oto główne zagadnienia omawiane podczas egzaminu:

1. Jakość i skuteczność kształcenia.
2. Zawód nauczyciela i kształcenie nauczycieli.
3. Szkolnictwo wyższe.
4. Finansowanie szkolnictwa i zarządzanie.
5. Rozwój zasobów ludzkich (HRD).

Za najważniejsze kwestie uznano kształcenie nauczycieli (temat 2) oraz szkolnictwo wyższe (temat 3).

Procedura egzaminu była następująca: W każdej z wymienionych grup tematycznych egzaminatorzy zadawali pytania (stawiali problemy), na które odpowiadali minister edukacji

³ Polskim odpowiednikiem tego terminu jest określenie „rozwój zasobów ludzkich”.

⁴ Raport firmuje OECD, Centrum Współpracy z Krajami w Okresie Przejściowym, Rada ds. Edukacji, Zatrudnienia, Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

⁵ Zalecenia wizytatorów odnoszące się do szkolnictwa wyższego zostały przedstawione w załączniku do niniejszego artykułu.

⁶ Byli to m.in. przedstawiciele Australii, Austrii, Belgii, Holandii, Francji, Hiszpanii, Japonii, Niemiec, Nowej Zelandii i Wielkiej Brytanii.

narodowej, jego zastępcy oraz dyrektorzy departamentów MEN. Następnie dodatkowe pytania i uwagi mogli zgłaszać uczestniczący w egzaminie członkowie Komitetu Edukacyjnego OECD⁷.

Egzamin zakończył fazę diagnostyczno-projektową procedury przeglądu OECD. Wnioski i propozycje zgłoszone przez Komisję Ekspertów mogą być w różnym stopniu akceptowane przez polskie władze edukacyjne. Końcowym efektem egzaminu jest sporządzenie przez Komitet Edukacyjny OECD poprawionej wersji raportu z uwzględnieniem wyników egzaminu. Cała procedura przeglądu edukacji w Polsce zakończy się wiosną 1997 r. Wtedy to polskie władze edukacyjne, na ponownym spotkaniu z Komitetem Edukacyjnym OECD, przedstawią sprawozdanie na temat wstępnych rezultatów działań podjętych w wyniku zaleceń raportu wizytatorów. Tak więc te propozycje zespołu wizytatorów, które nie zostały zanegowane w toku egzaminu powinny (ale nie muszą) zostać zrealizowane. Perspektywa ponownego spotkania za dwa lata ma walor dyscyplinujący i mobilizujący do realizacji przyjętych propozycji wizytatorów.

W dalszej części opracowania przedstawię podstawowe kierunki reform zaproponowanych przez wizytatorów i najciekawsze rozwiązania szczegółowe, a także wybrane elementy dyskusji prowadzonej podczas egzaminu, zwłaszcza w kwestiach, w których nie osiągnięto pełnej zgodności między propozycjami wizytatorów i stanowiskiem MEN. Szerzej od pozostałych tematów omówiona zostanie problematyka szkolnictwa wyższego.

Podstawowe tematy przeglądu, oceny, wątpliwości i propozycje rozwiązań

Jakość i skuteczność kształcenia

Wizytatorzy położyli nacisk na dwa zagadnienia: reformę programów kształcenia w szkolnictwie podstawowym i średnim oraz jakość kształcenia i jej ocenę. Ekspertki OECD są zdania, że tak w zakresie kształcenia ogólnego, jak i zawodowego znacznie więcej uwagi powinno się poświęcić sprawie programów. Istotną częścią przemian programowych jest przygotowanie nowych podręczników. Rola państwa w tej dziedzinie powinna polegać na określeniu jednoznacznych wymogów i kryteriów oceny oraz na stworzeniu warunków i reguł działania rynku podręczników. W tworzeniu programów ważna rola przypada szkole. Ekspertki proponują „dwupoziomowy system regulacji programów szkolnych – przy którym rząd określa tylko podstawowe elementy ogólnego, krajowego programu szkolnego, a szkoły opracowują zakres podstawowych umiejętności i wiedzy”⁸. Równocześnie wizytatorzy podkreślili konieczność stworzenia systemu kontroli i oceny programów oraz ich realizacji w szkołach. System powinien być kompleksowy i składać się z wielu elementów oceny zewnętrznej oraz samooceny na wszystkich szczeblach edukacji. Przedstawiono konkretne propozycje rozwiązań:

– Powołanie Krajowego Ośrodka Oceny, który, zdaniem wizytatorów, będzie „prawdziwym błogosławieństwem dla MEN i innych instytucji w systemie edukacji”. Ośrodek powi-

⁷ Jedynie na zakończenie spotkania stworzono możliwość zabrania głosu (zadawania pytań i wypowiedzania opinii) „obserwatorom ze strony polskiej”.

⁸ Wszystkie cytaty w tekście pochodzą z *Raportu na temat polityki edukacyjnej w Polsce...* Zob. przypis 2.

nien opracowywać testy i instrumenty oceny oraz współpracować ze strategiczną jednostką ministerstwa.

– Zorganizowanie przez kuratoria komisji oceniających w pięciu regionach (grupujących poszczególne województwa).

– Wprowadzenie ujednocionej matury, zastąpionej lub uzupełnionej (w stosunku do obecnego rozwiązania) systemem testów przygotowanych przez specjalistów, skal ocen opartych na ustalonych kryteriach oraz możliwości korzystania z książek podczas egzaminów.

– Uzupełnienie reformy matury innymi formami oceny dla uczniów z młodszych grup wiekowych, takich jak standardowe testy i mechanizmy oceny uzupełniające oceny dokonywane przez nauczyciela. Wyniki takich testów powinny być porównywane w poszczególnych regionach i w skali kraju.

– Wprowadzenie egzaminu jako formy zakończenia szkoły podstawowej.

– Udoskonalenie dokumentacji i sprawozdawczości, tak aby mogła się stać jedną z podstaw oceny szkół.

Eksperci przypisują ważną rolę badaniom nad szkolnictwem oraz mechanizmom wdrażania zmian programów i poprawy jakości kształcenia. Uważają, że główną rolę w wyborze programów i podnoszeniu standardów edukacyjnych powinna odgrywać szkoła – jako środowisko społeczne świadczące usługi edukacyjne.

Odpowiedzi przedstawicieli MEN sprowadzały się przede wszystkim do opisanego stanu zaawansowania prac w ramach poszczególnych problemów zgłaszanych przez ekspertów. Większość propozycji wizytatorów jest nie tylko zgodna z deklarowaną polityką MEN, ale także znajduje się już w fazie opracowywania i wdrażania. Dyskusyjną kwestią było jedynie tempo wprowadzania reform i niektóre rozwiązania szczegółowe.

Zawód nauczyciela i kształcenie nauczycieli

Temat ten okazał się najbardziej kontrowersyjny. Wizytatorzy zgłosili wiele krytycznych uwag odnoszących się zarówno do systemu kształcenia, jak i do zasad zatrudniania nauczycieli w naszym kraju. Dyskusja nie zawsze prowadziła do zgodnych konkluzji. Wydaje się więc, że warto temu tematowi poświęcić odrębne opracowanie. W tym miejscu omówię jedynie podstawowe wnioski wizytatorów i zgłoszone przez nich konkretne propozycje.

W części raportu poświęconej nauczycielom wizytatorzy omówili skrótkowo problematykę roli nauczyciela, jego statusu zawodowego, warunków pracy i płac w całym cyklu działalności zawodowej: od naboru do zawodu, poprzez kształcenie (w tym kształcenie nauczycieli pracujących) oraz wdrażanie do pracy. W tym syntetycznym opisie eksperci wykazali dobrą znajomość realiów pracy i życia nauczycieli w Polsce.

System kształcenia nauczycieli został oceniony zdecydowanie krytycznie. Podkreślając, że ponad 60% kadry nauczycielskiej ma wyższe wykształcenie i większość z nich ukończyła uniwersytety, eksperci OECD stwierdzili jednocześnie, że wąskoprzedmiotowe studia uniwersyteckie nie są właściwą metodą kształcenia nauczycieli. W uniwersytetach główny nacisk kładzie się bowiem na przygotowanie w określonej dyscyplinie naukowej, przy braku spójnego planu w zakresie nauczania metodyki przedmiotu. Wizytatorzy zwrócili uwagę na „głęboko zakorzeniony w uniwersytetach brak uznania dla studiów pedagogicznych”. Nauczyciele akademicy w większości „wydają się być bardzo oddaleni od nowych metod

nauczania”. Kształcenie na uniwersytetach „oparte jest bardzo mocno na formalnej metodzie wykładowej”. Jest to metoda skonstruowana z myślą o nauczycielu z „odgórną tendencją”, tj. stosującego tradycyjne metody przekazywania wiedzy i egzekwowania znajomości materiału.

Istotnym problemem jest także zasięg i sposób włączania do studiów uniwersyteckich dobrze zorganizowanych praktyk pedagogicznych.

Nieco lepiej wizytatorzy ocenili rolę „uniwersyteckich instytutów pedagogicznych”, które prowadzą pięcioletnie studia magisterskie ze specjalizacją jednopredmiotową i zapewniają kursy dla nauczycieli już pracujących. Ogólnie jednak uważają, że poważnym problemem większości kierunków studiów kształcących nauczycieli w Polsce jest skoncentrowanie się na jednym przedmiocie przez pięć lat. Władze powinny zatem rozważyć wprowadzenie modelu wielopredmiotowego w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych, tak jak to jest w innych krajach. Nauczyciele młodszych klas szkół średnich powinni mieć kwalifikacje do nauczania dwóch przedmiotów. W starszych klasach szkoły średniej może być preferowana większa lub mniejsza specjalizacja, choć, jak podkreślają autorzy raportu, w wielu krajach nauczyciele są przygotowywani do nauczania również dwóch przedmiotów w szkole średniej.

Podstawowe propozycje zmian zgłoszone przez wizytatorów (pomijam tu jako oczywisty postulat podniesienia wynagrodzeń nauczycieli i kadry kierowniczej szkół) są następujące:

- Wprowadzenie systemu wielokierunkowego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, dwukierunkowego – szkół średnich (niższe klasy) oraz przedmiotów najważniejszych i mniej ważnych dla starszych klas szkół średnich.

- Restrukturyzacja studiów uniwersyteckich dla nauczycieli w kierunku większego zintegrowania doskonalenia specjalistycznego w ramach poszczególnych przedmiotów, metod pedagogicznych, a także doświadczenia zawodowego.

- Wprowadzenie większej liczby kursów dla nauczycieli pracujących oraz lepszej koordynacji między instytucjami kształcącymi kandydatów na nauczycieli i nauczycieli czynnych zawodowo.

Wizytatorzy zaproponowali także powołanie dwóch nowych organów wspierających reformy w zakresie kształcenia nauczycieli, wprowadzania do zawodu i doskonalenia. Są to:

- Komisja ds. Zawodu Nauczycielskiego i Kształcenia Nauczycieli. Byłaby ona organem konsultacyjnym MEN, zajmującym się głównie „planowaniem reform kształcenia nauczycieli i reformowania zawodu nauczyciela w następnym stuleciu”.

- Rada Nauczycieli: niezależny organ akredytujący wszystkie studia nauczycielskie, który mógłby przejąć dotychczasowe funkcje Departamentu Kształcenia Nauczycieli MEN. Rada powinna się składać z przedstawicieli: nauczycieli, instytucji kształcących nauczycieli, departamentu MEN zajmującego się tą problematyką, Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli i jego oddziałów, kuratorów oraz przedstawicieli gmin. Zdaniem wizytatorów, Rada zapewniłaby progresywną koordynację w kształceniu nauczycieli, propagowała praktyki nauczycielskie w odpowiednim zakresie i na dobrym poziomie, służyła radą w dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli, sponsorowała badania nad tematyką edukacyjną, a także doradzała ministrowi w sprawach podaży i popytu na kadrę nauczycielską. Ekspertki piszą – jak się wydaje, z pewną przesadą – że „Rada Nauczycieli nadałaby zawodowi nauczyciela cenne przewodnictwo, status i morale na wiele dziesięcioleci”.

Finansowanie szkolnictwa i zarządzanie

Niedobór środków finansowych jest bez wątpienia największym problemem polskiego szkolnictwa w ostatnich latach. Nie ma w tej dziedzinie rozwiązań prostych i skutecznych. Nie znalazła ich również grupa wizytatorów. Zaproponowano jednak kilka konkretnych, interesujących rozwiązań. Bardzo ciekawa jest także ocena zachowań systemu szkolnictwa w warunkach kryzysu i wydaje się, że warto tę ocenę przytoczyć. Reakcją polskiego systemu szkolnego na dojmujący brak funduszy – polegającą m.in. na spadku realnych płac nauczycieli, przetrucaniu rosnącej części kosztów kształcenia na rodziców, poszukiwaniu dodatkowych zarobków przez nauczycieli – wizytatorzy nazwali „wymuszoną adaptacją”. Równocześnie podkreślili, że pod presją kryzysu finansowego polskiemu systemowi szkolnictwa udało się „wyjątkowo dobrze zmobilizować alternatywne źródła finansowania”, stwierdzając dalej: „jeśli polskie społeczeństwo zaakceptuje już istniejący stan, w którym szkolnictwo jest finansowane z wielu alternatywnych źródeł, można rozważać wszelkie możliwości”.

Eksperti przedstawili następujące propozycje zmierzające w kierunku pozyskania dodatkowych środków na szkolnictwo (choć najważniejszym źródłem finansowania pozostanie rząd):

- Rozważenie możliwości wprowadzenia specjalnego podatku, płaconego przez pracodawców proporcjonalnie do wydatków na wynagrodzenia, a przeznaczanego na krajowy fundusz kształcenia zawodowego (wiele krajów ma doświadczenia w tej dziedzinie);

- Opracowanie rozwiązań systemowych, które z czasem odciążąby budżet (np. wprowadzenie pożyczek dla studentów). Pożyczek udzielałyby banki, a państwo byłoby ich gwarantem. Podobna procedura mogłaby obowiązywać przy udzielaniu pożyczek wydawcom podręczników.

W przypadku szkolnictwa zawodowego (każdego poziomu) wizytatorzy stoją na stanowisku, że „poleganie wyłącznie na funduszach państwowych może mieć katastrofalne skutki”, ale równocześnie zdają sobie sprawę z braku zainteresowania organizacji gospodarczych, przedsiębiorstw i pracowników finansowaniem kształcenia. Proponują więc stworzenie podstaw prawnych zachęcających do aktywności w zakresie kształcenia zawodowego, np. w postaci ulg podatkowych.

Odrębnym problemem jest udział środków z kieszeni obywateli w finansowaniu oświaty. Wizytatorzy dostrzegają dwie „typowe groźby związane z włączeniem rodzin do finansowania szkolnictwa”. Pierwsza, to „pokusa, jaką często rodzice odczuwają do nadużywania swojej pozycji”. Druga polega na „niewykorzystaniu okazji stwarzanej przez zmiany w świadomości społecznej”. Zdaniem ekspertów, „okazje” te polegają na możliwości „eksperymentowania z różnymi typami ulg podatkowych lub udzielaniu pożyczek”. Takie rozwiązania ułatwiają rodzicom pokrywanie kosztów kształcenia, a równocześnie odciążają budżet.

Zagadnieniem znacznie wykraczającym poza kwestie finansowania, a nawet szkolnictwa jako całości, był problem podziału kompetencji między władzami lokalnymi (samorządowymi) a administracją centralną. W tym kontekście rozważano przekazywanie szkół gminom i dostarczanie środków na finansowanie szkół. Jak piszą wizytatorzy: „państwo nie opracowało spójnej polityki dotyczącej finansowania lokalnych usług społecznych z budżetu państwa” i dodają, że system finansowania szkolnictwa może być opracowany tylko w ramach tak rozumianej polityki.

Problem relacji między władzami samorządowymi i administracją państwową był też głównym tematem uwag dotyczących zarządzania edukacją.

Rozwój zasobów ludzkich

Przez pojęcie rozwoju zasobów ludzkich (HRD), używane zamiennie z inwestowaniem w kapitał ludzki, wizytatorzy rozumieją strategię inwestowania w system edukacji na wszystkich szczeblach, popierania rozwoju wiedzy i umiejętności, ukierunkowaną na osiągnięcie wartościowych rezultatów oraz kładącą nacisk na wydajność i efektywność instytucji uczestniczących w procesie edukacyjnym.

W części raportu poświęconej rozwojowi zasobów ludzkich eksperci wiążą problematykę edukacji z przemianami w polskiej gospodarce i formułują zalecenia dotyczące przyszłej strategii rozwoju kształcenia. Problematyka ta częściowo obejmuje podsumowania wcześniej analizowanej tematyki, w części zaś wykracza poza problemy wąsko rozumianej edukacji.

Wizytatorzy zgłosili dwie konkretne, rozwinięte propozycje. Pierwsza, to organizowanie obsługiwanych przez niewielki sekretariat spotkań międzyministerialnych, zajmujących się polityką, strategią i logistyką HRD. Ponadto do zadań sekretariatu w dziedzinie edukacji należałoby rozpatrywanie następujących kwestii:

- spójność poziomów i rodzajów kształcenia;
- najważniejsze przemiany strukturalne (ilościowe i jakościowe), które powinny nastąpić w sektorach szkolnictwa średniego oraz zawodowego i technicznego;
- odbudowa wszechstronnego systemu kształcenia dorosłych (opierającego się na unowocześnionym systemie szkolnictwa zaocznego) oraz ścisłych powiązań tej sfery z edukacją początkową i doskonaleniem zawodowym w celu stworzenia perspektywy edukacji ciągłej;
- poszukiwanie alternatywnych metod finansowania różnych sektorów szkolnictwa.

Druga propozycja polega na powołaniu w ramach MEN jednostki strategicznej, której zadaniem byłoby przygotowanie rozwiązań najważniejszych problemów w dziedzinie polityki oświatowej i rozwoju zasobów ludzkich. Jednostka taka powinna przede wszystkim zająć się następującymi problemami:

- większą integracją szkolnictwa akademickiego i zawodowego;
- programami nauczania w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym;
- równością szans edukacyjnych (także w układzie regionalnym).

Jednostka ta powinna ściśle współpracować z Ministerstwem Pracy i Polityki Socjalnej oraz innymi resortami, a także z władzami lokalnymi i organizacjami pozarządowymi.

Minister edukacji narodowej stwierdził, że projekt takiej jednostki strategicznej jest już opracowany, a jej tworzenie rozpocznie się na początku lipca 1995 r. Powinna ona zatrudniać ok. 60 pracowników.

Szkolnictwo wyższe

Jak już stwierdzono, problematyka szkolnictwa wyższego została wytypowana przez wizytatorów OECD jako jeden z dwóch najważniejszych tematów przeglądu edukacji (obok kształcenia nauczycieli). Zagadnieniu temu poświęcono dużo miejsca również w raporcie źródłowym przygotowanym przez polskich ekspertów.

W raporcie wizytatorów punktem wyjścia analizy sytuacji szkolnictwa wyższego jest ocena nowych aktów prawnych (*Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 r.,

Ustawa o tytule naukowym i stopniach naukowych z tej samej daty oraz Ustawa o powołaniu Komitetu Badań Naukowych z 12 stycznia 1991 r.), tworzących podstawy systemowe funkcjonowania uczelni w latach dziewięćdziesiątych. Jako motto oceny tych zmian można przyjąć stwierdzenie wizytatorów: „samo przekazanie władzy nie gwarantuje sprawniejszej pracy”.

Ekspertki bardzo wyraźnie dostrzegają trudności w reformowaniu polskiego szkolnictwa wyższego, pisząc: „wprowadzenie koniecznych reform może być utrudnione zarówno przez wewnętrzne, jak i zewnętrzne przeszkody [wewnątrz uczelni], niebezpieczeństwo utrzymania tradycyjnego sposobu działania z powodu nieodpowiednich struktur, niewłaściwych metod podejmowania decyzji oraz braku umiejętności zarządzania. Z zewnątrz instytucje szkolnictwa wyższego podlegają wielkiej presji kryzysu gospodarczego. Brak stałych funduszy zawsze stoi na przeszkodzie wprowadzaniu reform, nawet jeśli istnieje silna motywacja”.

Wizytatorzy zatem sceptycznie oceniają możliwość reform racjonalizujących funkcjonowanie szkolnictwa wyższego i poprawiających jego efektywność zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Równocześnie dostrzegają wiele wad oraz sprzeczności zarówno w systemie szkolnictwa wyższego jako całości, jak i w modelu zarządzania uczelnią.

System szkolnictwa wyższego i model zarządzania uczelnią

Wizytatorzy podkreślili, że reformując instytucje szkolnictwa wyższego poprzez ustawy uchwalone w latach 1990–1991 Polska wprowadzała raczej „zasady jednorodności niż zróżnicowania”. Istniejący w obecnej *Ustawie o szkolnictwie wyższym* podział na uczelnie o większym i mniejszym stopniu autonomii nie różnicuje szkół wyższych ani pod względem celów i profili kształcenia, ani pod względem roli i charakteru badań. Podobieństwo uczelni wyraża się w „identycznym sposobie zarządzania”. Władza rektorów oraz dziekanów jest ograniczona, a skład liczbowy ciał kolegialnych komplikuje i opóźnia proces podejmowania decyzji. Wizytatorzy stawiają zatem pytanie: „Czy ograniczenie władzy podejmowania decyzji przez rząd jest dostatecznie równoważone przez samorząd uczelni, przez umiejętności zarządzania pracowników [uczelni], czy też, tak jak w innych krajach, wybór autonomii będzie prowadzić do odejścia od prowadzenia uczelni przez zarząd profesorów oraz do skromniejszych zasad zarządzania i zawodowej administracji?”.

Tak postawiony problem stanowił jeden z podstawowych tematów dyskusji w toku egzaminu, powrócono do niego także w wypowiedziach polskich obserwatorów spotkania.

Egzaminatorzy podnosili kwestię – ich zdaniem nie do końca przemyślanej, a nawet nadmiernej – autonomii szkół wyższych. Ustawa z roku 1990, koncentrując się na relacji państwo – szkoły wyższe, przyznała uczelniom autonomię w zakresie badań i kształcenia. Nie stworzyła natomiast spójnego systemu szkolnictwa wyższego. Odpowiedzialność za to szkolnictwo ciągle spoczywa na kilku resortach, co nie daje możliwości prowadzenia jednolitej polityki edukacyjnej, m.in. rozwijania studiów i badań interdyscyplinarnych, tworzenia instytucji o bardziej wszechstronnym charakterze. Równocześnie autonomia uczelni stanowi nie tylko przywilej, ale także istotne wyzwanie dla szkół, wymaga bowiem odpowiedzialności, nakłada nowe obowiązki. Tymczasem w dużych uczelniach pogłębia się proces przekazywania decyzji na poziom wydziałów, co powoduje nadmierne rozczłonkowanie systemu szkolnictwa wyższego.

Autonomia i nadmiernie rozbudowana samorządność stoją także na przeszkodzie w rozwijaniu kontaktów zewnętrznych uczelni. Wizytatorzy uważają, że konieczne jest „wzmocnienie ogniw łączących uczelnie ze społeczeństwem; aby to osiągnąć, należy wprowadzić reprezentantów innych dziedzin spoza uczelni do zarządów szkół wyższych”.

W sprawie zakresu autonomii szkół wyższych stanowisko strony polskiej było zdecydowane i jednoznaczne: autonomia zapisana w ustawie była rozwiązaniem oczekiwanym przez kadrę akademicką: ma znaczenie polityczne oraz moralne i nikt nie chce obecnie jej podważać. Jeszcze dobitniej za autonomią uczelni opowiedział się przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, prof. dr Jerzy Osiowski, w toku dyskusji na sesji otwartej, podkreślając, że wszystko to co szkolnictwo wyższe osiągnęło w ciągu ostatnich pięciu lat, a więc zwiększenie rozmiarów kształcenia, wdrożenie i rozwój nowego systemu kierowania i finansowania badań, rozwój współpracy z zagranicą, było możliwe tylko dzięki autonomii uczelni. Autonomia jest podstawą wolności badań i kształcenia. Wolność badań i swoboda głosu poglądów tkwią u podstaw kultury akademickiej w naszym kraju i bez zagwarantowania autonomii uczelni ich dalszy rozwój stałyby się niemożliwy.

Nie podjęto dyskusji nad argumentami podkreślającymi brak spójności modelu uczelni. Model polskiego uniwersytetu, wywodzący się z tradycji niemieckiej, zachował bowiem wiele jej cech, takich jak rozbudowany system awansu kadry akademickiej, pięcioletnie studia magisterskie jako podstawowy rodzaj kształcenia czy dominująca rola profesury kierującej uczelnią poprzez organy samorządowe. Wszystkie te cechy prowadzą do rozdrobnienia organizacyjnego, zamykania się uczelni we własnym środowisku, izolowanym od otoczenia, do utrzymywania podziałów dyscyplinowych, oceny pracowników uczelni jedynie na podstawie dorobku naukowego itp. Ten model uczelni – pod wieloma względami niedostosowany do potrzeb masowego szkolnictwa, do konieczności pozyskiwania środków spoza źródeł budżetowych, konkurowania na rynku edukacyjnym i reagowania na potrzeby rynku pracy – usiłuje się nasycić elementami anglosaskiego systemu szkolnictwa wyższego, tak aby zwiększyć elastyczność działania i ograniczyć izolację od otoczenia. Próby łączenia tych dwóch systemów, opartych na odmiennej filozofii, w jednym organizmie uczelnianym, jeśli nie są z góry skazane na niepowodzenie, to na pewno są bardzo trudne i mało skuteczne.

W pozostałych kwestiach zmierzających do usprawnienia zarządzania systemem szkolnictwa wyższego propozycje wizytatorów uzyskały pełną aprobatę przedstawicieli MEN, którzy przedstawili stan zaawansowania prac i przykłady już wdrażanych rozwiązań zmierzających w tym samym kierunku.

Wizytatorzy negatywnie ocenili podział kierowania szkolnictwem wyższym między kilka resortów, utrudniający sterowanie systemem. Przedstawiciele MEN, choć zgodzili się z tym twierdzeniem, wskazali jednak na trudność skoncentrowania kierowania wszystkimi uczelniami przez MEN ze względów finansowych (inne resorty finansują podległe im szkoły wyższe). Coraz więcej jest natomiast przykładów łączenia uczelni podporządkowanych różnym resortom, a działających w jednym ośrodku akademickim (Collegium Medicum i Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Opolski). Integracja uczelni w regionie musi przebiegać powoli, wymaga bowiem akceptacji środowiska akademickiego. MEN stosuje stymulatory finansowe, popierając wspólne przedsięwzięcia uczelni, takie jak: biblioteki środowiskowe, wspólne systemy informatyczne, regionalne konferencje rektorów. W regionach powoływane są również kierunki studiów prowadzone wspólnie przez dwie uczelnie. Nato-

miast tworzenie nowych uczelni (np. uniwersytetów), łączących kilka regionalnych szkół wyższych, nie jest sprawą prostą, a samo powołanie uniwersytetu wymaga ustawy sejmowej.

Wizytatorzy proponowali, aby zwrócić uwagę na usprawnienie zarządzania wewnątrz uczelni, poprzez powołanie wyspecjalizowanych komórek organizacyjnych i „zainwestowanie w potencjał ludzki”, w celu zwiększenia wiedzy i umiejętności kierowniczych, uznając to zadanie za „jedną z najważniejszych spraw dla procesu reform”. Postulat ten jest zbieżny z tendencjami występującymi w wielu szkołach wyższych, a mającymi na celu wzmocnienie administracji uczelnianej. Jednym z rozwiązań rozważanych przez szkoły wyższe jest koncepcja powołania kanclerza uczelni, o uprawnieniach znacznie szerszych niż posiadane przez obecnego dyrektora administracyjnego.

Pracownicy naukowcy uczelni

Wizytatorzy zwrócili przede wszystkim uwagę na problem „starzenia się wydziałów” (czyli zatrudnionych tam pracowników merytorycznych), wynikający, z jednej strony, z emigracji kadry naukowej i drenażu mózgow, z drugiej zaś – z braku odpowiednio wykształconych kandydatów do pracy w uczelniach. Podkreślono, że „jeśli polityczny zamiar zwiększenia liczby studentów nie ma być udaremniony z powodu poważnego braku nauczycieli akademickich, praca w szkole wyższej musi znów stać się atrakcyjna dla absolwentów”. Stąd propozycja stypendiów i studiów podyplomowych (doktoranckich). Inna propozycja to „program wymiany personelu”, rozumiany jako zapewnienie „płynności” między szkolnictwem wyższym a gospodarką. Wymagałoby to utworzenia specjalnych stanowisk ekspertów dla specjalistów spoza uczelni. Konieczny byłby także rozwój przepływu kadr między poszczególnymi uczelniami, a także ze szkołami wyższymi za granicą.

Zdając sobie sprawę z zakresu i skutków podejmowania dodatkowego zatrudnienia przez pracowników uczelni, wizytatorzy zwracali uwagę na potrzebę większej koncentracji badań zleconych i integracji pracowników przy ich wykonywaniu. Stąd postulat podejmowania zleceń zewnętrznych i zawierania umów raczej przez wydziały, a nie indywidualnie, przez ich pracowników. Należałoby także „podawać bardziej rzetelne dane” na temat dodatkowych prac podejmowanych przez pracowników naukowych – zarówno w celu opracowania nowych zasad zatrudnienia, jak i upowszechnienia świadomości „że praca na wyższej uczelni nie jest podstawowym źródłem utrzymania, a tylko trudnym, stawiającym duże wymagania, zawodem”.

Rekrutacja, studenci, programy

Zwiększenie rekrutacji na studia, przy niskich środkach finansowych, jakimi dysponują uczelnie budzi obawę wizytatorów o jakość kształcenia. Dlatego też dostrzegają oni konieczność monitorowania i oceny już prowadzonych programów, a także przestrzegania przez uczelnie centralnie ustalonych wymagań, które mają gwarantować odpowiedni poziom.

Wizytatorzy uważają, że tradycyjny model studiów, prowadzących do uzyskania stopnia magistra, nie jest zgodny ani z interesami studentów, ani ze zmieniającymi się potrzebami współczesnego społeczeństwa. System ten jest nieelastyczny, nie daje możliwości wyboru przedmiotów oraz nie zaspokaja potrzeb rynku pracy. W rozwiązaniu tego problemu mogą

pomóc studia licencjackie, umożliwiając też kształcenie większej liczby studentów, ale muszą one stanowić integralną część systemu, a nie „stopień pośredni”, nie dający perspektyw zatrudnienia.

W odpowiedzi przedstawiciele MEN wskazali następujące kierunki zmian już zachodzących na uczelniach:

- poszerzenie i uelastycznienie kształcenia m.in. poprzez rekrutację studentów na studia międzywydziałowe, wydziały a nawet uczelnie (w tym ostatnim przypadku początkowe lata studiów zorganizowane są w formie wspólnego bloku programowego dla wszystkich studentów),
- wprowadzanie przez uczelnie kredytowego systemu studiów, dającego młodzieży możliwość wyboru spośród kilku ścieżek programowych.

Wyższe szkoły zawodowe

Zarówno wśród samych wizytatorów, jak i uczestniczących w egzaminie przedstawiciele Komitetu Edukacji OECD duże zainteresowanie, ale także wiele zastrzeżeń, wzbudziła koncepcja powołania wyższych szkół zawodowych.

Wątpliwości wizytatorów dobrze charakteryzuje sformułowane przez nich pytanie: „W jaki sposób można ustalić rolę, poziom i sposób kierowania wyższymi szkołami zawodowymi, aby zapewnić im sukces?”, a przede wszystkim czy instytucje te powinny być tworzone i działać pod nadzorem istniejących szkół wyższych (jak chcą uczelnie), czy stanowić nowy system kształcenia, oddzielony od działalności akademickiej (jak proponuje MEN). Istotnym problemem jest także zapewnienie zainteresowania regionów nowo powstającymi szkołami.

Przedstawiciele krajów, w których system wyższych szkół zawodowych istnieje równoległe z tradycyjnymi uniwersytetami proponowali przeanalizowanie zagadnienia relacji między uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi oraz odpowiedzi udzielonej na pytanie, czy wyższe szkoły zawodowe mają być konkurencją dla uniwersytetów i czy nie są powoływane tylko dlatego, że uczelnie już istniejących nie da się zreformować.

Finansowanie szkolnictwa wyższego

W tej kwestii nie ma obecnie w Polsce łatwych i skutecznych rozwiązań, nie znaleźli ich także wizytatorzy. Podkreślili natomiast negatywne skutki braku środków finansowych na szkolnictwo wyższe oraz ustosunkowali się do problemów wątpliwych, będących obecnie przedmiotem dyskusji, takich jak wprowadzenie opłat za studia czy formy pomocy stypendialnej.

Wątpliwości wizytatorów budzi system odrębnego finansowania dydaktyki i badań. Uważają za potrzebne bliższe przyjrzenie się skutkom, jakie wynikają z tego podziału dla spójności uczelni.

Ekspertcy pozytywnie oceniają działanie algorytmu jako narzędzia podziału środków finansowych. Podkreślają wprawdzie, że zbyt krótki czas stosowania algorytmu nie pozwala na jego pełną ocenę, ale równocześnie stwierdzają, że stosowanie algorytmu „wydaje się być akceptowane ze względu na jego jasność, sprawiedliwość i praktyczne działanie. Z pewnością algorytm przyczynił się do rozwoju zachowania menedżerskiego i przedsiębiorczości”.

Jako punkt wyjścia analizy problemu odpłatności za studia wizytatorzy przyjmują fakt wprowadzenia opłat za studia zaoczne. Podkreślają więc, że „zatarcie się granic między studiami stacjonarnymi a zaocznymi pod względem ich treści i populacji studentów rodzi pytanie o opłaty za studia. Na razie wprowadzenie opłat za studia stacjonarne jest odrzucane przez ogromną większość z powodu trudnej sytuacji finansowej studentów, braku skutecznego systemu stypendialnego oraz konstytucyjnie zagwarantowanego prawa do bezpłatnej edukacji”. Zdaniem ekspertów, sprawa ta powinna jednak zostać rozważona, bo inaczej nie uda się utrzymać odpowiedniego poziomu nauczania.

Wizytatorzy ostrzegają równocześnie, że na dłuższą metę nie uzyska społecznej akceptacji sytuacja, w której „zamożniejsi młodzi ludzie nie przyjęci na studia stacjonarne mają szansę zdobyć wyższe wykształcenie na studiach zaocznych, za które muszą płacić, natomiast mniej zamożni są tej możliwości pozbawieni”. Częściowym rozwiązaniem tego problemu byłoby udzielanie pożyczek, które umożliwiłyby studentom pokrycie również kosztów utrzymania. Eksperti uważają, że w sytuacji drastycznego zmniejszania wielkości środków na stypendia i zapomogi dla studentów „warto przeanalizować, czy uczelnie powinny pełnić rolę pośrednika w systemie stypendialnym, czy też sprawą pomocy dla studentów lepiej mogłaby kierować odrębna instytucja”.

W dyskusji podniesiono też kwestię miejsca i roli wyższego szkolnictwa prywatnego. Minister edukacji narodowej podkreślał problem społecznej, moralnej i prawnej odpowiedzialności MEN oraz Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego za jakość kształcenia, a także porównywalność dyplomów szkół prywatnych i państwowych⁹. Dynamiczny rozwój sektora szkół prywatnych umożliwia wzrost zakresu kształcenia na poziomie wyższym, co jest zjawiskiem pozytywnym, ale jednocześnie, w dłuższym okresie, szkolnictwo to nie może opierać się wyłącznie na kadrze zatrudnionej w państwowych szkołach wyższych i „dorabiającej” na drugim etapie w uczelniach prywatnych. Musi stworzyć własne środowisko naukowe, trwale powiązane z uczelnią.

Zakończenie

Egzamin zakończył część diagnostyczną i formułowanie koncepcji rozwiązań przeglądu edukacji.

- Raport przygotowany przez wizytatorów OECD charakteryzuje się dobrą znajomością realiów polskiego szkolnictwa, co częściowo można przypisać walorom informacyjnym polskiego raportu źródłowego.

- W diagnozie sytuacji i wnioskach charakterystyczny jest pewien dystans do analizowanych zagadnień. Pozwala on uświadomić zarówno kierującym szkolnictwem w Polsce, jak i badaczom zajmującym się tą dziedziną, że problemy polskiej edukacji nie są wyjątkowe i w ich rozwiązywaniu można korzystać z doświadczeń innych krajów.

- Raport zawiera wiele propozycji rozwiązań „na dziś”, a także zarysowuje perspektywy rozwoju w dłuższym czasie. Proponowane rozwiązania mają konkretny, pragmatyczny charakter i są realne, mogą zatem być wprowadzane stosunkowo szybko.

⁹ Według danych MEN, obecnie istnieje 60 wyższych szkół prywatnych, a niemal drugie tyle czeka na udzielenie licencji.

● Charakterystyczny dla opinii i wniosków wizytatorów sformułowanych w raporcie jest bardzo wyważony stosunek do relacji między autonomią a centralnym sterowaniem. Tu także dominuje podejście praktyczne, tj. z punktu widzenia sprawności sterowania, i swoista filozofia zakładająca, że skoro państwo finansuje szkolnictwo, to ponosi odpowiedzialność za wydatkowanie środków i powinno mieć wpływ na funkcjonowanie tego sektora, a przynajmniej na decyzje o charakterze strategicznym.

● W raporcie wizytatorzy wielokrotnie podkreślili potrzebę rozwijania i lepszego koordynowania badań nad szkolnictwem, a także udoskonalenia systemu zbierania oraz opracowywania informacji. Wszystko to powinno służyć doskonaleniu procesów podejmowania decyzji.

Wydaje się, że efekty dokonanego przeglądu mogą być zwiększone poprzez:

– upowszechnienie opracowanych materiałów, tj. raportu źródłowego i raportu wizytatorów;

– zorganizowanie cyklu krajowych, regionalnych i środowiskowych spotkań oraz dyskusji nad wnioskami oraz propozycjami wizytatorów. Takie spotkania pozwoliłyby dopracować szczegóły proponowanych rozwiązań, doprowadzić do *consensusu* w sprawach wątpliwych. Miałyby także walor zabiegu socjotechnicznego, ułatwiającego akceptację wdrażanych zmian.

Załącznik

Zalecenia sformułowane w Raporcie, odnoszące się do szkolnictwa wyższego

Szkolnictwo wyższe prowadzone jest przez różne instytucje. Wiele z nich to instytucje małe, zajmujące się jedynie poszczególnymi dziedzinami nauki i podlegające różnym ministerstwom. Wkrótce po rozpoczęciu przemian politycznych w 1989 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało szereg przepisów przyznających uczelniom szerszą autonomię, przede wszystkim większym uniwersytetom. Rząd zachował w ograniczonym zakresie wpływ na działalność szkół wyższych w tych dziedzinach, które uważa za szczególnie ważne dla sprawnego działania państwa. Szkolnictwo wyższe obejmuje wiele dziedzin, zgłoszono w tej sprawie zapotrzebowanie na wiele istotnych reform.

Poniżej przedstawiamy szczegółowe zalecenia:

– Powinno się znacznie zredukować obecne rozczłonkowanie szkolnictwa wyższego, zmierzając do stworzenia systemu bardziej spójnego. Należy dążyć do tego, aby większość szkół wyższych podlegała jednemu ministerstwu – Ministerstwu Edukacji Narodowej.

– Połączenie różnych szkół wyższych, w miarę możliwości, służyłoby ogólnym interesom szkolnictwa wyższego w Polsce. W najbliższej przyszłości należy zapewnić możliwość międzyuczelnianego kształcenia i prowadzenia badań.

– Zmianie ośrodka podejmowania decyzji w szkolnictwie wyższym towarzyszy potrzeba zwiększenia kompetencji kierowników instytucji szkolnictwa wyższego w takich sprawach, jak zarządzanie, łączność i administrowanie posiadanym budżetem.

– W celu trwałego zapewnienia właściwego funkcjonowania szkół wyższych kierowanie ich sprawami powinno być przeniesione z poszczególnych wydziałów i instytutów do senatu i innych władz.

– Należy wzmocnić ogniwa łączące szkolnictwo wyższe ze społeczeństwem i gospodarką kraju. W pracy instytucji kierujących szkolnictwem wyższym powinny także uczestniczyć osoby nie związane ze szkolnictwem.

– Konieczna jest reforma struktury płac oraz warunków zatrudnienia pracowników naukowych. W przeciwnym razie można oczekiwać poważnego obniżenia się poziomu szkolnictwa wyższego, nauczania oraz prowadzonych prac badawczych, a także zaangażowania pracowników w sprawy uczelni.

– Należy ponownie przeanalizować kwestię obciążenia pracowników naukowych pracą dydaktyczną oraz stosunek liczbowy studentów do pracowników naukowych. Pracownicy uczelni powinni także mieć możliwość rozszerzania programu oraz reformowania procedur nauczania i oceniania.

– Obecne przepisy dotyczące pracy pracowników naukowych w szkołach wyższych w Polsce nie zezwalają na wymianę pracowników między różnymi szkołami wyższymi i różnymi działami gospodarki; powinno to zostać zmienione.

– Zdaniem Grupy Badawczej, programy wymiany międzynarodowej oraz różne inicjatywy podejmowane w ramach programu TEMPUS są bardzo cenne i powinny być rozszerzane.

– Powinno się ponownie zbadać system studiów zaocznych pod kątem ich równości i standardów.

– Reforma egzaminów maturalnych powinna służyć wyjaśnieniu ich funkcji jako dopuszczenia do dalszej edukacji w szkołach wyższych oraz udzieleniu odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie konieczne są egzaminy wstępne na studia z różnych przedmiotów.

– Skład Rady Szkolnictwa Wyższego powinien zostać zmieniony. Powinni się w niej znaleźć także specjaliści spoza uczelni. Należy podjąć inicjatywy w sprawie metod opracowywania nowych programów, oceny standardów i nadzoru nad poziomem nauczania.

– W dążeniu do wprowadzania masowej wyższej edukacji zaleca się wprowadzenie licencjatu. Powinien on zostać wprowadzony jako integralna część systemu, a nie tylko jako rozwiązanie dodatkowe.

– Grupa Badawcza popiera decyzję rządu ustanowienia wyższych szkół zawodowych poza domeną uniwersytetów.

– W pracach komórek oceniających i zajmujących się tworzeniem tych nowych instytucji powinni brać udział działacze społeczni.

– Należy zwracać uwagę na formułowanie programów realizowanych przez wyższe szkoły zawodowe prowadzące zajęcia uniwersyteckie, szczególnie w związku z nową sprawą licencjatów oraz z kształceniem ustawicznym.

– Pierwsze programy wyższych szkół zawodowych powinny być szczegółowo i dogłębnie oceniane. Inwestycje poniesione na kształcenie personelu nauczycielskiego tych szkół z pewnością się opłaca.

– Wprawdzie jest jeszcze za wcześnie na ocenę skuteczności algorytmicznej metody finansowania szkół wyższych, jednak widać już, że potrzeba więcej rozwiązań innowacyjnych, przyczyniających się do podnoszenia poziomu i efektywności.

– Studenci szkół wyższych powinni płacić niewielkie czesne, studenci mniej zamożni powinni móc korzystać z pożyczek i stypendiów.

– W miarę poprawiania się sytuacji ekonomicznej kraju powinno się umacniać związki między szkołami wyższymi a przemysłem.

Elżbieta Wnuk-Lipińska, Maria Wójcicka

Przesłanki budowy systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przy Uniwersytecie Warszawskim zostało wytypowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do koordynacji tematu, którego realizacja miała doprowadzić do sformułowania propozycji alternatywnych rozwiązań problemu oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym oraz struktur organizacyjnych, w których ów proces miały się dokonywać.

Prezentowane w tym artykule założenia do utworzenia instytucji zajmującej się problemem jakości kształcenia na szczeblu krajowym powstały w wyniku realizacji projektu sponsorowanego przez EC/TEMPUS w roku akademickim 1994/95.

W trakcie realizacji projektu wykorzystano różne materiały i formy gromadzenia danych.

Za punkt wyjścia przyjęto analizę stanu szkolnictwa wyższego w Polsce oraz przyjętych po 1989 r. rozwiązań legislacyjnych: ustaw, uchwał, a także dokumentów określających wewnętrzne zasady funkcjonowania uczelni. W kwestiach nie uregulowanych w ustawach informacji o uczelniach dostarczały statuty oraz inne dokumenty: regulaminy studiów, zarządzenia, uchwały itp.

Jako ważne źródło informacji potraktowane zostały spotkania, seminaria oraz konferencje krajowe i zagraniczne, poświęcone różnym aspektom zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji szkolnictwa wyższego bądź kierunków studiów.

Próbę określenia poziomu zaangażowania polskich uczelni w proces samooceny jakości kształcenia podjęto na podstawie badań ankietowych, którymi zostały objęte uczelnie podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej, akademie medyczne oraz niepaństwowe szkoły wyższe.

Do opisu sytuacji w polskich uczelniach wykorzystano ponadto wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w 1993 r. przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego na reprezentacyjnej próbie nauczycieli akademickich. Badania dotyczyły strategii przystosowawczych uczelni do zmian ustrojowych zachodzących w naszym kraju.

Projekt zrealizowano we współpracy z przedstawicielami polskiego środowiska akademickiego, a także ekspertami – realizatorami oraz twórcami systemów oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym Francji, Holandii i Wielkiej Brytanii (Anglia i Szkocja).

Podstawowe pojęcia

Zapewnianie jakości

Na system zapewniania jakości kształcenia składają się wewnętrzne i zewnętrzne wobec uczelni mechanizmy oraz procedury kontroli, sterowania i monitorowania, a także oceny stosowane w celu zachowywania i doskonalenia jakości.

Niniejszy projekt koncentruje się na jednym z kluczowych, naszym zdaniem, elementów tego systemu, tj. na zewnętrznej ocenie lub – posługując się ostatnio coraz częściej używanym określeniem – na zewnętrznym recenzowaniu jakości.

Zewnętrzne recenzowanie jakości

Przedmiotem zewnętrznego recenzowania jakości mogą być: 1) *instytucja* – ogładowi podlegają wewnątrzuczelniane mechanizmy i procedury zapewniania jakości kształcenia (*audit*), 2) *wydział, kierunek studiów* lub *dyscyplina wiedzy* – ocenie (*assessment*) podlega kształcenie: „kto uczy, czego uczy, kogo uczy i z jakim rezultatem”.

Akredytacja

Przyjmujemy szerokie rozumienie akredytacji, zgodnie z którym należy wyróżnić trzy elementy składowe, identyczne zarówno w przypadku akredytacji uczelni, wydziału czy kierunku studiów, jak i dyscypliny wiedzy:

1. Proces samooceny;
2. Przegląd dokonany przez zespół zewnętrznych ekspertów, zazwyczaj mający charakter wizytacji w recenzowanej jednostce;
3. Podejmowanie decyzji – na podstawie przyjętych kryteriów i standardów – o przyznaniu, utrzymaniu lub cofnięciu akredytacji.

Dwa pierwsze elementy są wspólne dla większości funkcjonujących systemów recenzowania jakości w szkolnictwie wyższym, trzeci jest typowy dla akredytacji (Vught 1994).

Źródło zainteresowania na świecie problemem jakości w szkolnictwie wyższym i jego zasięg może tłumaczyć kontekst, w jakim pojęcie to pojawia się najczęściej: jest nim **efektywność** i **autonomia**.

Tło

W latach sześćdziesiątych rozpoczął się masowy napływ młodzieży na studia, w rezultacie którego w kolejnych dwóch dekadach niektóre kraje europejskie podwoiły, a czasem nawet jeszcze bardziej zwiększyły liczbę studentów. Z inicjatywy i pod silnym nadzorem rządów tych krajów zaczęto tworzyć – obok uniwersytetów – nieakademicki sektor kształcenia. Ilościowej rozbudowie sektora edukacji III poziomu towarzyszył znaczny wzrost środków. Tymczasem w latach siedemdziesiątych – na skutek „szoku paliwowego” – drastycznie ograniczono środki na edukację. W ten sposób realizacja wdrażanych wówczas reform, opartych na założeniu wielkich nakładów na szkolnictwo, dokonywała się, z jednej strony, w sytuacji zmniejszania dotacji, z drugiej – przy znacznym przyroście liczby kształczonej młodzieży.

Niejednoznaczna ocena wyników wdrożeń innowacji edukacyjnych, narzuconych środowisku akademickiemu, bo pochodzących z zewnątrz (Cerych, Sabatier 1986), doprowadziła

do częściowego odstąpienia niektórych krajów od centralnego sterowania szkolnictwem wyższym i kontroli, na rzecz zwiększenia zakresu samodzielności oraz odpowiedzialności uczelni. Od tej pory pojęcia efektywności i oceny jakości kształcenia (dokonywanej w różnych strukturach organizacyjnych) stały się podstawowymi wyznacznikami kierunku rządowej polityki edukacyjnej wobec instytucji szkolnictwa wyższego; ilustrują tę tezę liczne przykłady (Neave, Vught, eds. 1991).

Ingerencję rządów wielu krajów Europy Zachodniej w wewnętrzne sprawy instytucji szkolnictwa wyższego zastąpiła zatem ocena wyników ich pracy. Można sądzić, że utworzone w tym celu ośrodki zajmujące się recenzowaniem jakości kształcenia stanowią cenę zakresu osiągniętej przez uczelnie niezależności.

W większości krajów wzrasta luka między rosnącymi kosztami edukacji a funduszami przeznaczonymi dla tego sektora z budżetu państwa. Problemem do rozstrzygnięcia pozostaje, jak, w warunkach ograniczeń budżetowych, przyjmować więcej studentów i utrzymać (albo nawet podnieść) jakość kształcenia. Ten ostatni wymóg nabrał szczególnego znaczenia wobec umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w krajach Unii Europejskiej. Rozwój wymiany studentów i pracowników naukowych z europejskich uniwersytetów doprowadził do poszukiwania dowodów na istnienie zbliżonego zakresu i poziomu ich wiedzy, umiejętności oraz kwalifikacji.

Zjawiska, które wywołały zainteresowanie jakością kształcenia w państwach Europy Zachodniej mają miejsce również w Polsce. Jednakże – inaczej niż w krajach, w których następowały one po sobie w dużym przedziale czasu – u nas, ponad 20 lat później, zaistniały prawie równocześnie, w ciągu 3-4 lat. W ten sposób, o ile systemy oceny jakości kształcenia funkcjonujące w niektórych krajach od połowy lat osiemdziesiątych odnoszą się do struktur wcześniej ukształtowanych, o pewnym poziomie stabilności, u nas tworzeniu się nowego ładu edukacyjnego towarzyszą dyskusje nad modelem szkoły wyższej przyszłości i – równocześnie – nad kryteriami oszacowywania rezultatów dokonujących się przemian.

W związku z przesunięciem w czasie, inny jest punkt wyjścia do reform szkolnictwa wyższego w naszym kraju (doświadczenia komunistyczne), inna sytuacja ekonomiczna (znacznie gorsza) oraz inny czas historyczny (odmienne oczekiwania społeczne – studentów, pracodawców, rządów). Jednocześnie procesy integracyjne zachodzące w Europie dostarczają bodźców do podejmowania szybkich działań przystosowawczych, a nie powolnych, ewolucyjnych przeobrażeń.

Szkolnictwo wyższe w Polsce stanęło na początku obecnej dekady przed koniecznością szybkiego zwiększenia liczby kształcanej młodzieży. W latach osiemdziesiątych studiowało 9-12% grupy wiekowej 19-24 lat, co lokowało nas na ostatnich pozycjach wśród państw europejskich. Zniesienie limitów przyjęć na studia spowodowało masowy napływ młodzieży do uczelni. Instrumenty finansowe, stosowane przez rząd do wspierania ilościowego wzrostu przyjęć na studia, istotnie ten proces wspomagają. Wystarczy przypomnieć, że w latach 1990 – 1993 liczba studentów wzrosła o ponad 42,5%. Zgodnie z przewidywaniami MEN, około roku 2000 będzie w Polsce studiować 28-30% grupy wiekowej 19-24 lat (*Edukacja ...* 1995).

Dla tak znacznego – obecnego i przewidywanego – przyrostu liczby studiującej młodzieży różnicowana jest oferta edukacyjna. Uruchomione zostały skrócone formy kształcenia – studia i programy prowadzące do uzyskania tytułu zawodowego licencjata. Szybko rozwija się sektor uczelni niepaństwowych.

Przy malejących każdego roku nakładach na edukację i równoczesnym umasowieniu kształcenia na poziomie wyższym, coraz częściej zwraca się uwagę na niebezpieczeństwo zdominowania jakości kształcenia przez wskaźniki ilościowe.

Wymienione tutaj procesy zachodzące w szkolnictwie wyższym, a także zmiany relacji między uczelniami i otoczeniem społecznym, powodują wzrost zainteresowania środowiska akademickiego zarówno doskonaleniem jakości kształcenia, jak i udowadnianiem społeczeństwu, że takie wysiłki rzeczywiście są podejmowane. Zainteresowanie stworzeniem systemu recenzowania jakości przejawiają: 1) uczelnie lub wydziały o wysokim statusie akademickim, pragnące wykazać, że zapewniają dobry poziom kształcenia; 2) uczelnie lub wydziały nie mające takiego statusu, lecz w których zachodzące przeobrażenia ustrojowe spowodowały konieczność szybkiej zmiany oferty edukacyjnej oraz przyczyniły się do znacznego wzrostu liczby kandydatów na studia; instytucje te chcą uzyskać potwierdzenie zmian i obecnie zapewniają odpowiednią jakość kształcenia.

Ustawodawstwo obowiązujące w Polsce od 1990 r. daje uczelniom znaczną niezależność w kształtowaniu wewnętrznej polityki naukowej i edukacyjnej. Miejsce dydaktyki wśród innych zadań realizowanych przez szkoły wyższe określają przyjęte rozwiązania ustawowe, tradycja, a także wewnątrzuczelniane standardy. Brak systemu informacji nie pozwala na precyzyjne określenie, jaka jest rzeczywista ranga dydaktyki w naszych uczelniach. Zapewne stąd – a także w związku z wymienionymi obiektywnymi warunkami, w jakich dokonują się zmiany w instytucjach szkolnictwa wyższego – wzięła się inicjatywa Ministerstwa Edukacji Narodowej opracowania projektu budowy krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia.

Recenzowanie jakości w szkolnictwie wyższym – doświadczenia wybranych krajów

Debaty nad szkolnictwem wyższym koncentrują się w ostatnich latach wokół pojęć: *quality* (jakość) – *improvement* (doskonalenie) – *accountability* (rozliczanie) – *assurance* (zapewnianie) – *control* (kontrola). Charakterystyczne w tych dyskusjach jest to, że w najbliższym sąsiedztwie „*quality*” występuje często „*value for money*”, a zdarza się również, że między tymi określeniami stawiany jest znak równości. W większości krajów europejskich ograniczeniom budżetowym towarzyszą naciski na efektywniejsze wykorzystywanie środków publicznych. Szkolnictwo wyższe staje wobec konieczności społecznej legitymizacji środków przyznawanych z budżetu państwa, oszacowywania jakości tego co robi.

Ocena jakości efektów pracy szkolnictwa wyższego jest trudna. Pomijając inne względy, samo pojęcie jakości jest wieloznaczne i skutecznie broni się przed zdefiniowaniem; wymaga bowiem uwzględnienia wielu krzyżujących się kryteriów. Ze względu na problemy definicyjne, przeważnie można spotkać podejście nominalne. Pozwala to uchylić się od kłopotliwych pytań, czym jest jakość, i przybliżyć jej sens w sposób opisowy.

Przyjmujemy, iż jakość w szkolnictwie wyższym jest – najogólniej mówiąc – dopasowaniem działań do realizacji zamierzonych celów (*fitness for purpose*). Cele te określa się najczęściej przy użyciu kryteriów odnoszących się do:

- efektywności finansowej – interesują się nią przede wszystkim rządy, które chcą wiedzieć, jak wydawane są publiczne pieniądze;

- standardów akademickich – zainteresowanie wykazuje tu przede wszystkim środowisko akademickie, które chce wiedzieć, czy dana uczelnia lub kierunek studiów zapewniają kształcenie studentów na odpowiednim poziomie akademickim;

- użyteczności społecznej – zapotrzebowanie na tego typu oceny wyrażają odbiorcy usług edukacyjnych (pracodawcy, rodzice, studenci).

Najogólniej rzecz ujmując, można wyodrębnić dwie kategorie środowisk zainteresowanych recenzowaniem jakości szkolnictwa wyższego: uczelnie i otoczenie wobec nich zewnętrzne. Pytanie o recenzowanie jakości jest zatem pytaniem o relacje między wymienionymi kategoriami. Jak pokazuje historia – pytanie to pozostaje otwarte od stuleci.

Problemy oszacowywania i kontroli jakości towarzyszyły szkolnictwu wyższemu od wieków. Już w średniowieczu można znaleźć dwa przeciwstawne modele kontroli jakości – francuski (kontrola przez autorytety zewnętrzne) i angielski (kontrola przez społeczność akademicką) (Cobban 1975).

Model francuski można uznać za archetyp kontroli jakości jako rozliczania (*accountability*). Zgodnie z nim zewnętrzne autorytety są władne podejmować decyzje o tym, kto może studiować oraz kto powinien kształcić studiujących. Mistrzowie muszą zdać rachunek przed zwierzchnimi władzami uniwersytetu z tego, czego i jak nauczają.

Model angielski jest wyrazem tego, co obecnie określa się jako oszacowywanie jakości za pomocą *peer review*: mistrzowie rozstrzygają między sobą, czego powinno się uczyć i kto powinien to robić.

Również obecnie – śledząc proces powstawania w latach osiemdziesiątych agend zajmujących się recenzowaniem instytucji szkolnictwa wyższego, czy tylko wybranych aspektów ich działalności – można dostrzec w każdej z nich przewagę jednego z wymienionych modeli. Decyduje o tym tradycja danego kraju, a także organ założycielski instytucji oceniającej. Tam gdzie recenzowaniem szkolnictwa wyższego zajmują się agendy rządowe, obserwujemy *większy udział świata zewnętrznego* w określaniu kryteriów oceny oraz w samym procesie oceny. Tam gdzie uczelnie wyprzedziły inicjatywy rządowe i same utworzyły instytucje zajmujące się recenzowaniem jakości, występuje przewaga albo wręcz dominacja zasady *peer review* (czyli oceny koleżeńskiej).

Globalne omawianie systemów recenzowania jakości kształcenia, istniejących w krajach europejskich, jest trudne ze względu na znaczne różnice występujące między tymi systemami. Mają one jednak kilka wspólnych cech (*European ...1994*).

Po pierwsze – każdy system recenzowania jakości składa się z dwóch elementów: oceny wewnętrznej (*self-evaluation*) oraz oceny zewnętrznej (*external evaluation*). Na ocenę wewnętrzną składają się stosowane przez uczelnie metody i procedury wewnętrznego systemu zabezpieczeń jakości (na szczeblu instytucji, wydziału, kierunku, dyscypliny), a także metody i procedury dokumentowania tych zabezpieczeń oraz ich wyników. Ocenę wewnętrzną przeprowadza sama uczelnia. Oceny zewnętrznej dokonują specjalnie w tym celu powołane agendy, odnosząc jej wyniki do misji oraz strategicznych planów rozwoju, sformułowanych przez uczelnię.

Po wtóre – każda z agend zajmujących się recenzowaniem szkolnictwa wyższego zachowuje niezależność w zakresie metod i procedur oceny, zarówno w stosunku do rządu, jak i instytucji szkolnictwa wyższego.

Po trzecie – zewnętrzne recenzowanie jakości dokonywane jest przez grupy ekspertów i zawsze jego ważnym elementem jest *wizytacja* w ocenianej uczelni.

Po czwarte – raporty obejmujące wyniki zewnętrznego recenzowania jakości są publikowane.

Mimo iż agendy powołane do recenzowania jakości szkolnictwa wyższego realizują różne zadania i cele szczegółowe, to generalnie spełniają dwie podstawowe funkcje:

– pierwsza, ważna społecznie i silnie wspierana przez rządy: rozliczenie się uczelni lub wydziału z rezultatów własnej działalności (*external accountability*);

– druga, mocniej akcentowana przez środowisko akademickie: działanie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia (*improvement*).

Sposób rozumienia tych funkcji w poszczególnych krajach Europy Zachodniej jest jednak zróżnicowany. W konsekwencji ich realizacja koncentruje się w instytucjach o różnych strukturach organizacyjnych, odmienna jest ranga obu wymienionych funkcji, a także rodzaj stosowanych metod.

● We Francji Narodowy Komitet Ewaluacji (Comité National d'Evaluation) funkcjonuje na prawach agendy rządowej i podlega bezpośrednio prezydentowi. Na mocy dekretów precyzujących zakres i sposoby działania, Komitet ma autonomię finansową i jest niezależny od premiera, ministra edukacji oraz innych władz wykonawczych. Jest upoważniony do oceny wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego podległych ministrowi edukacji. Ocenie poddawana jest prowadzona przez uczelnię polityka w zakresie jakości badań i kształcenia: warunków socjalnych kampusu, zasad przyjęć na studia, pozycji szkoły wyższej w perspektywie lokalnej, krajowej i międzynarodowej. Mimo iż zasadniczo ocena obejmuje szczebel instytucjonalny (uczelnia jako całość), Komitet ma także uprawnienia do oceny dyscyplin i kierunków studiów. Nie jest natomiast uprawniony do oceny pracowników uczelni, przebiegu procesu kształcenia oraz do rozdziału środków z budżetu państwa między instytucje szkolnictwa wyższego.

Przedmiotem oceny jest poziom realizacji kontraktów zawieranych przez uczelnie z państwem, władzami lokalnymi i instytucjami badawczymi. Zalecenia i rekomendacje zespołu oceniającego mogą być wprowadzane w życie przez administrację centralną oraz przez uczelnię, której dotyczy.

Ocen dokonują wyznaczone przez Komitet zespoły recenzentów, złożone z przedstawicieli uczelni oraz ekspertów spoza sektora edukacji.

● W Holandii organizację oceny jakości szkolnictwa wyższego przejęły dwa „ciała buforowe”: stowarzyszenie uniwersytetów (Association of Universities in the Netherlands – VSNU) oraz nieuniwersyteckiego sektora szkolnictwa wyższego (Association of Dutch Polytechnics and Colleges: HBO – raad).

Zewnętrzny system oszacowywania jakości jest własnością instytucji szkolnictwa wyższego. Ma on na celu podnoszenie na wyższy poziom badań i kształcenia. Ocenie poddawane są kierunki studiów. Kształcenie i badania oceniane są przez odrębne zespoły ekspertów.

Przy ocenie jakości kształcenia rozpatruje się zawartość programów, organizację procesu kształcenia oraz wyniki kształcenia. Punktem wyjścia oceny dla Komitetu są cele sformułowane dla każdego kierunku studiów w danej uczelni.

Komitet jest uprawniony do wydawania opinii w wymienionych wyżej kwestiach oraz do formułowania sugestii co do wyboru sposobu podniesienia jakości kształcenia.

Podobnie jak w przypadku francuskiego CNE, przedstawiciele Komitetu nie uczestniczą w zajęciach i Komitet nie jest uprawniony do oceny osób. Nie dokonuje akredytacji, nie ran-

guje programów wydziałów ani uczelni. Nie ma także bezpośredniego powiązania między wynikami pracy Komitetu a rozdziałem funduszy z budżetu.

W skład Komitetu wchodzi specjaliści różnych dyscyplin (zazwyczaj przedstawiciele środowiska akademickiego), specjaliści w dziedzinie edukacji oraz eksperci zagraniczni. Ponadto Komitet ma w swoim składzie eksperta wytypowanego przez organizację zawodowe lub reprezentującego pracodawców, a od 1994 r. – także przedstawiciela studentów.

Równolegle funkcjonuje rządowy inspektorat, którego zadaniem jest nadzór nad agendami oceny jakości, pozostającymi w gestii uczelni, oraz przekazywanie Ministerstwu Edukacji informacji na temat prawidłowości przebiegu procesu oceny i jej wyników.

● W Wielkiej Brytanii funkcjonują dwa systemy oceniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Na poziomie instytucji przeglądu dokonuje Higher Education Quality Council, o zasięgu krajowym; ocenę kierunków studiów przeprowadzają Higher Education Funding Councils odrębne dla Anglii, Szkocji i Walii.

1. *Higher Education Quality Council* – podobnie jak VSNU w Holandii – utworzyły instytucje szkolnictwa wyższego. Jednakże, inaczej niż w Holandii, HEQC obejmuje swym zasięgiem wszystkie rodzaje tych instytucji, zarówno uniwersytety, jak i kolegia.

Komitet funkcjonuje na prawach spółki z ograniczoną odpowiedzialnością, finansowanej ze składek szkół wyższych. Jego zadaniem jest wspieranie działań na rzecz podnoszenia oraz utrzymywania odpowiedniej jakości kształcenia na wszystkich poziomach i w każdego typu instytucjach szkolnictwa wyższego. W swej działalności koncentruje się przede wszystkim na następujących elementach:

- zapewnianie jakości w instytucji szkolnictwa wyższego zgodnie ze standardami właściwymi dla danego typu kształcenia,
- wspieranie jakości, w tym propagowanie dobrych przykładów.

Podstawę recenzowania stanowi dokumentacja przygotowana przez uczelnię, dająca obraz metod i procedur stosowanych do zapewnienia jakości oraz standardów kształcenia. Jako uzupełnienie przeprowadzane są wizytacje koleżeńskie (*site visits*).

Raport obejmuje opis stanu wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości oraz opinie ekspertów (*peers*), dotyczące poziomu efektywności tych mechanizmów, uwagi na temat przykładów dobrej praktyki oraz sugestie – pod rozwagę instytucji – w kwestii możliwości poprawy.

2. *Higher Education Funding Councils* funkcjonują na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z 1992 r. (*Further and Higher Education Act*). Mają one obowiązek przeprowadzania oceny jakości kształcenia oraz wspierania kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Brytyjskie *Funding Councils* omówimy na przykładzie znanego nam bliżej Scottish Higher Education Funding Council (SHEFC).

SHEFC działa jako pozarządowe ciało publiczne. Zgodnie z założeniem, ma sprzyjać decentralizacji władzy w wyniku delegacji uprawnień rządu na agencje publiczne, realizuje zatem politykę rządu wobec instytucji szkolnictwa wyższego – rozdziela fundusze publiczne przeznaczone na wspieranie tego szkolnictwa w zakresie kształcenia, badań i dziedzin wspomagających.

Jakość kształcenia i badań są oceniane w ramach odrębnych struktur organizacyjnych, funkcjonujących na innych zasadach w obrębie SHEFC.

Instytucja, która ma być poddana ocenie, dokonuje najpierw samooceny własnej oferty edukacyjnej.

W skład zespołu „asesorów” oceniających jakość kształcenia na poziomie kierunku studiów wchodzi specjalista akademicki z danej dziedziny (*peers*) oraz eksperci spoza uczelni. Podstawą oceny są rozmowy zespołu ze studentami i nauczycielami, przegląd warunków realizacji procesu kształcenia oraz obserwacja przebiegu zajęć dydaktycznych. Oceny dokonywane są w kontekście celów formułowanych na poziomie kierunku studiów oraz – bardziej szczegółowo – na poziomie dyscypliny.

Wyniki oceny jakości kształcenia wykorzystywane są m.in. do finansowego wspierania innowacji edukacyjnych.

*

Omówione systemy recenzowania jakości szkolnictwa wyższego należą do najwcześniej powołanych w Europie. Stanowią one inspirację dla wielu krajów, które rozważają możliwość wprowadzenia takich systemów. Mogą także służyć jako podstawa do kilku uogólnień.

Przede wszystkim ważna jest odpowiedź na pytanie, kto jest inicjatorem powołania agencji zajmującej się recenzowaniem jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Od tej odpowiedzi zależą zadania agencji, stosowane kryteria oceny oraz skład zespołów oceniających, a ponadto – w pewnym sensie – sposób wykorzystania wyników ewaluacji.

Polskie szkolnictwo wyższe lat dziewięćdziesiątych a problemy jakości kształcenia

Dominujący w naszym kraju typ kultury akademickiej charakteryzują następujące cechy: tradycyjny kolegalizm (oznacza on kolegalność w podejmowaniu decyzji dotyczących spraw akademickich oraz ochronę praw i przywilejów grup uprawiających poszczególne dyscypliny nauki), praca w małych podstawowych jednostkach organizacyjnych skupiających specjalistów w wąskich dziedzinach wiedzy, przywiązanie do niezależności w obszarze badań i kształcenia.

Tradycyjny kolegalizm prowadzi do zamknięcia się w ramach wąsko definiowanej dyscypliny oraz wywołuje niechęć do zmian. W ostatnich latach występuje jednak nowe zjawisko, zbliżone do obserwowanego w wielu krajach tzw. nowego kolegalizmu (Harvey 1995). W naszym przypadku jest to działalność w wielu uczelniach grup reformatorskich¹, których pracę charakteryzuje:

- otwartość wobec świata zewnętrznego;
- dążenie do doskonalenia pracy na różnych szczeblach organizacyjnych uczelni;
- wola uczynienia wewnętrznych mechanizmów zapewnienia jakości czytelnymi zarówno dla studentów, jak i dla specjalistów spoza uczelni;
- praca zespołowa;
- traktowanie studentów jako partnerów w procesie kształcenia.

¹ Interesujące przykłady takiego nastawienia stanowią reformy opisane przez polskich współpracowników projektu.

Działania reformatorskie prowadzone w polskich uczelniach mogą stanowić zaczyn budowania nowego typu kultury akademickiej, nastawionej na doskonalenie jakości kształcenia. Osiągnięciu tego celu sprzyjałby *system zapewnienia jakości oparty na działaniach wewnętrznych, którego niezbędnym dopełnieniem będzie zewnętrzne recenzowanie stanu rzeczy*.

Dyskusję nad jakością kształcenia w Polsce zainicjowało seminarium informacyjno-dyskusyjne w Miedzeszynie (marzec 1994 r.)². Spośród wniosków wysuniętych przez uczestników tego spotkania³ do najważniejszych trzeba zaliczyć zgodę w kwestii, że *jakiś system oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym jest potrzebny* oraz że budowę tego systemu powinno poprzedzić monitorowanie jakości kształcenia w obrębie poszczególnych uczelni.

Od czasu pierwszego seminarium powstało już kilka koncepcji zewnętrznej oceny jakości kształcenia, opartych na zróżnicowanych założeniach i mających służyć różnym celom. Trzeba chociażby wymienić – w kolejności powstawania – projekt akredytacji i klasyfikacji kierunków studiów wysunięty przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (Kawecki 1994), system akredytacyjny Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM (Łoboda 1995) czy projekt Konferencji Rektorów Uczelni Autonomicznych przekształcenia Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych w Akademicką Komisję Akredytacyjną (*Propozycje...* 1995).

Na potrzebę istnienia zewnętrznego wobec uczelni systemu oceniania, opiniowania czy oglądu mechanizmów zapewniania jakości kształcenia wskazało zatem samo środowisko akademickie, podejmując w tym zakresie realne działania. Nie ma natomiast jasności co do tego, *jaki system recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach jest potrzebny, a zarazem możliwy do wprowadzenia*.

Próbie odpowiedzi na sformułowane wyżej pytanie opieramy na analizie kierunków najważniejszych zmian, które dokonały się w systemie edukacji na poziomie wyższym po 1989 r. Ponieważ ich charakter określają istniejące ramy prawne, przedstawione zostaną podstawowe rozwiązania ustawowe, analizowane przede wszystkim w aspekcie warunków instytucjonalnego zapewnienia jakości kształcenia. Problemu jakości kształcenia nie sposób bowiem rozważać w oderwaniu od istniejących regulacji prawnych. One to wyznaczają warunki dla przemian zachodzących w szkolnictwie wyższym, w tym także dla różnych form odreagowywania uczelni na lata sterowania centralnego. Charakter obowiązujących rozwiązań ustawowych w dużym stopniu przesądza o możliwościach tworzenia zewnętrznych wobec szkół wyższych instytucji do oceny wewnętrznych standardów uczelni.

Omówione zostaną ponadto rezultaty dyskusji środowiskowej dotyczącej stosunku nauczycieli akademickich do problemu oszacowywania jakości kształcenia oraz wyniki badań nad stanem informacji o jakości kształcenia, dostępnych w uczelniach.

Przedstawimy wreszcie wnioski wynikające z dokonanych analiz dla próby wdrożenia systemu zewnętrznego recenzowania szkolnictwa wyższego.

² Seminarium *Quality in Higher Education – Mechanisms of Evaluation*, Miedzeszyn k. Warszawy, 10-12 marca 1994 r., zostało zorganizowane przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, przy merytorycznej współpracy H+E Associates z Wielkiej Brytanii.

³ Szkolnictwo wyższe reprezentowali prorektorzy, dziekani i dyrektorzy instytutów większości uczelni podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej.

Legislacyjne zręby funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce

O radykalnej zmianie zasad funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego zdecydowały dwie ustawy.

W myśl *Ustawy o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych*⁴, KBN jest naczelnym organem administracji państwowej do spraw polityki naukowej i naukowo-technicznej państwa. Dając do dyspozycji KBN środki na realizację badań *Ustawa* promuje przy alokacji środków mechanizmy konkurencji między instytucjami szkolnictwa wyższego i zespołami uczonych. KBN finansuje działalność statutową szkół wyższych. Fundusze są rozdzielane na podstawie algorytmu, w którym brane są pod uwagę koszty utrzymania danej jednostki organizacyjnej uczelni, jej poziom naukowy oceniany przez Komitet (kategorie A – D) oraz stopnie naukowe zatrudnionych w niej nauczycieli akademickich. Ponadto Komitet – w drodze konkursu – finansuje projekty badawcze zgłaszane przez indywidualnych uczonych lub przez zespoły (Amsterdamski i in. 1994).

Procedury i kryteria oceny wykorzystywane do rangowania jednostek badawczych oraz przyznawania grantów są przedmiotem krytycznych dyskusji w środowisku akademickim. Mimo iż zapewne wymagają one doskonalenia, to jednak dają podstawy do twierdzenia, iż generalnie poziom badań naukowych oszacowywany jest zgodnie z obowiązującymi na świecie zasadami *peer review*.

Sądzimy, że zapewnienia jakości badań, gwarantowane Ustawą o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych uzasadniają pominięcie w prezentowanych rozważaniach problemu badań naukowych.

Ustawa o szkolnictwie wyższym opiera działalność uczelni na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania⁵. Taki zapis poważnie ogranicza ingerowanie rządu w wewnętrzne sprawy uczelni, przyznając im prawo do kształtowania własnej polityki edukacyjnej (m.in. w zakresie liczby przyjmowanych studentów) i naukowej.

Niektóre dotychczasowe uprawnienia ministra edukacji narodowej przejęły ciała reprezentujące środowisko akademickie, m.in. pochodząca z wyboru Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. W gestii państwa – w formie bezpośredniej ministra edukacji narodowej, bądź w wyniku powierzenia własnych kompetencji oligarchii akademickiej – pozostaje m.in. kontrola standardów (minima programowe) oraz określenie warunków tworzenia nowych kierunków studiów. Nadzorowanie w skali kraju nadawania stopnia doktora habilitowanego i tytułu profesora powierzono innej korporacji uczonych – Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych⁶.

Zakres swobód przyznanych uczelniom po 1989 r. w wyniku zmian prawnych dotyczących funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego jest generalnie szeroki. Obowiązujące regulacje dają przewagę uprawnieniom ciałom kolegiальnym nad jednoosobowymi, wykonaw-

⁴ *Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 r. o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych*, „Dziennik Ustaw” 1991, nr 8, poz. 28.

⁵ *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” 1992, nr 65, poz. 385; ze zmianami: „Dziennik Ustaw” 1992, nr 54, poz. 254 i nr 63, poz. 314.

⁶ *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych*, „Dziennik Ustaw” 1990, nr 65, poz. 386.

czymi, obieralnymi przez korporację (Jabłocka 1993). Idąc dalej – w ramach uczelni znaczny stopień samorządności uzyskiwały rady wydziałów; w ich kompetencji pozostawiono programy i organizację toku studiów⁷.

Wynika z tego ważny dla budowy systemu wniosek:

Wobec zagwarantowanego Ustawą szerokiego stopnia samorządności szkół wyższych, próba zewnętrznej oceny poziomu realizacji jednej z funkcji uczelni – jakości kształcenia – może być potraktowana przez środowisko akademickie jako naruszenie autonomii.

Ustawa o szkolnictwie wyższym nie różnicuje uczelni na akademickie i zawodowe czy nieakademickie. Mówi się w niej o studiach magisterskich i studiach zawodowych, prowadzonych w uczelniach o charakterze akademickim. Szkoły niepaństwowe o statusie szkół publicznych funkcjonują na podstawie tej samej Ustawy.

Od pewnego czasu trwają – na razie bez powodzenia – próby utworzenia sektora uczelni o statusie nieakademickim, zawodowym. Trudno dziś przewidzieć, która z koncepcji zwycięży: czy wyraźnie wspierana przez środowisko akademickie idea rozwoju studiów zawodowych w obrębie istniejących uczelni (co już ma miejsce), czy wspierana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej koncepcja systemu dualnego, złożonego ze szkół akademickich i szkół zawodowych.

W obecnym kształcie *Ustawa* daje podstawy do twierdzenia o istnieniu w Polsce jednolitego systemu szkolnictwa wyższego.

Uznajemy zasadność tworzenia jednego, odpowiadającego strukturze szkolnictwa wyższego, systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia, który obejmuje wszystkie typy uczelni.

Ustawa różnicuje jednak uczelnie ze względu na przyznawany zakres niezależności. Część szkół wyższych korzysta z większego zakresu autonomii (ok. 40% instytucji podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej) inne – z mniejszego⁸. Podstawa tego rozróżnienia – liczba zatrudnionych w uczelni profesorów oraz jednostek organizacyjnych uprawnionych do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego – pozwala traktować jako płynną przynależność do jednej z wyróżnionych kategorii. Nie stabilizuje ona miejsca uczelni w strukturze. Przy założeniu cykliczności procesu oceny zbieranie informacji o tym, jakie zmiany zaszły w uczelni w wyznaczonym przedziale czasu byłoby trudne przy przejściu uczelni do innej kategorii szkół. Podział na uczelnie autonomiczne i pozostałe stanowiłby tym samym nieostre kryterium w procesie budowy systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia.

⁷ Praktycznie jedyne ograniczenie w tym zakresie, dotyczące liczby samodzielnych pracowników, niezbędnej do prowadzenia studiów na poziomie magisterskim i zawodowym (licencjat), wprowadza Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów.

⁸ Za podstawę tego rozróżnienia przyjęto uprawnienia związane z trybem wejścia w życie statutu szkoły: w uczelni, która zatrudnia co najmniej 60 profesorów tytularnych i w której co najmniej połowa jednostek ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego, statut uchwalony przez senat wchodzi w życie z dniem określonym w uchwale senatu. W uczelniach, które nie spełniają tych warunków, statut zatwierdzany jest przez właściwego ministra.

Analiza – z punktu widzenia interesującej nas problematyki – aktów prawnych powstałych w naszym kraju po 1989 r. wykazuje, że istnieje sporo zapisów odnoszących się do zapewnienia jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego. Można je znaleźć we fragmentach dotyczących uprawnień prezesa Rady Ministrów, ministra edukacji narodowej, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Komitetu Badań Naukowych oraz Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych. Znaczna ich część dotyczy poziomu naukowego pracowników akademickich oraz jednostek organizacyjnych uczelni. Takie podejście wynika – jak można sądzić – z przeświadczenia, iż poziom naukowy nauczycieli akademickich oraz jednostek organizacyjnych szkół wyższych jest gwarantem dobrej dydaktyki⁹. Nie rozwijając szerzej tematu, trzeba jednak podkreślić, że o poziomie dydaktyki decyduje wiele czynników, w tym również typ kwalifikacji kadry, ale także – co może równie ważne – miejsce kształcenia w hierarchii wartości realizowanych w uczelni.

W regulacjach ustawowych występuje jeden zapis bezpośrednio nawiązujący do oceny jakości kształcenia. Jest nim art. 104 *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, który informuje, iż wszyscy nauczyciele akademicy podlegają okresowej ocenie, stosownie do zakresu obowiązków. Do obowiązków tych, jako jeden ze składników, wchodzi kształcenie studentów oraz innych uczestników studiów i kursów prowadzonych przez uczelnię. Podstawowe kryteria oceny i tryb okresowego oceniania nauczycieli akademickich określa statut uczelni.

Przytoczony zapis odnosi się do oceny pracy dydaktycznej poszczególnych pracowników akademickich. Nie ma w *Ustawie* natomiast zapisu dotyczącego oceny jakości kształcenia na poziomie uczelni lub jej jednostek organizacyjnych.

Stosunkowo najwięcej potencjalnych uprawnień w omawianym zakresie posiada Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Na wniosek ministra edukacji narodowej, Rada między innymi:

- określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby otworzyć i prowadzić kierunek studiów, minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów oraz nazwy tych kierunków;
- określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby nadawać tytuły zawodowe;
- opiniuje projekty aktów normatywnych dotyczących badań naukowych, szkolnictwa wyższego oraz stopni naukowych i tytułu naukowego, a także projekty umów międzynarodowych dotyczących równoważności tytułów zawodowych oraz stopni naukowych i tytułu naukowego.

Stwarzając możliwość powierzania Radzie przez ministra własnych kompetencji w omawianym zakresie, *Ustawa* daje zatem jej uprawnienia do tworzenia systemu zapewnienia jakości kształcenia.

W obowiązujących regulacjach prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego są zawarte kryteria i standardy związane z jakością kształcenia, które mogą pełnić funkcje minimalnej akredytacji. W mniejszym stopniu dotyczy to poziomu instytucji, w większym – poziomu kierunku studiów.

⁹ Tymczasem – jak wykazują badania prowadzone na całym świecie – nie ma podstaw do twierdzenia, że istnieje bezpośredni związek między poziomem badań naukowych nauczyciela akademickiego a poziomem prowadzonych przez niego zajęć dydaktycznych.

System szkolnictwa wyższego – stan i kierunki zmian

Szkolnictwo wyższe w naszym kraju zostało dość szybko poddane procesowi umasowienia. Jak już sygnalizowano wcześniej, sprzyjała temu, z jednej strony, rezygnacja z centralnego określania limitów przyjęć i przyznanie uczelniom – w drodze ustawy – prawa do prowadzenia własnej polityki w tym zakresie, z drugiej zaś strony – polityka edukacyjna państwa wiązania rozdziału środków finansowych z liczbą kształconych studentów. W rezultacie w 1993 r. liczba studentów przyjętych na I rok wzrosła w porównaniu z rokiem 1990 dwukrotnie, a z rokiem 1985 – prawie trzykrotnie. Procesowi temu towarzyszyły obniżanie się udziału w budżecie państwa nakładów na szkolnictwo wyższe. W latach 1990-1993 wydatki bieżące budżetu państwa przypadające na jednego studenta zmniejszyły się realnie o 57,5%. Obniża się także przeciętne miesięczne wynagrodzenie nauczycieli akademickich w relacji do przeciętneho wynagrodzenia w gospodarce narodowej (*Edukacja...* 1995). Zmniejszające się dotacje budżetowe uzupełniane są przez uczelnie opłatami za niektóre rodzaje studiów, przede wszystkim zaocznych, wieczorowych i ekster-nistycznych¹⁰.

Sytuacja finansowa uczelni utrudnia realizację proreformatorskiej działalności części nauczycieli akademickich. W dyskusjach środowiskowych często zwraca się uwagę, że w związku z istniejącymi ograniczeniami finansowymi rośnie niebezpieczeństwo przeniesienia zainteresowania kadry doskonaleniem procesu kształcenia na inne sfery działalności¹¹.

Obok szkół państwowych dynamicznie rozrasta się nowo powstały sektor uczelni niepaństwowych. Od 1991 r., kiedy zarejestrowano pierwszą w powojennej Polsce niepaństwową szkołę wyższą, powstało ich już ok. 60, a kolejne czekają na rejestrację¹². Większość tych szkół realizuje 3-letnie programy kształcenia na poziomie licencjatu (tylko kilka ma prawo prowadzenia studiów magisterskich).

W Polsce jest obecnie 90 wyższych uczelni państwowych, w tym 54 podległych ministrowi edukacji narodowej (pozostałe podlegają ministrom innych resortów). Łącznie z sektorem szkół niepaństwowych mamy zatem ponad 140 uczelni, silnie zróżnicowanych pod względem liczby kształconych studentów (500 – 40 tys.). Większość instytucji jest mała i kształci mniej niż 5 tys. studentów. Jest to m.in. rezultat fragmentaryzacji szkolnictwa wyższego: mamy w Polsce kilkanaście typów szkół wyższych, podległych siedmiu ministrom.

W każdej uczelni jest od kilku do kilkunastu wydziałów. Niektóre wydziały prowadzą kilka kierunków studiów. Pierwszym krokiem na drodze działań przystosowawczych szkolnictwa wyższego do nowej sytuacji i potrzeb zmieniającego się społeczeństwa stała się bowiem dywersyfikacja (rozumiana szeroko – nie tylko w aspekcie struktury instytucjonal-

¹⁰ Na podstawie *Rozporządzenia Rady Ministrów z 27 sierpnia 1991 r. o gospodarce finansowej uczelni*.

¹¹ Obowiązujący system wynagradzania i awansu nauczycieli akademickich nie uwzględnia wyników pracy dydaktycznej.

¹² Rejestracja szkoły oznacza, że przysługują jej uprawnienia szkoły publicznej, poza tym, że nie otrzymuje dotacji z budżetu państwa.

nej, ale także programów kształcenia, struktury wewnętrzuczelnianej, zasad przyjmowania na studia itp.).

Projektując założenia do systemu zewnętrznego recenzowania jakości szkolnictwa wyższego trzeba mieć na uwadze istniejące rozdrobnienie naszego szkolnictwa, liczbę jednostek organizacyjnych i ich zróżnicowanie wewnętrzne. Stopień złożoności wzrośnie, jeśliby recenzowaniem zewnętrznym objąć kierunki studiów: byłoby to trudne pod względem organizacyjnym, bardzo rozciągnięte w czasie i kosztowne.

Abstrahując od kosztów, wprowadzenie systemu oceny jakości na poziomie kierunku studiów byłoby możliwe tylko przy zdecentralizowanym, dobrze funkcjonującym systemie administracyjnym, który pozwoliłby na zorganizowanie procesu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w skali makroregionów. Takiego systemu jednak w naszym kraju nie ma.

Wraz ze wzrostem liczby studentów zaistniała konieczność rozszerzenia oferty edukacyjnej w stopniu umożliwiającym wyjście naprzeciw zróżnicowanym potrzebom społeczeństwa. Przed rokiem 1989 postępował proces ujednociania systemu studiów wyższych, jeśli wziąć pod uwagę typ dyplomów i charakter kwalifikacji absolwentów. W tym czasie nie tylko uniwersytety, ale także uczelnie innego typu (politechniki, akademie ekonomiczne i rolnicze) realizowały niemal wyłącznie 5-letnie programy studiów na poziomie magisterskim. Obecnie ten ujednoczony system przekształca się w system wielopoziomowy. Równoległe do 5-letnich studiów magisterskich w wielu uczelniach prowadzone są 3-letnie studia bądź programy prowadzące do uzyskania tytułu zawodowego licencjata. Część tych 3-letnich studiów (programów) stanowi odpowiednik pierwszego stopnia studiów akademickich, część ma charakter studiów zawodowych; w obu przypadkach absolwenci uzyskują taki sam tytuł zawodowy licencjata.

Zauważalne różnice we wprowadzanych formach dywersyfikacji występują nie tylko między uczelniami, ale i wewnątrz nich: między wydziałami, a nawet w ich obrębie. Ponieważ trudno o wyróżnienie dominujących kierunków czy tendencji w dokonujących się procesach różnicowania oferty edukacyjnej, spontaniczny charakter zmian budzi zaniepokojenie części środowiska akademickiego, a przede wszystkim władz uczelni.

W tej sytuacji można zaobserwować podejmowanie pierwszych, nielicznych jeszcze prób określania przez uczelnie (czasami przez wydziały) swej misji, z wyraźnym wskazaniem celów, zadań i planów ujmowanych w perspektywie czasowej.

Samookreślenie i samoocena stanowią warunek budowy zewnętrznego systemu recenzowania jakości.

W rezultacie występującego zróżnicowania form kształcenia w obrębie jednego poziomu studiów nie jest możliwe stosowanie jednolitych kryteriów oceny jakości.

Fragmentaryzacja i zakres dywersyfikacji instytucji szkolnictwa wyższego, form oraz poziomów kształcenia wymaga analogicznego zróżnicowania kryteriów recenzowania jakości, mieszczących się jednak w przyjętym ogólnym modelu. Zewnętrzne recenzowanie jakości powinno się dokonywać w relacji do celów działania i planów sformułowanych uprzednio przez ocenianą jednostkę organizacyjną oraz posiadanych przez nią kompetencji.

Rzeczywistość uczelniana

Poziom zaawansowania poszczególnych szkół wyższych w procesie tworzenia mechanizmów zapewniania jakości kształcenia oraz analizy skuteczności działania tych mechanizmów (samoocena) jest podstawą każdej formy zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia. Oszacowanie skali i zakresu prób podejmowanych w tym zakresie – zarówno na szczeblu uczelni, jak i na poziomie wydziałów czy kierunków studiów – stanowi warunek powodzenia procesu wdrażania systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia.

Badania przeprowadzone na przełomie listopada i grudnia 1994 r. miały dość ogólną orientację w następujących kwestiach:

– Czy w uczelniach istnieją – jeżeli tak, to jakie – instytucjonalne zabezpieczenia służące utrzymywaniu dydaktyki na poziomie niezbędnego minimum i sprzyjające podnoszeniu jej jakości?

– Czy w szkołach wyższych są gromadzone dane o jakości kształcenia; jeśli tak, to jakiego typu są to dane i jakie procedury używane są w tym celu; jakie informacje o wynikach kształcenia są dostępne na szczeblu uczelni oraz wydziału czy kierunku studiów?

– Do jakich celów wykorzystywane są dane o jakości kształcenia w uczelniach, które zbierają takie informacje?

Podstawowym źródłem informacji o uczelni w kwestiach nie uregulowanych w ustawie jest jej statut. Dlatego też część pytań skoncentrowano na zawartych w statutach sformułowaniach dotyczących problemu jakości kształcenia.

Badania dokumentów uczelnianych wykazały, że jeśli na szczeblu instytucjonalnym istnieje problem jakości kształcenia, to występuje on najczęściej w formie zapisu o potrzebie – rzadziej obowiązku – zapewniania jakości kształcenia na poziomie wydziału lub innej jednostki organizacyjnej, odpowiedzialnej za przebieg kształcenia na danym kierunku. Zaledwie w kilku statutach sformułowany jest wymóg posiadania przygotowania pedagogicznego przez kandydata na stanowisko asystenta przy zatrudnieniu na czas nie określony. Również tylko w niewielu uczelniach bierze się pod uwagę poziom przygotowania pedagogicznego przy awansach (w drodze konkursu) na wyższe stanowisko. Do rzadkości należą przypadki wymieniania w zakresie kompetencji senatu oceniania poziomu kształcenia w skali uczelni czy zasięgania opinii przedstawicieli środowisk pozauczelnianych o poziomie kształcenia.

Władze uczelni pozostawiają wydziałom i innym jednostkom organizacyjnym, odpowiedzialnym za realizację procesu kształcenia, duży stopień swobody pod względem zakresu i form zapewniania jakości tego procesu.

Na szczeblu wydziałów obserwujemy rosnące zainteresowanie problemami jakości kształcenia. Przejawia się ono m.in. w coraz częściej podejmowanych próbach uzgodnień podstawowych kwestii programowych podczas regularnych spotkań dziekanów wydziałów realizujących te same kierunki studiów w różnych uczelniach, w powołaniu „instytucji” seminariów dydaktycznych, poświęconych poszczególnym dyscyplinom kształcenia¹³.

Zainteresowaniu doskonaleniem procesu kształcenia nie towarzyszy jednak równy wzrost zainteresowania wydziałów sprawdzaniem rezultatów funkcjonowania istniejących mechanizmów i procedur zapewniania jakości kształcenia.

¹³ Niektóre z istniejących przykładów podejścia do problemu jakości zostały przedstawione w oddzielnych opracowaniach (Borecka i in. 1995; Chmielecka 1995; Kraśniewski, Woźnicki 1995).

Jak wykazały badania, w zasadzie jedyne źródło informacji na ten temat stanowią opinie studentów o zajęciach, zbierane przez znaczny odsetek nauczycieli akademickich. Przeważnie prowadzący zajęcia sam układa pytania do ankiety przeznaczonej dla studentów. Jej wyniki służą samodoskonaleniu nauczyciela. Coraz częściej jednak opinie studentów zbierane są na podstawie jednego wystandaryzowanego narzędzia¹⁴.

Innego typu informacji dostarczają dane dotyczące sprawności na poszczególnych etapach studiów (odpad, odsiew w ujęciu semestralnym, przeciętny czas trwania studiów itp.). Są to dane wykorzystywane do różnego rodzaju sprawozdawczości. Większość uczelni nie dysponuje elektronicznym systemem gromadzenia danych o studentach czy absolwentach, a tylko w sporadycznych przypadkach istnieją wyspecjalizowane komórki zajmujące się badaniem przebiegu procesu kształcenia¹⁵.

Analizując dokumentację jakości kształcenia prowadzoną przez uczelnie, stwierdzamy brak systematycznie prowadzonych przygotowań do samooceny. Na szczeblu instytucjonalnym podejmowane są w tym zakresie pierwsze próby. Wydziały i kierunki studiów zorientowane na reformowanie kształcenia nie prowadzą zazwyczaj dokumentacji informującej o wpływie tych działań na jakość kształcenia.

Jakość kształcenia w dyskusjach środowiskowych

Z badań socjologicznych przeprowadzonych w 1993 r. na reprezentacyjnej próbie nauczycieli akademickich uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych (liczącej 1650 osób) wynika, że 80% respondentów uważa za słuszne uwzględnianie wyników ich działalności dydaktycznej w ogólnej ocenie ich pracy na uczelni. Według 46% badanych, kryterium jakości uprawianej dydaktyki jest brane pod uwagę przy ocenie pracowników uczelni. Proces ten spotyka się z pełną akceptacją 58% respondentów; pozostali uważają, że ocena powinna obejmować adeptów zawodu nauczycielskiego bądź tych, wobec których istnieją jakieś zastrzeżenia (Wnuk-Lipińska 1995).

Generalnie postawa kadry wobec idei recenzowania poziomu kształcenia w obrębie uczelni jest pozytywna. Wątpliwości budzą natomiast próby instytucjonalizacji tej idei i wprowadzenia zewnętrznego systemu ocen. Ujawnia je dyskusja tocząca się w środowisku akademickim¹⁶. W kontekście obowiązujących regulacji prawnych wnioski płynące z dysku-

¹⁴ Problem jakości narzędzi stosowanych na wydziałach do badania opinii studentów o przebiegu kształcenia, a także rodzaju zbieranych w tym celu informacji omawia szerzej M. Jastrząb-Mrozicka w niniejszym tomie.

¹⁵ Problem ten omawia szerzej M. Wójcicka (1995).

¹⁶ Między innymi w trakcie dwóch seminariów zorganizowanych w ramach realizacji projektu: 1-17 lutego 1995 r. – spotkanie robocze poświęcone prezentacji form zapewniania jakości przez wybrane uczelnie, w którym wzięli udział eksperci uczestniczący w realizacji projektu, przedstawiciele środowiska akademickiego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz innych instytucji zainteresowanych wspieraniem prac nad recenzowaniem jakości kształcenia.

24-27 czerwca 1995 r. – drugie spotkanie robocze (w składzie jak wyżej), poświęcone dyskusji nad propozycjami rozwiązań krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia.

Ponadto – spotkania Międzyuczelnianego Forum Dyskusyjnego, działającego pod patronatem Szkoły Głównej Handlowej, a także liczne seminaria organizowane dla przedstawicieli poszczególnych typów uczelni.

sji mają istotne znaczenie z punktu widzenia legitymizacji przez społeczność akademicką tworzenia zewnętrznych instytucji recenzowania wewnętrzuczelnianych standardów.

Stosunkowo niewielu uczestników tych dyskusji wykazało zainteresowanie weryfikacją działalności edukacyjnej własnej uczelni. Ujawnili się także zwolennicy łączenia tego procesu z określonymi decyzjami finansowymi. Wyraźnie opozycyjne stanowisko w kwestii sposobu wykorzystania rezultatów oceny zajęła część społeczności mniejszych uczelni, w opinii której obiektywne warunki (kadra, wyposażenie) już „na starcie” mogą je stawiać w gorszej sytuacji. Toteż – generalnie akceptując ideę zastosowania jakiejś formy recenzowania jakości kształcenia, jako procesu promującego dydaktykę poprzez stwarzanie jej sprzyjających warunków realizacji – odrzucili oni możliwość bezpośredniego powiązania finansowania budżetowego z wynikami oceny jakości kształcenia w uczelni.

Tworzenie krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia może być utożsamiane – na zasadzie analogii z Komitetem Badań Naukowych – z zamiarem powiązania wyników oceny z finansowaniem uczelni. Taka perspektywa jest wyraźnie negatywnie postrzegana przez znaczącą część środowiska akademickiego, i to niezależnie od reprezentowanego typu uczelni.

Część środowiska akademickiego w ogóle kwestionuje zasadność wprowadzania jakichkolwiek form recenzowania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, wychodząc z założenia, że uczelnie o statusie akademickim wyposażone są niejako konstytutywnie w mechanizmy samoregulacji, które stanowią wystarczającą gwarancję utrzymania wymaganych standardów w dydaktyce. Do tej cechy *Academii* – zdaniem przeciwników każdej formy oceny jakości kształcenia przez gremia zewnętrzne wobec uczelni – odwołuje się *Ustawa o szkolnictwie wyższym*, zapewniając szkołom wyższym prawo do kształtowania polityki naukowej i edukacyjnej zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami. W opinii znacznej części środowiska akademickiego gwarantem jakości kształcenia są standardy akademickie, których kontrola została dobrowolnie powierzona oligarchii akademickiej.

Taki pogląd wyrażają najczęściej przedstawiciele tradycyjnych kierunków uniwersyteckich, które zostały w mniejszym stopniu dotknięte skutkami transformacji kraju.

Drugi argument przeciw tworzeniu krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia oparty jest na założeniu skuteczności kontroli rynkowej standardów edukacyjnych. W tym przypadku właściwości „weryfikatora” jakości kształcenia przypisywane są rynkowi pracy: sytuacja na rynku pracy absolwentów tego samego kierunku studiów, lecz różnych uczelni z powodzeniem zastąpi każdą formę oceny jakości kształcenia¹⁷. Szkoły, które chcą utrzymać wysoką pozycję wśród potencjalnej klienteli, muszą same dbać o wysoki poziom dydaktyki. Przy takim podejściu mniejsze znaczenie mają gremia oceniające jakość kształcenia, istotniejsze są natomiast mechanizmy samoregulacji, podporządkowane utrzymywaniu określonych standardów.

Wyrazicielami takiego poglądu są przedstawiciele uczelni, których znaczenie wzrosło w związku ze zmianami ekonomicznymi zachodzącymi w kraju.

Pytanie, czy kontrolę pozostawić rynkowi, czy ograniczyć się do istniejących uregulowań prawnych (m.in. kontrola w skali kraju jakości stopni i tytułu naukowego), czy też

¹⁷ W tym samym czasie przedstawiciele mniejszych środowisk lokalnych wskazywali na nieistnienie podstaw merytorycznych takiego założenia w warunkach braku konkurencji na rynku pracy, zwłaszcza jeśli w regionie jest tylko jedna uczelnia.

utworzyć centralną instytucję zajmującą się recenzowaniem jakości kształcenia – jest równocześnie pytaniem o to, kto ma kontrolować standardy związane z kształceniem na poziomie wyższym: rynek czy oligarchia akademicka.

Przytaczane argumenty za i przeciw tworzeniu systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia wskazują, że w naszym kraju toczy się dyskusja nad wizją szkolnictwa wyższego w Polsce, m.in. w aspekcie formy kontroli standardów.

Istotnym powodem niechęci do jakichkolwiek zorganizowanych form oceny w szkolnictwie wyższym jest spadek po centralnym sterowaniu, któremu w systemie komunistycznym było poddane szkolnictwo wyższe. Ważnym elementem tego systemu były różne formy weryfikacji środowiska akademickiego. Wraz z wejściem w życie nowej *Ustawy o szkolnictwie wyższym* rozpoczął się w uczelniach proces likwidowania struktur, które takiej weryfikacji sprzyjały (m.in. kursów doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich, przede wszystkim tam, gdzie realizowane były ministerialne programy o pokaźnym udziale treści ideologicznych).

Zastrzeżenia środowiska akademickiego do budowy krajowego systemu recenzowania jakości kształcenia mają głównie podłoże finansowe i psychologiczne.

Wnioski

Przypomnijmy, że w analizach dokonanych w tej części artykułu uwzględniono: istniejące w Polsce ramy prawne szkolnictwa wyższego, obiektywne warunki zewnętrzne funkcjonowania szkolnictwa wyższego, stan wewnątrzuczelnianych gwarancji jakości kształcenia oraz stosunek nauczycieli akademickich do projektu utworzenia krajowego systemu recenzowania jakości w szkolnictwie wyższym.

Rozważając zasadność i możliwość tworzenia krajowego systemu jakości należy podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie najważniejsze problemy związane z jakością kształcenia ma do rozwiązania szkolnictwo wyższe? Według naszej oceny, są to:

- Potrzeba zmiany kultury akademickiej, w której znaczenia nabrałaby troska o jakość instytucji szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim chodziłoby o podniesienie w uczelniach rangi kształcenia. *Stymulującą rolę w tym zakresie mógłby – naszym zdaniem – pełnić z powodzeniem zewnętrzny system recenzowania jakości na poziomie instytucji.* Na tym szczeblu najslabiej występują bowiem działania na rzecz zapewnienia jakości kształcenia.

- Największe zaniepokojenie środowiska akademickiego, rządu i opinii publicznej – m.in. ze względu na niejednoznaczność profilu i poziomu kształcenia – budzi realizacja nowego typu kształcenia, tj. programów i studiów licencjackich. Tak więc często w dyskusjach podkreślana jest potrzeba recenzowania jakości kształcenia na tym poziomie.

W związku z tym instytucja, która mogłaby pełnić wymienione wyżej funkcje, powinna mieć uprawnienia do recenzowania jakości na szczeblu uczelni, wydziału lub – co wydaje się trudne, choć nie niemożliwe – kierunku studiów.

Docelowo w pełni rozwinięty system zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w naszym kraju powinien obejmować:

- Na szczeblu instytucjonalnym: recenzowanie polityki prowadzonej przez uczelnie pod kątem działań sprzyjających zapewnieniu jakości kształcenia. Ten aspekt najslabiej zana-

czony jest w aktach prawnych i dokumentach regulujących wewnętrzne zasady funkcjonowania uczelni.

● Na szczeblu wydziałów i kierunków: recenzowanie programów kształcenia oraz wszystkich czynników wpływających na jakość ich realizacji. Ze względu na niebezpieczeństwo utożsamiania przez nauczycieli akademickich zewnętrznych form recenzowania z nową wersją weryfikacji, należy unikać recenzowania przebiegu procesu kształcenia, tj. wizytacji zajęć.

Pierwszy etap wprowadzania zewnętrznego recenzowania jakości powinien obejmować programy prowadzące do uzyskania dyplomu licencjata.

Wprowadzanie systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym powinny poprzedzać działania mające na celu pobudzenie zainteresowania uczelni procesem dokumentowania wyników jakości kształcenia.

Założenia do budowy systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia

W wielu przypadkach punktem wyjścia dyskusji środowiskowych na temat budowy systemu recenzowania jakości kształcenia jest projekt systemu akredytacji i klasyfikacji uczelni opracowany w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego. Założenia tego projektu weryfikowane są obecnie na kilku wybranych kierunkach studiów. Projekt zakłada dwustopniowość procedury oceny. Celem pierwszego etapu miałyby być przyznanie akredytacji, tzn. uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów, na podstawie ustalenia, że spełnia on podstawowe wymagania na poziomie minimum w ramach obowiązujących uregulowań prawnych. W drugim etapie następowalby podział kierunków na trzy kategorie w zależności od zakresu spełnienia dodatkowych kryteriów.

Projekt budzi wiele kontrowersji, odnoszących się przede wszystkim do tego, czy procedura nastawiona na opis istniejącej kondycji kadrowej i materialnej instytucji szkolnictwa wyższego jest warunkiem wystarczającym do podniesienia jakości kształcenia. Nie ma ponadto jasności w kwestii wykorzystania proponowanego podziału kierunków na kategorie. Czy – przez analogię do zasad rozdziału funduszy na badania przez Komitet Badań Naukowych – przynależność do określonej kategorii miałaby być podstawą orzekania o wysokości funduszy przyznawanych uczelniom na działalność edukacyjną?

Ze względu na to, iż zasadniczy zrąb proponowanej procedury opiera się na wskaźnikach ilościowych, wobec braku krajowego systemu informacji procedura ta może dostarczać informacji o kierunkach i tendencjach występujących w szkolnictwie wyższym.

Sama próba wprowadzenia akredytacji do systemu polskiego szkolnictwa wymaga szerszego komentarza. W związku z tym, że proces ten pełni różne funkcje, a w dyskusjach środowiskowych brakuje wyraźnego stanowiska, czemu ma on służyć w naszym kraju, warto przypomnieć, że najczęściej akredytacji przypisuje się:

- czuwanie nad jakością w sensie stymulowania rozwoju mechanizmów zapewniających utrzymywanie przyjętych standardów;
- orzekanie o równorzędności (równoważności) dyplomów, na szczeblu krajowym bądź międzynarodowym;
- gromadzenie informacji o uczelniach i kierunkach studiów: swoista forma zapisu *status quo*, umożliwiająca prowadzenie polityki edukacyjnej państwa.

Przyznawanie, cofnięcie czy przedłużenie uprawnień jest czasem związane z planami rozwojowymi kraju (wykształcenie a rynek pracy) i w takich przypadkach może pozostawać (jak np. we Francji *habilitations*) w gestii organów administracji centralnej. Decyzja o przyznaniu uprawnień do prowadzenia określonej działalności może także mieć charakter akredytacji profesjonalnej; tego rodzaju decyzje pozostają przeważnie w rękach stowarzyszeń zawodowych i innych agencji nierządowych.

Na poziomie instytucji chodzi o stwierdzenie, czy rokuje ona nadzieje na realizację stawianych sobie celów; w przypadku akredytacji kierunkowej akcentowane są związki programów ze standardami dobrej praktyki w określonej dziedzinie wiedzy. Decyzje w sprawie akredytacji podejmuje uprawnomocnione ciało, publicznie wyrażając swoje stanowisko w kwestii przyjętych standardów. Odnoszą się one do cech i właściwości, które podlegały ocenie zgodnie z jawnymi kryteriami i rozwiązaniami wynikającymi z praktyki, formułowanymi we współpracy ze środowiskiem nauczycieli akademickich, szeroko rozpowszechnionymi, stosowanymi – właściwie bez wyjątków – tak samo wobec wszystkich występujących o akredytację, sprawdzanymi na życzenie tych, którzy pragną ją otrzymać lub potwierdzić.

Niezależnie od usytuowania agencji akredytującej, najogólniej proces ten ma prowadzić do udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy dana jednostka spełnia założone standardy jakości.

W naszej sytuacji barierę wprowadzenia procedury akredytacyjnej (szerszej niż zawarta w obowiązujących aktach legislacyjnych i wynikającej z nich praktyki) stanowi brak w skali kraju, a nawet poszczególnych uczelni, kryteriów powszechnie akceptowanych, jeśli chodzi o programy studiów, a także – szerzej – odnoszących się do poszczególnych typów instytucji szkolnictwa wyższego oraz różnicujących się w ostatnich latach poziomów wykształcenia. Ten stan jest wynikiem omówionych wyżej zjawisk, tj. fragmentaryzacji i rosnącej dywersyfikacji polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Dlatego też, licząc się z realiami, w procesie budowy systemu recenzowania jakości kształcenia w uczelniach trzeba uwzględnić fakt, iż każda szkoła wyższa ma swoją specyfikę i do każdej z nich powinny być dostosowane kryteria oceny. Kryteria te powinny powstawać po analizie celów i zadań danej uczelni, w wyniku dyskusji między zewnętrznym ciałem dokonującym oceny a odpowiednimi agendami wewnątrzuczelnianymi.

W literaturze przedmiotu wśród funkcji systemów recenzowania jakości kształcenia w szkołach wyższych najczęściej wymienia się dwie: rozliczanie się przed społeczeństwem i doskonalenie jakości kształcenia.

Sądzimy, iż system recenzowania jakości powinien być nastawiony przede wszystkim na doskonalenie jakości kształcenia w uczelniach.

Podzielamy pogląd tych specjalistów zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego, którzy uważają, iż uczelnie, dokonując krytycznej autoanalizy w celu doskonalenia jakości kształcenia, rozliczają się ze swojej działalności, ponieważ tym samym dostarczają dowodów, iż rozsądnie wydają pieniądze obywateli, realizując cele ważne społecznie.

Na podstawie przeprowadzonych analiz uzasadnione wydaje się założenie, iż główny ciężar odpowiedzialności za jakość kształcenia w naszym kraju powinien pozostać w gestii uczelni. Równocześnie jednak powinni istnieć zewnętrzni gwaranci tej jakości.

W środowisku akademickim dominuje przekonanie, iż system recenzowania jakości powinien być budowany „z dołu do góry”, a nie odwrotnie.

Optymalnym rozwiązaniem byłoby równoczesne konstruowanie systemu – „od dołu” i „od góry”, przy założeniu, że będą one wobec siebie komplementarne.

Istnieje wiele przykładów potwierdzających tezę, że innowacje nie chciane przez środowisko akademickie mogą być ignorowane bądź przybierać charakter działań pozornych.

Sądzymy, że krajowy system recenzowania jakości kształcenia musi mieć silne wsparcie instrumentalne w inicjatywach wychodzących z uczelni. Przyjmujemy również, że zręby i ogólną ideę systemu powinno określić środowisko akademickie, uczestnicząc w procesie tworzenia tego systemu – poprzez dyskusje, rozważanie alternatywnych rozwiązań problemu recenzowania jakości kształcenia w uczelniach oraz ewentualnych skutków funkcjonowania systemu.

Trzeba mieć na uwadze, uwarunkowany 40-letnią spuścizną, opór środowiska akademickiego przed nowymi formami oceny przychodzącymi z zewnątrz. Dlatego ważne jest jasne sformułowanie charakteru tej nowej formy oceny.

Wprowadzony system recenzowania jakości powinien być postrzegany przez nauczycieli akademickich jako przyjazny, służący doskonaleniu procesu kształcenia, a nie jako system działający za pomocą kar i nagród.

Nie oznacza to jednak, iż stosowane kryteria oceny powinny być minimalistyczne; celem oceny powinno być zwiększenie wiedzy uczelni o samej sobie i wskazanie sposobów naprawy lub doskonalenia jakości kształcenia.

Najlepszym rozwiązaniem byłoby zatem wprowadzenie systemu recenzowania jakości na dwóch poziomach, tj. na poziomie instytucji (uczelnia, wydział) i na poziomie studiów (programów) licencjackich.

Polska nie byłaby pierwszym krajem, który stosowałby jako zasadę ogólną ocenę instytucjonalną, a w określonych przypadkach – ocenę na poziomie programów/kierunków kształcenia¹⁸.

Podstawowym zadaniem zewnętrznego recenzowania jakości na poziomie instytucji byłoby promowanie nowego typu kultury akademickiej, nastawionej na monitorowanie i sterowanie jakością kształcenia. Sądzymy, iż przyjęcie tego rozwiązania mogłoby skłonić uczelnie do autorefleksji i samooceny, prowadzących do doskonalenia wewnętrznych mechanizmów i procedur zapewniania jakości kształcenia, do powstania kultury nastawionej na samoocenę. Powstanie takiego systemu zewnętrznego recenzowania uczelni powinno sprzyjać – w dalszej perspektywie – procesom integracyjnym w uczelni, skłaniać środowisko akademickie do myślenia nie tylko w kategoriach własnego interesu małych grup uczonych skupionych w instytutach, czy nawet w zakładach, ale o interesach uczelni.

Recenzowanie prowadzone na poziomie studiów prowadzących do tytułu zawodowego licencjata stwarzałoby możliwość oceny programu, procesu i wyników kształcenia. Na podstawie analizy określonego typu programów eksperci byłiby w stanie wskazać mocne i słabe strony kształcenia. Ocenie podlegałyby dany typ studiów czy programów licencjackich we wszystkich uczelniach realizujących takie studia czy programy. Umożliwiłoby to porówna-

¹⁸ Obecnie w krajach stosujących systemy recenzowania jakości kształcenia w uczelniach (np. w Wielkiej Brytanii i Holandii) trwa dyskusja na temat zasadności przebudowy istniejących systemów w kierunku połączenia w jeden system oceny na poziomie instytucji i na poziomie kierunku studiów.

nie jakości kształcenia, które nie miałyby jednak na celu dokonywania rankingów, lecz jedynie sprzyjanie podniesieniu poziomu kształcenia.

System zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia – zarówno na szczeblu instytucji, jak i programów – miałby zatem być czynnikiem stymulującym rozwój zainteresowania uczelni procesem kształcenia. Należy przypuszczać, że w rezultacie tego zainteresowania uruchomione zostaną – nie wykorzystywane w dostatecznym stopniu – mechanizmy i procedury zapewniające jakość kształcenia.

Ważną częścią składową omawianego systemu powinno być publikowanie recenzji instytucji szkolnictwa wyższego czy programów licencjackich. Może to bowiem wzmocnić mechanizmy rynkowe przez udostępnienie wiedzy na temat jakości oferty edukacyjnej szkół wyższych. Kandydat na studia będzie mógł się kierować wiedzą o profilu kształcenia w danej uczelni bądź na danym kierunku studiów licencjackich, czy też o cechach wyróżniających daną uczelnię od innych. Pośrednio zewnętrzny ogląd instytucji może wpływać w pewnym – choć zapewne niewielkim – stopniu na jej kondycję ekonomiczną, chociażby przez kształcenie większej liczby studentów i realizowanie najróżniejszych odpłatnych usług edukacyjnych.

Problemem o zasadniczym znaczeniu jest opracowanie koncepcji instytucji zarządzającej zewnętrznym recenzowaniem jakości w szkolnictwie wyższym; zasad doboru specjalistów zarówno koordynujących prowadzone działania, jak i dokonujących przeglądu jakości kształcenia w uczelniach¹⁹. Z doświadczeń zachodnich wynika, że powinny to być osoby niezależne zarówno od uczelni, jak i od rządu. Jednocześnie powinni to być specjaliści cieszący się uznaniem swoich środowisk. Powstaje pytanie, jak ten stan osiągnąć?

Europejskie doświadczenia wykazują (HEQC 1995), że efektywny i trwały system recenzowania jakości powinien:

- być zintegrowany;
- wychodzić naprzeciw zarówno potrzebom uczelni, jak i otoczenia zewnętrznego;
- tworzyć mechanizmy służące doskonaleniu jakości kształcenia;
- chronić akademicką autonomię i tożsamość instytucjonalną;
- oszczędnie angażować środki uczelni;
- zachowywać niezależność w stosowanych procedurach i kryteriach oceny.

Wprowadzanie systemu zewnętrznego recenzowania jakości kształcenia

Czy powinniśmy myśleć o szybkim budowaniu systemu zewnętrznego recenzowania jakości? Uważamy, iż pozytywna mobilizacja wokół tej inicjatywy byłaby korzystna dla kształcenia.

Jest to jednak proces czasochłonny i kosztowny, wymagający przygotowania zarówno przez uczelnie, jak i przez ekspertów: obie strony wystąpią w nowej roli. Uruchomienie mechanizmów samooceny w uczelniach może potrwać około roku i w takiej perspektywie – jak się wydaje – można by postrzegać pierwsze przeglądy.

¹⁹ Na podstawie konsultacji przeprowadzonych przez Radę Główną ubiegłej kadencji, można wnioskować, iż środowisko akademickie przychyli się do tego, aby skład osobowy krajowej agencji recenzowania jakości opierać na przedstawicielach typowanych przez wydziały.

Ważnym etapem budowy systemu jakości byłoby utworzenie grupy inicjatywnej. Jeśli z inicjatywą utworzenia systemu wystąpią uczelnie, to członków takiej grupy mogłyby wyłonić konferencje rektorów poszczególnych typów szkół wyższych. W innym przypadku z inicjatywą musiałyby wystąpić ciała buforowe lub rząd.

Wprowadzanie systemu należałoby rozpocząć od opracowania programu pilotażowego.

Przy założeniu, że recenzowaniu będą podlegać uczelnie na poziomie instytucjonalnym, należałoby wytypować po jednej szkole każdego typu (uniwersytet, politechnika itp.), a po uzyskaniu ich zgody – przeprowadzić przegląd zewnętrzny.

Jeśli ocenie miałyby podlegać programy czy studia prowadzące do uzyskania tytułu zawodowego licencjata, to należałoby wybrać dwa typy realizowanych programów i dokonać ich analizy we wszystkich uczelniach, które takie programy prowadzą (również po uprzednim uzyskaniu zgody).

Fazie pilotażowej systemu powinno towarzyszyć szkolenie – częściowo w zagranicznych placówkach, częściowo przy pomocy zagranicznych ekspertów w kraju – osób, które będą ten system w przyszłości rozwijać. Chodzi w tym przypadku o przygotowanie specjalistów (*training of the trainers*), którzy następnie będą szkolić osoby:

- odpowiedzialne za zapewnianie jakości w uczelniach,
- odpowiedzialne za stosowane procedury i kryteria zewnętrznego recenzowania jakości,
- przeprowadzające wizytacje w uczelni.

Jeśli budowa systemu recenzowania jakości okazałaby się niemożliwa jednocześnie na dwu wskazanych poziomach z powodu ograniczeń finansowych czy trudności organizacyjnych, to należałoby uznać za sprawę priorytetową ocenę jakości kształcenia na studiach licencjackich. Byłby to prawdopodobnie skuteczny sposób skłonienia uczelni do uważnego przeanalizowania jakości nauczania i uczenia się, tj. zadań, których realizacja należy do podstawowych funkcji instytucji szkolnictwa wyższego. Co więcej, byłby to dobry trening dla instytucji w przeprowadzaniu samooceny. Pomogłoby to także w rozwoju sposobów monitorowania oraz gromadzenia informacji dotyczących procesu kształcenia i jego wyników.

Literatura

Amsterdamski S., Białecki I., Chmielecka E., Jabłecka J. 1994

Report on the Reform of Higher Education and Scientific Research in Poland. W: Issues in Transition. Vienna.

Borecka K., Frankowicz M., Kręglewski M. 1995

Teaching Chemistry at Polish Universities. „State of the Art” and Perspectives. W: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.): *Quality Review in Higher Education.* Warsaw.

Cerych I., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Trentham.

Changing Contexts... 1994

Changing Contexts of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education. Westerheijden D.F., Brennan J., Maassen P.A.M. (eds.).

Chmielecka E. 1995

Quality Assessment in Higher Schools of Economics in Poland. W: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.): *Quality Review in Higher Education.* Warsaw.

Clark B. 1983

The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley.

Cobban A.B. 1975

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

Crighton J. 1994

Quality Improvement and Accreditation in Educational Systems in Central and Eastern Europe. W: *Seminar I: Quality Assurance and Accreditation in Higher Education.* OECD: Paris.

Edukacja ... 1995

Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, red. Białecki I. i inni, MEN: Warszawa.

El-Khawas E. 1994

External Scrutiny, US Style: Multiple Actors. Overlapping Roles. W: Becher T. (ed.): *Government and Professional Education.* SHERE and Open University Press: London.

Entwistle N., Thompson S., Tait H. 1992

Guidelines for Promoting Effective Learning in Higher Education. CRLI, University of Edinburgh: Edinburgh.

European... 1994

European Pilot Projects for Evaluating Quality in Higher Education. Prepared by: Donaldson J., Staropoli A., Ottenwaelter M.-O., Thune Ch., Vroeijenstijn A.I.

Frederiks M.M., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M. 1995

Wpływ oceny jakości na szkolnictwo wyższe w Holandii. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Harvey L. 1995

Quality Assurance Systems, TQM and the New Collegialism. QHE: Birmingham.

HBO 1993

The Framework for Assessing Quality; The Cornerstone of the Visitation Process. HBO: The Hague.

HEQC 1994

Learning from Audit. HEQC: London.

HEQC 1995

The Future Development of the External Examiner System. HEQC Consultative Document. HEQC: London.

Jablecka J. 1993

Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. Na marginesie artykułu C. Kerra. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Jablecka J. 1995

Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Jeffery R. 1993

Analiza zasad akredytacji i wspierania jakości studiów nauczycielskich w polskich kolegiach. MEN, PHARE: Warszawa.

Kawecki J. 1994

Works on Introducing a System of Evaluating the Quality of Teaching in Schools of Higher Education (referat).

Kraśniewski A., Woźnicki J. 1995

Flexibility and Adaptability of the System of Study: Underrated Aspects of Quality in Higher Education. W: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.): *Quality Review in Higher Education.* Warsaw.

Kells H.R. 1983

Self-Study Processes. A Guide for Postsecondary Institutions. Macmillan Publ.: New York.

Łoboda M. 1995

System akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Policy Paper... 1995

Policy Paper for Change and Development in Higher Education. UNESCO: Paris.

Prometheus... 1991

Prometheus Bound, ed. Neave G., Vught F.A. van. Pergamon Press: New York.
Propozycje rektorów uczelni autonomicznych w sprawie założeń systemu szkolnictwa wyższego i nauki (maszynopis).

Vroeijenstijn A.I. 1995a

Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. „Higher Education Policy Studies”. Series 30, London.

Vroeijenstijn A.I. 1995b

Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym – podstawowe zasady i warunki. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Vught F.A. van 1992

Autonomy and Accountability in Government – University Relationships. CHEPS: London.

Vught F.A. van 1994

Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. W: Brennan J., Vught F.A. van: *Question of Quality: In Europe and Beyond.* „Higher Education Report”, nr 1. Quality Support Centre: London.

Vught F.A. van, Westerheijden D.F. 1993

Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education. CHEPS: Enschede.

Williams P. 1995

Audits Aims and Objectives, referat.

Wójcicka M. 1995

Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Wnuk-Lipińska E. 1995

The University Transformation: Conservatism and Innovations. W: *Science and Society*, ed. by Gasparski W., Airaksiner T. Warsaw.

Wnuk-Lipińska E. 1995

Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Yorke M. 1995

Incentives to Enhance Teaching and Learning in Higher Education?, referat.

André Staropoli Ocena jakości w szkolnictwie wyższym – model francuski

Autor omawia rolę procesu oceny jakości w systemie francuskiego szkolnictwa wyższego na tle przemian, które się dokonały w tym systemie i które przygotowuje się na przyszłość. W tym kontekście stawia pytania dotyczące nie tyle przyszłości francuskiego szkolnictwa wyższego, ile raczej szkolnictwa wspólnej Europy. Jedną z takich kwestii jest możliwość godzenia narodowej tradycji zawartej w systemie szkolnictwa wyższego danego kraju z elementami systemów innych państw. Różnice te uwidaczniają się m.in. w systemach ewaluacji szkół wyższych stosowanych w poszczególnych krajach, co Autor uwypukla omawiając cechy francuskiego modelu oceny jakości szkół wyższych.

Wprowadzenie

W szkolnictwie wyższym krajów OECD zaszły w ciągu ostatnich 15 lat głębokie zmiany. Można wyodrębnić cztery charakterystyczne cechy tej ewolucji:

- Proces demokratyzacji, który sprawia, że dla szkolnictwa wyższego coraz większej wagi nabiera wskaźnik liczby przyjęć na studia, mierzony udziałem studentów w ogólnej liczbie młodzieży danej grupy wiekowej.
- Rozwój techniki, powodujący wzrost zapotrzebowania na kadry najwyższej kwalifikowane ze strony różnych działów gospodarki (przede wszystkim sektora usług).
- Zróżnicowanie – w odpowiedzi na zwiększenie liczby studentów i popytu na dyplomy – oferty szkolnictwa wyższego oraz towarzysząca temu tendencja do wzrostu autonomii szkół wyższych.
- Zainteresowanie oceną jakości (ewaluacją) szkół wyższych, wynikające zarówno z konieczności rozliczania kosztów, jak i z potrzeby doskonalenia kształcenia. Dlatego też pojęcie jakości jest najistotniejszym tematem obecnych debat nad szkolnictwem wyższym.

Można postawić pytanie, czy ten kierunek zmian utrzyma się po roku 2000, czy też już wcześniej nastąpi stabilizacja. Odpowiedź może być tylko jedna: podstawowe wybory są jeszcze przed nami, przy czym nie da się przecenić znaczenia wyzwań, na które społeczeństwo i rządy muszą odpowiedzieć. Pogłębionej refleksji wymagają przede wszystkim następujące kwestie:

1. Stosunki między społeczeństwem, państwem i systemem szkolnictwa wyższego, istotne zwłaszcza na Starym Kontynencie, gdy uwzględnimy fakt, że struktura wspólnej Europy przekracza już ramy „dwunastki”. Przede wszystkim należy odpowiedzieć na dwa pytania:

– Czy państwo ma nadal finansować w 90% wydatki (brutto) na szkolnictwo wyższe?

– W jaki sposób podzielić nakłady na szkolnictwo wyższe między instytucje centralne a społeczności lokalne?

2. Stosunki międzynarodowe, które w omawianych warunkach będą odgrywały główną rolę. Chodzi zarówno o współpracę, jak i o konkurencję, które staną się podstawowymi terminami. Powstaje pytanie: W jaki sposób zachować i realizować narodowe cele oraz wartości wobec prób podziału i konfliktów, które powstaną między nami i innymi krajami – naszymi przyjaciółmi, ale i konkurentami?

3. Równowaga między zatrudnieniem i kształceniem, stosunki między szkołami wyższymi a pracodawcami. Należy się zastanowić nad całym systemem orientacji zawodowej w szkolnictwie wyższym, z uwzględnieniem odpowiedniego udziału w nim przedsiębiorstw.

4. Rozwój badań w szkołach wyższych, który pozostanie podstawową szansą tych instytucji ze względu na priorytet badań w społeczeństwie oraz ich zasadnicze znaczenie dla jakości uczelni. Ogromną rolę odgrywa tutaj zróżnicowanie szkół wyższych pod względem aktywności badawczej oraz fakt, że sami nauczyciele akademicy uważają badania za czynnik decydujący w ich karierze i aktywności zawodowej.

5. W tych warunkach ocena jakości pozostanie ważnym zadaniem dla rządów, szkół wyższych oraz zrzeszeń pracodawców.

Proces ewaluacji będzie wykazywał tendencję do zmian, tj. do wprowadzania różnych systemów oceny, uwzględniających jednak następujące elementy:

– wymóg kontroli rozliczania kosztów jako podstawowa, rosnąca potrzeba doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego i funkcjonowania poszczególnych uczelni (ich wewnętrznej sprawności);

– konieczność zwiększenia ilości i dokładności informacji dla przyszłych studentów na temat jakości kształcenia i poziomu szkoły wyższej, a także różnorodności dostępnych cykli oraz programów kształcenia.

W miarę jak niektóre instytucje oceniające będą zmierzały do wprowadzenia międzynarodowych norm i standardów, sprzecznych z systemami wartości szkół wyższych w poszczególnych krajach europejskich, będą się pojawiały konflikty zarówno na płaszczyźnie narodowej, jak i międzynarodowej.

Jak należy patrzeć na te wyzwania we Francji, która w 1994 r. miała ponad 2 mln studentów, przy ogólnej liczbie ludności ok. 57 mln?

Ewolucja systemów szkolnictwa wyższego w krajach rozwiniętych: podstawowe tendencje

1. W ostatnich dwudziestu latach systemy szkolnictwa wyższego w krajach OECD znacznie się rozwinęły (mówi się o „masowym szkolnictwie wyższym”), co pozwala prognozować kontynuację tej tendencji do początku lat dwutysięcznych. Przyczyny tego rozwoju są dobrze znane, a dokonywał się on dzięki rozszerzeniu dostępu do różnych poziomów i rodzajów studiów. Można skrótkowo przypomnieć, że:

– „Demokratyzacja”, czyli umożliwienie dostępu do studiów wyższych coraz większej liczbie młodzieży w danej grupie wiekowej, stanowi decyzję polityczną. Przeciwstawia się ona tradycyjnej koncepcji ograniczonego dostępu do studiów, zarezerwowanego dla małej liczby osób, wybranych ze względu na ich pozycję społeczną (co jest sprzeczne z demo-

kracją) lub – jeszcze częściej – z uwagi na ich kondycję socjalną. W Stanach Zjednoczonych, Japonii, a także we Francji ponad 50% młodzieży kształci się na poziomie powyżej średniego.

– Potrzeby gospodarki rodzą coraz większy popyt na absolwentów określonych dyscyplin, zwłaszcza z dziedziny nauk ścisłych, technicznych i zarządzania. To zjawisko zapoczątkowało proces unifikacji szkolnictwa wyższego oraz jego dywersyfikacji dyscyplinowej, co w konsekwencji może doprowadzić do powstania grup dyscyplin „nadwyżkowych” obok dziedzin „deficytowych”. Oznaczałoby to równocześnie podział na dziedziny „kulturotwórcze” i „zawodowe”.

2. W procesie zmian w systemach szkolnictwa wyższego poszczególne kraje OECD w zróżnicowany sposób podchodzą do utrzymywania własnej specyfiki, historii i kultury narodowej.

3. Podstawowym problemem, z którego należy zdać sobie sprawę, jest rosnący koszt kształcenia na poziomie wyższym. W większości krajów OECD, np. we Francji, Niemczech czy w Wielkiej Brytanii, władze publiczne finansują powyżej 90% nakładów na szkolnictwo wyższe. W Stanach Zjednoczonych i w Japonii finansują mniej niż 60% tych nakładów, wspierając instytucje o najwyższej randze: badania uniwersyteckie czy szkoły artystyczne. Uniwersytety prywatne są w większości finansowane zarówno ze środków prywatnych, jak i publicznych (finansowanie publiczne stanowi około 40%).

4. Należy też podkreślić interesujące zjawisko instytucjonalnego różnicowania się systemów szkolnictwa wyższego. Niemal we wszystkich krajach istnieje wiele typów szkół wyższych, np. prowadzących studia wieloletnie czy kształcących w okresie dwuletnim. Można ponadto wyróżnić szkoły wyższe typu uniwersyteckiego oraz typu zawodowego, uniwersyteckie ogólne i techniczne.

5. W tych warunkach podstawowe cele systemu, w tym idea jakości, są szczególnie trudne do sprecyzowania i stają się wieloznaczne. Trzeba przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, kto powinien zidentyfikować istotę jakości: czy ci, którzy finansują szkolnictwo wyższe, czy uczelnie we własnym zakresie, czy też odbiorcy usługi, którą jest kształcenie na poziomie wyższym, tj. studenci i pracodawcy?

Przeobrażenia francuskiego szkolnictwa wyższego

Podstawowy wybór, którego dokonała Francja w latach 1984–1985, polegał na decyzji o umasowieniu szkolnictwa wyższego, jako że tradycyjną funkcją francuskiego szkolnictwa wyższego była „produkcja elit”. Należy ponadto zauważyć, iż przemiany, które nastąpiły w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, doprowadziły do wzrostu efektywności szkolnictwa wyższego, co pozwoliło politykom na zrealizowanie autentycznej potrzeby społecznej: masowego kształcenia na poziomie wyższym.

Decyzja ta miała oczywiście charakter polityczny. Została podjęta przez prezydenta Republiki i rząd socjalistyczny, lecz ostatecznie stała się przedmiotem *consensusu* z opozycją pravicową i była realizowana w latach 1985–1994, niezależnie od zmian politycznych¹.

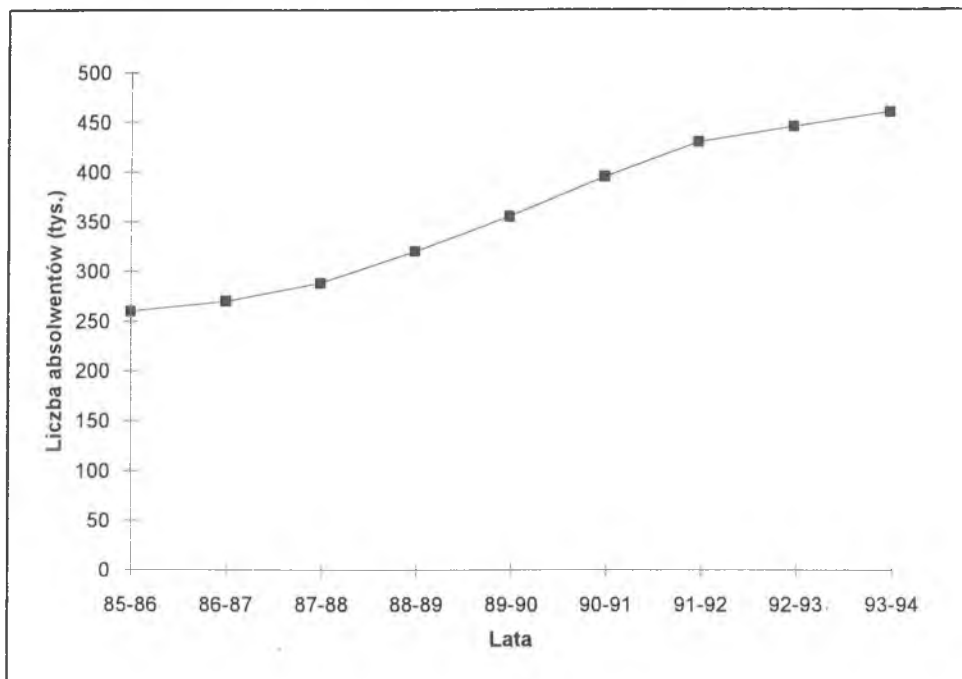
¹ W latach 1984–1986 we Francji był rząd socjalistyczny, w latach 1986–1988 – pravicowy, w latach 1988–1993 – ponownie socjalistyczny, a od 1993 r. pravicowy.

W momencie wyjściowym zasadniczy cel został sformułowany jako „doprowadzenie 80% młodzieży w danej grupie wiekowej do poziomu *baccalauréat*²”, w roku 1986 r ad obniżył t  wielkość do 74%³.

Ważnym przejawem zmian społecznych ostatnich trzydziestu lat był znaczny dopływ studentów do szkół wyższych. Zakończenie procesu odbudowy po II wojnie światowej, kres wojen kolonialnych, przede wszystkim zaś międzynarodowe otwarcie się, tworzenie – od 1958 r. – wspólnej Europy i wynikający stąd postęp technologiczny oraz konieczność znacznego wzrostu wydajności pracy, wywołały g bokie zmiany w mentalności i kulturze społeczeństwa. Niezmiennie wymowna jest zmiana liczby przyjętych na studia wyższe I cyklu (*baccalauréat*): w 1950 r. było ich zaledwie 30 tys., a w 1993 r. – 450 tys., tzn. 15 razy więcej (rysunek 1).

Rysunek 1

Liczba absolwentów ze stopniem bakałarza we Francji (1985–1993)



Instrukcje odpowiedzialne za francuskie szkolnictwo wyższe przewidują następujące zmiany liczby studentów w latach 1993–2000 (rysunek 3):

– wzrost liczby studentów I cyklu studiów o ok. 10% (podczas gdy stopa wzrostu w latach 1989–1993 wyniosła 30%);

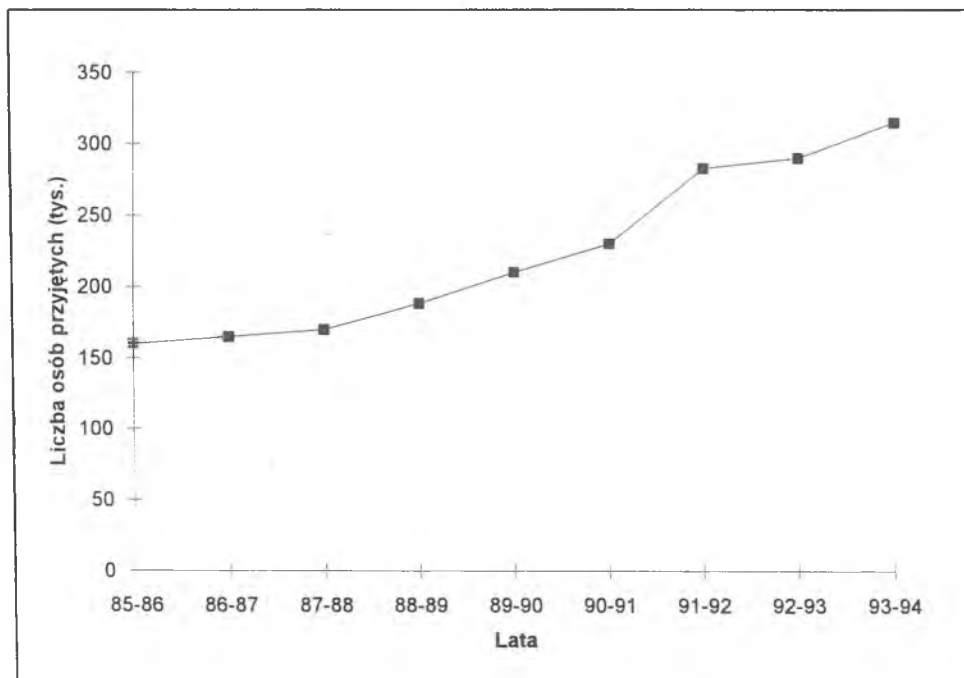
² *Baccalaur at* – studia wyższe I cyklu (przyp. red.).

³ Na podstawie tego zapisu większość Francuzów uznała, że 80% (lub 74%) społeczeństwa będzie miało stopień bakałarza, co oczywiście jest b dną interpretacją.

- znaczniejszy, bo o ok. 40% wzrost liczby studentów II cyklu studiów (w latach 1989–1993 stopa wzrostu wynosiła 40%);
- zwiększenie liczby studentów III cyklu studiów (doktoranckich) o ok. 20% (w latach 1989–1993 osiągnięto wzrost 10-procentowy).

Rysunek 2

Liczba osób przyjętych na studia we Francji (1985–1993)



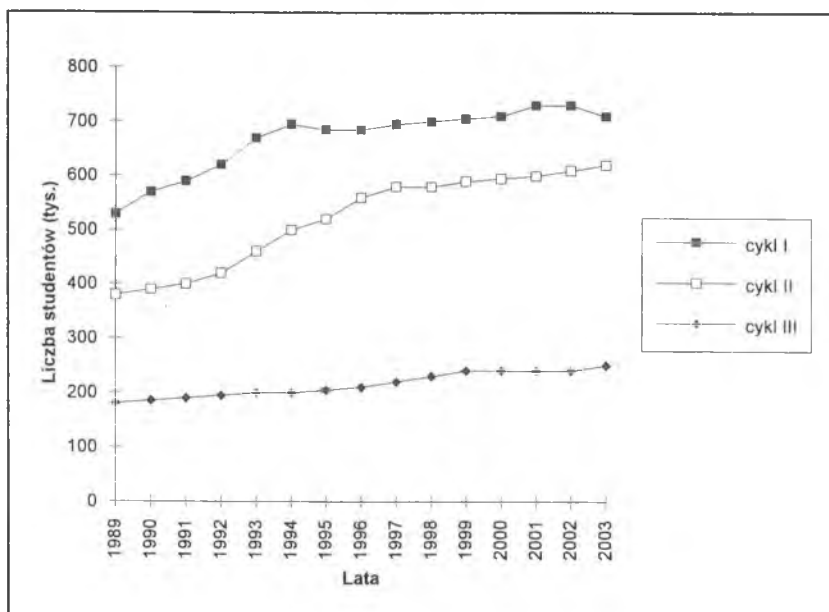
Przewiduje się pewne zmiany w tempie wzrostu liczby studentów w zależności od kierunku studiów (rysunek 4):

- niewielki spadek na kierunkach związanych z ochroną zdrowia;
- stagnację na kierunkach prawniczych i w naukach ścisłych (w latach 1989–1993 nastąpił wzrost o 25%);
- bardzo silny wzrost (ok. 40%) na kierunkach humanistycznych (w latach 1989–1993 odnotowano wzrost o 25%).

Według niektórych opinii, objęcie 80% młodzieży danej grupy wiekowej studiami wyższymi I stopnia i zwiększenie z 30 do 40% absolwentów studiów II stopnia spowoduje niebezpieczeństwo stworzenia podziału społeczeństwa nie na dwie, ale na trzy grupy. Pierwszą będą stanowili ci, którzy nie ukończą studiów wyższych I stopnia, ryzykując, że będą wyłączeni z rynku pracy; drugą – ci, którzy uzyskają dyplom, lecz nie znajdą zatrudnienia odpowiadającego ich oczekiwaniom; trzecią zaś będą tworzyli ci, którzy otrzymają zatrudnienie odpowiadające poziomowi ich wykształcenia.

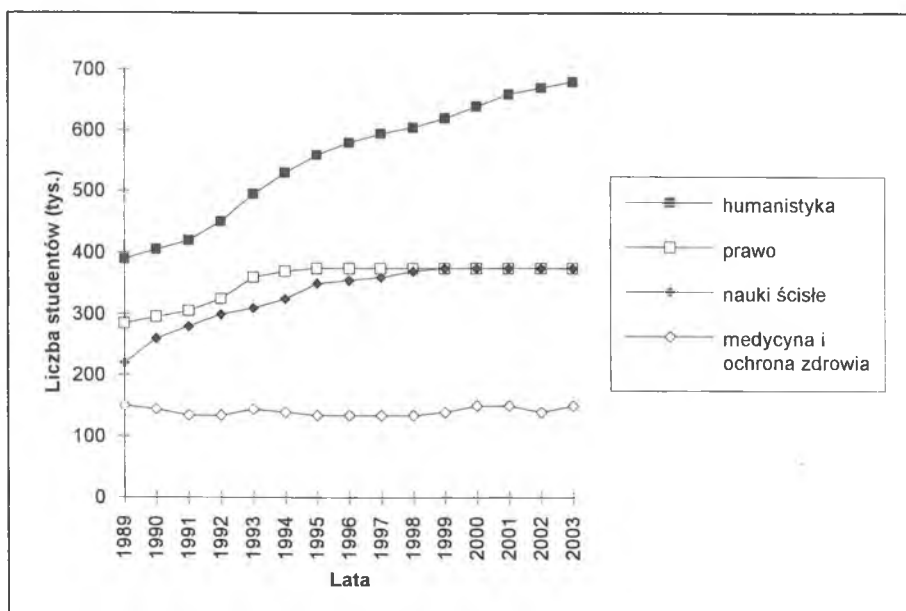
Rysunek 3

Przewidywana skuteczność studiów uniwersyteckich we Francji w poszczególnych cyklach (1989–2003)



Rysunek 4

Przewidywana skuteczność studiów uniwersyteckich we Francji według dyscyplin (1989–2003)



Stosunki między szkołami wyższymi a administracją

Angloamerykański system szkolnictwa wyższego opiera się na indywidualnej odpowiedzialności za funkcjonowanie uczelni (w tym w odniesieniu do programów i personelu nauczającego). Temu poziomowi samodzielności szkół wyższych odpowiadają następujące założenia systemu oceny jakości:

- zatwierdzanie programów we własnym zakresie (akredytacja);
- podział funduszy publicznych (np. w Wielkiej Brytanii i we Francji szkolnictwo wyższe jest w 90% finansowane z tych funduszy);
- finansowanie badań przez komisje złożone ze specjalistów na podstawie ocen ekspertów oraz w wyniku konkurencji projektów badawczych.

Tradycja francuska natomiast preferuje centralne zarządzanie. Podstawowe elementy systemu francuskiego stanowią: centralna administracja, odgrywająca ważną rolę, oraz wielkie instytucje badawcze (we Francji jest trzykrotnie więcej naukowców zatrudnionych na pełnym etacie w sektorze badań podstawowych prowadzonych w uniwersytetach niż w Wielkiej Brytanii czy RFN). Francuskie szkoły wyższe są podporządkowane regulacji państwowej i różnym systemom kontroli, a przede wszystkim bezpośredniemu zarządzaniu przez administrację centralną.

1. Zarządzanie w sferze spraw personelu badawczego, nauczającego i pozostałego jest tradycyjnie scentralizowane. Istnieje system prognozowania zatrudnienia kadry nauczającej, a proces zatrudniania i awansowania jest kierowany przez Państwową Radę ds. Uniwersytetów (Conseil National des Universités), której zasady działania i kompetencje podlegały wielu zmianom. Rada jest uprawniona do oceny (ewaluacji) pracowników.

Państwowy Komitet Badań Naukowych (Comité National de la Recherche Scientifique) jest uprawniony do oceny pracowników naukowych zatrudnionych w Centre National de la Recherche Scientifique, ale także do oceny laboratoriów badawczych. Każda instytucja tego typu jest oceniana co cztery lata. Ocenę programów i laboratoriów przeprowadzają wielkie instytucje badawcze, zwłaszcza zaś Narodowy Instytut Zdrowia i Badań Medycznych (INSERM) czy Narodowy Instytut Badań Agrarnych (INSRA).

2. Programy kształcenia budowane są na podstawie wzorców ustalonych na poziomie państwa, które precyzują minimalną oraz maksymalną liczbę godzin poszczególnych przedmiotów. Są one zatwierdzane przez wybierane *ad hoc* komisje, składające się z nauczycieli akademickich i usytuowane przy odpowiednich dyrekcjach ds. edukacji narodowej. Te ostatnie wypowiadają się w sprawie treści programów kształcenia.

3. Zarządzanie szkolnictwem wyższym stanowi przedmiot regulacji i kontroli, powierzonych przede wszystkim Generalnej Inspekcji Administracji i Edukacji Państwowej (Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale), Inspekcji Finansowej (Inspection des Finances) oraz Izbie Obrachunkowej (Cour des Comptes).

Akredytacja dyplomów

Kluczem do przyszłości uniwersytetów i innych szkół wyższych w Europie jest kompatybilność studiów, umożliwiająca wymianę między uczelniami różnych krajów oraz wiarygodność dyplomów. Unia Europejska waha się między wprowadzeniem takiego systemu, który

godziłby systemy edukacyjne różnych państw a utrzymaniem rozwiązań respektujących odrębne zasady każdego z istniejących systemów.

Trzeba zdawać sobie sprawę z faktu, że systemy szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach mogą zostać naruszone w efekcie szerokiego zastosowania formuły rozpowszechnionej w uniwersytetach amerykańskich. Dyplom otrzymuje się tam poprzez uzyskanie punktów („kredytów”), które pozwalają na zaliczenie semestru uniwersyteckiego (lub części semestru). Umożliwia to studentom przechodzenie z jednej szkoły wyższej do innej, także w różnych państwach.

Tradycyjne systemy europejskie przeciwstawiają się takiemu systemowi studiowania. Na przykład w Wielkiej Brytanii drzwi do aktywności zawodowej otwiera egzamin dyplomowy, zdawany po 3-4 latach studiów, polegający na obronie napisanej pracy. W Niemczech egzamin ten zdaje się po 4-6 latach studiów. We Francji kształcenie uniwersyteckie jest prowadzone w dwóch cyklach: pierwszy, o charakterze ogólnym, prowadzi do uzyskania ogólnego dyplomu studiów uniwersyteckich (DEUG), drugi – kończący się egzaminami i pozwalający na wejście do aktywnego życia zawodowego, to licencjat (*baccalauréat* + 3 lata) lub magisterium (*baccalauréat* + 4 lata). Swoistość systemu francuskiego powoduje, że niemal wszyscy posiadacze dyplomu DEUG kształcą się dalej, aby uzyskać licencjat, a bardzo duża liczba licencjatów kontynuuje studia aż do magisterium. Zaliczenia uzyskuje się na podstawie rocznych egzaminów. Stosowany jest także system kredytowy, dzielący semestr na „ekwiwalentne jednostki” czy „moduły”, chociaż przeliczanie wartości jednostek i modułów nie odbywa się automatycznie, a przejście z jednego uniwersytetu do drugiego (i z jednego semestru na drugi) pozostaje bardzo trudne.

Uniwersytety francuskie zarówno w naukach ścisłych, jak i humanistycznych realizują w istocie system podobny do brytyjskiego i niemieckiego, polegający na utrzymaniu prymatu docentury (habilitacji – *agrégation*, która jest konkursem profesorów organizowanym przez państwo) nad akredytacją programów organizowaną przez uniwersytety. O utrzymaniu docentury zdecydowały prawa ekonomiczne.

Reasumując, należy stwierdzić, że w krajach europejskich występują obecnie następujące tendencje:

- 1) rozwój masowego kształcenia na poziomie wyższym;
- 2) dążenie do redukcji programów;
- 3) potrzeba ustalenia równoważności dyplomów;
- 4) konieczność weryfikacji dyplomów przez organizacje zawodowe.

Zjawiska te prowadzą do odczuwalnych zmian w istniejących systemach szkolnictwa wyższego, a także stwarzają potrzebę sformułowania nowej definicji dyplomów oraz skłaniają do opracowywania nowych metod ich weryfikacji.

Ocena jakości – rola Państwowego Komitetu ds. Ewaluacji

Państwowy Komitet ds. Ewaluacji (Comité National d'Evaluation) został powołany ustawą z 24 stycznia 1984 r., a dekret z lutego 1985 r. sprecyzował cele jego działalności, sposób organizacji oraz zasady funkcjonowania. Prezydent Republiki określił CNE jako „wielką innowację w systemie francuskiego szkolnictwa wyższego”. Na podstawie ustawy z 10 lipca 1989 r. Komitet został uznany za niezależny organ administracyjny. Utworzono go w celu

„oceny instytucji publicznych o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym w zakresie odpowiadającym publicznej misji usługowej szkół wyższych”. Komitet powstał w odpowiedzi na społeczne zapotrzebowanie zgłaszane przez same szkoły wyższe oraz przez „użytkowników” szkolnictwa wyższego. Ocenia on instytucje, nie jest natomiast upoważniony do akredytacji programów kształcenia i kontroli przestrzegania ustalonych *a priori* standardów jakości dydaktyki lub badań; nie rozdziela też państwowych dotacji ani nie może tworzyć przepisów prawnych. Wprowadzenie w życie zaleceń CNE należy do ministra edukacji.

Komitet ds. Ewaluacji składa się z 17 członków mianowanych przez prezydenta Republiki, w tym: 11 członków reprezentuje społeczność naukową i akademicką, 4 – Radę Ekonomiczną i Społeczną (która stanowi trzecią izbę francuskiego parlamentu), jeden członek reprezentuje Radę Państwa, jeden Izbę Obrachunkową. Komitet dysponuje Sekretariatem Generalnym, który zatrudnia 24 urzędników i posiada własny budżet.

Ustawowym zadaniem CNE jest ocena każdej szkoły wyższej we Francji. Jego raporty są adresowane do prezydenta Republiki i publikowane. W raporcie rocznym Komitet dokonuje oceny stanu szkolnictwa wyższego we Francji.

Institutionalna forma oceny zakłada, że Komitet powinien przeprowadzić ewaluację z punktu widzenia realizowania przez szkołę wyższą podstawowych celów służby publicznej, tzn.:

- prowadzenia badań;
- kształcenia ogólnego;
- kształcenia uzupełniającego;
- powiązania z gospodarką;
- skutecznego kierowania uczelnią, czyli sposobu realizacji wymienionych celów (w tej dziedzinie ocena nie może mieć formy kontroli, do której Komitet nie ma uprawnień).

Na podstawie otrzymanych danych, analizowanych w kontakcie z uczelnią, Komitet i Sekretariat Generalny dokonują równocześnie oceny jakościowej oraz ilościowej. Wskaźniki oceny ustalane są wspólnie przez Komitet i Konferencję Prezydentów Uniwersytetów. Do podstawowych rodzajów wskaźników oceny należy zaliczyć (pamiętając, iż nie wszystkie są mierzalne i ich interpretacja nie zawsze jest oczywista):

1) wskaźniki odnoszące się do nauczycieli akademickich i studentów, takie jak liczba pracowników według wydziałów, dyscyplin i kierunków studiów, poziom sukcesu studentów mierzony średnią długością czasu trwania studiów do uzyskania dyplomu, analiza poziomu przepływów do wyższego poziomu kształcenia:

2) wskaźniki odnoszące się do badań: stosunek liczby pracowników akademickich do wyników aktywności badawczej, polityka badawcza i wartościowanie badań;

3) wskaźniki odnoszące się do zarządzania przez szkołę wyższą środkami finansowymi i zasobami, tj. stosunek liczby pracowników akademickich do środków finansowych (zasobów i wydatków), wyposażenie uczelni (poza związanym z działalnością badawczą), jakość życia w kampusie, polityka więzi z regionem, współpraca międzynarodowa.

Zdaniem Komitetu, ocena szkoły wyższej powinna mieć przede wszystkim charakter jakościowy. Jest to zadanie dla ekspertów. Ich liczba waha się od 10 do 15, w zależności od wielkości uczelni i rodzaju ocenianej działalności (np. ocena konkretnego kierunku studiów, kształcenia ustawicznego lub życia w kampusie). Eksperti otrzymują dane przygotowane wcześniej przez szkołę, a następnie składają w niej wizytę i przygotowują poufny raport dla

Komitetu. Stanowi on podstawę raportu końcowego, który uwzględnia ponadto analizę ilościową oraz wnioski z dyskusji przeprowadzonych z władzami uczelni. Raport ten musi zostać zaakceptowany przez Komitet na posiedzeniu plenarnym. Ostatnie słowo należy do prezydenta szkoły wyższej, a jego odpowiedź jest także publikowana w raporcie.

Proces oceny jakości doprowadził m.in. do ponownego określenia podstawowych cech dyscyplin naukowych. W związku z występującą we współczesnym rozwoju nauki tendencją do dywersyfikacji, w procesie oceny należy unikać dwóch niebezpieczeństw: ograniczania się do jedyne go modelu rozwoju naukowego oraz zawężania pojęcia dziedziny nauki do dziedzin tradycyjnych, jak: prawo, nauki humanistyczne, medyczne czy ścisłe. Rozwój nauk o charakterze podstawowym, nauk ścisłych i technicznych, czy też dyscyplin o charakterze zawodowym dostarcza dowodów na występowanie procesu dywersyfikacji. Następuje tworzenie kierunków metadyscyplinowych: administracja społeczna i gospodarcza, lingwistyka stosowana, biomedycyna o ukierunkowaniu epidemiologicznym, socjologicznym i przemysłowym, zarządzanie itp. Wymienione zjawiska wywierają wpływ na strukturę wewnętrzną szkół wyższych, zatem także procedury oceny jakości muszą się dostosować do tych przeobrażeń.

Refleksja nad instrumentami procesu oceny badań, wynikająca z analizy napotkanych trudności, doprowadziła do utworzenia przez Komitet – wspólnie z Konferencją Prezydentów Uniwersytetów – Grupy Roboczej ds. Metodologii Ewaluacji. Porównanie francuskich i zagranicznych metod oceny, w tym omawianych przez OECD (program OECD zarządzania szkołami wyższymi – IMHE), doprowadziło do stworzenia projektu zatytułowanego *Kryteria i wskaźniki oceny jakości (ewaluacji) szkoły wyższej*. Pozwoli to na ujednoczenie procesu przeprowadzenia oceny i uzgadniania jej wyników. Do każdej szkoły wyższej należy wszak przygotowanie danych ilościowych niezbędnych do przeprowadzenia analizy ilościowej, uwzględniającej specyfikę uczelni i trudności w realizacji celów. Dane te powinny być stale aktualizowane. Ewaluacja przeprowadzana przez Komitet prowadzi do udoskonalenia systemu oceny jakości oraz lepszego wykorzystania wyników wewnętrznej oceny jakości.

Utworzenie Komitetu zostało dobrze przyjęte przez polityków, społeczność naukową i akademicką oraz opinię publiczną. Obecnie praktyka oceny jakości cieszy się uznaniem, a Komitet społecznym poparciem.

Wyniki ewaluacji są wykorzystywane w dwóch etapach: najpierw w trakcie oceny, następnie w dyskusjach prowadzonych przez oceniających ekspertów z władzami uczelni, a wreszcie poprzez publikację raportu i zawartych w nim zaleceń Komitetu. Czasem zalecenia Komitetu stanowią wsparcie dla projektów przygotowanych we własnym zakresie przez władze uniwersytetu, których nie udało się jednak zrealizować. Bywa też, iż zalecenia wskazały kierunek przeciwny w stosunku do dotychczasowych celów badawczych i dydaktycznych uczelni. Niekiedy chodzi o realizację kontraktu zawartego przez szkołę z ministerstwem. Bardzo często już w trakcie oceny lub wkrótce po jej zakończeniu uniwersytety podejmują działania mające na celu realizację zaleceń Komitetu.

Z drugiej strony, w wyniku oceny jakości, zostają wyartykułowane podstawowe problemy szkół wyższych. Poznanie szerokiego spektrum uniwersytetów pozwala na pogłębioną refleksję nad sposobem realizacji przez nie celów szkolnictwa wyższego przez pracowników akademickich oraz tych, którzy korzystają ze zdobytego wykształcenia.

Jan Sadlak Doskonalenie szkolnictwa wyższego – poszukiwanie rozwiązań i partnerów¹

Artykuł zawiera główne tezy wystąpienia Autora na międzynarodowej konferencji *University – Enterprise Partnerships in Action*, która odbyła się w Londynie 22 – 23 czerwca 1995 r.

Autor opiera się na następujących podstawowych założeniach: w warunkach nagłych przeobrażeń środowiska gospodarczego i społecznego zachodzących w ostatnim dziesięcioleciu występuje poważne zapotrzebowanie na odnowę gospodarczą i społeczną – współpraca między szkolnictwem wyższym i przemysłem może być istotnym czynnikiem rozwojowym. Współczesne szkolnictwo wyższe, aby sprostać nowej roli, powinno, zdaniem

Autora, uwzględniać w swych planach rozwojowych pięć omawianych w artykule, charakterystycznych dla tego szkolnictwa tendencji: zwiększanie się i szybkie różnicowanie populacji studentów; zmiany w systemie finansowania kosztów kształcenia; potrzebę rozwoju badań naukowych; wykorzystywanie nowych technologii informatycznych i łączności oraz tworzenie się nowych więzi między szkolnictwem wyższym i „światem pracy”.

Tytuł sesji: „Współpraca szkolnictwa wyższego i przemysłu na rzecz odnowy gospodarczej i społecznej” pozwala mi na przyjęcie następujących dwóch założeń: po pierwsze, *istnieje potrzeba odnowy gospodarczej i społecznej*. Pośrednio sygnalizuje to również występowanie obszaru niepewności w kwestii współczesnego pojęcia postępu, postrzeganego przez dzisiejsze społeczeństwo (zwłaszcza społeczeństwo określane zwykle jako zachodnie) oraz konsekwencji, jakie będzie to niosło dla przyszłości. Po drugie, *współpraca między szkolnictwem wyższym i przemysłem może się stać istotnym czynnikiem rozwojowym* w procesie odnowy gospodarczej i społecznej. Analizując najnowsze tendencje rozwojowe szkolnictwa wyższego oraz wpływ, jaki ów rozwój wywiera na kształtowanie współdziałania uczelni z przemysłem, spróbuję kierować się tymi dwoma założeniami.

Na początku pragnę podkreślić, iż nie wymaga nadmiernej spostrzegawczości stwierdzenie, że w ostatnim dziesięcioleciu środowisko gospodarcze i społeczne uległo nagłym przeobrażeniom, zmieniając sytuację ogólną w sposób w niczym nie przypominający przeszłości. Wynika to z nakładających się na siebie wpływów rewolucji naukowo-technicznej, zwłaszcza w komunikacji i informatyce, oraz z umiędzynarodowienia, czy nawet globalizacji, rynków i procesów produkcji.

¹ Referat przedstawiony na międzynarodowej konferencji „University – Enterprise Partnerships in Action” („Uczelnia – przedsiębiorstwo: partnerstwo w praktyce”, Londyn, 22 – 23 czerwca 1995 r.).

Powinniśmy do tego dodać zaniechanie konfrontacji globalnej, motywowanej względami ideologicznymi, co jest powszechnie uznawane za wysoce pożądaną zmianę. Możemy jednak obecnie zauważyć, iż naszą wspólną iluzją było, że ta „dywidenda zwycięstwa” doprowadzi do powstania optymalnych warunków do rozwiązywania wciąż występujących problemów rozwoju gospodarczego i społecznego.

Lista osiągnięć i niepowodzeń kształtowanych pod wpływem wcześniej wymienionych czynników będzie zależeć od konkretnej kwestii, a także od kontekstu regionalnego, przekonań politycznych, a nawet osobistych poglądów. Dopiero obecnie zaczynamy zdawać sobie sprawę ze skali zachodzących przeobrażeń, z potrzeby zmiany podejścia, reformy wielu aspektów naszego życia gospodarczego i społecznego oraz instytucji z nimi związanych. W znacznym stopniu, w sposób nie zamierzony, skomplikowało to problemy kształtowania i prowadzenia polityki.

Przyjrzyjmy się chociażby sytuacji szkolnictwa wyższego. Tocząca się wokół niego debata daleko wykracza poza krytyczną analizę celów intelektualnych tego szkolnictwa, funkcjonowania jego instytucji czy poszukiwania środków zaradczych wobec powtarzających się cyklicznie problemów wewnętrznych. Sięga też ona o wiele głębiej niż zwyczajowe spekulacje związane z końcem wieku i formułowaniem prognoz na najbliższe stulecie.

Jak ostatnio stwierdził dyrektor generalny UNESCO, „to nie po raz pierwszy w długiej historii uniwersytetów spotykamy się z głosami kwestionującymi kształcenie wyższe bądź z pytaniem «Komu w ogóle potrzebne są uniwersytety?». Elementem nowym i ważnym [...] jest fakt, że krytyka oraz apele o dogłębną analizę i zasadnicze zmiany nie ograniczają się do jednej formacji politycznej, jednego regionu, kraju czy rodzaju instytucji szkolnictwa wyższego. Można tu mówić wręcz o swego rodzaju globalizacji trudności oraz problemów szkolnictwa wyższego nawet tam, gdzie warunki gospodarcze i społeczne jego działania różnią się w istotnym stopniu”.

Lista wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym zależy w dużym stopniu od kontekstu lokalnego i krajowego, niemniej – jeśli szkolnictwo to ma odegrać znaczącą rolę w odnowie gospodarczej i społecznej – w poszukiwaniu rozwiązań konieczne będzie uwzględnienie następujących pięciu tendencji:

● **Wzrost i duże zróżnicowanie populacji studentów.** W wielu krajach polityka zapewniania powszechnego dostępu do wykształcenia wyższego stała się bardziej regułą niż wyjątkiem. W rezultacie liczba studentów szkół wyższych w niektórych państwach przewyższa obecnie liczbę tradycyjnie ważnych grup społeczno-zawodowych, takich jak np. rolnicy, chociaż w stosunkowo niewielkiej liczbie tych krajów udział studentów w grupie wiekowej 18-24 lata osiągnął 50%, co jest traktowane (nieco arbitralnie) jako wartość progowa „masowego” systemu szkolnictwa wyższego. Wiele państw – i to wcale nie tylko bogatych, wysoko rozwiniętych krajów Zachodu – stara się przybliżyć do północnoamerykańskiego poziomu skolaryzacji, gdzie 60% absolwentów szkół średnich kieruje się do kolegów lub uniwersytetów po to, by minimum 30% ogółu zatrudnionych miało akademickie kwalifikacje zawodowe. Polityka ta opiera się na różnych szacunkach kierunku ewolucji rynku pracy, wykazujących np., że w ciągu najbliższego dziesięciolecia 40% stanowisk pracy w krajach uprzemysłowionych będzie wymagać 16 lat przygotowania szkolnego i praktycznego, a do objęcia 60% wszystkich stanowisk pracy będzie wymagane pełne wykształcenie średnie.

Zmianie uległ również skład populacji studentów. Nawet jeśli nadal zdominowany jest przez „tradycyjną grupę wiekową” i słuchaczy studiów dziennych, to istnieje coraz większe

zapotrzebowanie na inne formy szkolnictwa wyższego, nastawione na klientelę bardziej zróżnicowaną, nie tylko z punktu widzenia wieku, ale także charakteru potrzeb edukacyjnych i zawodowych, formalnego statusu akademickiego, środków finansowych itp. Ta kategoria studentów przyrasta najbardziej dynamicznie.

Polityka umasowienia dostępu do kształcenia na poziomie wyższym będzie kontynuowana, zarówno ze względów ekonomicznych, jak i społecznych. Nie jest to jednak polityka pozbawiona ryzyka dla samego szkolnictwa wyższego, a także innych zainteresowanych instytucji i grup społecznych. Problemy jakości studentów, organizacji i treści kształcenia, możliwości zapewnienia zatrudnienia dla absolwentów, tworzenia się elit zawodowych składają się łącznie na zasadnicze, choć bardzo uproszczone pytanie: Czy szkolnictwo wyższe jest „umasowane”, czy sprowadzane do poziomu szkolnictwa średniego?

● **Granice finansowania szkolnictwa wyższego ze środków społecznych.** Dla szkolnictwa wyższego, w tym instytucji o charakterze państwowym, oczekiwanie na stałe zwiększanie środków z budżetu państwa nie jest już strategią realistyczną. Nawet najbardziej optymistyczne założenia nie pozwalają zakładać pojawienia się w przyszłości dodatkowych pieniędzy z funduszy publicznych. Ograniczenia budżetowe występują powszechnie i na każdym szczeblu władz. Wiele prognoz wykazuje, że obecna polityka i system rozdziału środków nie są do utrzymania na dłuższą metę. Ogólnie rzecz ujmując, należy stwierdzić, iż – niezależnie od wszystkich nowatorskich podejść do alokacji funduszy publicznych i budżetów instytucjonalnych – realne nakłady budżetowe na jednego studenta kurczą się, co prędzej czy później doprowadzi również do ogólnego obniżenia jakości szkolnictwa wyższego jako całości.

Zmianom ulegają także kierunki przepływu środków w systemach szkolnictwa wyższego: środki budżetowe są w coraz większym stopniu przesuwane z finansowania uczelni jako takich na finansowanie samych studentów bądź inne programy pomocy społecznej. Często nie jest to oznaką emancypacji studentów, ale raczej symptomem narastającego ubożenia młodych ludzi, ich rodzin i wręcz całych warstw społecznych.

Innym istotnym problemem – choć jego waga nie jest jeszcze zbyt odczuwalna poza światem akademickim – jest poziom wynagradzania personelu dydaktycznego i pomocniczego na uczelniach. Padają głosy, że „profesorowie nigdy nie mieli być bogaczami”, niemniej jest też prawdą, że status ekonomiczny pracowników akademickich, mierzony wysokością płac, zwłaszcza personelu niższego i zatrudnionego w niepełnym wymiarze godzin, powinien być przedmiotem naszej uzasadnionej troski. „Wykonywanie rzeczy interesujących” i względne bezpieczeństwo zatrudnienia dla „szczęśliwców”, mających odpowiednią nominację lub status odpowiadający „mianowanemu urzędnikowi służby publicznej” są istotnymi argumentami przemawiającymi za podjęciem kariery akademickiej, lecz względy te mogą się okazać niewystarczająco atrakcyjne, zwłaszcza dla osób najzdolniejszych czy mających osiągnięcia zawodowe w przemyśle i biznesie, aby osoby te mogły wzbogacić działalność dydaktyczną i naukową uczelni.

Z punktu widzenia instytucji, polityka większej sprawności w prowadzeniu działalności szkoły wyższej, m.in. wymaganie od studentów zagranicznych pokrycia pełnych kosztów kształcenia czy wypracowywanie dochodów ze „sprzedaży możliwości badawczych”, może stanowić ważne źródło finansowania. Niektóre uczelnie donoszą, z uzasadnioną dumą, że znaczna część ich budżetu na badania pokrywana jest przez przemysł (spotkałem się ze stwierdzeniami o udziale w wysokości 30 – 40%). Jeśli jednak układy partnerskie uczelni

z przemysłem w zakresie badań (przy udziale państwa, w postaci wyrównujących dotacji lub ulg podatkowych) są najbardziej obiecującym środkiem, to jednak jest mało prawdopodobne, by metoda ta była w stanie zapewnić ogólnosystemowe rozwiązanie kryzysu finansowego szkolnictwa wyższego.

Istnieje pilna potrzeba dokonania pogłębionej analizy systemu finansowania szkolnictwa wyższego. Podatnicy, jednostki gospodarcze, instytucje filantropijne, rodzice oraz studenci są i pozostaną głównymi stronami w dzieleniu się kosztami szkolnictwa wyższego. Niemniej proporcje finansowego obciążenia będą musiały ulec zmianie. W większości przypadków będzie to musiało się dokonać łącznie z szeroko zakrojoną reformą systemu zabezpieczenia społecznego, redystrybucją świadczeń społecznych, indywidualnych obciążeń podatkowych, podatków od działalności gospodarczej itp. Szkolnictwo wyższe musi być bardziej skuteczne w przekonywaniu ustawodawców, rządów oraz partnerów ze świata gospodarki, a także opinii publicznej, że należy je traktować bardziej w kategorii „inwestycji” niż „kosztu”.

● **Bezwzględny i względny rozwój nauki.** Poziom rozwoju nauki stał się jednym z wskaźników poziomu procesów rozwojowych. „Dostęp do wiedzy naukowej” staje się równie ważny jak „dostęp do wyższego wykształcenia”. W odróżnieniu od pozostałych poziomów edukacji, szkolnictwo wyższe jako całość może się rozwijać wyłącznie w symbiozie z pracą naukową. To badania naukowe stanowią pożywkę kultury instytucjonalnej uczelni. Na dobre czy na złe, profesorowie uniwersyteccy identyfikują się bardziej z „badaczami” zatrudnionymi w laboratoriach badawczych lub przemysłowych niż z „nauczycielami” szkół podstawowych i średnich.

Rozwój nauki wyznacza również rozwój wielu dyscyplin akademickich. Równocześnie narasta świadomość potrzeby zastosowania w procesie kształcenia, a także w badaniach, podejścia i metod interdyscyplinarnych oraz wielodyscyplinarnych. W tym kontekście wywierane są naciski (motywowane zarówno względami intelektualnymi, jak i koniecznością wprowadzenia oszczędności) na rozłączenie funkcji dydaktycznych i badawczych na poziomie systemowym oraz instytucjonalnym.

Zdajemy sobie sprawę, że uprawianie nauki stało się bardzo drogie. Skala kosztów działalności badawczej i utrzymywania laboratoriów zmusza do rozdziału skromnych środków według kryteriów ostrej konkurencji oraz sprawia, że rozdziału tego dokonuje się kierując się w znacznym stopniu względami politycznymi całej gamy grup nacisku, wśród których tylko jedną z wielu stanowią „naukowcy akademicki”. Równocześnie rosną naciski na odzyskiwanie przez instytucje szkolnictwa wyższego kosztów poniesionych na badania poprzez zawieranie kontraktów zewnętrznych; często jednak uczelnie narażone są na zarzut „subsydiowania działań komercyjnych ze środków budżetowych”.

Nie mniej istotny jest fakt, iż nawet w krajach, których gospodarki są uzależnione od wiedzy i technologii będących owocami badań, opinia publiczna czuje pewien dyskomfort w tej kwestii – niezbyt bowiem sobie ceni wkład gospodarczy i społeczny, jaki dają prace badaczy akademickich i przemysłowych. Jak mawiają specjaliści od *public relations*, jest to „problem właściwego wizerunku”.

Współczesny polski pisarz, Tadeusz Konwicki, podzielił się następującą gorzką obserwacją ilustrującą ten problem: „W czasach mojego dzieciństwa profesor uniwersytetu był najwyższym wcieleniem humanizmu. Ja nie maszerowałem za wojskiem, tylko biegałem za akademikami. Podczas gdy wiek XIX czule oddał się w ręce nauki, to końcówka XX wieku

rozpoczęła atak na jej świętości. Wczoraj powierzaliśmy naszą przyszłość w jej ręce, dzisiaj zaś sugerujemy, żeby sobie trochę odpoczęła i przestała nam wreszcie zawracać głowę”.

Spółeczność naukowa i gospodarcza zdaje sobie w pełni sprawę z tej sytuacji. Powinno to zwrócić naszą uwagę i zmobilizować wszystkie zainteresowane strony do wspólnych działań, wskazując na rolę katalizatora, jaką odgrywają badania akademickie, a także na potrzebę pogłębienia humanistycznej oraz etycznej perspektywy badań i postępu technicznego, będącego ich wynikiem.

● **Zastosowanie technologii informatycznych i łączności w szkolnictwie wyższym.**

Jesteśmy świadkami szybkich zmian w sposobie przyswajania wiedzy przez studentów, wykonywania prac i komunikowania się przez naukowców oraz sposobów funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego. Międzynarodowe sieci komputerowe („infostrady”) zmieniają sposoby komunikowania się środowiska akademickiego na całym świecie. Codzienny dialog uczonych, toczący się za pośrednictwem różnorodnych sieci, a zwłaszcza „Internetu”, stał się rutyną i wręcz koniecznością.

Następną dziedziną, w której zaawansowana technologia będzie wywierać przemożny wpływ na szkolnictwo wyższe, jest zastosowanie oprogramowania edukacyjnego, zwłaszcza takiego, które pozwala na jednoczesne uczenie się i wykonywanie eksperymentów. Zaczyna się stosować nawet bardziej radykalne rozwiązania. Sugeruje się, że uczelnie powinny zapewniać całość materiałów dydaktycznych i tekstów wykładów w formie baz danych, dostępnych dla studentów i ciała pedagogicznego zarówno na terenie uczelni, jak i poza nią, a także pozostałym osobom, które zechcą się zapoznać z danymi cyklami wykładów, nie wspominając o absolwentach zatrudnionych w przemyśle, pragnących zaktualizować swą wiedzę i umiejętności. Potrzeba jeszcze czasu, nim „uczelnie w postaci baz danych” – których sale wykładowe, zamiast z betonu, stworzone zostaną z bajtów – wypuszczą swych pierwszych absolwentów, niemniej potencjalne korzyści edukacyjne, finansowe i gospodarcze tej technologii edukacyjnej są oczywiste, zwłaszcza w przypadku programów kształcenia ustawicznego. Należy oczywiście zaznaczyć, że jest to pole, na którym współpraca szkolnictwa wyższego z przemysłem jest zarówno niezbędna, jak i wysoce obiecująca. Można to będzie osiągnąć tylko w przypadku rozwiązania problemu „własności intelektualnej” w sposób spełniający oczekiwania społeczności akademickiej w zakresie obiegu wiedzy prowadzonego na zasadach bezinteresownych, lecz uwzględniający uzasadnione interesy firm działających dla wypracowania zysku, dla których patenty i inne formy własności intelektualnej mogą być najistotniejszym elementem ich majątku.

● **Szkolnictwo wyższe a „świat pracy”.** Wydaje się, że zbliżamy się do momentu, w którym konieczne stanie się określenie na nowo naszych stosunków ze „światem pracy” oraz wiążącymi się z nim pojęciami zatrudnienia i bezrobocia, stanowisk pracy i podziału etatów, kwalifikacji, mobilności społecznej i zawodowej, wydajności pracy itp. Powiązanie między wahaniami koniunktury gospodarczej i zatrudnieniem zaciemnia się jeszcze bardziej. Dla wielu firm „podwyższanie wydajności przy ograniczaniu zatrudnienia” stało się elementem strategii, wymuszonej przez bezwzględną konkurencję międzynarodową. Stanowi to w dużym stopniu konsekwencję ogromnego potencjału, jaki reprezentuje sobą nowoczesna technologia, umożliwiając zwiększanie produkcji o kilkanaście czy nawet kilkadziesiąt procent nie tylko bez zwiększania, ale nawet przy zmniejszeniu zatrudnienia.

Problem ten prowadzi do naszych „ostatnich rubieży” sektorowej drabiny gospodarki, mianowicie do usług. Od sfery tradycyjnych usług, a także instytucji zajmujących się roz-

rywką, sportem i rekreacją oczekuje się stworzenia nowych miejsc pracy. Niemniej, moim zdaniem, najbardziej obiecujący pod tym względem będzie **sektor edukacji**. Szkolnictwo już jest „dużym biznesem”. Stanowi ono nie tylko szeroko postrzegany „klucz do naszego dobrobytu”, ale zarazem jest równie pożyteczne w dziedzinie tworzenia nowych miejsc pracy oraz promowania rozwoju lokalnego i regionalnego jak każda inna działalność gospodarcza. Zadania stojące przed tym sektorem mają charakter wysoce „pracochłonny” i zwykle przynoszą pozytywne wyniki w takich wymiarach jak zadowolenie z pracy czy samorealizacja. Kapitał wyjściowy i koszty bieżące na jedno stanowisko pracy są w szkolnictwie zwykle niższe niż w produkcji przemysłowej czy w takich instytucjach służby publicznej jak np. więzienia.

Przedstawiona tutaj lista tendencji rozwojowych oraz wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym nie jest wyczerpująca, a analiza tych zjawisk może prowadzić do zróżnicowanych wniosków. Sprawy te były już rozważane w czasie ogólnoswiatowej debaty poprzedzającej opracowanie strategicznego dokumentu: *Policy Paper for Change and Development in Higher Education (Założenia polityki na rzecz zmian i rozwoju szkolnictwa wyższego)* przedstawionego przez UNESCO na początku roku 1995.

*

Sądzę, iż zaprezentowane powyżej tendencje oraz kierunki rozwoju potwierdzają pogląd, że poważne rozważania na temat odnowy gospodarczej i społecznej (co według mnie oznacza również wypracowanie nowego układu równowagi między siłami gospodarczymi i społecznymi) będą wymagać uwzględnienia roli szkolnictwa wyższego jako elementu owego układu. W coraz bardziej współzależnym i wielobiegunowym świecie szkolnictwo wyższe musi wszakże bardziej skutecznie przyczyniać się do zawiązywania sojuszy. Ogólnie rzecz ujmując, współpraca między uczelniami i przemysłem ma tak długą tradycję jak długa jest historia wielu uczelni. Tryb, charakter i względy przemawiające za pogłębianiem bądź ograniczaniem tej współpracy ulegają ciągłym zmianom. Niemniej, jak już wspomniano, dalszy rozwój szkolnictwa wyższego cechować będzie coraz większa rola odgrywana przez „tworzenie wiedzy” i „zaawansowane technologie” w stosunkach społecznych, procesach przemysłowych oraz międzynarodowych stosunkach gospodarczych.

Jesteśmy na etapie poszukiwań doskonalszej koncepcji polityki i formy instytucjonalnej szkolnictwa wyższego. Na taką debatę nie jest ani za wcześnie, ani za późno, gdyż – jak to określił laureat literackiej nagrody Nobla, Isaac Bashevis Singer, w czasie wykładu wygłoszonego w 1994 r. w nowojorskiej Bibliotece Publicznej: „Żyjemy w epoce, w której prawdziwa walka o przetrwanie toczy się na uniwersytetach, w laboratoriach i w bibliotekach”.

Przekład z angielskiego Witold Kmieciak

Mantz Yorke¹, David McCormick

Planowanie przeobrażeń szkolnictwa wyższego – inicjatywa strategicznego planowania akademickiego (SAPLING)²

Istotnym problemem szkolnictwa wyższego w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii jest wypracowanie właściwych i sprawnych procedur podziału środków finansowych w warunkach szybko postępującego rozwoju ilościowego i jednoczesnych ograniczeń poziomu finansowania instytucji szkolnictwa wyższego.

Stosowane dotychczas procedury akredytacyjne, systemy zapewniania jakości kształcenia oraz ocena programów badawczych tworzonych przez instytucje szkolnictwa wyższego nie pozwalają, zdaniem Autorów, na efektywny podział i właściwe wykorzystanie zasobów finansowych.

Rada ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego oraz Manchester Metropolitan University podjęły w ramach Strategic Academic Planning (SAPLING) interesującą inicjatywę. Zorganizowały pracę warsztatową (*workshop*), do której zostali zaproszeni eksperci z brytyjskich uniwersytetów. Celem spotkania było wypracowanie efektywnych procedur podziału środków finansowych oraz trening pracowników uniwersytetów w ich stosowaniu.

Uczestnicy warsztatów zostali zaproszeni do podjęcia zespołowego działania symulacyjnego związanego z formułowaniem wniosków – ofert zaadresowanych do hipotetycznych agencji finansowych, w poszukiwaniu wsparcia dla realizacji określonego planu wdrożenia strategicznego podejścia do kształcenia. Autorzy prezentują przebieg i efekty działań symulacyjnych przeprowadzonych podczas warsztatów.

Wprowadzenie

Szkolnictwo wyższe Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii podlega przeobrażeniom. Liczba studentów rośnie i zdaje się, że ta tendencja zostanie utrzymana, pomimo ograniczeń wprowadzonych przez rząd w jesiennym *exposé* w 1992 r. i w budżecie na rok 1993. Od instytucji szkolnictwa wyższego oczekuje się większej elastyczności w realizowaniu wyznaczonych im zadań, a najnowszy raport Rady ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego (Higher Education Quality Council) (Robertson 1994) zaleca zwiększenie nacisku na rzecz zmian.

¹ W czasie, gdy planowano przeprowadzenie seminarium, Mantz Yorke był dyrektorem Quality Enhancement Group, Higher Education Quality Council (Grupa ds. Poprawy Jakości Rady ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego).

² Jest to skrócona wersja artykułu, który ukazał się w: D. Saunders (ed.): *Games and Simulations for Business*, „The Simulation and Gaming Yearbook” 1995, vol. III, Kogan Page, London.

Podział funduszy na badania dokonywany przez komitety finansowania (Funding Councils), spowodował dążenie szkół wyższych o rozwiniętym profilu badawczym do utrzymania lub nawet wzmocnienia swej pozycji w istniejącym „rankingu dziobania”, podczas gdy uczelnie o nie tak silnej orientacji badawczej również czują się uprawnione do czerpania większych korzyści z tego źródła finansowania.

Jednocześnie szkoły wyższe poddane są ocenie zewnętrznej, w ramach której sprawdza się ustalane przez nie programy (z zastosowaniem procedur oceny jakości, pochodzących z komitetów finansowania), a także posiadane systemy zapewniania jakości (w wyniku ewaluacji jakości prowadzonej przez Radę ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego). Są one również podporządkowane rozmaitym procedurom akredytacji ze strony wielu profesjonalnych gremiów. Jak nigdy dotąd od szkolnictwa wyższego w Zjednoczonym Królestwie wymaga się skrupulatnego rozliczania ze sposobu gospodarowania udostępnionymi zasobami.

Nie oznacza to wszakże, iż te wszystkie elementy nacisku doprowadziły do gruntownego rozpatrzenia kwestii: jak w przyszłości należałoby rozwiązywać problemy kształcenia, skoro trzeba się spodziewać znacznego ograniczenia zasobów? Na przykład Rada ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego Anglii (The Higher Education Funding Council for England – HEFCE) przewiduje, że – mimo spodziewanego wzrostu ogólnych nakładów na szkolnictwo wyższe – w latach 1993/94 – 1996/97 nastąpi w Anglii kumulatywne obniżenie poziomu finansowania w przeliczeniu na jednego studenta o 10,05% (Davis 1994). Jest oczywiste, że sposób, w jaki traktuje się obecnie problemy kształcenia na poziomie wyższym będzie musiał się zmienić, jeśli tego rodzaju tendencje rzeczywiście wystąpią i utrzymają się po roku 1996/97 (a raczej nie ma powodów, by podawać w wątpliwość rysujący się generalny scenariusz, nawet jeśli miałyby nastąpić jakieś zmiany w klimacie politycznym).

Potrzeba zmian jest powszechnie uznawana. Niektóre szkoły wyższe usiłują rozwiązać ten problem poprzez rozwijanie nauczania otwartego, a rady ds. finansowania sponsorują kilka projektów w ramach *Programu technologii kształcenia (Teaching and Learning Technology Programme – TLTP)*. Jednakże posunięcia tego rodzaju narażone są na zarzut fragmentaryczności i braku strategicznego podejścia do problemu, którego skala jest zbyt wielka, aby radzić sobie z jego poszczególnymi elementami, ujmując je w izolacji, nie zaś kompleksowo. W raporcie MacFarlane'a (GSUP 1993) zaproponowano strategiczne podejście do kształcenia, które mogłoby być realizowane przez zgodnie ze sobą współdziałające rady ds. finansowania.

Chociaż argumentacja MacFarlane'a zdobyła uznanie w szkołach wyższych, to jednak mało było dowodów na bardziej skoordynowane zmierzanie się z problematyką przedstawioną w raporcie lub choćby poważniejsze zainteresowanie spełnieniem zawartych w nim zaleceń. Wykazywano, że w raporcie kładzie się nadmierny nacisk na technologicznie uzasadnione rozwiązywanie problemu rosnącej liczby studentów, podczas gdy równie dobrze głównym ośrodkiem zainteresowania może być dostarczenie psychologicznego/społecznego wsparcia studentom, którym brakuje rozeznania w kwestii wymagań szkolnictwa wyższego. Przyjmując taką argumentację, należy uznać, że przyszłość tego szkolnictwa będzie w coraz większym stopniu zależeć od technologii informacji. Nasuwa się natomiast pytanie: kiedy taka technologia (a zwłaszcza oprogramowanie wspierające pracę nad programami nauczania) będzie osiągalna za w miarę przystępną cenę i jak należałoby ją wykorzystywać.

W tej sytuacji autorzy niniejszego artykułu uznali, że istnieje potrzeba zorganizowania spotkania przedstawicieli starszego pod względem rangi personelu szkół wyższych, w celu

zbadań pewnych zagadnień transformacji kształcenia – stosownie do okoliczności, które można przewidzieć na bliższą lub dalszą przyszłość. Po dyskusjach przeprowadzonych wśród kolegów z Rady ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego i z Manchester Metropolitan University, postanowiono zorganizować seminarium połączone z warsztatami, podczas których miała zostać przeprowadzona gra symulacyjna, co pozwoliłoby skoncentrować się na przygotowaniu programów rozwoju strategicznego szkolnictwa wyższego.

Inicjatywa strategicznego planowania akademickiego SAPLING (Strategic Academic Planning)

Dużo czasu poświęcono na rozstrzygnięcie, jak najlepiej zaaranżować warsztaty, będące pewnym rodzajem symulacji. W końcu uzgodniono, że uczestnicy będą konkurować w formułowaniu wniosku-oferty, zaadresowanej do hipotetycznej agencji finansowej, w poszukiwaniu wsparcia dla realizacji planu rozwoju strategicznego instytucji. W tym celu uczestnicy mieli zostać przypisani do fikcyjnej instytucji, która miała przynajmniej niektóre cechy wspólne z ich instytucją macierzystą. Skonstruowano siedem różnych profili instytucjonalnych mieszczących się w trzech typach instytucji (uniwersytet prowadzący badania; mniejsza, młoda placówka uniwersytecka; instytut szkolnictwa wyższego³).

Każdy profil zawierał zwięzłą charakterystykę, obejmującą:

- elementy opisu „historycznego”;
- cechy organizacji i zarządzania właściwe dla danej instytucji;
- zestaw obszarów przedmiotowych;
- komentarz w sprawie kształcenia i badań;
- dane statystyczne dotyczące liczby studentów i personelu, a także dochodów instytucji;
- zestawienie wyników ocen i badań jakości;
- zestawienia wyników uzyskiwanych przez studentów.

Za nierozsądne uznano oczekiwanie od uczestników, żeby w ciągu zaledwie dwóch dni przygotowali w pełni dopracowane wnioski. W związku z tym zdecydowano, aby postawić im bardziej ograniczony cel, tzn. opracowanie szkicu oferty, która dawałaby „agencji finansującej” podstawy do decyzji, czy ma się zwrócić do zainteresowanej „instytucji” z prośbą o pełne rozwinięcie swoich propozycji.

Przygotowano schemat wniosku, który był zgodny z ogólnymi wzorami dokumentów typowych dla Rady ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego (HEFCE), ale sprawiał wrażenie, że jego autorem była nie istniejąca w rzeczywistości Agencja Zjednoczonego Królestwa ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego (United Kingdom Higher Education Funding Agency – UKHEFA). Sporządzono również notę prasową zawierającą szkic omawianego przedsięwzięcia. Zespoły reprezentujące wyimaginowane instytucje miały złożyć uzasadnione zapotrzebowania na kwoty od 2 do 6 mln funtów (w zależności od wielkości danej „instytucji”) na okres czterech lat – są to sumy niewielkie, jeśli porównać je z pełnym wymiarem budżetu instytucji, ale jednak dość znaczące, jeśli je rozpatrywać według proporcji tej części

³ Trzy podstawowe typy instytucji zostały nieznacznie zmodyfikowane po to, aby wydobyć pewne różnice między instytucjami tego samego typu podstawowego, a tym samym – wydzielić grupy nieco różniące się proporcją podstawowych zadań.

budżetu instytucji, która nie wiąże się z pokryciem kosztów płac, lokalu itd.⁴ W swoich ramowych wnioskach „instytucje” miały wskazać:

- przedsięwzięcia, dla których wsparcia zgłaszane jest zapotrzebowanie;
- kolejność wprowadzania owych przedsięwzięć;
- środki, dzięki którym wprowadzano by owe przedsięwzięcia;
- orientacyjny szkielet budżetu.

Wymagania stawiane uczestnikom zostały przedstawione bardzo szczegółowo. Aby uniknąć stworzenia „spisów życzeń” pozbawionych priorytetów, oczekiwano, iż uczestnicy przygotują oferty mając świadomość, że będą one ze sobą konkurować.

Przebieg i wyniki symulacji

Ponieważ znaczna część czasu z dwóch dni przeznaczonych na symulację była poświęcona odpowiedziom na wyzwania inicjatywy SAPLING, rozumiano, że całe zdarzenie wymaga ograniczenia innych obciążeń, poza pracą nad ekspertyzami w małych grupach. Przewidziano jednak kilka wystąpień, które, z racji swych walorów, powinny były się spotkać z zainteresowaniem, a także mogły oddziaływać pobudzająco na sposób myślenia grup pracujących nad zadanym im problemem. Profesor Collin Campbell, wicekanclerz Uniwersytetu Nottingham, wygłosił przemówienie inauguracyjne na temat potrzeby planowania strategicznego. Następnie Gloria Oates (szef egzekutywy Oldham National Health Service Trust) i Barry Oxtoby (dyrektor ds. rozwoju naukowego firmy Rover Learning Business) mówili o konieczności rozwijania umiejętności radzenia sobie w sytuacji koniecznych zmian, z perspektywy różnych organizacji podlegających przeobrażeniom. Profesor Michael Harrison (wicekanclerz Uniwersytetu Wolverhampton) przedstawił wyzwania, które trzeba będzie podjąć, jeśli zostaną wprowadzone radykalne zmiany w zakresie finansowania, a dr Tudor Rickards z Manchester Business School poświęcił swe wystąpienie kreatywności w planowaniu strategicznym.

Każdemu z 48 uczestników wyznaczono „instytucję”, która wykazywała pewne podobieństwa do jego własnej⁵. Oto lista siedmiu instytucji:

Typ instytucji	Nazwa instytucji
Uniwersytet prowadzący badania	Uniwersytet Falkirk Uniwersytet Walsall
Mniejsza, młoda placówka uniwersytecka	Uniwersytet Lincoln Uniwersytet Oswestry Uniwersytet St. Albans
Instytut szkolnictwa wyższego	Barmouth Institute of Higher Education Skipton Institute of Higher Education

⁴ Owe pieniądze stanowiły nadwyżkę w stosunku do sum dostępnych w ramach przedsięwzięć Inicjatywy w Szkolnictwie Wyższym Departamentu Zatrudnienia (Employment Department's Enterprise in Higher Education) i jako takie można je było uznać za wystarczająco atrakcyjne, by skłonić instytucje do złożenia oferty.

⁵ Kilku uczestników przybyło spoza instytucji szkolnictwa wyższego i zostali dopasowani do grup, które wydawały się najbardziej właściwe dla ich doświadczeń.

Chociaż profile fikcyjnych instytucji nie były ściśle wzorowane na istniejących placówkach, niektórzy z uczestników nie omieszkali jednak zauważyć, że profile tych „instytucji” wykazywały daleko idące podobieństwo do ich własnych.

Każdej grupie zapewniono pomocnika. Do jego kompetencji należało sugerowanie rozwiązań, które mogły pomóc w postępie prac. Uczestnicy mieli też dostęp do małej biblioteki, zawierającej publikacje o tematyce związanej z symulacją. W razie potrzeby pomocą służył zorganizowany w dwóch pokojach sekretariat; większość grup miała jednak na tyle opanowaną umiejętność komputerowej obróbki tekstów, że było stosunkowo małe zapotrzebowanie na jego pomoc.

Grupy oceniły swoje zadania jako jasne, nie nastrożające problemów – przynajmniej na poziomie praktycznej realizacji. Nieco czasu poświęcono na przekonywanie uczestników do samego zadania oraz na ustalenie wzajemnych stosunków w pracy: jeden „uniwersytet” chciał zrezygnować ze składania oferty (ponieważ omawiana inicjatywa nie wydawała się dość zgodna z jego zaangażowaniem w badania), lecz w końcu zdecydował się na udział w grze.

Największy problem sprawiła uczestnikom sama konieczność występowania z wnioskiem. Podczas plenarnej sesji przeglądowej (przeprowadzonej pierwszego dnia), niektórzy utrzymywali, że byłoby lepiej, gdyby zadaniem warsztatów było skoncentrowanie się na szukaniu dobrych pomysłów w sprawie przekształcania szkolnictwa wyższego i że proces formułowania wniosków o finansowanie w istocie może przybrać taki właśnie obrót – jeśli „instytucje” będą próbować jakichś sposobów „pozyskania pieniędzy” bez konieczności wdawania się w myślenie strategiczne, które stanowiło podstawowy cel warsztatów. Wyrażano pogląd, iż podczas warsztatów nie jest właściwe promowanie, w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, elementów konkurencji kosztem współpracy. Inni z kolei twierdzili, że proces przetargów wymaga od „instytucji” ustalenia priorytetów wśród zamierzanych przedsięwzięć, a tym samym jest bliższy temu, co mogłoby mieć miejsce w świecie rzeczywistym.

Owa dychotomia myślenia była dla organizatorów dość istotna, ponieważ zawierała przesłanki niezamierzonego rozminięcia się przebiegu warsztatów w pierwotną intencją. W związku z tym należało przekonać uczestników, że składanie wniosku będzie celowe, a warsztaty spełnią swoją rolę, jeśli dana „instytucja” wykaże choćby zaczątki strategicznego myślenia w sprawach przyszłości kształcenia. Prawdę mówiąc, był to swego rodzaju unik, odzwierciedlający pewien brak wiary w to, żeby „instytucje” zechciały podtrzymywać swój udział w naszej symulacji w przypadku pojawienia się poważniejszego niezadowolenia z charakteru tego przedsięwzięcia. Wydawało się jednak, że przyjęty kompromis dobrze służył podtrzymaniu aktywnego zaangażowania „instytucji” w wykonanie postawionego przed nimi zadania.

Każda „instytucja” sporządziła streszczenie swego wniosku, aby na zakończenie warsztatów pozostali uczestnicy mogli poznać wszystkie sposoby podejścia do zadania, jednak w istocie powstały tylko szkice wniosków. Sześć spośród siedmiu instytucji zdołało w terminie zakończyć pracę, chociaż niektóre z nich nie były w stanie ostatecznie uporządkować swoich prezentacji – z powodu braku czasu oraz pewnych niedomagań w funkcjonowaniu usług poligraficznych. Niemniej jednak sporządzenie szkiców „bez rozgrzewki”, i to w okresie niewiele dłuższym niż 24 godziny, było świadectwem poważnego zaangażowania uczestników warsztatów i wcale nie wypadło źle, jeśli je porównać z rzeczywistą praktyką sporządzania wniosków przez instytucje szkolnictwa wyższego.

Poniżej zamieszczamy istotę argumentacji zawartej w sześciu wstępnych wnioskach o dofinansowanie. Ich pełna treść jest dostępna w kompendium poświęconym omawianemu przedsięwzięciu, znajdującym się w Manchester Metropolitan University⁶.

„Walsall”, jeden z dwóch „uniwersytetów badawczych”, w swych programach kształcenia położył nacisk na rozwój niezależnego nauczania oraz na ugruntowanie kształcenia eksperymentalnego, przy zachowaniu dotychczasowego profilu badawczego. Za niezbędne uznano wprowadzenie szeroko zakrojonego programu doskonalenia kadry, mającego na celu wprowadzanie proponowanych zmian także przez nauczycieli akademickich, w stosowanych przez nich metodach kształcenia. „Uniwersytet Falkirk” optował za strategią, w której wszystkie jego programy byłyby znacznie mniej uzależnione od współczynnika wyrażającego proporcję liczby studentów do liczebności personelu, a jednocześnie podniosłaby się jakość kształcenia. Tak samo jak w przypadku „Walsall”, za podstawowy warunek wprowadzenia tej strategii uznano doskonalenie kadry.

Wśród młodych uniwersytetów „Lincoln” przedstawił się jako centralny ośrodek w sieci instytucji, które miałyby być wspólnie zaangażowane w działalność nastawioną na zaspokajanie potrzeb regionu. Postrzegał siebie jako instytucję podejmującą szeroko zakrojone inicjatywy w dziedzinie rozwijania potencjału kształcenia oraz w układzie systemów wspierających kształcenie. „Oswestry”, wystawiony na twardą rywalizację z agresywnym „Uniwersytetem Telford” zaproponował strategię, której nadano dewizę „Parkuj i nauczaj; nauczaj i jedź”. Przyznane fundusze miały zostać przeznaczone na usprawnienie systemu dostarczania programów nauczania nowym rzeszom nauczycieli akademickich pracujących w miejskich i wiejskich społecznościach lokalnych. Programy te byłyby przesyłane za pomocą elektronicznych środków komunikacji.

„Instytut Szkolnictwa Wyższego Skipton” widział potrzebę zwiększenia swego zaangażowania w sprawę autonomii studentów w zakresie kształcenia – poprzez rozszerzenie i uwydatnienie roli własnego ośrodka pracującego na rzecz praktyki nauczania, a także zmianę sposobów udzielania pomocy studentom przez personel akademicki. Chodziło tutaj o takie sposoby, które sprzyjałyby bardziej nauczaniu pogłębionemu aniżeli powierzchniowemu.

„Instytut Szkolnictwa Wyższego Barmouth” dostrzegł korzyści z wykorzystania swej specjalizacji w zakresie studiów celtyckich, dającej świetne możliwości eksportu własnego dorobku w drodze udostępniania materiałów poprzez udzielanie koncesji. Byłaby to tylko część szerszej zakrojonej zamysłu przekształcenia zestawu programów nauczania, w którym znaczącą rolę przypisywano redukcji programów kształcenia nauczycieli.

Po zakończeniu prac warsztatowych, wnioski zostały ocenione przez zespół trzech pracowników akademickich wyższej rangi, zajmujących się problematyką podejmowaną podczas warsztatów, którzy jednak nie uczestniczyli w pracy grupowej. Byli to: Mantz Yorke, Brian Chiplin (prowicerekancierz Uniwersytetu Nottingham) i Gavin Ross (wicepryncypał Uniwersytetu Roberta Gordona). Na podstawie ogłoszenia zachęcającego do składania w UKHEFA wniosków o dofinansowanie sporządzono zestaw problemów, który

⁶ Kompendium to można otrzymać od koordynatora, Davida McCormicka; Academic Initiatives, The Manchester Metropolitan University, All Saints, Manchester, M15 6BH, England.

posłużył jako układ odniesienia przy ocenie merytorycznych treści opracowanych wniosków⁷.

Sześć wniosków poddano rangowaniu odpowiednio do łącznej punktacji przyznawanej według ustalonego zestawu problemów. Poszczególni sędziowie pracowali niezależnie. W odniesieniu do każdej „instytucji” dokonano zsumowania punktacji uzyskanej przez nią w rankingu. Okazało się, że sędziowie nadawali wnioskom zróżnicowane punktacje – przede wszystkim zaś opracowaniu przedłożonemu przez „Uniwersytet Falkirk”. W tym przypadku dwóch oceniających dopatrzyło się rzeczowych argumentów, o wysokim stopniu „wywiązania się z zadania”, natomiast trzeci skonstatował jedynie wykonanie pewnego szkicu, który jest zbyt powierzchowny, aby zasługiwał na wsparcie. Wobec takiego zróżnicowania zapatrywań i ocen, korzystniejsze byłoby przeprowadzenie specjalnego spotkania poświęconego bliższemu uzgodnieniu kryteriów, było to jednak wykluczone z uwagi na istniejące okoliczności.

Mimo że zsumowane rangi osiągnęły wielkości dość zbliżone, zdecydowaliśmy się zaprosić tylko trzy „instytucje”, aby złożyły rozwinięte propozycje do rozpatrzenia przez UKHEFA: „Uniwersytet Falkirk”, „Uniwersytet Oswestry” oraz „Instytut Szkolnictwa Wyższego Skipton”.

Zauważono, że w każdym przypadku uzasadnienia zawarte w opracowanym zarysie wniosku nie mogą być zbyt rozwinięte (tak, żeby jak najmniej spraw trzeba było brać „na wiarę”) i że najprawdopodobniej żadna z „instytucji” nie mogłaby przedstawić przekonujących argumentów na rzecz wsparcia w ramach inicjatywy SAPLING.

Uznano, iż w ostatecznych wersjach wniosków należy zwrócić szczególną uwagę na następujące kwestie:

- Aktywne zaangażowanie zainteresowanych (*stakeholders*).
- Możliwość rozwijania sojuszy strategicznych z innymi instytucjami (np. z Open University).
- Zdobywanie środków spoza źródeł tradycyjnie wspierających szkolnictwo wyższe.
- Spodziewany czas pojawienia się korzyści z rozwoju technologii informacyjnych (i jakie przejściowe zabiegi byłyby pożądane).
- Sprawy infrastruktury.
- Potrzeba istnienia służb pomocniczych dla studentów.
- Instytucjonalne zarządzanie procesem przejścia do nowych sposobów przygotowywania programów nauczania.
- Zapewnianie jakości przygotowania programów.
- Uzasadnienie wnioskowanego budżetu.
- Jasność i precyzja w zakresie kierowania projektem usprawnień.

Ocena warsztatów

Na zakończenie warsztatów poproszono uczestników o wypełnienie krótkiego formularza oceniającego to przedsięwzięcie. Zawierał on pewną liczbę pytań opatrzonych pięciopunktową skalą ocen opisowych, a także kilka pytań otwartych. Uzyskano 31 odpowiedzi. Ogólny odbiór warsztatów był bardzo pozytywny, jakkolwiek pojawiły się pewne elementy krytyki (słuszne, także w opinii organizatorów) usług świadczonych przez hotel (tabela 1).

⁷ Nie wystarczyło czasu na przygotowanie „na czysto” ostatecznych wersji wniosków, uznano za dopuszczalne przekazywanie dokumentacji opracowanej dość pobieżnie. W procesie oceniania tolerowano „brak elegancji” niektórych ofert.

Tabela 1
Ocena warsztatów przez uczestników

Aspekt warsztatów	Przedział skali ocen (1 – 5)	Średnia punktacja	
		ocena	N
1. Zadanie do wykonania podczas warsztatów	niewarte zachodu – bardzo wartościowe nie wymagające – bardzo wymagające	4,19	31
2. Materiały i usługi		4,03	31
Dokumentacja	bardzo zła – bardzo dobra	4,06	31
Pomoc	bardzo zła – bardzo dobra	4,21	29
Zabezpieczenie sekretarskie i poligraficzne	bardzo złe – bardzo dobre	3,84	25
3. Ogółem, formalne ustalenia wyjściowe	niezbyt interesujące – bardzo interesujące niewiele pomogły w wywiązywaniu się z zadania – bardzo pomogły	3,81	27
4. Praca grupowa	wymagała więcej czasu – dano dość czasu nieefektywna – efektywna	3,18	27
5. Kierowanie warsztatami	nieefektywne – efektywne	4,23	30
6. Całościowa ocena warsztatów		4,30	30
Użyteczność	niska – wysoka	4,07	30
Zadowolenie	małe – duże	4,10	31
		4,39	31

Kwestionariusz oceny nie był doskonały pod względem technicznym, ponieważ wszystkie formalne ustalenia wyjściowe zostały skupione w jednej kategorii (zrobiono to rozmyślnie, aby zestaw pytań nie zajmował więcej niż 2 strony). Należało się liczyć z możliwością pewnych zniekształceń związanych z brakiem odpowiedzi, ponieważ dwie trzecie respondentów nie oddały kwestionariusza. Jednakże dane ilościowe wyraźnie wskazały, że warsztaty były udane. Są również powody, by sądzić, że dokumentacja SAPLING była realistyczna, ponieważ pewna część osób, które ją widziały, była początkowo przekonana, że wszystko dzieje się naprawdę. Zastanawiano się, coż to za organizacja ta UKHEFA!

W komentarzach uczestników seminarium, które dawały możliwość pogłębienia ocen, podkreślano stosowność, właściwy moment zorganizowania warsztatów oraz ich stymulujący i skłaniający do myślenia charakter. Były one także zabawą: wysoka punktacja w ankiecie dotycząca zadowolenia współwystępowała ze śmiechem, który od czasu do czasu rozbrzmiewał w trakcie zajęć grupowych.

Jeden z uczestników wyraził odczucie, że byłoby lepiej, gdyby poproszono o naszkicowanie ram samej inicjatywy planowania – ale postawienie takiego zadania byłoby niezgodne z celem spotkania, nie zmuszałoby bowiem do myślenia w specyficznych, instytucjonalnych kategoriach i dokonywania wyboru priorytetów z możliwie obszernej listy potencjalnych działań. Dwóch uczestników uznało nasze zaproszenie do opracowania ofert za sztuczne. Inna osoba wołałaby mieć za zadanie wypełnienie formularza aniżeli sporządzanie wniosku *in toto*.

Część respondentów przekonywała, że dane wyjściowe dotyczące kreatywności mogłyby być wcześniej ujęte w programie. Takie były pierwotne intencje organizatorów, ale ich realizacja okazała się niemożliwa z przyczyn niezależnych. Zgodnie z odczuciami uczestników, formalne dane wprowadzające przekazane przez organizatorów były same w sobie użyteczne, ale także dobrze służyły jako źródło możliwej inspiracji i odskocznia od czegoś, co można by nazwać nadmiernym (może wręcz klaustrofobicznym) skupieniem się na pracy grupowej. Były też „szturhańcem zwracającym ku realiom”, jak zauważyła pewna osoba na podstawie wypowiedzi Michaela Harrisona.

Jak sugerują dane ilościowe, dobrze oceniono pomoc, jakiej udzielano grupom, chociaż jeden z respondentów uważał, że lepiej byłoby wykorzystać pomocnika (przede wszystkim) w ustalonej *de iure* roli przewodniczącego grupy, z zadaniem poprowadzenia początkowych sesji, gdy dokonywał się proces jej formowania z grona osób, które nie znały się nawzajem i zaczynały się zaznajamiać z zadaniem.

Uczestnicy warsztatów mieli także pewne trudności techniczne, związane z brakiem laptopów, pozwalających na pracę w małych pomieszczeniach, oraz ze złą jakością usług fotokopiarskich.

Podsumowując i generalnie oceniając opisane tutaj przedsięwzięcie należy stwierdzić, że zarówno uczestnicy seminarium, jak i jego organizatorzy musieli pokonać wiele trudności na swej „drodze do sukcesu”. Najlepszym sprawdzianem owego sukcesu będzie wszakże stopień przydatności umiejętności nabytych przez uczestników podczas spotkania: ich wpływ na funkcjonowanie instytucji, w których są zatrudnieni (dwóch spośród nich zwróciło na to uwagę już w trakcie seminarium).

Kolejnym kryterium oceny warsztatów może być zakres stosowania tej formy pracy w innych sytuacjach. Chociaż prawdopodobnie dosłowne powielanie tego przedsięwzięcia byłoby niewłaściwe, to – po pewnych modyfikacjach – mogłoby ono służyć celom rozwojowym poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. W ramach uczelni można byłoby powierzyć jakiejś grupie zadanie opracowania strategii instytucji w dziedzinie kształcenia. Praca ta polegałaby na szukaniu sposobu złagodzenia napięć między kształtowaniem się zasobów szkoły wyższej a poziomem zadowolenia i doświadczeń studentów, z uwzględnieniem zespołu zmiennych czynników występujących w równaniu, na które składają się dwa elementy: przyszła charakterystyka instytucji, określona na podstawie projekcji trendów, oraz wpływ zmian politycznych i ekonomicznych. Być może można byłoby wówczas udzielić odpowiedzi na wyzwanie sformułowane w raporcie MacFarlane’a (CSUP 1993).

Przekład z angielskiego Henryk **Dziewulski**

Literatura

CSUP 1993

Teaching and Learning in an Expanding Higher Education System (The MacFarlane Report). Edinburgh: Committee of Scottish University Principals.

Davis G. 1994

HE Policy and Resources. Proceedings of the Engineering Professors' Council. University of Nottingham, 20 April.

Robertson D. 1994

Choosing to Change: Extending Access, Choice and Flexibility in Higher Education (The Report of the HEQC CAT Development Project). London: Higher Education Quality Council.

Yorke M. 1994

Using Technology in the Support of Learning: Some Strategic Considerations. W: Hoey R. (ed.): *Designing for Learning: Effectiveness with Efficiency*, „Aspects of Educational and Training Technology”, vol. XXVII.

MOJA UCZELNIA

Ireneusz **Białecki*** Uwagi o reformowaniu szkolnictwa wyższego

Do najważniejszych zadań reformatorskich w szkolnictwie wyższym należy (wymieniam bez uporządkowania według ważności):

1. Zmniejszenie fragmentaryzacji szkół wyższych;
2. Profesjonalizacja zarządzania uczelnią;
3. Uelastycznienie struktury wewnętrznej;
4. Wprowadzenie i stopniowe zinstytucjonalizowanie związków szkoły wyższej z otoczeniem;
5. Uczynienie ze zbioru uczelni skoordynowanego systemu, złożonego ze współdziałających ze sobą elementów;
6. Wprowadzenie czesnego (opłaty) za studia wraz z systemem pożyczek oraz ujednoczenie statusu studentów dziennych (nie płacących za studia) i zaocznych (płacących);
7. Wprowadzenie procedur ewaluacji funkcjonowania szkół wyższych i powołanie ośrodka akredytacji;
8. Wprowadzenie nowych zasad tworzenia programu studiów, umożliwiających porównywalność nabywanej wiedzy i kontynuowanie nauki bez straty roku na różnych wydziałach lub w rozmaitych szkołach (tzw. system kredytów); dzięki porównywalności wymiana studentów z zagranicą stanie się znacznie łatwiejsza;
9. Uporządkowanie zasad nadawania stopni i tytułów naukowych, planowanie kariery naukowej, tak aby m.in. umożliwić we wskazanych wypadkach wymianę kadr między gospodarką i uczelnią;
10. Poprawa finansowania i racjonalizacja wydatków;
11. Status wyższych szkół zawodowych.

Oczywiście wymienione punkty można inaczej nazwać i uszeregować; być może niektóre z nich można by rozbić na kilka podpunktów, inne połączyć w jeden, wydaje się jednak, że – poza drobnymi, rzecz można, kosmetycznymi różnicami – w zainteresowanych środowiskach panuje zgoda w kwestii przedstawionej tutaj listy spraw.

Nie ulega również wątpliwości, że wiele tych punktów łączy się ze sobą, tworząc wspólnie kształt reformy szkolnictwa wyższego. Powodzenie jednego przedsięwzięcia zależy od równoległego wprowadzania kilku innych zmian. Powstaje więc projekt zmiany systemowej, w którym kolejność i właściwa koordynacja powinny być tak samo przedmiotem projektowania, jak sama zmiana. I tak np. uelastycznienie struktury szkoły wyższej (3), lepsza

* Autor jest profesorem Uniwersytetu Warszawskiego.

współpraca między wydziałami, umożliwiają indywidualizację programów studiowania (8). Swobodę studentów w ustalaniu własnego programu może także zwiększyć wprowadzenie opłat za studia (6). Część (ale tylko część) pieniędzy przeznaczonych z budżetu państwa na szkoły wyższe można przekazywać studentom np. w postaci bonów edukacyjnych – ci zaś, wybierając pewne przedmioty i kierunki z różnych wydziałów oraz płacąc za to, dzięki stworzonemu popytowi przełamują i uelastyczniają sztywne struktury wydziałowe. Wydziały bowiem zostaną zmuszone do przygotowania specjalnych programów oraz do przyjmowania z innych wydziałów studentów gotowych płacić za naukę. Być może z czasem dojdzie nawet do formalnego wyodrębnienia się struktury dydaktycznej wydziału, która – odpowiadając na zmieniające się i zróżnicowane zapotrzebowanie (np. przygotowanie rozmaitych kursów czy pakietów dyskiepek i kaset wideo do kształcenia na odległość) – wydzieli się jako struktura zadaniowa, funkcjonalna wobec innych celów i odrębna od struktury badawczej. Niekwestionowalne wydaje się jednak, że nie wszystkie pieniądze przeznaczone na dydaktykę przychodzące do szkoły lub też trafiające na wydział powinny być wypłacane „poprzez studentów” (przechodzić „przez ich ręce”). Studenci wszak nie są jedyną grupą z mandatem społecznym do rozstrzygania, czego i jak uczyć w szkołach wyższych. Są jeszcze inni „klienci”: administracja centralna i lokalna, jako reprezentanci interesu ogólnospołecznego, naukowcy, przedstawiciele rynku pracy, pracodawcy itd.

Wydaje się, że podział na studentów dziennych i zaocznych, płacących i nie płacących ma jedynie pozamerytoryczne i formalne uzasadnienie: m.in. w konstytucji i w innych przepisach prawnych proklamujących, iż kształcenie jest nieodpłatne. Jeśli więc wszyscy studenci mieliby płacić za studia, w istotny sposób podtrzymując działalność dydaktyczną uczelni, powstaje pytanie: jak płacić im? Łatwo wyróżnić pewne stałe komponenty stypendium studenckiego – trudniej natomiast ustalić ich proporcje. Na pewno wysokość stypendium powinna się odnosić do kosztów utrzymania, zamożności rodziny i wyników w nauce, z pewnością jego komponentem powinna być wysokość czesnego (opłat za studia). Jego składnikiem fakultatywnym może być także gwarantowana przez państwo pożyczka bankowa. Wielu studentów prawa i biznesu wybiera te kierunki, ponieważ zdobyte tam kompetencje są nadzwyczaj dobrze opłacane przez rynek pracy. Studiowanie jest tu najwyraźniej indywidualną inwestycją o dużej opłacalności i wydaje się, że w takich właśnie przypadkach płacenie za (zakup na kredyt) umiejętności, które są potrzebne nie tylko społeczeństwu, ale także bardzo opłacają się jednostce – jest zasadą zgodną z regułami przyzwyczajoności. Jednak, ze zrozumiałych powodów, trudno stosować tę zasadę do mniej opłacalnych kierunków studiów. Trudno też byłoby się spodziewać pewnej i szybkiej spłaty kredytu przez absolwentów tych kierunków. Z tego wynika, że kredytowanie czesnego byłoby rozsądne tylko na niektórych kierunkach studiów.

Z kwestią odpłatności wiąże się finansowanie (10), czyli zasady podziału pieniędzy między szkoły wyższe i wydziały oraz sposób wydawania pozyskanych środków. Z umiejętnością pozyskiwania pieniędzy i racjonalnego ich wydawania wiąże się z kolei sprawa profesjonalizacji (2) zarządzania uczelnią, a zwłaszcza podział uprawnień przy konstruowaniu budżetu i wydawaniu pieniędzy – między organami jednoosobowymi lub kolegialnymi oraz „wynajętymi fachowcami”, zatrudnionymi na etatach.

Niewątpliwie w funkcjonowaniu szkół wyższych potrzebne są nie tylko zmiany, ale także pewna koordynacja (5) działalności tych instytucji. Potrzebne są nowe formy kształcenia (szkoły zawodowe, studia interdyscyplinarne itd.). Potrzebny jest też ośrodek akredytacyjny

(7). Rady wielu wydziałów są nastawione konserwatywnie – są przeciwne zmianom, które zagrażają ich interesom, a naciski z zewnątrz są zbyt słabe, by wymusić owe zmiany. Wydaje się więc, że w celu lepszego koordynowania (i promowania zmian) pracy szkół wyższych, przy utrzymaniu ich autonomii, wskazane byłoby utworzenie ciał buforowych, innych niż Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i mających więcej od niej uprawnień stanowiących, bądź też poszerzenie uprawnień Rady Głównej.

Odrębnym, choć związanym z akredytacją zagadnieniem jest kontrola jakości pracy szkół wyższych. Na ogół panuje zgoda co do tego, że procedury ewaluacji są potrzebne, że pożądana jest zarówno ewaluacja dokonywana przez samą instytucję (samoocena), jak i przez stowarzyszenia lub wyspecjalizowane organizacje wobec niej zewnętrzne. Przyjmuje się na ogół także, iż wyniki ewaluacji nie powinny w sposób bezpośredni wpływać na finansowanie placówki ani też nie powinny prowadzić do ich oficjalnie legitymizowanych rankingów.

Akredytacja powinna określić minimum warunków, które szkoła powinna spełniać, by móc wydawać dyplom określonego kierunku i poziomu. Procedury ewaluacyjne powinny kontrolować i wspomagać jakość nauczania oraz badań. Akredytacja powinna mieć podstawę w rozporządzeniach prawnych, a dla ewaluacji jedyną legitymacją mogłaby być (choć nie musiała) reputacja instytucji i jej zespołów powoływanych przez uczelnie chcące się poddać ewaluacji. Wówczas ewaluacja miałaby charakter dobrowolny, bardziej nieformalny, i ranking wprowadzony przez nią nie wywierałby bezpośredniego wpływu na finansowanie. Ewaluacja podejmowana przez takie międzyuczelniane organizmy może prowadzić do rangowania uczelni ze względu na poziom badań i poziom nauczania. Większość uczelni zarówno prowadzi badania, jak i przygotowuje do zawodu. Obie te funkcje należałoby oceniać odrębnie. Ocenianie tylko poziomu naukowego, akademickiego prowadziłyby do deprecjacji i podporządkowania im funkcji nauczania, przygotowywania do zawodu, choć z punktu widzenia gospodarki (ryнку pracy) i wielu studentów dydaktyka, uzawodowienie, profesjonalizacja uczelni wydają się ważniejsze¹.

Dla wspomaganie kształcenia zawodowego na poziomie wyższym Ministerstwo Edukacji Narodowej mogłoby tworzyć fundusze celowe przekazywane (w całości lub części) władzom lokalnym: województwom, miastom(?), stowarzyszeniom zawodowym(?). W każdym razie jest pożądanym, aby grupy zainteresowane kształceniem zawodowym na danym terenie miały jakiś wpływ na kontrakty² zawierane w celu organizowania programów kształcenia zawodowego.

Mając na uwadze elastyczność wielu form kształcenia na poziomie wyższym oraz konieczność reagowania na aspiracje studentów i potrzeby rynku, wydaje się niepotrzebne rozstrzyganie, która szkoła jest uczelnią akademicką, która zaś wyższą szkołą zawodową. Możliwe jest pozostawienie uczelniom i studentom rozstrzygnięcia – stosownie do potrzeb

¹ Warto pamiętać, że wiele najlepszych szkół wyższych w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych ma charakter szkół zawodowych, czyli takich, w których na pierwsze miejsce wysuwa się przygotowanie specjalistów. Wystarczy przypomnieć francuskie *grandes écoles*, *Ecole Normale d'Administration* czy *écoles polytechniques*.

² Dla skuteczności przedsięwzięcia i sprawności rozliczeń ważne są procedury zawierania kontraktów: kto jest stroną, w jaki sposób rozlicza, jakim aspektem przedsięwzięcia jest zainteresowany (finansowym, merytorycznym itd.).

rynku i aspiracji – który program, kierunek studiów czy uczelnia mają charakter bardziej akademicki, które zaś – bardziej zawodowy i profesjonalny. Wówczas zadaniem ośrodka akredytacji byłoby jedynie klasyfikowanie tworzonych kierunków i programów: rozstrzygnięcie, czy kształcenie na danym kierunku spełnia wymogi przewidziane dla dyplomu magistra, licencjata czy bakałarza.

Jak widać – z tworzeniem wyższych szkół zawodowych wiąże się wiele problemów. Są one często dyskutowane w środowiskach akademickich i łączą się z przedsięwzięciami reformatorskimi podejmowanymi przez same uczelnie. Generalne pytania są następujące: Czy wyższe szkoły zawodowe mają być niezależne, czy powiązane z uczelniami najbliższymi im merytorycznie lub przestrzennie; Czy krótsze cykle kształcenia, które zamierza wprowadzić wiele uczelni, mają „uzawodowić” kształcenie, czy dać przygotowanie ogólne? W kwestii dylematu: wyższe szkoły zawodowe czy pierwsze lata studiów typu *undergraduate*, wydaje się, że najlepszym – a kto wie, czy nie koniecznym – rozwiązaniem byłoby wprowadzenie obu form. Do tej pory nie określono jednak formalnie, jaki charakter powinien mieć stopień bakałarza (pierwszy poziom wiedzy ogólnej czy też stopień dający konkretną wiedzę zawodową). Być może przyszłe rozporządzenie (lub nowelizacja *Ustawy o szkolnictwie wyższym*) o utworzeniu instytucji akredytacyjnej (*Ustawa* nie wymienia takiego organu) określi także wymogi i profil licencjata oraz zasady podziału na studia zawodowe i magisterskie lub też odpowiednio – na dwa typy szkół wyższych.

*

W administrowaniu szkolnictwem podstawowym i średnim jednym z najistotniejszych problemów jest stopień decentralizacji. W sterowaniu szkolnictwem wyższym takim problemem jest zakres autonomii uczelni. Jakie powinny być granice tej autonomii? Jak skutecznie wspierać reformowanie, kiedy na wiele zmian muszą wyrazić zgodę samorządy uczelniane różnych szczebli, z natury rzeczy nieskore do wprowadzania zmian mogących zagrozić ich interesom? Jak uczynić z uczelni autonomicznych, kierujących się niekiedy nadmiernie własnym interesem, system współdziałających ze sobą elementów? Jak sprawić, by funkcje regulacyjne, należące dotąd do administracji centralnej, przejęli partnerzy z otoczenia szkoły (reprezentanci pracodawców, stowarzyszeń zawodowych itp.), których na razie nie ma, nie są dostatecznie zorganizowani lub nie przejawiają takich zainteresowań? Jak z finansowania (niemal jedyne go instrumentu polityki edukacyjnej pozostającego w gestii centrum) uczynić sprawniejsze narzędzie podnoszenia jakości badań i kształcenia?

Z tymi pytaniami łączą się – często podejmowane, zarówno w środowiskach akademickich, jak i w MEN – rozważania na temat roli ponaduczelnianych, autonomicznych organizmów, takich jak Rada Główna Szkolnictwa Wyższego czy nie istniejąca jeszcze instytucja akredytacyjna. W jakim stopniu byłyby one w stanie zastąpić administrację centralną w jej funkcji regulacyjnej i sterującej? Jaka organizacja byłaby do tego najprzystatniejsza, jakie powinny być uprawnienia tych instytucji?

Jeśli część uprawnień do kontroli i zarządzania, którymi dotąd dysponowała administracja centralna, przejmą instytucje ponaduczelniane reprezentujące środowisko akademickie i przedstawiciele innych grup zainteresowanych szkolnictwem wyższym, to wówczas Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno bardziej niż dotychczas wziąć na siebie rolę informatora i aranżera. Skoro więcej partnerów będzie teraz współkształtowało funkcjonowanie

szkół wyższych – powinni oni przede wszystkim widzieć jasno sytuację i umieć zdefiniować swoją rolę w niej. Rzeczą MEN jest pomagać partnerom szkolnictwa w stworzeniu takiego jasnego obrazu poprzez sprawny obieg informacji. Poprzez finansowanie, regulacje prawne, a także innymi sposobami MEN powinno też organizować i instytucjonalizować porozumiewanie się między partnerami oraz reprezentacjami różnych interesów i aspiracji związanych ze szkolnictwem, tak aby układ sił odzwierciedlał długofalowe, ogólnospołeczne interesy związane z oświatą, nie zaś by brały górę dążenia grup lepiej zorganizowanych, dysponujących większą siłą przetargową.

Trawestacja znanego powiedzenia głosi, że edukacja jest zbyt ważna, by ją pozostawiać – cokolwiek by to słowo znaczyło – nauczycielom. Obecnie układ sił i bieg spraw w oświacie określany jest przede wszystkim i niemal jedynie przez administrację (i jej interesy) z jednej strony, z drugiej zaś – dobrze zorganizowane na szczeblu centralnym – reprezentacje związkowe nauczycieli. W przypadku szkolnictwa wyższego reprezentację środowisk akademickich na szczeblu centralnym stanowią Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i Komitet Badań Naukowych. Jednak o hamowaniu reform, o odporności na zmiany zdają się przesądzać przede wszystkim interesy środowisk akademickich, tworzone przez struktury wydziałowe. Nie mają one wprawdzie reprezentacji na szczeblu centralnym, lecz ich siła i znaczenie polegają, jak się wydaje, w znacznym stopniu na autonomii organizacyjnej wydziałów oraz na wpływach kolegialnych organów samorządowych wykorzystujących tę autonomię. Reprezentantów innych dążeń i interesów innych grup, które równoważyłyby te wpływy – na razie nie ma.

W wielu krajach niezależność uczelni od władz centralnych nie wyklucza silnych związków szkół wyższych z otoczeniem. Niekiedy wynika to jedynie z uzależnienia finansowego, czasem jest też usankcjonowane formalnie przez obecność przedstawicieli władz lokalnych, organizacji pracodawców czy stowarzyszeń zawodowych w radzie nadzorczej powołującej lub kontrolującej władze uczelni.

Na przykład w Stanach Zjednoczonych władze uczelni powołuje rada powiernicza. Z kolei rady szkół publicznych są zwykle wybierane (lub mianowane) przez władze stanowe bądź bezpośrednio przez mieszkańców danego regionu. Znaczna część uprawnień administratorów uczelni i jej władz (rektor, dziekani, ciała kolegialne) przekazywana jest przez radę powierniczą. To stanowi podstawę kontroli (nadzoru) szkoły wyższej przez otoczenie. Nawet jeśli administratorzy odpowiedzialni za badania i nauczanie wywodzą się ze środowiska akademickiego, to ich władza jest nadawana przez radę nadzorczą i przed nią odpowiadają jako administratorzy. W ten sposób administratorzy mianowani, a nawet wybierani przez nauczycieli akademickich – stają się przedstawicielami korporacji sterującej uczelnią i osobami godzącymi interesy rady powierniczej (a więc interesy otoczenia) oraz środowiska akademickiego.

Wpływ otoczenia uczelni polega nie tylko na bezpośredniej kontroli i delegacji uprawnień dokonywanych przez rady powiernicze, ale także na sposobie finansowania. Pieniądze daje się na konkretne cele lub ich przyznanie łączy się z pewnymi warunkami tworzącymi kryteria określające działanie szkoły. Takim kryterium jest przede wszystkim przyznawanie funduszy według liczby kształconych studentów (podobnie jak u nas na podstawie algorytmu). Wiele uczelni utrzymuje się przede wszystkim z opłat studentów i na nich orientuje swoje działanie. Dzięki temu także studenci współkształtują organizację i funkcjonowanie uczelni. Poprzez swoje aspiracje i wybory wpływają oni na przepływ pieniędzy z jednej instytucji do drugiej lub ich realokację wewnątrz instytucji.

Ważną determinantą określającą działanie szkół wyższych bywają też stowarzyszenia zawodowe. Środowiska zawodowe w Stanach Zjednoczonych są na ogół dobrze zorganizowane i zabiegają o kontakty oraz wpływy w szkołach wyższych. Biorą udział w tworzeniu nowych programów, rozstrzygają, jakie programy i kierunki dają prawo wykonywania zawodu, organizują praktyki zawodowe itd. Nierzadko środowiska zawodowe działają w porozumieniu z wpływowymi organizacjami absolwentów i wychowanków.

Zmiany w szkołach wyższych wymuszane są więc częściej przez otoczenie zewnętrzne i zewnętrzną kontrolę aniżeli przez samorządy uczelniane. W odniesieniu do wielu krajów można też chyba mówić o tendencji do ograniczania autonomii zewnętrznej szkół wyższych (mianowane rady nadzorcze, zinstytucjonalizowane związki z otoczeniem, mianowani przez ministerstwo rektorzy lub dyrektorzy administracyjni). Ścieranie się i uzgadnianie interesów pozauczelnianych oraz środowiska akademickiego nierzadko przenosi się na teren uczelni, gdzie „interesy zewnętrzne” coraz częściej znajdują swoich przedstawicieli w osobach np. dyrektorów administracyjnych.

Coraz powszechniej wprowadza się menedżerski model zarządzania uczelnią. Wiele uprawnień przesuwają się z ciał kolegialnych w stronę funkcji jednoosobowych. Decentralizacja uprawnień i władzy nierzadko łączy się z zastępowaniem na niższych szczeblach stanowisk obieralnych przez stanowiska mianowane. Wraz z decentralizacją uprawnień (schodzeniem w dół hierarchii) występuje także wyraźniejsze podporządkowanie niższych stanowisk w hierarchii zarządzania władzom centralnym uczelni. Zanika częściowo struktura federalna, uczelnia zaś staje się całością bardziej sterowaną.

*

Z tej perspektywy widać wyraźniej, że autonomia w szkolnictwie wyższym niekoniecznie i nie zawsze powinna być celem samym w sobie i „dobrem niepodzielnym”. Proporcje między autonomią i uzależnieniem w różnych sprawach mogą być zróżnicowane i powinny być mierzone różną miarą. Na przykład jeśli państwo, a dokładniej MEN, ponosi odpowiedzialność wobec społeczeństwa za jakość świadczeń edukacyjnych i jeśli ta jakość zależy przede wszystkim od kadry nauczycieli, wówczas wyższe szkoły nauczycielskie należałoby wyłączyć spod ogólnej zasady szerokiej autonomii przyznawanej szkołom wyższym. MEN, niejako z mandatu społecznego, zarządzałoby w sposób bezpośredni kształceniem nauczycieli, rozstrzygając o liczbie kształconych, ich poziomie, specjalizacjach itp. oraz ponosząc bezpośrednią odpowiedzialność za te decyzje.

W Polsce autonomię przyzwyczajono się traktować w kategoriach politycznych, jako relację między uczelnią i centralną administracją. Relacja ta określała zakres swobód w kształceniu i prowadzeniu badań, stanowiła wartość bezwzględna (samą w sobie). Nadal często uważa się, że im więcej autonomii, tym lepiej. Wydaje się, że takie rozumienie autonomii ukształtowało się i miało specjalne uzasadnienie w okresie realnego socjalizmu.

Z perspektywy sprawności funkcjonowania szkolnictwa wyższego zgodnie z jego celami ogólnospołecznymi, sens autonomii – jeśli w ogóle pozostawać przy tym terminie – wydaje się inny. Ma ona charakter relatywny i instrumentalny (niekoniecznie im więcej autonomii, tym lepiej), jest relacją, która określa nie tylko związki uczelni i centrum, ale także innych jednostek składowych systemu szkolnictwa wyższego ze sobą lub z otoczeniem (np. poziome związki wydziału uczelni z otoczeniem lokalnym). Z tej perspektywy zakres autonomii

danej jednostki można oceniać w aspekcie wymogów sprawności całego systemu. Nieograniczona autonomia szkoły może źle wpływać na jej zadania wobec regionu, w którym istnieje. Autonomia samorządowego wydziału – może obniżać sterowalność i efektywność w zarządzaniu całą uczelnią.

Francuskie Ministerstwo Edukacji jako jedno z narzędzi sterowania szkolnictwem wyższym stosuje zawieranie dobrowolnych kontraktów. Uczelnia dokonuje samooceny, określa cele swojego działania i listę priorytetów, a następnie sporządza projekt swego funkcjonowania na kilka lat. Stanowi on podstawę negocjowania i zawarcia kontraktu z Ministerstwem. Uczelnia zobowiązuje się wykonać plan zawarty w kontrakcie i wprowadzić ewentualne zmiany, Ministerstwo – pokryć koszty realizacji projektu. Po upływie połowy terminu kontrakt może być renegotjowany.

Algorytm, jako podstawowa zasada finansowania uczelni w Polsce, dzieli pieniądze proporcjonalnie do liczby studentów i nauczycieli akademickich przy uwzględnieniu odpowiednich wag. Jako sposób dzielenia funduszy algorytm ma niekwestionowalne zalety: uwzględnia koszty, jest zobiektywizowaną, nie zaś uznaniową zasadą podziału. Jako niemal jedyny instrument prowadzenia polityki, stymulowania zmian – zdaje się mieć znikome, jeżeli nie żadne znaczenie. Chyba żadnej z istotnych zmian, jakie zaszły w szkolnictwie wyższym od czasu jego wprowadzenia, nie można określić jako zamierzonego (zaplanowanego) skutku oddziaływania algorytmu. Liczba przyjętych na studia gwałtownie wzrosła jeszcze przed wprowadzeniem algorytmu. Zahamowanie wzrostu przyjęć w ostatnim roku także trudno uznać za zamierzone następstwo działania algorytmu.

Czy sztywne zasady finansowania, oparte na zobiektywizowanym algorytmie, dają większą autonomię aniżeli dobrowolnie (choć w warunkach konkurencji) zawierany kontrakt? A jeżeli tak, to kto powiększa swoją autonomię? Uczelnia? Wydział? Instytut? Jak porównać pod względem autonomii oba sposoby finansowania, jeśli uznać, że autonomia odpowiada wolności, a wolność polega na zrozumieniu konieczności wyrażającej się w tworzonym dobrowolnie projekcie rozwoju, stanowiącym następnie podstawę negocjowanego kontraktu.

Kontrakt – jako nie jedyna, lecz uzupełniająca metoda finansowania – wydaje się lepszym instrumentem polityki niż algorytm. Uwzględnia bowiem interesy co najmniej dwu stron³, pozostawia przy tym swobodę wyboru i (przynajmniej niektórym) szansę na realizację zamierzeń. Może więc warto rozważyć wprowadzenie na szerszą skalę kontraktów jako metody finansowania szkół wyższych. Wydaje się, że przy obecnym poziomie autonomii uczelni i jej wydziałów, przy określonych *Ustawą* uprawnieniach administracji, kontrakt oparty na wypracowanym przez samą szkołę projekcie rozwoju mógłby stać się skuteczniejszym od algorytmu instrumentem polityki stymulującym przemiany szkolnictwa wyższego.

³ Jeżeli uznać, że administracja centralna reprezentuje nie tylko własne, lecz także społeczne interesy lub jeśli włączyć innych partnerów, np. władze lokalne, wówczas kontrakt będzie miał więcej stron.

Elżbieta Kaczyńska* Mój uniwersytet

Jak mówi dość trafne porzekadło, w Polsce każdy jest lekarzem; można dodać, że także lekarzem edukacji, która w naszym kraju jest chora. Niniejszy tekst może być – niestety – tego przykładem: nie jestem specjalistą ani od socjologii nauki, ani od systemów zarządzania sferą publiczną, nie mam także profesjonalnego wykształcenia pedagogicznego (choć musiałam przejść na studiach nader rozwlekły kurs pedagogiki i dydaktyki). Do wystąpienia w roli znachora odważyłam się dlatego, że w ciągu czterdziestoletniej pracy na Uniwersytecie Warszawskim nabrałam doświadczeń, a licząc także doświadczenia szkolne, na własnej skórze przeżyłam parę reform systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Poczytałam też trochę obserwacji poza Polską. Może więc nie tyle jestem znachorem, ile pacjentem, który jest w stanie coś podpowiedzieć lekarzom.

Trzeba zacząć od pytania, czy aby diagnoza jest słuszna: czy nasz system kształcenia jest chory? Jego krytyka trwa od dawna i jest dość jednomyślna, co trudno zlekceważyć. Niektórzy publicyści mają wszakże tendencję do epatowania czytelników i przejawiają dramatyzm sytuacji. Zwłaszcza po egzaminach wstępnych na uczelnie pojawiają się felietony będące rejestrem najbardziej tragikomicznych wypowiedzi kandydatów na studia – swoisty kącik „humoru z zeszytu szkolnych”. Wynika z tego wniosek o nieustannym pograżaniu się szkół średnich, trwającym od lat – zdawałoby się, że dno już zostało osiągnięte, a tymczasem można się jeszcze bardziej pogрузić. (Przypomina mi to ocenę sytuacji chłopów polskich w systemie folwarczno-pańszczyźnianym, którzy przez cztery wieki, z każdym rokiem coraz bardziej głodowali, aż ulgą byłoby przyjęcie do wiadomości faktu, że ich męki wreszcie się skończyły i wszyscy wymarli).

W egzaminach wstępnych uczestniczę od 1956 r., a przecież mam odwrotne wrażenie: wydaje mi się, że mniej więcej od czterech lat jest wyraźnie lepiej. Potwierdzają to egzaminatorzy, którzy mają szersze pole obserwacji, bo egzaminują co roku na innym kierunku studiów. Czy to znaczy, że szkoły średnie poprawiły się? Na pewno nie – po prostu można zaobserwować (także wśród studentów) nowe motywacje do nauki. Oczywiście, dotyczy to jakiejś części młodych ludzi, ale już ta część sprawia, że praca na uniwersytecie znów przynosi przyjemność. Zawsze były szkoły lepsze i złe, nigdy dobrzy kandydaci na studia nie wnosili swej wiedzy wyłącznie ze szkoły, zawsze są zli i lepsi studenci. Jeszcze w latach siedemdziesiątych na kierunki społeczne i humanistyczne (poza paroma dość wąskimi) byli przyjmowani ludzie, którzy dziś nie mieliby na to żadnych szans (jest to trochę efektem „fallowania” krzywej demograficznej).

Mimo to przyłączam się do opinii, że edukacja jest chora. Objawami tej choroby są: przeciążenie (na jednego nauczającego przypada za wielu uczących się, a na metr kwadratowy – za dużo i jednych, i drugich), marnotrawstwo środków (także finansowych, których poza tym jest za mało), marnotrawstwo sił ludzkich (którego rezultatem jest jeśli nie negatywna, to na pewno nie najwłaściwsza selekcja kadr), zbyt wąskie specjalizacje, niedbałe

* Autorka jest profesorem Uniwersytetu Warszawskiego.

prowadzenie zajęć itd. Nie chodzi tu jednak o wyliczanie przyczyn, objawów i skutków choroby, bo głosy w tej sprawie były ostatnio wyjątkowo obfite.

Wiele wypowiedzi krytycznych ogranicza się do ogólników i do „bicia na alarm”, co jest potrzebne w debatach politycznych, zwłaszcza wokół budżetu państwa, ale na pewno nie wystarcza. Brakuje rzeczowej i pragmatycznej dyskusji nad ewentualnymi reformami i strategią postępowania, a przede wszystkim, mimo iż upływa już szósty rok transformacji ustrojowej, do tej pory nie ma dokumentu, który można by nazwać wizją systemu edukacyjnego. Taką wizję – albo dwie lub trzy konkurencyjne – powinno mieć przede wszystkim Ministerstwo Edukacji Narodowej, które powinno doprowadzić do jej napisania albo poprzez konkurs (z wysokimi nagrodami za najlepsze opracowania), albo poprzez zlecenie dwóm-trzem niezależnym zespołom ekspertów, w tym także zagranicznych. Środki na to są, można je wygospodarować np. zmniejszając personel biur i stałych doradców ministerialnych. Dodajmy, że dziś o edukacji ciągle najwięcej mają do powiedzenia ci sami pedagodzy i specjaliści, którzy ją dawniej doprowadzali do stanów chorobowych. Opracowanie takiej wizji mogłoby być także wdzięcznym polem do wykazywania aktywności przez różne stowarzyszenia naukowe i fundacje.

Wśród licznych krytyk obecnego systemu są też głosy samych środowisk nauczycielskich i akademickich paraliżujące wszelką inicjatywę, jak by mało było przeszkód stwarzanych przez władze państwowe. Huśtawka na stanowisku ministrów edukacji, wynikająca ze stosowania klucza partyjnego przy obsadzaniu stanowisk, prowadzi do ciągłej reorganizacji w MEN. W rezultacie Ministerstwo zbyt często zajmuje się tasowaniem stanowisk i ludzi, uważając zapewne, że tym właśnie uzdrowi edukację. Ale, z drugiej strony, wygłaszanie poglądów, że bez zwiększenia udziału środków na oświatę i naukę w budżecie państwa oraz bez podniesienia uposażeń pracowników nie warto mówić o żadnej reformie, zniechęca do podejmowania jakichkolwiek działań. Wszyscy wiemy, jaka jest sytuacja finansowa – nękałmy tym polityków, ale między sobą prowadźmy dyskusje bardziej konstruktywne. Jeżeli staniemy na stanowisku, że bez przekonania decydentów o wadze nauki nic nie można zrobić – dopiero wtedy nastąpi katastrofa. Decydenci są zapewne przekonani o dużej roli nauki, ale co z tego wynika?

Padają też konkretne propozycje, jak np. *Proponowane zmiany w Ustawie o szkolnictwie wyższym*, opracowane przez zespół autorski (tzw. Komisję Findeisena) we wrześniu 1993 r. oraz głosy w dyskusji, opublikowane jako dodatek do „Przeglądu Akademickiego”. Propozycje są niekiedy kontrowersyjne, toteż w ich rezultacie środowiska akademickie raczej boją się jakiegokolwiek nowelizacji *Ustawy*, bo – jak powiadają niektórzy (nie bez racji) – po niej w ogóle się nie pozbieramy, biorąc pod uwagę działalność obecnych parlamentarzystów. Niektórzy zwolennicy reform rozumieją te przeobrażenia jako restaurację systemu PRL, o czym świadczą wspomniane wyżej *Proponowane zmiany ...*, projekt ustawy o Polskiej Akademii Nauk, postulaty przywrócenia docentur itd. Natomiast wiele ciekawego materiału przyniosł konkurs na pomysły w zakresie usprawniania kształcenia w szkołach wyższych, ogłoszony w 1992 r. przez Fundację Batorego w ramach programu *Higher Education Support* (HESP). Na konkurs nadesłało 260 prac, nagrodzono kilkanaście, choć także w pracach nie nagrodzonych zawarte były ciekawe i warte podchwycenia pomysły.

Są to sygnały optymistyczne; a jednak uprawnione jest chyba twierdzenie, że środowisko akademickie jest konserwatywne i jeśli nawet opowiada się za zmianami, to ogólnikowo, a kiedy przychodzi do konkretów, wycofuje się na pozycje obrony tradycyjnych

systemów lub bojkotuje podejmowane inicjatywy. Przykładem oporu wobec reformy było okaleczenie zredagowanych w latach 1991–1992 niezłych projektów ustaw o szkolnictwie wyższym oraz o stopniach i tytułach naukowych. Na Uniwersytecie Warszawskim wydziały zignorowały propozycję prof. dr hab. Andrzeja K. Wróblewskiego zmierzającą do przyjmowania kandydatów na Uniwersytet – a nie na poszczególne kierunki. Proponował on m.in. rozluźnienie gorsetów starej struktury, wprowadzenie przemyślanej punktacji, opracowanie informatora oraz tworzenie szkół w ramach Uniwersytetu. Niektórzy dziekani udawali, że nic nie słyszeli o sprawie¹. Konserwatyzm jest pożądanym hamulcem dla nadmiernego radykalizmu; rewolucja może bowiem doprowadzić do większych zniszczeń niż usprawnień. Ale zbyt często za konserwatywnymi lub sceptycznymi wypowiedziami można dostrzec lęk przed konkurencją (silniejsi na ogół mniej się boją reform) lub niechęć do kłopotów i dodatkowych zajęć – rutyna jest wygodna, zwłaszcza gdy się ma dwie-trzy posady na raz.

Miałam sposobność zapoznania się – choć na pewno amatorskiego, a nie naukowego i systematycznego – ze szkolnictwem wyższym niektórych krajów zachodnich. W Europie można zauważyć tendencję do stopniowego czynienia systemu edukacji „przekładalnym” (*compatible*), czyli porównywalnym między poszczególnymi krajami. Mimo różnych oporów, następuje też zbliżenie do modelu amerykańskiego, zwłaszcza w mniejszych, lecz bynajmniej nie biednych, krajach².

Jak widać, są rozmaite modele systemu szkolnictwa, nie można więc powoływać się na ogólny „przykład Zachodu”. Czy można i należy wzorować się na którymś z tych modeli? W dyskusjach pojawiają się dwa zupełnie przeciwstawne stanowiska: pierwsze, że odmienność naszych warunków powoduje niezastosowalność modeli zachodnich, zatem nawet powoływanie się na nie jest niewłaściwe. Rzecznicy drugiego stanowiska powiadają, że lepiej odwołać się do sprawdzonych wzorców niż wymyślać „z sufitu” coś nowego i potem eksperymentować na żywych ludziach. Moje stanowisko mieści się trochę bliżej drugiego niż pierwszego. Znajomość zagranicznych systemów edukacji jest pouczająca i można się oprzeć na jednym z nich (według mnie najlepszy wydaje się być model amerykański), co najwyżej trochę go modyfikując. Potrzeby integracyjne powinny być uwzględnione, dlatego czasem trzeba zrezygnować z tego, co uważalibyśmy za najlepsze, na rzecz owej „kompatybilności”.

Sądzę także, iż można i trzeba projektować reformę nie czekając ani na zwiększenie udziału środków na oświatę i naukę w budżecie państwa, ani na odgórne inicjatywy ustawowe. Nie ma i nie będzie więcej pieniędzy – należy to przyjąć jako założenie, dlatego warunkiem wdrożenia projektów nie może być nadzieja na zwiększenie dotacji. Poza tym, jak słusznie zauważono, „Pieniądze [...] nie znajdują się w takiej ilości, w jakiej naprawdę są po-

¹ O konserwatyzmie środowiska pisze m.in. E. Wnuk-Lipińska: *The University Transformation: Conservatism and Innovations*, Warszawa 1993, maszynopis – tekst zawiera krótką bibliografię.

² Tu i ówdzie postępuje się odwrotnie; np. w Wielkiej Brytanii przechodzi się czasem do większej stabilizacji kadry. Wydaje mi się, że nie jest to kierunek owocny, bo w dziedzinach, o których coś wiem, kraj ten nie odgrywa już wielkiej roli. Podobnie we Francji wprowadzono habilitację, zaś proces kształcenia (niezależnie od kształcenia dodatkowego do tytułów uprawniających do nauczania) wydłuża się, licząc od I roku studiów do doktoratu (po zniesieniu tzw. doktoratu III cyklu) do 11-12 lat. Maitrise (magisterium) osiąga się po 7-8 latach studiów.

trzebne. I to niezależnie od tego [...] jak wiele nierentownych kopalni zostanie zamkniętych”³.

Nie należy też planować rewolucji – nowa ustawa może okazać się rzeczywiście gorsza od obecnej. Ale trzeba mieć wizję całego systemu, by wiedzieć, które ze stopniowych, wyważonych reform i nowelizacji nie przeszkodzą w spełnieniu się wizji, ale pomogą w jej urzeczywistnieniu. Poza tym nikogo nie można zmusić do dobrej realizacji nie aprobowanego pomysłu, żaden zaś dyrektor nie zwolni kolegi – nieudacznika. Dlatego opowiadałbym się raczej za nowelizacją ustawy w punktach tego wymagających i usunięciem z niej niepotrzebnych zapisów⁴. Kolejno podejmowane kroki powinny zmierzać ku jakiemuś celowi, choćby więc zmiany były cząstkowe, muszą być spójne i niesprzeczne z tym wytyczonym celem.

Zarys modelu edukacji należy traktować jako pewien „typ idealny”, ale nie wieczny i niezmienny. Powiedzmy: możliwy do zrealizowania jeszcze przez obecne pokolenie średnich wiekiem naukowców i dostosowany do sytuacji Polski (zakładając, że zmieni się ona w minimalnym stopniu). Wizja nie może polegać tylko na hasłach, jak w *Strategii dla Polski*, w rodzaju: „wykształcenie ma być wszechstronne”, „uniwersytet ma przygotowywać ludzi do sprostanania wymaganiom XXI wieku”⁵ itp., ani nie może się ograniczać do wskazania celów – musi proponować środki, które pozwolą te cele zrealizować. Inaczej mówiąc, projekt powinien być na tyle konkretny, by umożliwić rzeczową dyskusję. Co w nim powinno się znajdować? Wymienię te elementy modelu, które uważam za najistotniejsze, ale zdaję sobie sprawę, że są jeszcze inne, które – być może niesłusznie – usuwam na dalszy plan.

Przede wszystkim trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie, jak szeroki powinien być – w naszym „modelu idealnym” – zasięg oświaty obowiązkowej. Znaleźli się już odważni, którzy podali w wątpliwość zasadę przymusu szkolnego. Postulat zniesienia go byłby zbyt szokujący i mógłby prowadzić do krzywdy dzieci, które ponosiłyby konsekwencje decyzji rodziców. Uczenie się powinno być traktowane jako element praw dziecka, tym niemniej trzeba się zastanowić, czy wskazane jest przedłużanie obowiązku szkolnego? Słychać też głosy za powrotem do systemu Jędrzejowiczowskiego – i należałoby je rozważyć.

Wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem byłoby zwiększenie szczebli kształcenia – przecież w tym kierunku idzie postulat organizowania studiów licencjackich i podyplomowych. Tak np. po obowiązkowej szkole 6-letniej (7-letniej, jeśli liczyć klasę wstępną, tzw. zerówkę) następowałoby (nieobowiązkowo) 4-letnie gimnazjum, a potem 2-letnie liceum, przygotowujące do wyższych studiów magisterskich lub dających wysokie uprawnienia zawodowe. Wszystkie te szkoły powinny być od siebie niezależne, nawet jeśli mieściłyby się w jednym gmachu, a naukę w gimnazjum i liceum powinno się kończyć egzaminem państwowym. Licea mogłyby być zakładane przez uniwersytety; w ten sposób – bez większej rewolucji – można wypróbować w Polsce *colleges*. Zarówno to rozwiązanie, jak i poprzednie, może być krytykowane; chodzi o to, że powinno się rozważyć dobre i złe strony każdego z nich.

³ R. Wójcicki: *Uczelnia dla uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, 22 grudnia 1993.

⁴ Na przykład po co – w stosunku do nauczycieli akademickich wykonujących pensum – określa się, że tydzień pracy jest 36-godzinny?, *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r.*, „Dziennik Ustaw” 1990, nr 65, poz. 6, art. 101.

⁵ G. Kołodko: *Strategia dla Polski*, Warszawa 1995.

Za ważniejsze uważam jednak przejście do systemu egzaminów państwowych w szerszym niż dotychczas zakresie. Egzamin państwowy – w tym przede wszystkim matura – przeprowadzany byłby przez grono powoływane przez ministra edukacji spośród nauczycieli (dyplomowanych – co przez to rozumiem, wyjaśniam niżej) i profesury uniwersyteckiej. Kandydatów wskazywałyby PAU, PAN, uczelnie, towarzystwa naukowe. W skład komisji – w celu nadzoru nad przestrzeganiem reguł – musieliby wchodzić przedstawiciele MEN. Egzamin powinien się odbywać poza szkołą, a uczniowie z jednej szkoły trafialiby do różnych komisji, wraz z uczniami z innych szkół (np. na zasadzie alfabetycznej). Oczywiście, egzaminowani nie mogliby składać egzaminów przed swoimi nauczycielami, którzy mieliby prawo jedynie obserwować egzaminy.

Trudno mówić o systemie szkolnym bez poruszenia kwestii kształcenia nauczycieli, która ciągle wzbudza wiele emocji. Trzeba zacząć się od tego, że do tej pory nie ma wiarygodnych informacji o zapotrzebowaniu na nauczycieli, a przytaczane dane są sprzeczne i niewiarygodne. Na pewno występują różnice w zależności od przedmiotu nuczania, a także ogromne zróżnicowanie regionalne. Absurdalne wydaje się operowanie liczbami dotyczącymi kraju, kiedy wiadomo, że nie ma jeszcze warunków do przenoszenia się ludzi z miejsca na miejsce w zależności od potrzeb rynku pracy. Nauczyciel powinien być lepiej (i nieco inaczej) wykształcony od przeciętnego absolwenta wyższej uczelni, a nie gorzej, obecna praktyka zaś (a także propozycje w zakresie studiów licencjackich i zawodowych) prowadzi do tego drugiego. W wielu krajach (np. w Niemczech czy Kanadzie) na studia nauczycielskie można się dostać dopiero po uzyskaniu dyplomu ukończenia co najmniej trzyletnich studiów na jednym z kierunków uniwersyteckich. Dwu-trzyletnie kursy pedagogiczne dają specjalizację zawodową, są trudne – ale zapewniają pracę. Szkoły mogą oczywiście zatrudniać osoby nie mające takich studiów, ale na zasadzie kontraktów krótkoterminowych, choć w miarę potrzeby odnawianych. Również w Polsce można przyjąć zasadę, że w szkołach pracują nauczyciele dyplomowani i kontraktowi. Opór środowiska może przełamać zapewnienie, że wprowadzenie kategorii nauczycieli dyplomowanych nie zmieni warunków pracy pozostałych osób, które już w szkołach pracują. Natomiast część pieniędzy przypadających na regulację płac musi zostać przeznaczona na lepsze uposażenie nauczycieli dyplomowanych oraz obniżenie ich pensum.

Wszystkie te elementy: stała praca, mniejsze obciążenie i większe zarobki, mogłyby podziałać jako zachęta do zdobywania dyplomu. Dyplom można byłoby zdobyć albo w efekcie studiów na wyższych uczelniach, albo po prostu – na podstawie stażu pracy w szkolnictwie – po przystąpieniu do bardzo poważnego egzaminu państwowego, organizowanego raz lub dwa razy w roku. W zależności od potrzeb danej szkoły, nowo zatrudniani nauczyciele bez dyplomów mogliby być przyjmowani na rok (z możliwością odnowienia kontraktu). Szkoła z konieczności mogłaby się zdecydować na powierzenie nauczania historii nawet matematykowi, jeśli ten potrafiłby udowodnić, że zrobi to nie najgorzej, można by też zawierać kontrakty z osobami zatrudnionymi gdzie indziej. Proponowany tu system ma też tę zaletę, że nie wymaga reformy całego dotychczasowego kształcenia pedagogicznego: różne szkoły lub studia nauczycielskie utrzymają się przy życiu, jeśli będą dobrze przygotowywać do egzaminu państwowego.

Ewolucja systemu kształcenia nauczycieli powinna zmierzać w kierunku włączenia wyższych szkół pedagogicznych w struktury uniwersyteckie. Ich dyplomy byłyby równoznaczne z dyplomem uzyskanym po egzaminie państwowym. Do tych szkół powinni trafiać studenci

z licencjatem lub nawet z tytułami magistrów, pod warunkiem, że średnia ich ocen byłaby dostatecznie wysoka. Państwo można zachęcić do tworzenia takich studiów podając argument zaoszczędzenia wysokich kwot stypendiów, które są obecnie przeznaczane dla studentów 5-letnich studiów pedagogicznych. Przedstawione tutaj przekształcenia można zacząć stopniowo i bezboleśnie, nie trzeba do tego rewolucyjnej zmiany ustaw ani przenoszenia szkół z miejsca na miejsce.

Kolejne pytanie, wynikające z budowania modelu edukacji, dotyczy liczby studentów. Przyjęto już jako pewnik, że w Polsce wskaźnik liczby studentów jest bardzo niski w porównaniu z innymi krajami, a na dowód przytacza się liczby, które zresztą są sprzeczne ze sobą i często zupełnie fantastyczne⁶. Proponuję, by porzucić argumentację statystyczną i przyjąć, że na razie nie dążymy do zwiększenia liczby uczących się – dopiero reforma to umożliwi. Kto wie, jak określić idealny stan „nasylenia” społeczeństwa osobami z wyższym wykształceniem? Można powtórzyć za Leszkiem Kołakowskim, iż – w zasadzie – im więcej wykształconych ludzi, tym lepiej, a nawet słabe uczelnie kompensują niedostatki szkoły średniej. Ale i cytowany Autor dodaje zaraz potem, że w krajach średnio- i wysoko rozwiniętych społeczeństwo „nie jest w stanie wchłonąć tej masy ludzi dyplomowanych i zapewnić im zajęcia stosownego do ich wykształcenia”⁷. Wszędzie występuje duże bezrobocie absolwentów szkół wyższych i rodzą się frustracje. Uniwersytetu trzeba bronić, ale nie ze względu na zasięg kształcenia, lecz z uwagi na samą istotę tej instytucji. Można stać na stanowisku, że lepiej, by ekspedientka w sklepie była magistrem historii sztuki albo fizyki – wyższe wykształcenie to jej sprawa. Ale czy jakiegokolwiek państwo stać na taką koncepcję uniwersytetu i czy pani magister będzie się czuła naprawdę szczęśliwa z dyplomu pracując w sklepie?

Kiedy w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych naszego stulecia, pod wpływem polityki „państwa opiekuńczego”, a zwłaszcza pod rządami ugrupowań o zabarwieniu socjaldemokratycznym, w Niemczech, we Francji, w USA, a także w wielu innych krajach znacznie wzrosła liczba studentów, ale zarazem pojawiły się napięcia społeczne na tle nie spełnionych nadziei absolwentów. Panowała atmosfera, w której łatwo rozwijały się tendencje lewicowe, aż do wybuchu fali ruchów studenckich (co nie znaczy, że w tym upatruję jedyną lub najważniejszą przyczynę tego zjawiska). Dlatego uważam za szkodliwe (niezależnie od sytuacji na rynku) stwarzanie presji społecznej na zdobywanie dyplomów dosłownie za każdą cenę i nie podzielam szlachetnych złudzeń Ralpha Dahrendorfa, iż będzie świetnie, bo młodzi ludzie odkrywają korzyści z wykształcenia⁸.

⁶ Jeśli pominąć profesjonalne publikacje Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, autorzy artykułów i wypowiedzi, w tym wysocy urzędnicy MEN, są co najmniej niefrasobliwi w operowaniu liczbami. Nie wiemy, jakiej populacji dotyczą dane, porównuje się rzeczy nieporównywalne (np. liczbę studentów w Polsce ze „studentami” w USA), podaje się dane wyrywkowe (dobrze, jeśli z jednego roku), które nie pokazują tendencji zmian. Nie sądzę jednak, by dla przedstawionych tu propozycji statystyka była najważniejsza, dlatego nie przeprowadzam takiej analizy.

⁷ L. Kołakowski: „Gazeta Wyborcza”, 14 marca 1994. Można też wprowadzić kilka kategorii egzaminów lub dyplomów uprawniających do nauczania w szkolnictwie różnego szczebla.

⁸ W przedmowie do: S. Amsterdamski: *Perceptions of Dilemmas*, Wien: 1993, Institut für die Wissenschaften von Menschen, maszynopis, s. 5. O mankamentach nadmiernego naboru studentów i wynikającej stąd demoralizacji środowiska akademickiego pisał J. Wertenstein-Żuławski: *Zapomniane uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, 10 grudnia 1993; artykuł ten zawiera jednak pewne niekonsekwencje, był chyba pisany zbyt pośpiesznie.

Nie ulega też wątpliwości, że wzrost ilościowy musi wyrzucić negatywny wpływ na jakość – na to prawie nie ma rady. Jeżeli więc nasz system i wyniki są złe, a pieniędzy jest za mało, tym bardziej nie można dążyć do wzrostu ilościowego. Mamy uleczyć tych chorych, których już zaraził złą nauką, a nie zarażać nowych. Chyba tylko demagogia i interesy środowiska każą formułować takie zdania zacnego gremium jak: „Radykalne zwiększenie liczby studentów [uznaje się za] podstawowy warunek przewyższenia cywilizacyjnego zacofania Polski”⁹. Rozwój cywilizacyjny mierzy się różnymi wskaźnikami, także liczbą studentów, pod warunkiem, że są przyzwoicie – i w ludzkich warunkach – kształceni. Potrzeby rynku może zaspokoić sieć szkół prywatnych, wobec których obecna polityka jest chyba właściwa: wolno je zakładać, ale są licencjonowane, ponieważ państwo ponosi odpowiedzialność za bezpieczeństwo obywateli (także materialne, również klientów prywatnego szkolnictwa). Społeczne koszty ścigania za oszustwa czy szarlatanerię mogą być zbyt duże.

Zwłaszcza szkolnictwo zawodowe powinno się rozwijać bardziej na zasadach rynkowych niż dzięki subwencjom państwowym. Na uniwersytetach kształcenie zawodowe powinno być kształceniem superwyższym (podyplomowym) lub specjalizacyjnym (po 2-3 latach studiów ogólnych). Niedopuszczalne jest traktowanie studiów zawodowych jako kształcenia niższego stopnia, uprawniającego do kontynuacji studiów wyższych – czego innego wymaga się od magistra, czego innego od dobrego specjalisty w określonej dziedzinie. Dlatego nie można bez zastanowienia głosić postulatu „drożności” studiów¹⁰.

Spory problem stwarzają studia zaoczne i wieczorowe, które – z oczywistych powodów – mnożą się ostatnio zastraszająco. Okazuje się, że nawet w dziedzinie archeologii można prowadzić studia zaoczne, „produkując” przy okazji ogromną liczbę absolwentów. Nawet w bogatych państwach nie ma potrzeby dostarczania rocznie więcej niż kilku archeologów. Obecna sytuacja jest demoralizująca, a studia zaoczne – jeśli pominąć dochody, jakie przynoszą uczelniom – są po prostu szkodliwe. Jak długo można utrzymywać skandaliczną niesprawiedliwość, jaką jest dawanie takiego samego dyplomu dwóm osobom, z których jedna – na studiach dziennych – miała 3-4 razy więcej zajęć i stawiano jej wyższe wymagania, druga zaś zdobywała wiedzę okrojoną i uproszczoną? Obecnie, w większości przypadków, na studia zoczne i wieczorowe przyjmuje się tych, którzy nie dostali się na studia dzienne, ale mają pieniądze. W dodatku nie zapewnia się im odpowiednich warunków, łączy się grupy, które przez to są zbyt liczne itd. Swoboda wydziałów jest zbyt daleko posunięta i senaty uczelni powinny zakazywać otwierania odrębnych studiów wieczorowych, kiedy mogą one być zastąpione przez racjonalny układ siatki zajęć studiów dziennych oraz – jak to się już robi na niektórych kierunkach – dublowanie zajęć obowiązkowych. By ułatwić studiowanie osobom pracującym i mieszkającym z dala od siedziby szkoły wyższej, można pozostawić studia zaoczne w dziedzinach nie wymagających laboratoriów, ale program tych studiów powinien być identyczny z programem studiów dziennych. Różnica może polegać na korespondencyjności (m.in. systematyczne nadsyłanie prac kontrolnych), większej liczbie lektur i mniejszej ofercie zajęć do wyboru. Zasady prowadzenia takich zajęć nie powinny

⁹ Stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Druk nr 318 z 15 października 1992 r. i Druk nr 84 z 16 maja 1994 r.

¹⁰ Ministerialny projekt ustawy o wyższych szkołach zawodowych, dyskusja nad projektem czy odpowiedzi, które nadeszły na ankietę Rady Głównej (omówiła je Z. Trojanowiczowa, Druk 521 z 18 września 1993 r. i Stanowisko nr 16 z 7 października 1993 r.) napawają jednak pesymizmem.

być dowolne, lecz narzucone przez rady naukowe, a nawet regulaminy uczelniane, a ich przestrzeganie – nadzorowane przez dziekanaty.

Rozważa się także postulat odpłatności za studia. W wielu wystąpieniach „moralizatorów społecznych” widać czystą demagogię: każdy ma prawo do nauki, a w obecnej sytuacji materialnej społeczeństwa nie można brać opłat za studia. Uważam, że odpłatność za naukę musi być wprowadzona, i to poczynając od gimnazjum (im wyższy poziom nauki – tym wyższe opłaty), ale trzeba ją wprowadzać stopniowo, nie może być zbyt wysoka, a system pomocy dla studiujących musi być zreformowany. Niestety, zupełnie rozsądne – choć może wymagające pewnych korekt – pomysły reformy systemu stypendialnego, które przygotowało MEN, spotkały się z oporem przedstawicieli uczelni, a zwłaszcza studentów (ich wystąpienia sprawiają wrażenie, jakby nie wiedzieli, o czym mówią). Odpłatność ma na celu nie tyle zasilenie budżetu (bo będzie zbyt mała), ile skłonienie studentów do poważniejszego traktowania studiów, nie ceni się bowiem tego, co jest za darmo. Może studenci, którzy będą płacić za świadczenie im usługi nauczania, zaczną korzystać z konsultacji, a także stawiać wymagania nauczycielom (np. by się nie spóźniali i nie opuszczali zajęć) oraz dziekanatom, by zapewniały godziwe warunki uczenia się. Mam też nadzieję, że odpłatność będzie bodźcem do odbudowy samorządności studenckiej.

Jednym z najbardziej drażliwych elementów naszego modelu jest sposób zatrudniania pracowników akademickich (pomijam tu zatrudnienie administracji). Obserwuje się paniczną obawę przed naruszeniem *status quo*, czyli zachwianiem poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, i to wśród tych ludzi, którzy głoszą, jak strasznie jest być pracownikiem uczelni. Najzacieklejszy opór stawia modernizacji średnia kadra – zresztą bardzo przerzedzona na skutek luki pokoleniowej, spowodowanej materialnymi warunkami pracy. Są to adiunkci, którym od kilkunastu lat stale przedłuża się terminy zatrudnienia, nie będący w stanie „wysmażyć” habilitacji, dawni docenci „z mianowania”, a także gromadnie przemianowani w latach 1992–1993 na profesorów kontraktowych, a teraz niemal automatycznie stabilizowani doktorzy habilitowani. Nie odnoszą sukcesów naukowych ani nie „załapali się” do dobrej pracy poza uczelnią, są więc sfrustrowani, a przy tym jeszcze obciąża się ich zwykle największymi obowiązkami dydaktycznymi. Mogłabym się założyć, że większość z nich już niewiele zrobi dla nauki, bo różnice w wyposażeniu między nimi a profesorami mającymi tytuł naukowy są niewielkie, ambicje – zaspokojone dzięki nadużywaniu tytułatury, a stabilizacja (w wyniku obecnej tendencji) – pewna. Szczególnie absurdalne są takie tendencje w naukach humanistycznych i społecznych: przez dwanaście, a niekiedy więcej lat polonista, historyk czy ekonomista nie może napisać ani jednej książki zdatnej do publikacji! A mimo to uważa się on za znakomitego pracownika, którego każda próba oceny lub weryfikacji krzywdzi. Argumentem ma być to, że przecież habilitacje bywają złe, że napisanie książki jeszcze o niczym nie świadczy, że formalne kryteria są wstrętne, liczy się wszak ... właśnie – co? To, co w duszy gra? Czy kryteria wyraźnie sprecyzowane, z konieczności więc także sformalizowane, nie są sprawiedliwsze od zupełnej dowolności?

Jestem przekonana, że nie będzie żadnej reformy, nie nastąpi też jakakolwiek poprawa kształcenia, ilości i jakości badań naukowych, jeśli nie wprowadzi się w większym zakresie zatrudnienia kontraktowego. Na razie jest to mało możliwe, przynajmniej na niektórych kierunkach, ale sytuacja na rynku pracy na pewno ulegnie zmianom, a wtedy wszystkie stanowiska asystenckie powinny być obsadzone na zasadzie rocznego kontraktu oraz zatrudniania osób, które dostają grant na pisanie pracy doktorskiej. Przejściowo można się zgo-

dzić na zatrudnianie doktorów na umowach 3 lub 5-letnich. Bodźcem do pracy na uczelni oraz w Polskiej Akademii Nauk są różne korzyści, o których mówi się niechętnie: często nie normowany czas pracy, przyjemność jej wykonywania i ciągle jeszcze – prestiż. Paradoksalnie, bodźce te można wzmocnić przez ograniczenie stałego zatrudnienia. W tym kierunku powinna iść ewolucja. W przyszłości stabilizacja zatrudnienia powinna dotyczyć tylko części profesury.

Jak płacić? Możliwe są dwa skrajne systemy wynagradzania: ustawowa siatka płac oraz absolutnie wolne kontrakty (negocjowanie wysokości uposażenia). Wydaje się, że w obecnej sytuacji ewolucja w kierunku modelu rynkowego powinna być ostrożna, tym bardziej że efekty badań naukowych i kształcenia długo jeszcze nie będą wymiernym kryterium przyznawania dotacji dla poszczególnych uczelni. Przy niskich zarobkach jedną z korzyści jest dobra atmosfera w pracy; trzeba uważać, by jej nie zniszczyć. Ale siatka płac może być stosowana tylko pod warunkiem, że będzie trudno osiągnąć lepiej płatne stanowisko i utrzymywać się na nim bez końca mimo braku sukcesów.

Podzielałam też pogląd, że największe pieniądze szły na marne i pójdą na marne, jeśli nie przygotuje się koncepcji zasad zatrudnienia pracowników naukowo-dydaktycznych. „Ktoś, kto nauczył się odbębniać zajęcia, będzie je odbębniał [ile by mu nie zapłacić, bo] nie wyrzuci się kolegi z pracy, choćby był bęcwałem – bo «sprawiedliwość społeczną» i dobre stosunki w pracy ceni się wyżej nad fachowość”¹¹. Przy dotychczasowym systemie zatrudniania i oceniania nie ma szans na pozbycie się tych, którzy do pracy się nie nadają, spóźniają się notorycznie, odwołują zajęcia, bo mają kilka innych posad lub nie nauczyli się dyscypliny i odpowiedzialności. Pomijam tu kwestię kryteriów oceny kadry – jest już na ten temat wiele materiałów, także dzięki konferencji zorganizowanej ostatnio przez Fundację im. Stefana Batorego. Wiąże się z tym również problem tytułów i stopni naukowych – niektórzy tęsknią do ich rozbudowy, ale integracja z nauką zachodnią wymaga ich uproszczenia. Tak czy inaczej, będzie to z pewnością jednym z punktów dyskusji nad przyszłą wizją edukacji, choć nie sądzę, by najważniejszym.

Kolejne propozycje dotyczące modelu kształcenia będą się odnosić do takich spraw, jak rola i miejsce uniwersytetu w szkolnictwie wyższym, relacje między uczelniami państwowymi i prywatnymi, zakres autonomii, pożądany typ absolwenta, ewentualne preferencje wobec poszczególnych kierunków studiów, sposób organizacji uczelni i zarządzanie nią, jej struktura, cykle kształcenia, organizacja kształcenia (istnieje pilna potrzeba jej uproszczenia), integracja uczelni.

Aby opisać „mój uniwersytet”, musiałabym rozwinąć odpowiedzi i sugestie związane ze wszystkimi wymienionymi kwestiami. Wymaga to jednak odrębnego opracowania. Dlatego poczynione tutaj uwagi są raczej wstępem do wizji „mego uniwersytetu”. Na zakończenie podam przykłady dwóch wybranych spraw spośród tych, które powinny zostać szczegółowo omówione.

Pierwszą jest postulat zacierania różnic między kierunkami studiów oraz „otwarcia” uniwersytetu. Wyzwolenie się spod presji „specjalizacji” pozwoli na traktowanie uczelni jako integralnej całości. Na razie dochodzi do absurdów: Uniwersytet Warszawski ma dwie, a może nawet trzy lub cztery socjologie: socjologię, stosowane nauki społeczne, politykę społeczną i jeszcze jakieś wyodrębnione kierunki. Gdyby chociaż takie kierunki ze sobą

¹¹ R. Wójcicki: op. cit.

współpracowały, ale są wydziały i instytuty, które chlubią się tym, że ich studenci nie korzystają z wykładów poza własnym instytutem. Mamy więc Uniwersytet Warszawski – federację niezależnych wydziałów lub instytutów, z absolutnym partykularyzmem interesów, dążeniem do coraz większej separacji i wyrwaniem sobie „zdobyczy”. Postulat likwidowania wąskich specjalności nie grozi likwidacją instytutów – może ich być tak wiele, bo liczy się także przyzwyczajenie do pracy w pewnym zespole. Może to być cenne w badaniach naukowych (które powinny być stałym i ważnym elementem działalności każdego pracownika), ale nie powinno się odbijać na kształceniu – funkcje instytutów powinny być w tym zakresie „miękkie”. Marzeniem byłoby zawiązywanie „szkół” w ramach uczelni: np. Szkoły Humanistyczno-Społecznej, oferującej zajęcia z socjologii, psychologii, ekonomii, historii, nauk politycznych, z których studenci mogliby korzystać w stopniu zależnym od ich upodobań, zdolności i obranej specjalizacji.

Drugi przykład, to pojawiające się czasem opinie, by ograniczać liczbę lektur lub wykładów. W pogoni za nowoczesnością nie niszczy największej wartości kształcenia uniwersyteckiego; unowocześnianie powinno polegać na większej pomysłowości przy opracowywaniu wymagań oraz zadań dla studentów, ich urozmaiceniu, organizowaniu praktyk i wizytacji terenowych (tu przeszkodą jest brak pieniędzy), ale lektury (i to w bibliotekach) należy raczej mnożyć (zwłaszcza że wygospodarowuje się na to czas), a nie ograniczać, zaś wysłuchanie profesora, który jest osobowością, też nie jest do zastąpienia. Inny niepokojący sygnał to „upraktycznianie” uniwersytetów, przy czym niektórzy pracownicy nie tylko nie tłumaczą studentom, gdzie się znaleźli, ale jeszcze dość demagogicznie wtórują im, żądając przekształcenia uniwersytetu w szkołę zawodową. Ta sprawa wymaga jednak dużo obszerniejszych komentarzy i analizy.

Summaries

Elżbieta **Wnuk-Lipińska** Academic Profession

An attempt is made in the article to answer three questions: does the academic profession exist, what are its characteristic features and what is its importance in the contemporary world? Two positions appear in the discussion: first – one can speak of the academic profession despite of the fact that it is performed by specialists of various fields, because it has more common than different features; second – that such a profession does not exist because there are more different than common features. The article also analyses the values associated with the performance of this profession.

Mirosława **Jastrzęb-Mrozicka** Ways of Studying Students' Opinions about Their Classes

The article discusses the contents of 49 different questionnaires which are used in higher education institutions to gather students' opinions about their classes or about the

academic teachers. We obtained these questionnaires in 1994 during realization of the study on quality assessment forms and procedures. Students' opinions are supposed to show the drawbacks and weak sides of teaching in a higher education institutions, thereby contributing to raising the quality of academic teachers and improving their work. We observe very different approaches to the study of students' opinions. In individual questionnaires students were asked to evaluate 3–15 features of the classes or teachers. These questionnaires also differ considerably depending on the school, the academic discipline and also on which aspects of the teaching process the authors of the questionnaires regarded as essential for quality assessment on the basis of students' opinions. Most often students were asked what they think most generally about their teachers and their teaching skills, less often about the content of the courses taught, their objectives and usefulness for a career in education or some other profession. The least attention was paid to the technical aspect of the classes, that is, to the availability of literature, the selection and use of auxiliary and audio-visual materials, the outfitting of classrooms.

Marta **Pastwa** Education in Poland in the Light of OECD Review

In 1994–1995 an education review was made by OECD at the request of the Government of the Polish Republic. As in other countries, the review procedure consists of successive stages and is done in accordance with OECD principles. The starting point is the writing up by local specialists of a first-hand report characterizing the status, operating and administration conditions of the education system at all levels. The first-hand report was written up in the Centre for Science Policy and Higher Education at University of Warsaw with the participation of specialists invited from other institutions. On the basis of the first-hand report and information gathered in the course of visits by and talks with representatives of the administrative staff of the education system, the OECD experts compiled their report entitled *Report on Educational Policy in Poland. Report and Questions of School Inspectors*, containing an analysis of the main problems of Polish education, comments and suggestions on directions of changes. Both reports became the basis of the so-called examination, i.e., discussion between OECD experts and representatives of the Ministry of National Education and harmonizing the accepted directions of reforms in education and the higher education system. The article contains a discussion of the main suggestions of the OECD experts and the tenor of the discussion at the "examination". OECD experts asked about the following basic questions: quality and effectiveness of education, the profession of teacher and the training of teachers, higher education, funding and administration, human resources development.

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Maria **Wójcicka** Conditions for Organization an External Quality Review System in Polish Higher Education

The Centre for Science Policy and Higher Education at University of Warsaw was singled out by the Ministry of National Education – as the Polish co-ordinating institution – to investigate a subject whose realization will lead to the formulation of alternative solutions to the problem of quality evaluation in Polish higher education and the organizational structures in which this process would take place.

The following attempt to formulate the terms of reference for establishment of an institution responsible for quality of higher education at the national level is the result of realization of a project which received an EC/TEMPUS grant for the 1994/95 academic year.

Realization of the project was based on various materials and forms of data collection. The starting point taken was an analysis of the condition of higher education and legislation passed in Poland after 1989 – acts, resolutions and documents determining the internal operating procedures of higher education institutions. The basic source of information about higher education institutions in questions not regulated in the *Higher Education Act* consisted of statutes as well as other documents – rules and regulations of studies, ordinances, resolutions, etc.

An important source of information were meetings, seminars and national and foreign conferences devoted to various aspects of quality assurance at the institution or faculty levels. Two seminars also constituted successive stages of the project completion.

Questionnaire surveys were made of institutions under the Ministry of National Education, medical schools and non-state higher education institutions in an attempt to determine the degree of involvement of Polish higher education institutions in the self-assessment.

In addition, the results of questionnaire surveys carried out in 1993 by the Centre for Science Policy and Higher Education on a representative sample of academic teachers were used in the description of the situation in Polish higher education institutions. The studies concerned the adaptation strategies in place in Polish higher education institutions.

The project was realized in co-operation with representatives of the Polish academic community and with experts – realizers and authors of higher education quality assessment systems in France, the Netherlands and Great Britain (England and Scotland).

André **Staropoli** Evaluation in Higher Education – The French Model

The Author discusses the evaluation process in French higher education against the background of the changes which have taken place in that system and one being prepared for the future. In this context the Author asks a number of questions not only about the future of the French higher education system but even more of the education system of a united Europe. One of these questions is how to reconcile the national tradition embodied in the higher education system of a given country with elements of the systems of other countries. These differences manifest themselves in the evaluation systems of higher education institutions applied in individual countries, which the Author accents by discussing the quality characteristics of the French higher education model.

Jan **Sadlak** Higher Education and Its Regeneration – The Search for Solutions and Partners

The article contains the main theses of the Author's address at the international conference "University – Enterprise Partnerships in Action", which was held in London on 22-23 June, 1995. The Author bases himself on two main assumptions, in conditions of the sudden economic and social transformations of recent decades there is an urgent need for social and economic regeneration, for co-operation between higher education and industry, which can make a significant contribution to development. In the Author's opinion, in order

to fulfill its new role, higher education in its development plans should take account of the five tendencies characteristic of contemporary higher education: the great and rapid increase and diversification of the students population, changes in the costs of funding education, the need for expanding scientific research, the use of new information and communication technologies, and the emergence of new ties between higher education and the "world of work".

Mantz Yorke, David McCormick Planning Changes in Higher Education
– The Strategic Academic Planning Initiative (SAPLING)

An important problem of higher education in the United Kingdom is the elaboration of suitable and effective procedures for the distribution of funds in conditions of a rapid increase in numbers of students coupled with reduced capacity for funding higher education institutions.

In the Authors' opinion, the accreditation procedures currently in use, the quality assurance systems, the assessment of research programs created by higher education institutions do not provide for an effective distribution and proper use of financial resources. Under the Strategic Academic Planning (SAPLING), The Higher Education Quality Council and Manchester Metropolitan University have launched an interesting initiative to organize a workshop, to which experts from British universities would be invited. The goal of the workshop would be to elaborate effective procedures for the distribution of financial means and for training university employees to apply these procedures. The participants of the workshops have been called upon to undertake common simulative actions to formulate conclusions – tenders addressed to hypothetical financial institutions in the search for funds to realize a specific plan for implementation of the strategic approach to teaching. In the article the Authors describe the sequence and effects of the simulative actions which took place during the workshops.

Kronika

Powstanie Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym w Uniwersytecie Łódzkim

W lutym 1995 r. przy Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego utworzono Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, którego kierownikiem została prof. dr hab. Anna Buchner-Jeziorska. Zakład powstał z inicjatywy i przy pomocy władz uczelni. Sprawia to, że działalność badawcza tej jednostki będzie miała nie tylko charakter naukowy, ale także przygotowywane będą analizy i ekspertyzy dotyczące efektywności kształcenia oraz funkcjonowania Uniwersytetu Łódzkiego.

Do końca 1995 r. Zakład opracuje dwa raporty z badań. Pierwszy będzie poświęcony bazie rekrutacyjnej Uniwersytetu Łódzkiego, drugi – potrzebom edukacyjnym maturzystów szkół łódzkich. Ponadto przygotowany jest projekt badawczy dotyczący strategii absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Także w tym roku rozpoczęte zostały prace nad opracowaniem bazy danych obejmującej wszystkich studentów Uniwersytetu Łódzkiego.

W ramach działalności dydaktycznej przygotowywane są programy nowych wykładów (m.in. z zakresu zarządzania kadrami z wyższym wykształceniem oraz roli nauki i kształcenia w rozwoju społecznym).

Anna Buchner-Jeziorska

Powstanie Centrum Analiz Jakości Kształcenia Uniwersytetu Jagiellońskiego

Uchwałą Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 29 czerwca 1995 r. w Uniwersytecie Jagiellońskim utworzono Centrum Analiz Jakości Kształcenia. Centrum jest jednostką pozawydziałową, podporządkowaną bezpośrednio prorektorowi UJ ds. studenckich, prowadzącą działalność badawczą ze szczególnym uwzględnieniem badań jakości kształcenia w szkołach wyższych.

Do zadań Centrum należy przede wszystkim:

1. Opracowywanie i wdrażanie metod badania jakości kształcenia;
2. Gromadzenie oraz opracowywanie danych o organizacji studiów, programach i metodach kształcenia, a także standardach światowych w tym zakresie;
3. Tworzenie banków informacji na temat jakości kształcenia;
4. Opracowywanie komputerowych systemów pomocy dydaktycznych;
5. Obsługa egzaminów testowych na zlecenie właściwych jednostek;
6. Działalność propagatorska i wydawnicza;
7. Organizowanie szkoleń, seminariów, konferencji oraz odczytów.

Centrum będzie również prowadziło odpłatną działalność usługową, na zasadach wydzielonej działalności gospodarczej.

Dyrektorem Centrum został mianowany dr hab. Rafał Niżankowski, a przewodniczącym Rady Centrum – dr hab. Marek Frankowicz. W skład Rady Centrum – oprócz pracowników UJ – wejdą również przedstawiciele innych uczelni krakowskich.

Marek Frankowicz

Ocenianie uczonych, instytucji i projektów badawczych

Komitet Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk i Fundacja Stefana Batorego zorganizowały w Warszawie 16-18 marca 1995 r. konferencję „Ocenianie uczonych, instytucji i projektów badawczych”, poświęconą kryteriom, procedurom i praktyce oceniania uczonych oraz działalności naukowej. W Komitecie Programowym Konferencji reprezentowane były: Polska Akademia Nauk, Polska Akademia Umiejętności, Towarzystwo Popierania i Krzewienia Nauk, Komitet Badań Naukowych, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Rada Jednostek Badawczo-Rozwojowych oraz Centralna Komisja ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych.

Konferencję finansowali: Fundacja im. Stefana Batorego i Komitet Badań Naukowych.

Wygłoszono 11 referatów i 28 komunikatów w czterech sekcjach: 1. Ocenianie uczonych; 2. Ocenianie projektów badawczych; 3. Ocenianie instytucji naukowych; 4. Zagadnienia metodyczne.

W konferencji wzięło udział ok. 80 uczestników reprezentujących wszystkie dziedziny nauki oraz przedstawiciel National Science Foundation w Waszyngtonie. Materiały z konferencji zostaną opublikowane w 1995 r. w czasopiśmie „Zagadnienia Naukoznawstwa”.

Ewa Świerzbowska-Kowalik

Third Meeting of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education

W dniach 21-23 maja 1995 r. w Utrechcie odbyło się trzecie międzynarodowe spotkanie przedstawicieli instytucji zajmujących się zapewnianiem jakości w szkolnictwie wyższym. Wzięło w nim udział 160 osób z wielu krajów. Obrady toczyły się głównie w kilkunastoosobowych grupach dyskusyjnych. Sprawozdawcy prezentowali wyniki dyskusji na sesjach plenarnych. Pod dyskusję poddano cztery problemy związane z oceną jakości w szkolnictwie wyższym: doskonalenie (*improvement*) a rozliczenie się z działalności (*accountability*); rola rządu i uczelni; skutki oceny jakości szkolnictwa wyższego; przydatność modelu TQM (*Total Quality Management*) dla szkolnictwa wyższego.

Elżbieta Wnuk-Lipińska

V Ogólnopolska Konferencja Dydaktyczna „Chemia”

W dniach 25-27 maja 1995 r. w Krynicy-Czarnym Potoku odbyła się V Ogólnopolska Konferencja Dydaktyczna „Chemia”. Była ona kontynuacją spotkań dziekanów i prodziekanów wydziałów chemicznych uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, organizowanych w latach 1990-1994 w Kazimierzu nad Wisłą przez Wydział Chemii UMCS. Tym razem postanowiono poszerzyć grono uczestników o przedstawicieli wyższych szkół technicznych. W konferencji wzięły udział 64 osoby: przedstawiciele 10 uniwersytetów (Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetów: Gdańskiego, Jagiellońskiego, Łódzkiego, Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Mikołaja Kopernika w Toruniu, Opolskiego, Śląskiego, Wrocławskiego), filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, 11 uczelni technicznych (Akademii Górniczo-Hutniczej, Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy, Politechnik: Gdańskiej, Łódzkiej, Poznańskiej, Rzeszowskiej, Szczecińskiej, Wrocławskiej, Warszawskiej i Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Opolu) oraz 2 szkół pedagogicznych (WSP w Częstochowie i WSRP w Siedlcach). Gośćmi konferencji były dr Maria Baster – członek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i dr Maria Węgrzecka z Akademii Ekonomicznej w Krakowie (specjalistka od ankiet studenckich). Większość uczestników stanowili dziekani, prodziekani i dyrektorzy instytutów, a więc gremium osób mających uprawnienia decyzyjne. Udział w konferencji wzięły również chemicy piastujący najwyższe godności w uczelniach: rektor AGH, prof. Mirosław Handke, oraz prorektorzy: Uniwersytetu Jagiellońskiego (prof. Stanisław Hodorowicz) i Uniwersytetu Adama Mickiewicza (prof. Marek Kręglewski).

Organizatorem konferencji był Wydział Chemii UJ (dr hab. Marek Frankowicz – prodziekan ds. studiów), a sponsorami: Fundacja Stefana Batorego i firma Beilstein.

Mimo krótkiego czasu trwania, tematyka konferencji była bardzo różnorodna. Wprowadzenie, oprócz referatów plenarnych, nowej formy pracy (warsztaty tematyczne) pozwoliło na równoczesne omówienie wielu ważnych dla środowiska spraw.

Dwa referaty plenarne (prof. dr hab. L. Piela i dr hab. M. Frankowicz) były poświęcone sprawozdaniom z wcześniejszych spotkań europejskich. Pozostałe wystąpienia były poświęcone następującym zagadnieniom:

- Strategia zmian w szkolnictwie wyższym (prof. dr hab. M. Handke);
- Reformy na Wydziale Chemii UW (prof. dr hab. L. Piela);
- Ocena jakości kształcenia (prof. dr hab. M. Kręglewski);
- Minima programowe (dr M. Baster);
- Propozycja zunifikowania i zmniejszenia liczby dokumentów studenckich, komputeryzacja dziekanatów (prof. dr hab. M. Soroka);
- Szkolnictwo średnie (prof. dr hab. W. Ptak).

Referatom towarzyszyła ożywiona (często burzliwa) dyskusja. Szczególne emocje budziły sprawy finansowania szkolnictwa wyższego, reform strukturalnych i minimów programowych.

Dyskusje prowadzone podczas warsztatów dotyczyły: ankiet studenckich; oceny pracowników; minimów programowych; systemów punktowych, ECTS (European Community Credit Transfer System); studiów zaocznych; studiów zawodowych; informacji i informatyki w chemii; staży oraz praktyk studenckich.

Na zakończenie animatorzy poszczególnych grup tematycznych przedstawili wnioski z dyskusji wszystkim uczestnikom konferencji. Okazało się, że system pracy w warsztatach – przyjęty po raz pierwszy na tej konferencji – był bardzo owocny i znalazł akceptację uczestników. Po około 1,5-godzinnych dyskusjach można było zaprezentować w kilku minutach owoce pracy danego warsztatu. W wyniku dyskusji dokonano wielu konkretnych ustaleń. Prof. dr hab. Andrzej Małecki (AGH) podjął się porównania programów studiów chemicznych w Polsce (uczestnicy konferencji nie wypracowali jednak wspólnego stanowiska w kwestii minimów programowych: podczas głosowania połowa zebranych wypowiedziała się przeciwko wprowadzaniu jakichkolwiek minimów, uważając, że naruszałoby to autonomię uczelni). Aby usprawnić przekaz informacji, postanowiono założyć na serwerze Wydziału Chemii UJ listę dyskusyjną „CHEMINFORM” (została ona założona bezpośrednio po konferencji i funkcjonuje od 30 maja). Politechniki Warszawska i Rzeszowska podjęły się koordynacji prac nad uruchomieniem systemu staży krajowych dla studentów i młodszych pracowników nauki. Dr hab. Krystyna Jackowska (UW) zobowiązała się opracować raport o ankietach studenckich stosowanych na wydziałach chemicznych oraz prowadzić „bank ankiet”.

Uczestnicy konferencji jednogłośnie zaakceptowali propozycję, aby przyszłoroczna konferencję zorganizował również ośrodek krakowski.

Marek Frankowicz

KADMIUM'95 – ogólnopolskie seminarium „Komputeryzacja Zarządzania Współczesną Szkołą Wyższą”

W dniach 19-21 października 1995 r. w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie-Przegorzalach odbyło się pierwsze ogólnopolskie seminarium war-

sztatowe „Komputeryzacja Zarządzania Współczesną Szkoła Wyższą – KADMIUM'95”, nad którym honorowy patronat objął minister edukacji narodowej, prof. dr hab. Ryszard M. Czarny.

W seminarium wzięło udział 120 osób reprezentujących ponad 40 szkół wyższych oraz 14 firm informatycznych. Na program KADMIUM'95, oprócz referatów przedstawiciele MEN i szkół wyższych oraz prezentacji firm, złożyły się również wielogodzinne tematyczne warsztaty dyskusyjne na temat reorganizacji i informatyzacji administracji oraz procesu dydaktycznego.

W zgodnej opinii większości uczestników seminarium stało się bardzo owocnym spotkaniem nie tylko firm z potencjalnymi klientami, ale przede wszystkim reprezentantów uczelni administracji i celowe jest nawet coroczne organizowanie takich spotkań, przynajmniej do momentu, kiedy proces reorganizacji oraz informatyzacji uczelni stanie się ogólnopolską rzeczywistością.

KADMIUM'95 zaowocowało konkretnymi ustaleniami. Po pierwsze, stwierdzono potrzebę opracowania standardowego, przeznaczonego do obligatoryjnego wdrożenia we wszystkich państwowych uczelniach, pakietu programowego (systemu) ewidencji, monitoringu i rozliczania kosztów prowadzonych w uczelniach prac badawczych finansowanych (granty) lub dofinansowywanych (badania statutowe) przez KBN. Po drugie, stwierdzono konieczność stworzenia listy dyskusyjnej na potrzeby wymiany doświadczeń w zakresie informatyzacji i ściśle związanej z nią reorganizacji zarządzania szkołami wyższymi. Listę taką podjął się prowadzić i założyć Uniwersytet Jagielloński. Lista dyskusyjna nosi nazwę KADMIUM; można się na nią zapisać wysyłając list o treści: *subscribe KADMIUM imię, nazwisko* pod adres: listserv@trurl.ch.uj.edu.pl.

Józef Mościcki

Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

David McCormick – koordynator Grupy ds. Inicjatyw Akademickich Manchester Metropolitan University, poprzednio wykładowca chemii i dyrektor Enterprise of Higher Education Initiative w tym Uniwersytecie.

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, rekrutacji

i doboru kandydatów na studia, motywów kształcenia oraz postaw studentów wobec przyszłej pracy. Tym zagadnieniom poświęciła wiele publikacji.

Marta Pastwa – doktor nauk ekonomicznych, specjalista z zakresu organizacji i zarządzania szkolnictwem wyższym. Pracę doktorską na temat „Kształtowanie struktury organizacyjnej szkoły wyższej” obroniła w SGH (SGPiS). Jest autorką wielu publikacji poświęconych ewolucji struktur organizacyjnych uczelni, systemów kierowania szkolnictwem wyższym w Polsce i na świecie, kierowania badaniami w uczelniach. W latach 1993-1995 uczestniczyła w przygotowaniu raportu *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, stanowiącego raport źródłowy do dokonanej przez OECD analizy systemu edukacji w Polsce. Była członkiem zespołu redakcyjnego i autorką części raportu.

Jan Sadlak – absolwent Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu. Doktorat (Ph.D.) uzyskał w State University of New York (Buffalo). W latach 1985-1988 sekretarz the Standing Conference of Rectors, Presidents and Vice-chancellors of the European Universities w Genewie. Obecnie pracownik Sekretariatu UNESCO w Paryżu, gdzie zajmuje się głównie sprawami polityki i reformy szkolnictwa wyższego. Członek Rady Administracyjnej Uniwersytetu Paris XIII – Nord. Autor wielu publikacji z zakresu szkolnictwa wyższego i polityki naukowej.

André Staropoli – sekretarz generalny francuskiego Państwowego Komitetu ds. Ewaluacji (Comité National d'Evaluation. Autor

wielu publikacji poświęconych szkolnictwu wyższemu.

Elżbieta Wnuk-Lipińska – socjolog, doktor nauk humanistycznych. 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 na Uniwersytecie Wrocławskim. Doktorat z pedagogiki obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problemami strukturalnych przemian w systemach kształcenia ponadśredniego, relacji między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – analizą mechanizmów samooceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe). Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Mantz Yorke – profesor, dyrektor Centrum Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Liverpool John Moores University. Od 1976 r. zajmuje się problematyką szkolnictwa wyższego, przede wszystkim doskonaleniem umiejętności zawodowych nauczycieli akademickich oraz zapewnianiem jakości w dziedzinie kształcenia i badań. W latach 1992-1994 uczestniczył w pracach Higher Education Quality Council.



Wydawca:

**Instytut Studiów Politycznych
Polskiej Akademii Nauk**

00-625 Warszawa, ul. Polna 18/20, tel. 25-52-21

Opracowanie redakcyjne:

Ewa Wosik

Skład, druk i oprawa:

Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIMP – Hanna Bicz

00-669 Warszawa, ul. Emilii Plater 911

Prenumeratę półrocznika
„Nauka i Szkolnictwo Wyższego” prowadzi firma AMOS,
01-806 Warszawa, ul. Zuga 12
Koszt roczny, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres
wynosi **10 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 1994.