

Gz. 238

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



10/97

półrocznik

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**
Julita **Jabłeczka**

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**

Maria **Wójcicka** (redaktor naczelny)

Opracowanie graficzne

Wojciech **Freudenreich**

Redaktor tomu: Maria Wójcicka

Adres Redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 826-07-46

*Czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych
z funduszy na działalność ogólnotechniczną*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1997

ISSN 1231-02-98

Gz. 238

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

10/97, Półrocznik, Warszawa



Od Redakcji 6

PRZYSZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ SPOŁECZNOŚCI AKADEMICKIEJ

Bruce D. **Johnstone**, Przyszłość uniwersytetu:
racjonalne przewidywanie, nadzieja na reformy
czy wykorzystanie możliwości technicznych? 7

Elżbieta Wnuk-Lipińska, Kryzys uniwersytetu jako instytucji
edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej 15

Ireneusz **Białecki**, Strategie polskiej edukacji 22

Henryk **Domański**, Merytokracja – hierarchia dochodów i dynamika
mobilności. Polska na tle państw
postkomunistycznych 37

Maria **Wójcicka**, **Elżbieta Wnuk-Lipińska**, Uniwersytet w warunkach
kształcenia masowego. Komunikat z badań 51

REFORMY NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Julita **Jabłecka**, Hanna **Gulczyńska**, Ewa **Świerzbowska-Kowalik**,
Strategie pozyskiwania i utrzymania zasobów a przetrwanie
oraz rozwój organizacji naukowych:
przykład trzech placówek Polskiej Akademii Nauk 65

Krystyna **Ciekot**, Wybieralność przedmiotów
– z perspektywy studentów 89

Zuzanna **Toeplitz**, Trudna droga do Europy
przez program Sokrates-Erasmus **98**

MOJA UCZELNIA

Antoni **Smoluk**, O minimach programowych z matematyki
na studiach ekonomicznych **104**

Lesław W. **Szczerba**, Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych
w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach **113**

Summaries 115

Kronika 119

Informacje o autorach 122

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

10/'97, Semi-annual, Warsaw

From Editor 6

THE FUTURE AND THE PRESENT OF ACADEMIC COMMUNITY

Bruce D. **Johnstone**, The Future of the University: Reasonable Predictions, Hoped-for Reforms or Technological Possibilities? 7

Elżbieta Wnuk-Lipińska, Crisis of the University as an Educational Institution in the West-European Countries 15

Ireneusz **Białecki**, Strategies of Polish Education 22

Henryk **Domański**, Meritocracy. Hierarchy of Incomes and Dynamics of Mobility. Poland against the Background of the East-European Countries 37

Maria **Wójcicka**, **Elżbieta Wnuk-Lipińska**, The University in Condition of Mass Education. Research Findings 51

REFORMS IN SCIENCE AND IN HIGHER EDUCATION

Julita **Jabłeczka**, Hanna **Gulczyńska**, Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, Strategies of Acquiring and Preserving Resources, and the Survival and Development of Scientific Organisations: Example of Three Institutes of the Polish Academy of Sciences 65

Krystyna **Ciekot**, Elective Courses from Students' Perspective 89

Zuzanna **Toeplitz**, The Difficult Way to Europe through the Socrates-Erasmus Programme 98

MY UNIVERSITY

Antoni **Smoluk**, Minimal Programme Requirements
in Mathematics in Studies of Economics **104**

Lesław W. **Szczerba**, Integrative Education of Handicapped Persons
in the Agricultural-Pedagogical College in Siedlce **113**

Summaries 115

Chronicle 119

Notes on the Authors 122

27 grudnia 1997 roku odeszła nasza Koleżanka i Przyjaciel o niezwyklej osobowości

dr hab. Elżbieta Wnuk-Lipińska

Była pracownikiem naukowo-dydaktycznym Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz współtwórcą i pierwszym redaktorem naczelnym półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”.

Socjolog z wykształcenia, koncentrowała się na różnych aspektach funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego. Jej bogaty dorobek naukowy – książki oraz liczne artykuły publikowane w kraju i za granicą – daje świadectwo rozległym zainteresowaniom, wnikliwości i rzetelności naukowej. Ze szczególną uwagą śledziła działania reformatorskie szkół wyższych. W wyniku realizowanego przez Nią grantu Komitetu Badań Naukowych powstała książka *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych* (1996), bardzo dobrze przyjęta w środowisku akademickim i wysoko oceniona przez specjalistów. Praca ta, w której zawarła sumę swych bogatych doświadczeń naukowych, posłużyła także za podstawę kolokwium habilitacyjnego i przyznania Jej stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie socjologii.

W polu zainteresowań Elżbiety Wnuk-Lipińskiej znalazły się również problemy jakości szkolnictwa wyższego. Jej wielką troską było zwrócenie uwagi środowiska akademickiego na rangę tego problemu, czego wyrazem były publikacje oraz seminaria poświęcone jakości kształcenia, organizowane przy Jej udziale w ramach grantu programu TEMPUS. Oprócz wielu opracowań z tej dziedziny, była autorką pierwszego artykułu, który ukazał się na ten temat w języku polskim, w pierwszym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” (1993): *Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny*.

Elżbieta Wnuk-Lipińska podjęła trud powołania tego pisma i kierowania nim w niełatwym okresie, kiedy większość podobnych prób kończyła się niepowodzeniem. Pomagała Jej w tym żarliwa wiara w sens przedsięwzięcia, udzielająca się wszystkim, do których zwracała się o pomoc i zapraszała do współpracy.

Dziś, kiedy w 10 tomie zamieszczamy wspomnienie o Elżbiecie, mamy poczucie obecności Jej myśli w przesłaniu intelektualnym pisma, w kształtowaniu jego charakteru i perspektywy. Mamy jednak również świadomość, że Jej ciepłego uśmiechu, życzliwości, talentu mediacyjnego i wyjątkowej umiejętności pracy w zespole będzie nam zawsze brakować.

Zespół redakcyjny

Od redakcji Szanowni Czytelnicy, tym razem koncentrujemy się na wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowaniach teraźniejszości oraz przyszłości społeczności akademickiej. Wyznaczają je znane wszystkim codzienne trudności i w tej kwestii nie ma większych różnic poglądów. Pojawiają się one, gdy podejmowane są próby nakreślenia alternatywnych scenariuszy przyszłości, zwłaszcza w odniesieniu do jakości kształcenia. Jedno z pytań, na które nie ma jednoznacznych odpowiedzi, dotyczy skutków umasowienia szkolnictwa wyższego. W większości krajów szeroka dostępność uniwersytetów jest zagwarantowana ustawowo. Oznacza to, że nie najlepiej przygotowana do studiów młodzież staje się naturalnym elementem uczelnianej rzeczywistości. Czy konstytutywne cechy uniwersytetu stanowią wystarczającą ochronę wartości akademickich? Czy jest jakaś alternatywa dla umasowionego uniwersytetu?

W tekstach publikowanych w pierwszej części tomu problem ten jest rozważany z różnych punktów widzenia. Czy do utrzymania standardów akademickich przyczyniłby się rozwój równoległego, silnego sektora szkół zawodowych? Czy może przyszłość uniwersytetu leży w formach kształcenia otwartego, zdalnego? Jak w tych warunkach interpretować pojęcie *adaptabilności*, tak ściśle i przez wieki związane z uniwersytetem? To tylko niektóre z pytań, na które autorzy poszukują odpowiedzi.

Do teraźniejszości nawiązują teksty zamieszczone w drugiej części tomu. W przypadku środowiska badawczego – teraźniejszość tę wyczerpuje w poważnym zakresie poszukiwanie przez placówki naukowe strategii przystosowawczych i rozwojowych. Uczelniana rzeczywistość – to próby dostosowania oferty edukacyjnej do standardów europejskich, rozpatrywanych jednak również z indywidualnej perspektywy studentów – ich aspiracji i dążeń. Fakultatywność kursów kształcenia i punktowy system zaliczania – to obecnie dwa podstawowe wyznaczniki organizacji studiów.

W dziale trzecim znajdują Państwo teksty bardziej osobiste, wyrażające w większym stopniu indywidualne podejście autorów do prezentowanej przez nich problematyki.

PRZYSZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ SPOŁECZNOŚCI AKADEMICKIEJ

Bruce D. Johnstone Przyszłość uniwersytetu: racjonalne przewidywanie, nadzieja na reformy czy wykorzystanie możliwości technicznych? *

Autor poszukuje odpowiedzi na pytanie, jaki będzie uniwersytet przyszłości. Na wstępie zarysowuje założenia wynikające z trzech różnych podejść występujących w debacie o uniwersytecie, które w efekcie przynoszą inne odpowiedzi. Te podejścia to: racjonalne przewidywanie, nadzieja na reformy oraz wykorzystanie możliwości technicznych. Z ujęcia racjonalnego wynikają podstawowe tezy konwencjonalnej reformy uniwersytetu; ujęcie związane z możliwościami technicznymi ukazuje szanse rozwoju uniwersytetu wynikające z zastosowania nowych technologii i technik kształcenia. Po analizie krytycznej każdego z podejść autor prezentuje prawdopodobny kierunek zmian różnych aspektów funkcjonowania uniwersytetu, a także odpowiada na pytania: jakie będą przyszłe programy i treści kształcenia, w jaki sposób programy te powinny być realizowane przez nauczycieli i studentów, kto ma być kształcony, przez jaki czas, w jakim zakresie oraz jaka ma być w przyszłości dostępność studiów?

O co nam właściwie chodzi, gdy zadajemy pytanie: jaki uniwersytet? W niniejszym opracowaniu sugeruję, iż możemy pytać o trzy różne kwestie (lub też udzielić na to pytanie trzech różnych odpowiedzi). Często bowiem mylimy racjonalne bądź uzasadnione przewidywanie z nadzieją na reformy i z możliwościami technicznymi.

Przez „przewidywanie” rozumiem prognozowanie tego, co się najprawdopodobniej wydarzy w szkolnictwie wyższym w świetle naszych najlepszych projekcji na temat przyszłego

* Jest to tekst referatu *The Future of the University: Reasonable Predictions, Hoped-for Reforms or Technological Possibilities?* wygłoszonego na międzynarodowej konferencji *What Kind of University?*, Londyn, 18-20 czerwca 1997 r. Przedruk za zgodą Open University Press.

kierunku rozwoju: zmian ekonomicznych, demograficznych, politycznych oraz technicznych, a także tego co wynika z natury ludzkiej. Oznacza to, że przedmiot naszych przewidywań traktujemy jako funkcję owego rozwoju. W interesującym nas przypadku – tzn. uniwersytetów – takie podejście wymaga rozważenia, dlaczego uniwersytety obecnie są takie, a nie inne, a zwłaszcza dlaczego pracownicy akademicy zachowują się obecnie w taki właśnie, a nie inny sposób, oraz tego, czy któryś z powodów tych zachowań zmieni się istotnie w następnym lub dalszych dziesięcioleciach.

Owe racjonalne przewidywania nie powinny być mylone z naszą nadzieją na reformy, czyli, inaczej mówiąc, z tym, co chcielibyśmy osiągnąć w przyszłości. W przypadku uniwersytetów Europy oraz Ameryki Północnej, a także uczelni innych krajów, które uformowały się w wyniku kombinacji tradycji uniwersytetu Humboldta, nacisku na kształcenie wyższe na poziomie pierwszym (*undergraduate*) oraz nowszej tradycji, tzn. zwiększonej dostępności do kształcenia oraz funkcji usługowej uniwersytetu, rysuje się trwała i raczej spójna koncepcja reform. Oznacza ona poświęcenie większej uwagi:

- studentom, szczególnie na pierwszym poziomie (studia *undergraduate*, prowadzące do pierwszego stopnia – *Bachelor*);
- sztuce nauczania oraz poprawie poziomu kształcenia;
- problematyce uczenia się przez studentów;
- misji instytucjonalnej uczelni w aspekcie kadry akademickiej (w tym np. respektowania potrzeby efektywności zadań, które ta misja definiuje), nawet jeśli występuje sprzeczność z celem osobistym uczonych – indywidualnym uznaniem naukowym.

Przewiduje się także:

- zmniejszenie hegemonii dyscyplinarnej i/lub wydziałowej oraz bardziej interdyscyplinarne kształcenie i badania;
- rozwój funkcji usługowych uczelni podejmowanych na rzecz przedsiębiorstw, agend rządowych i generalnie – społeczeństwa.

Muszę jednak stwierdzić, że ta utrzymująca się od dawna konwencjonalna koncepcja reform jest w rzeczywistości scenariuszem najmniej prawdopodobnym, gdyż taki właśnie program reform uniwersytetu sugerowano przecież stale przez większą część obecnego stulecia. Dla prognostyków może to oznaczać, że instytucje, kadra akademicka i zapewne nawet studenci nie chcieli w dostatecznym stopniu takiego programu zmian. Lub też, po prostu, że w większym stopniu pragnęli oni realizacji innych celów bądź uzyskania innych korzyści i te ich sprzeczne priorytety przeszkadzały w realizacji niektórych zmian, takich jak np. poświęcanie większej uwagi kształceniu kosztem badań czy też organizowaniu programu kształcenia o profilu interdyscyplinarnym.

Wreszcie, ów konwencjonalny program reform często bywa mylony z tym, co jest technicznie możliwe. W przypadku uniwersytetów zazwyczaj wyrażamy szczególną ekscytację nowymi technologiami informacyjnymi i ich możliwymi zastosowaniami w procesie kształcenia. Dotyczy to:

- cyfrowego przesyłania danych wraz z nieograniczonymi niemal możliwościami szerokiego zastosowania połączeń światłowodowych;
- wysublimowanego oprogramowania o charakterze interaktywnym, w połączeniu z wykorzystaniem komputerów osobistych, które są ogólnie dostępne przynajmniej dla średnich klas w Europie i Ameryce Północnej;
- wszechobecnych odbiorników telewizyjnych i odtwarzaczy wideo.

Wszystkie te zjawiska stwarzają nowe możliwości, które jednak budzą pewne wątpliwości. Dotyczą one:

- wszechstronnych możliwości interaktywnego wykorzystania technik wideo do kształcenia synchronicznego i kształcenia na odległość;
- synchronicznych i rozbieżnych oraz częściowo współbieżnych połączeń internetowych;
- wykorzystania systemu audio-wideo oraz oprogramowania komputerowego do regulowanego indywidualnie kształcenia asynchronicznego.

Które techniki z tego zestawu zostaną w rzeczywistości zastosowane, gdzie i przez kogo – zależy nie tylko od potencjału pedagogicznego, czy też od kalkulacji kosztów i zysków takiego nauczania i uczenia się, wspartego technologią. Prawdopodobieństwo adaptacji tych metod zależy bowiem także od przyczyn, dla których pracownicy akademicy, uniwersytety i studenci zachowują się w ten, a nie inny sposób.

Jaki więc uniwersytet możemy ujrzeć w następnym czy też w dwóch kolejnych dziesięcioleciach? Odpowiedź w kategoriach najbardziej prawdopodobnych prognoz wynika z funkcji współdziałania czterech sił, na które składają się:

1. Kształt obecnego uniwersytetu, który nie powstał w sposób przypadkowy, ale jest wytworem historycznym, kulturowym, efektem osobistych oczekiwań i popytu społecznego oraz instytucją, która odniosła niezwykle sukces w zaspokajaniu różnych oczekiwań i nacisków. Instytucje, które osiągnęły sukces charakteryzuje znaczna inercja. Jeśli w takiej właśnie dobrej, trwale funkcjonującej instytucji, postulowaną zmianę w kierunku dalszej poprawy można usytuować między dwiema ekstremalnymi sytuacjami: radykalną reformą oraz niewielką zmianą (a nawet całkowitym jej brakiem), instytucja ta wybiera zazwyczaj niewielką zmianę lub brak zmian.

2. Program reform, który będzie zmierzał w kierunku rozwoju kształcenia studentów na poziomie I oraz doskonalenia sztuki nauczania, nawet jeśli przeciwstawne siły będą (przynajmniej przez jakiś czas) nadal przeciwdziałać rzeczywistym posunięciom. Ale jeżeli opór ten zostanie pokonany przez ideologie czy możliwości techniczne, wówczas program reform będzie realizowany w prawdopodobnym, preferowanym przez nas kierunku zmian.

3. Możliwości techniczne, które mogą wpłynąć na sposób, w jaki funkcjonują uniwersytety, ale tylko wówczas, gdy zostaną przedsięwzięte instytucjonalne i indywidualne środki motywacyjne, a także przeprowadzona ocena potencjalnej zmiany kosztów oraz potencjalnych korzyści płynących z reform (zwłaszcza dla kształcenia).

4. Wola rządu (czy wyborców na poziomie krajowym lub regionalnym) przyznania środków publicznych uniwersytetom, a nie wydania ich na inne konkurencyjne dobra publiczne czy przeznaczenia na zwolnienia podatkowe.

Pewne reformy są więc prawdopodobne, nawet jeśli zakres i tempo zmian bywają często przeceniane. Ale jeśli ma nastąpić zmiana, to jaki ma być jej kierunek? I gdzie przebiegają granice polityczne tych zmian?

Dostrzegam trzy możliwe obszary poważnych zmian w uniwersytetach. Dotyczą one następujących kwestii:

- Czego powinno się nauczać: jakie będą przyszłe programy i treści kształcenia?
- W jaki sposób programy te powinny być realizowane (nauczanie i uczenie się przez studentów): jaka jest przyszłość pedagogiki czy też „funkcja produkcji nauczania” (*instructional production function*)?

- Kto ma być kształcony za państwowe pieniądze: przez jaki czas i /lub w jakim zakresie, jaka ma być w przyszłości dostępność studiów?

Zajmijmy się kolejno tymi trzema aspektami zmian.

● Czego powinno się nauczać?

Pierwszy obszar – treści i programy kształcenia – był przedmiotem największego zainteresowania z powodów politycznych, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych, lecz prawdopodobnie jako kwestia polityczna nie jest to problem wart czasu i energii, które się mu poświęca. Studenci będą nadal otrzymywać mieszankę treści, które tradycyjnie były nauczane w uniwersytetach; zmiany w tej dziedzinie następują powoli. Także to, co, według studentów, zwiększa ich szanse na uzyskanie dobrych stanowisk i osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej, zmienia się niewiele szybciej. Tylko w niektórych kolegiach i uniwersytetach amerykańskich trwa ostra walka dotycząca tej części programu kształcenia, która ma być ogólnie obowiązująca (lub tzw. treści podstawowych programów), ale generalnie tego typu spory są rzadkie. A jeśli nawet można je zaobserwować, prawdopodobnie nie sprawia to nikomu wielkiej różnicy, czy wprowadzono, czy też nie, rok wstępny, na którego program składają się konkretne wielokulturowe treści, mało istotna jest także kwestia, czy sztuki Szekspira czyta 100%, 50%, czy tylko 8% studentów kolegiów.

● Jak powinno się nauczać?

Drugiemu z kolei obszarowi: jak należy uczyć, jak przekazywać treści kształcenia, czyli – inaczej mówiąc – problemowi pedagogiki, procesowi nauczania i uczenia się, poświęca się lwią część uwagi i przewidywań. Te dwa aspekty – nauczanie i uczenie się oraz możliwe zmiany w tym zakresie – można rozpatrywać w trzech wymiarach, które przedstawię w formie pytań.

Po pierwsze, czy procesy nauczania i uczenia się studentów mają nadal być oparte na metodach pasywnych, kiedy nauczyciel przekazuje, a student przyswaja wiedzę (lub też, jeśli nie chce, nie uczy się)? Czy też przyszłość przyniesie bardziej aktywne i uczestniczące metody uczenia się przez studentów?

Po drugie, czy czas trwania studiów nadal będzie stały i określony przez uniwersytet, w ramach wyznaczonych terminów i semestrów? Czy też wiedza, którą mają otrzymać studenci pozostanie nie zmieniona (będzie ujednolicona), natomiast czas przeznaczony na studiowanie będzie zróżnicowany, tak jak w przypadku samokształcenia?

Po trzecie, czy nauczyciel i student nadal zachowają bezpośredni kontakt w wymiarze czasu i przestrzeni? Czy też coraz więcej studentów i profesorów będzie odseparowanych od siebie w sensie fizycznym, tak jak w synchronicznym kształceniu na odległość, lub odzieleni będą także w sensie czasowym, jak w asynchronicznym procesie samokształcenia?

Różne kombinacje odpowiedzi na powyższe pytania stanowią o większości różnic obecnych procesów pedagogicznych. Na przykład:

Stało się modne, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych, by niemal bagatelizować dydaktykę w sztywno określonych ramach (kształcenie bezpośrednie), choć taka klasyczna forma dydaktyki dla wielu, czy nawet dla większości studentów tradycyjnych studiów, może być efektywna ze względu na koszty.

Kształcenie na odległość może być (i często wciąż jest) oparte na dydaktyce oraz regulacji tempa kształcenia przez uczącego – jak to bywa choćby w przypadku powszechnie występujących „gadających głów” w telewizji edukacyjnej.

W celu przełamania tyranii ścisłych terminów nadawania programów edukacyjnych, którym muszą się podporządkować i wykładowcy, i studenci, można używać sprzętu wideo oraz kaset.

W ten sposób „gadające głowy” będą się samoograniczać w sensie przestrzegania konkretnych terminów wykładu, a nadawane programy staną się bardziej dostępne, ale będą one mniej kosztować jedynie wówczas, jeśli mniejsza liczba pracowników akademickich będzie mogła uczyć większą liczbę studentów, nie powodując przy tym spadku efektywności kształcenia.

Przy dodatkowym użyciu komputerów osobistych oraz oprogramowania na dobrym poziomie, kształcenie (zarówno kształcenie na odległość, jak i samokształcenie) może mieć charakter bardziej aktywny oraz – przynajmniej potencjalnie – może być bardziej produktywnie zarówno dzięki niższym kosztom, jak i większemu wysiłkowi uczących się.

Obecnie jednak silne naciski utrzymywać będą większą część systemu szkolnictwa wyższego (a zwłaszcza tradycyjne uniwersytety) w ramach konwencjonalnych metod pedagogicznych. Używając kategorii finansowych można stwierdzić, że większości nowych technologii kształcenia nie wykorzystuje się po to, by zastąpić kadrę akademicką, co jest tradycyjnie źródłem przyrostu produktywności w przemyśle. Środki techniczne stanowią natomiast dodatkowy wydatek, który zapewne przynosi dodatkowe efekty, a więc wpływa na wzrost wydajności, ale nie decyduje o malejących kosztach jednostkowych obliczanych w uczelni.

Drugą tradycyjną siłą konserwatywną jest autonomia podmiotowa profesury, której towarzyszy opisane zjawisko luźno powiązanych technologii „procesu produkcyjnego” w szkolnictwie wyższym. Powszechna i ogólnie dostępna rewolucja techniczna w kształceniu uniwersyteckim odbierze uniwersytetowi swoisty charakter autorytetu instytucjonalnego i wpłynie na styl kształcenia w sposób nie dający się porównać z jakąkolwiek znaną rewolucją w uniwersytecie.

Po trzecie, jak dotąd, uniwersytety rozwijają nowe technologie kształcenia zazwyczaj poprzez aktywność indywidualnych pracowników akademickich i będą to robić w coraz większym stopniu. Rozwój tych technologii jest ograniczony przez swoisty merkantylizm, przede wszystkim jako wynik wspomnianego tu indywidualnego procesu wprowadzania nowych technologii. Instytucje i poszczególni pracownicy akademicy chcą być twórcami i eksporterami nowych inicjatyw, a nie ich odbiorcami czy importerami.

W końcu, popyt konsumentki – który w systemie gospodarczym skutecznie wpływa na upowszechnienie większości technik ograniczających koszty i przynoszących zyski – w tradycyjnym systemie edukacji uniwersyteckiej odgrywa jedynie rolę marginesową. Dzieje się tak nie z powodu subsydiów – które, jak się często utrzymuje, ograniczają działanie sił popytu (twierdzą tak głównie ci, którzy chcą znaleźć uzasadnienie dla dalszych redukcji środków publicznych dla uczelni) – ale ze względu na specyficzny charakter popytu na studia studentów „tradycyjnych”. Student z tradycyjnej grupy wiekowej (bezpośrednio po szkole średniej), dobrze przygotowany i umotywowany, idzie na uniwersytet tylko częściowo z powodu chęci zdobywania wiedzy. Idzie na uniwersytet także po przyjemną socjalizację, która jest możliwa dzięki uczestnictwu w życiu studenckim, dzięki doświadczeniu, które podziela większość podobnie myślących młodych ludzi. Idą oni na uczelnię po to, aby osiągnąć prestiż i pozycję, jaką daje uniwersytet absolwentom ubiegającym się o pracę. Cele te idealnie współgrają ze wszystkimi rodzajami kosztownej technologii edukacyjnej tak długo, jak długo te nowe formy nie powodują odseparowania studentów od siebie i od środowiska kampusu. Innymi słowy dopóty, dopóki owe technologie nie zastąpią mniej lub bardziej regularnych wspólnych studenckich zajęć z udziałem profesora.

Czy uniwersytet wirtualny, edukacja na odległość, samokształcenie, mogą znaleźć miejsce w szkolnictwie wyższym? Z pewnością tak. Ale nie jako rewolucja w tradycyjnym uni-

wersytecie, który nadal będzie dominującym dostawcą usług dla młodych ludzi bezpośrednio po szkole średniej, dobrze przygotowanych, o ambicjach akademickich. Ogromny potencjał nowych technologii, podobnie jak nowe formy usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym, znajdują raczej miejsce na rozwijających się ważnych peryferiach tradycyjnego kształcenia akademickiego. Obejmą one coraz większy zakres edukacji pozauniwersyteckiej, nawet dla młodych ludzi w wieku typowym dla tradycyjnego kształcenia uniwersyteckiego. Dotyczy to również rosnącego, ogromnego obszaru zawodowej i korporacyjnej (odbywanej w przedsiębiorstwach) edukacji ustawicznej, a także rozwijającej się i ważnej edukacji o charakterze rekreacyjnym oraz kształcenia podejmowanego w celu osobistego rozwoju.

● **Kto ma być kształcony (w ramach państwowych dotacji) – przez jaki czas i jakim kosztem?**

Potencjalnie, najistotniejsze zmiany dotyczą tu dostępności studiów, czyli tego, kto ma być kształcony, jak długo i jakim kosztem? Szkolnictwo wyższe jest kosztowne. Szczególnie drogie są koszty jednostkowe kształcenia studentów badawczych (powyżej pierwszego poziomu kształcenia), prowadzonego w warunkach niskiego pensum, drogich technologii, świadczenia pomocy materialnej dla studentów drugiego poziomu i doktorantów oraz przy istnieniu konkurencyjnych płac na rynku międzynarodowym. Większość krajów Europy przekroczyła poziom nazwany przez Martina Trowa kształceniem masowym, charakteryzującym się wysokim odsetkiem absolwentów szkół średnich chętnych do podjęcia studiów wyższych – na kontynencie europejskim często mają oni prawo dostępu do wyższego wykształcenia zagwarantowane w konstytucji. Liczba nowych miejsc w uczelniach nadal rośnie. Wzrasta też udział studentów kształcących się w niepełnym wymiarze oraz studentów przedłużających czas studiów, a także liczba poziomów i etapów kształcenia (uzyskiwanych stopni).

Jednocześnie rządy mają problemy związane ze zróżnicowanymi oczekiwaniami społecznymi dotyczącymi wydatków publicznych, czemu towarzyszy stopniowe akumulowanie się tych wydatków w efekcie uników podatkowych przedsiębiorstw oraz nowych ograniczeń deficytu budżetowego. W kasie publicznej nie ma dostatecznej ilości pieniędzy. Rozwiązaniem tego problemu w szkolnictwie wyższym będzie połączenie następujących działań:

- mniejsze nakłady jednostkowe na studenta w tradycyjnym uniwersytecie, co oznacza mniej samodzielnej kadry w stosunku do liczby studentów;
- przesunięcie większej liczby studentów na tory tańszego kształcenia w formie krótkich cykli;
- bardziej rygorystyczne standardy, w tym więcej poziomów i etapów kształcenia, nawet w ramach studiów pierwszego stopnia; na takich etapach kształcenia studenci, którzy nie osiągają dostatecznych wyników, mogą być usunięci z systemu szkolnictwa wyższego, co spowoduje zmniejszenie ogólnej liczby studentów i obniżenie kosztów;
- przejęcie większej części kosztów ponoszonych poprzednio przez podatników (zarówno kosztów kształcenia, jak i kosztów utrzymania studentów) przez rodziców lub przez samych studentów;
- wspieranie przez rządy tworzenia prywatnych uniwersytetów i kolegiów (w niektórych przypadkach, zwłaszcza Ameryki Łacińskiej i Azji, jest to zjawisko powszechne), jako instytucji, które przejmą rosnący popyt na wyższe wykształcenie przy minimalnym koszcie ponoszonym przez podatników;
- wysiłki rządów, aby stworzyć nowe formy kształcenia na poziomie wyższym, powstające w mniejszym stopniu po to, by zwiększyć dostępność do studiów czy stworzyć formy

kształcenia uzupełniającego (co przedsięwzięcia te umożliwiają), ale raczej w związku z przewidywanym obniżeniem kosztów.

Nie dostrzegam, aby wymienione wyżej tendencje ulegały osłabieniu. W większości krajów rozwijają się pozauniwersyteckie formy kształcenia, by osłabić hegemonię kształcenia typu uniwersyteckiego. I tak np. amerykańskie kolegia komunalne (a faktycznie także większość państwowych i prywatnych kolegiów czteroletnich), niemieckie *Fachhochschulen*, holenderski sektor uczelni zawodowych (tzw. HBO), francuskie *Institutes Universitaires de Technologie* i brytyjskie politechniki stworzono głównie po to, by zapewnić większej liczbie studentów „właściwsze” formy kształcenia na poziomie wyższym i po szkole średniej, przy niższych kosztach ponoszonych przez państwo.

Ostatnio nawet Chiny zadeklarowały, że wprowadzenie czesnego jest w pełni spójne z najnowszą wersją interpretacji myśli marksistowsko-leninowskiej Mao-Zedonga i Deng Xiao-pinga. Prywatne instytucje szkolnictwa wyższego, często słabe, o niedostatecznej jakości, powstają w całym dawnym Związku Radzieckim i w Europie Wschodniej. System szkolnictwa wyższego w Chile, w dużym stopniu sprywatyzowany, o odpowiedniej pojemności i wyraźnie stabilny, jest modelem zalecanym przez Bank Światowy krajom rozwijającym się. Tylko Europa Zachodnia trzyma się kurczowo świętego obowiązku pozostawiania przy masowym, wolnym od opłat szkolnictwie wyższym i w tym obszarze rysuje się wyraźne pęknięcie.

Nie chodzi o dostępność publicznego szkolnictwa wyższego dla lepiej przygotowanych i mających ambicje studiowania na poziomie akademickim – dla tej kwestii wykazywane jest zrozumienie we wszystkich krajach, oczywiście w ramach ich możliwości. Chodzi natomiast o to, że poszczególne kraje usiłują zwiększyć dostęp do studiów dla tych, którzy są słabo do nich przygotowani, a nawet słabo zainteresowani studiami. Chodzi więc o wyzwanie wobec akademickiej tradycji uniwersytetu zachodniego.

Tacy właśnie studenci obecnie zaczynają studia prowadzące do pierwszego stopnia, choć najczęściej nie kończą ich. Ale są to jednocześnie studenci, którzy w większości pochodzą z rodzin mniej uprzywilejowanych społecznie, z których część osiągnie sukces, tymczasem fakt, iż dano im tę sposobność, jest obecnie kwestionowany w sensie finansowym czy akademickim.

Dotyczy to również studentów, którym doświadczenie edukacyjne w szkolnictwie wyższym da korzyści osobiste i zapewne przyniesie także korzyści społeczne, nawet jeśli nie uda im się ukończyć studiów i nawet jeśli można będzie powiedzieć (retrospektywnie), że raczej powinni oni byli rozpocząć któryś z krótkich cykli kształcenia na poziomie wyższym.

Są wreszcie studenci, którzy, wedle osądu rządów, nie powinni kształcić się na koszt państwa, a przynajmniej nie w tradycyjnych uniwersytetach, gdzie korzyści społeczne z ich kształcenia wydają się niedostateczne. Spadek liczby takich studentów w uniwersytetach zostanie spowodowany przez połączenie zmniejszającej się pomocy państwa, rosnącej wysokości czesnego, wprowadzenia egzaminów wstępnych oraz bardziej rygorystycznego egzaminowania na dalszych etapach studiów, a także stosowania surowszych kryteriów akademickich przy przyznawaniu pomocy materialnej dla studentów.

Powstaje zatem pytanie, czy przyszłe możliwości kształcenia na poziomie wyższym obejmą tych studentów i będą im służyć, dając podobne lub lepsze szanse uzyskania zatrudnienia, osiągnięcia kariery, pozycji społecznej i samorealizacji, które uniwersytety tradycyjne mogłyby stwarzać, ale w praktyce nie stwarzają.

*

Podsumowując rozważania na temat uniwersytetu przyszłości, należy stwierdzić, że uniwersytet ten postrzegam jako system:

– bardziej zróżnicowany, z wieloma różnymi formami nauczania i uczenia się oraz karier akademickich;

– w którym tradycyjny uniwersytet, przywiązany do klasycznych form, a także samej zasady badań i kształcenia (na wyższych poziomach i na poziomie pierwszym), przeznaczonych dla dobrze przygotowanych i umotywowanych studentów, będzie funkcjonował w zasadzie podobnie jak dzisiaj;

– dla którego program reform nadal będzie drogowskazem, ale nie treścią zmian tradycyjnego uniwersytetu;

– ze znacznie większym wykorzystaniem nowych technologii, ale niezmiennie traktowanych jako dodatek do tradycyjnego programu kształcenia i pedagogiki;

– z edukacją pozauniwersytecką oraz formami kształcenia w przedsiębiorstwach i kształcenia ustawicznego rozwijającymi się raczej na peryferiach tradycyjnego uniwersytetu;

– z tradycyjnym uniwersyteciem, którego hegemonia wobec alternatywnych form kształcenia, badań i usług ulegnie ograniczeniu;

– z ograniczoną dostępnością (przynajmniej do uniwersytetu tradycyjnego) dla tych, którzy są gorzej przygotowani i słabiej umotywowani do studiów;

– w którym istnieje większy udział studentów i ich rodzin w pokrywaniu kosztów w formie czesnego oraz pełna odpłatność za koszty utrzymania studentów, a także w którym pomoc materialna w większym stopniu uzależniona jest od potrzeb.

Przekład z angielskiego *Julita Jabłecka*

Elżbieta Wnuk-Lipińska Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej

W artykule zostały omówione objawy kryzysu uniwersytetu w Europie kontynentalnej.

Autorka koncentruje się na analizie funkcji edukacyjnej uniwersytetu. Przyjmując za kryzysowy „okres przełomu w funkcjonowaniu uniwersytetu, w którym następuje przesilenie czy załamanie dotychczasowego kierunku rozwoju tej instytucji”, przedstawia zewnętrzne przyczyny kryzysu. W opinii autorki załamanie się linii rozwojowej zgodnej z tradycją uniwersytetu liberalnego jest w rzeczywistości europejskiej nieodwracalne.

W ostatnim dwudziestolecu XX wieku „kryzys” jest słowem często używanym do określenia sytuacji w kulturze europejskiej, w tym także do opisu rzeczywistości panującej na uniwersytetach. W artykule skupię się przede wszystkim na analizie funkcji edukacyjnej uniwersytetu, podzielam bowiem pogląd tych badaczy, którzy twierdzą, iż cała konstrukcja uniwersytetu wspiera się na założeniu, że jest on instytucją kształcącą. Na początku określe, w jakim znaczeniu będę używać słowa „kryzys”. Następnie przedstawię ukształtowany w XIX wieku w Europie kontynentalnej wzór nowoczesnego uniwersytetu, który przez wiek XX był modernizowany, dostosowywany do nowych realiów. W dalszej części artykułu, na tym tle, omówię objawy kryzysu uniwersytetu w Europie kontynentalnej, które miały miejsce w okresie międzywojennym oraz po drugiej wojnie światowej, z silnym akcentem na koniec lat sześćdziesiątych i na lata dziewięćdziesiąte.

Jako kryzysowy określam okres przełomu w funkcjonowaniu uniwersytetu, w którym następuje przesilenie czy załamanie dotychczasowego kierunku rozwoju tej instytucji. Kryzys może obejmować wszystkie lub niektóre wymiary funkcjonowania uniwersytetu. Może występować w sferze wartości mających odbicie w celach i zadaniach uniwersytetu, w sposobach realizacji tych zadań oraz w regułach funkcjonowania. Przyczyny kryzysu mogą mieć charakter zarówno wewnętrzny (zła organizacja, malejący potencjał intelektualny pracowników akademickich lub studentów itp.), jak i zewnętrzny: ekonomiczny, polityczny czy też kulturowy. W artykule skoncentruję się głównie na drugiej grupie przyczyn.

Wyłanianie się nowoczesnego uniwersytetu historycy datują na koniec XVIII wieku i na wiek XIX. Objawy kryzysu uniwersytetu średniowiecznego występowały, ich zdaniem, w sposób bardzo widoczny już w wieku XVII. W tym bowiem czasie nastąpiła rewolucja naukowa, która położyła kres średniowiecznej wizji świata. Na uniwersytetach dochodziło do konfliktów. Wielu szkolarzy próbowało złamać sztywne ramy krępujące ich działalność naukową i dydaktyczną. Praca nauczycielska miała w tym czasie charakter komentatorski, taki też charakter miała praca pisarska, ściśle związana z nauczycielską; pisma naukowe miały głównie postać komentarzy do wciąż tych samych tekstów. Wielu wybitnych uczonych opuściło uniwersytety (np. Kepler wstąpił do służby cesarskiej, a Galileusz schronił się pod skrzydła księcia Toskanii).

Wzór uniwersytetu nowoczesnego, oddziałujący na kraje Europy kontynentalnej, powstał w XIX wieku w Niemczech i został po raz pierwszy wprowadzony w życie w utworzonym przez Wilhelma Humboldta Uniwersytecie Berlińskim. Francja w tym czasie nie posiadała uniwersytetów, gdyż zostały zlikwidowane w wyniku rewolucji. Wieku XIX nie przetrwał nawet pierwszy w historii, oddziałujący na całą Europę, Uniwersytet Paryski. Uniwersytety francuskie odżyły dopiero w końcu wieku.

Powołaniem uniwersytetu liberalnego było rozwijanie nauki. Fakt ten określał wszystkie inne cele i zadania. Kształcenie miało być wynikiem współuczestnictwa profesorów i studentów w poszukiwaniach naukowych. Towarzyszyła temu hierarchiczna struktura organizacyjna, z katedrą jako podstawową jednostką organizacyjną, na której czele stał profesor. Rozwój nowej dyscypliny w uniwersytecie liberalnym zależał od powołania nowej katedry. W ramach katedry prowadzona była zarówno praca badawcza, jak i dydaktyczna, związana zazwyczaj z zainteresowaniami oraz dorobkiem badawczym profesora, bez możliwości znaczącej interwencji tak ze strony uniwersytetu, jak i rządu. Ważna w tej koncepcji była bowiem sprawa autonomii (Szczepański 1976) rozumiana jako:

- niezależność od władz państwowych w administrowaniu uczelnią;
- autonomia moralna uniwersytetów, wynikająca z ich służby prawdzie;
- prawo do ustalania kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności;
- prawo do niezależnego dobierania członków korporacji profesorskiej.

Podstawową wartością, na której wspierała się konstrukcja uniwersytetu liberalnego była wolność badań i kształcenia. Filozoficznych podstaw powstaniu tego wzoru uniwersytetu dostarczyło oświecenie ze swoją wiarą w potęgę ludzkiego rozumu, który może poznać prawdę bez odwoływania się do autorytetu tradycji czy objawienia.

Liberalna koncepcja uniwersytetu zakładała partnerstwo intelektualne między profesorami i studentami w dochodzeniu do prawdy. Zgodnie z tym ideałem profesor nie powinien narzucać swoim uczniom gotowych rozwiązań ani ograniczać dróg poszukiwań. Koncepcja ta wymagała od studentów zdolności i dojrzałości. W założeniu była to koncepcja uniwersytetu elitarnego.

W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, w wyniku wzrastającej demokratyzacji i uprzemysłowienia społeczeństw europejskich, do szkół wyższych napłynęła duża fala młodzieży w sporej części źle przygotowanej do studiów, a zarazem wzrósł nacisk społeczny na wyraźne rozszerzenie uniwersyteckiego kształcenia zawodowego. Zachodzące zjawiska podważały możliwości dalszego kształcenia studentów według zasady uniwersytetu liberalnego.

Warto w tym miejscu wspomnieć o liczbie studentów kształconych na uniwersytetach (Ringer 1979). W XIX wieku kształciło się na uniwersytetach 0,5–1,5% młodych ludzi w wieku 20–24 lat (potomkowie klas wyższych, wykonawców wolnych zawodów i administracji państwowej wysokiego szczebla), w latach trzydziestych 5–8% (baza społeczna poszerzyła się o dzieci nauczycieli szkół średnich oraz administracji państwowej niższego szczebla oraz o nielicznie reprezentowanych młodych ludzi pochodzenia robotniczego i chłopskiego).

W latach trzydziestych mówiło się już o kryzysie uniwersytetu. Zwracano uwagę na odśnięcie profesora od studenta, uproszczone i schematyczne nauczanie, zmniejszenie wpływu wychowawczego pracowników akademickich.

W dyskusji na temat uniwersytetu z tego okresu można wyodrębnić dwa stanowiska. Według pierwszego, uniwersytet ewoluje w stronę uniwersytetu masowego i musi temu zadaniu sprostać. Drugie stanowisko było obroną uniwersytetu elitarnego. Przykładem pierwszego stanowiska jest m.in. praca Jose Ortegi y Gasset *Misja uniwersytetu* (1976); drugiego – dzieło Karla Jaspersa *Idea uniwersytetu* (1959, por. też Jaspers 1976).

W wypowiedziach krytycznych z tego okresu panuje zgodność w jednej sprawie, a mianowicie w diagnozie, iż na uniwersytety jest przyjmowana duża liczba młodzieży w swej masie przeciętnie uzdolnionej. Z tego faktu wyciągane są jednak odmienne wnioski.

Zwolennicy szerokiego dostępu młodzieży do studiów uniwersyteckich lub tylko widzący nieuchronność tego zjawiska uważali, że program i organizację uniwersytetu trzeba dostosować do możliwości przeciętnego studenta. Z człowieka przeciętnie uzdolnionego należy uczynić przede wszystkim *człowieka kulturalnego*, a ten wymiar kształcenia został w XX wieku zaniedbany. Z kształcenia ogólnego, będącego podstawą nauczania w średniowieczu, został jedynie program szczątkowy. Konieczność kształcenia człowieka kulturalnego podkreślali także w kontekście polskim – Florian Znaniecki, w kontekście hiszpańskim – Jose Ortega y Gasset.

Człowieka przeciętnego należy dobrze *wykształcić zawodowo*, natomiast uniwersytety nie realizują skutecznie tej funkcji. Argumenty, jakie padały w tej sprawie dobrze charakteryzują wypowiedzi Floriana Znanięckiego (Znanięcki 1984). Według Znanięckiego w uniwersytetach nauczają uczeni-erudyci, dla których funkcja kształcenia polega na zapoznaniu studentów z nauką jako systemem prawd, tymczasem przebieg działania praktycznego w jakiegokolwiek dziedzinie kultury ma własną prawidłowość, odmienną od prawidłowości teoretycznej. Do przygotowania młodzieży do samodzielnego życia praktycznego potrzebny jest człowiek, który sam opanował zespół praktycznych narzędzi intelektualnych.

Według Ortegi y Gassetta nie widać przekonującej racji, dla której przeciętny człowiek powinien być uczonym. Dlatego – argumentował – nauka w swym właściwym sensie (tj. badań naukowych) nie należy do podstawowych funkcji uniwersytetu. Trzeba zastrzec, iż nie jest nauką przyswajanie sobie treści danej wiedzy ani ich wykładanie, podobnie jak ich używanie i stosowanie. „Znać” daną naukę nie znaczy „badać”. Argumentacja ta wystąpiła już w XIX wieku. John Henry Newman uważał, iż zadaniem uniwersytetu jest kształcenie, a nie prowadzenie badań (Newman 1990).

Naukowcy są często słabymi pedagogami i nie najlepszymi wzorami osobowymi do naśladowania (pisał już o tym w latach czterdziestych XX wieku Max Weber w rozprawie *Nauka jako zawód*, a także prawie 100 lat wcześniej wspomniany John Henry Newman). Zdaniem Ortegi y Gassetta, prawdziwi uczeni bywają nieraz „jako ludzie, przynajmniej do tej pory, potworami, maniakami, jeśli nie zupełnymi szaleńcami. Wartościowe i wspaniałe są treści, jakie tworzą te niezmiernie ograniczone istoty” (Ortega y Gasset 1976, s. 722-723). Jednym z fatalnych skutków połączenia nauki z uniwersytetem było powierzenie katedr badaczom.

Niemniej uniwersytet nie może być jedynie placówką kształcąca *kulturalnych fachowców*. Gdyby bowiem nie towarzyszył temu ferment naukowy, uniwersytet zastygłby w bezruchu. Jest rzeczą konieczną, aby wokół uniwersytetu rozłożyły się obozem nauki – studenci więcej niż przeciętnie uzdolnieni krążyliby między uniwersytetem a obozowiskiem naukowym. Spośród profesorów ci o bardziej wszechstronnych zdolnościach będą badaczami i nauczycielami. Pozostali skoncentrują się na jednej z tych ról.

Zwolennicy drugiego stanowiska, zgodnie z którym uniwersytet powinien być instytucją elitarną, argumentowali, iż uniwersytet powinien dokonywać selekcji młodzieży. Jak to ładnie nazywa Karl Jaspers, powinien „przesiewać i pieścić”. Chęć edukowania przeciętnych studentów powoduje, iż uniwersytet zmienia się w szkołę średnią, co doprowadzi go do ruiny. Edukacja uniwersytecka nie jest nastawiona na paru geniuszy, lecz na mniejszość dostatecznie uzdolnioną, aby sprostać wyzwaniu.

Uniwersytet jest jednocześnie szkołą zawodową, centrum kulturalnym i instytutem badawczym. Wszystkie te trzy dziedziny działalności stanowią całość. Jak twierdzi Karl Jaspers, izolując je, zabilibyśmy ducha uniwersytetu.

Połączenie pracy badawczej z kształceniem jest podstawową zasadą istnienia uniwersytetu. Badacz może być wprawdzie nieudolnym pedagogiem, lecz jedynie on potrafi zapoznać studenta z rzeczywistym procesem odkrywczym, a więc z tym, co jest duchem wiedzy. Ponadto uniwersytet prowadzi kształcenie zawodowe, przygotowujące absolwentów do zadań, które mogą realizować tylko ludzie wdrożeni do myślenia naukowego. Najważniejszymi elementami ich edukacji jest ukształtowanie w nich aktywności intelektualnej, zdolności trafnego ujmowania problemów i stawiania pytań, opanowania metody. Nauczyciel i uczeń

powinni kontaktować się na tym samym poziomie. Nie powinno być żadnego sztywno ustalonego systemu kształcenia, raczej nie kończący się ciąg pytań. Takie kształcenie – zdaniem Karla Jaspersa – powinno być położnictwem pomagającym studentowi urodzić swoje własne zdolności i siły.

Elementy przedstawionych dwóch stanowisk powtarzały się i powtarzają w dyskusji na temat kierunku rozwoju uniwersytetu do dnia dzisiejszego. Tradycjoniści marzą o powrocie do wypróbowanych wzorów z przeszłości, do uczelni opartych na bezpośrednim kontakcie studentów z profesorami, do małych grup studenckich i naukowej debaty. Realisci twierdzą, iż są to czasy minione i w masowym społeczeństwie takich uniwersytetów może być kilka, a pozostałe muszą sprostać współczesnym wyzwaniom, jakie stanowi masa przeciętnie uzdolnionych studentów.

W okresie międzywojennym – mimo krytyki funkcjonowania europejskich uniwersytetów, wskazującej, iż formuła uniwersytetu liberalnego nie jest dostosowana do kształcenia zwiększonej liczby gorzej przygotowanej młodzieży – nie wprowadzono żadnych istotnych zmian zarówno w celach i zadaniach, jak i w strukturze organizacyjnej uniwersytetów. Kilkanaście lat po drugiej wojnie światowej w Europie Zachodniej linia rozwojowa uniwersytetów nie uległa zmianie. Aż do końca lat sześćdziesiątych.

Na początku lat sześćdziesiątych, w okresie *prosperity* gospodarczej i rozwoju tendencji egalitarnych w działaniu instytucji państwowych, w bardzo szybkim tempie wzrastała liczba młodzieży przyjmowanej na uniwersytety. W końcu lat sześćdziesiątych liczba ta osiągnęła poziom masowy, tzn. przekroczyła 15% grupy wiekowej kończącej szkołę średnią.

Konieczność zwiększenia dostępu do wyższego wykształcenia uzasadniano po pierwsze – potrzebą zapewnienia sprawiedliwości edukacyjnej, określanej jako równość szans edukacyjnych dla osób wystarczająco uzdolnionych, bez względu na pochodzenie społeczne; po drugie – chęcią wykorzystania kapitału ludzkiego tkwiącego w niższych warstwach społecznych; po trzecie – potrzebą wychowania młodego pokolenia dla demokracji. Powtarzane w tych latach było hasło rzucone przez Martina Trowa, iż kraje rozwinięte podążają drogą od edukacji elitarnej na poziomie wyższym, przez edukację masową, do edukacji powszechnej.

Uniwersytety w tym czasie, zdaniem Jürgena Habermasa, zaczynały przekształcać się w przedsiębiorstwa przemysłowe produkujące wiedzę i wykwalifikowanych absolwentów wyposażonych w umiejętności potrzebne społeczeństwu przemysłowemu. Celem działalności uniwersytetów stała się efektywność produkcji (Habermas 1970).

W napływie na uniwersytety dużej masy młodzieży, i to ze środowisk nie mających tradycyjnych związków z tą formą edukacji, badacze szkolnictwa wyższego upatrują przyczynę rewolty studenckiej z końca lat sześćdziesiątych. Postrzegane jest nowe zjawisko występujące wśród studentów: konsumeryzm, polegający na traktowaniu zdobytego wykształcenia jako dobra nabytego na rynku. Dobro to powinno zapewnić wysoką pozycję społeczną. Okazało się jednak, że zdobycie dyplomu uniwersyteckiego nie zapewnia takiej pozycji.

Jeśli nawet przyjmie się, że rozczarowanie studentów było bezpośrednią przyczyną buntu, to należy podkreślić, iż klimat kulturowy tamtych lat sprzyjał zachowaniom kontestacyjnym. Pisze na ten temat interesująco Aldona Jawłowska w książce *Drogi kontrkultury* (1975). W tym czasie zachwiana została wiara w fundamentalne wartości związane z funkcjonowaniem nowoczesnego uniwersytetu, a mianowicie wiara w naukę jako główne źródło postępu – postępu rozumianego jako ujarzmienie przyrody i rozwój takiej organizacji społeczeństwa.

czeństwa, która zagwarantuje ludziom wolność, równość, sprawiedliwość oraz dobre życie. Podważona została również sensowność hierarchicznej organizacji uniwersytetu, z decydującym głosem profesorów.

Na uniwersytetach buntowali się nie tylko studenci, żądając zmian oferty edukacyjnej i większego wpływu na zarządzanie uczelnią, lecz także młodszy pracownicy nauki, przeciążeni dydaktyką. Zjawisko to wystąpiło w krajach, w których uniwersytety tradycyjnie były instytucjami państwowymi, z katedralną strukturą organizacyjną, gwarantującą bardzo silną pozycję profesora: we Francji, w Republice Federalnej Niemiec, w Holandii, we Włoszech. Walka o prawa młodszych pracowników nauki doprowadziła do wprowadzenia w życie przepisów prawnych określających uprawnienia i obowiązki każdej z podgrup społeczności akademickiej. W ten sposób jedność cechu została zastąpiona przez system reprezentacji interesów starszych i młodszych pracowników nauki oraz studentów, a w pewnych przypadkach również pracowników naukowo-technicznych i innych zatrudnionych (Neave, Rhoades 1987).

W tym czasie, aby zwiększyć dostępność wyższego wykształcenia, rozbudowano system pozauniwersyteckich szkół wyższych o profilu zawodowym. Uniwersytety, aby konkurować z tymi szkołami, w wielu przypadkach „uzawodowiły” swoją ofertę i rozszerzyły nietypowe formy studiowania (np. *part-time* czy studia zaoczne). Aby móc przyjąć w mury uczelni dużą liczbę różnie przygotowanej młodzieży, w wielu przypadkach odstąpiono od tradycyjnej organizacji, dzieląc duże wydziały na mniejsze organizmy, czasami dzieląc uniwersytety, co nastąpiło w przypadku Uniwersytetu Paryskiego. W wielu uczelniach wprowadzono zróżnicowane poziomy studiów. Na przykład we Francji dokonano podziału tradycyjnego kursu uniwersyteckiego na trzy cykle. Każdy z nich prowadzi do uzyskania odpowiedniego dyplomu. Pierwszy kurs kończy się uzyskaniem dyplomu ogólnych studiów uniwersyteckich lub w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych, a zarazem umożliwia podjęcie nauki w drugim cyklu, prowadzącym do licencjatu lub magisterium. Trzeci cykl prowadzi do doktoratu. W strukturze francuskich uniwersytetów ulokowano także uniwersyteckie instytuty techniczne, które w założeniu miały odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy.

Z wielu prac, które zostały napisane w latach osiemdziesiątych, wynika, że działania podjęte przez uniwersytety nie zapewniły ani wyraźnego wzrostu poziomu kształcenia, ani jego dostosowania do potrzeb otoczenia społecznego. Pozostając przy przykładzie Francji stwierdzono, iż ukończenie studiów pierwszego stopnia ma niską wartość na rynku, przechodzi bowiem przez nie masa młodych ludzi, zyskując minimum wiedzy i żadnych lub prawie żadnych kwalifikacji.

Zwiększenie udziału młodszych pracowników nauki i studentów w decydowaniu o sprawach uniwersytetu nie zaowocowało wprowadzeniem istotnych reform w działalności tych instytucji. Studenci po krótkim czasie „aktywizmu”, jak nazywa się ten okres w literaturze przedmiotu, stracili nawet zainteresowanie udziałem w ciałach przedstawicielskich.

Jürgen Habermas, silnie zaangażowany w reformowanie uniwersytetów w latach siedemdziesiątych, należał do osób przekonanych, iż instytucje te są w stanie przeprowadzić wewnętrzne reformy. Wysiłki te, jego zdaniem, powinny skoncentrować się na samorozumieniu. Jest ono niezbędne, aby uniwersytet mógł realizować swoje funkcje: dwie już realizowane, tj. produkcję wiedzy i wykwalifikowanych absolwentów, a także trzy inne – wyposażenie absolwentów w postawy i atrybuty konieczne dla sukcesu zawodowego, lecz nie będące wiedzą zawodową; krytyczne przekazywanie i rozwój tradycji kulturalnej społeczeństwa oraz formowanie świadomości politycznej studentów.

Samorozumienie jest możliwe do osiągnięcia w drodze dyskusji prowadzonej przez przedstawicieli różnych dyscyplin, której celem jest osiągnięcie konsensu. Jak twierdził Habermas, w demokracji zwyciężają lepsze argumenty (Habermas 1970). Jednak, jak się okazało w praktyce, dyskusja przebiegająca w gremiach uniwersyteckich miała o wiele mniej krytyczny charakter, niż cytowany autor się spodziewał. Reformy zostały zablokowane – zdaniem Habermasa – przez mandarynów nauki, czyli przez profesorów (Habermas 1989).

W ocenach reform lat siedemdziesiątych dominuje opinia, że nie odniosły one zamierzonego skutku, tj. nie zwiększyły ani poziomu kształcenia, ani dostosowania do potrzeb otoczenia społecznego. W tym okresie w literaturze przedmiotu pojawiły się wypowiedzi podejmujące problem tożsamości uniwersytetu. Wątpliwości z tym związane można przedstawić w formie pytania: czy kształcenie obecnie ma wiele wspólnego z tradycyjnym kształceniem uniwersyteckim, które odznaczało się jednością czasu, miejsca i osób? Kształcenie typu *part-time*, na odległość, zaoczne i eksternistyczne poważnie nadszarpnęły tę jedność.

W latach osiemdziesiątych zmniejszyła się liczba absolwentów szkół średnich podejmujących studia. Wzrosło zapotrzebowanie na wysokiej klasy specjalistów, wynikające z coraz silniejszych związków gospodarki krajów rozwiniętych z nauką i techniką. Ograniczone zostały fundusze przeznaczane dla instytucji szkolnictwa wyższego, dostęp do pieniędzy stał się trudniejszy. Ponadto w społeczeństwie wzmocniły się opinie, iż instytucje szkolnictwa wyższego powinny się rozliczać przed podatnikami ze swojej działalności.

W wypowiedziach na temat sytuacji uniwersytetów szczególnie ostro krytykowane są ograniczenia dotacji państwowych dla uniwersytetów. Jak twierdzą eksperci, w zmianach polityki finansowej w niedostatecznym stopniu brano pod uwagę wpływ owych przeobrażeń na funkcjonowanie szkół wyższych i na ich wewnętrzną równowagę (Dąbrowa-Szeffler 1997). Zmniejszenie stabilności finansowania w długim okresie powoduje trudności w określeniu i realizacji długoterminowej strategii, zamiast tego rodzi się krótkookresowa „strategia przetrwania” (Dąbrowa-Szeffler 1997).

Ponadto wielość źródeł finansowania – w warunkach ogólnego braku środków – nie zawsze oznacza wzrost samodzielności ekonomicznej szkoły. Tworzy się zależność od poszczególnych sponsorów. Nauczyciel akademicki – mistrz przekształcił się w sprzedawcę usług nabywanych przez rząd (Dąbrowa-Szeffler 1997). Duża część funduszy pochodzących od władz (państwowych lub lokalnych) jest przyznawana na konkretne cele albo ich otrzymanie jest związane ze spełnieniem pewnych warunków, np. przyjęciem określonej liczby studentów pochodzących z rodzin gorzej społecznie usytuowanych. W miejsce szczegółowych regulacji wprowadzanych w latach siedemdziesiątych, rządy zakreślają obecnie granice, w których władze uniwersytetów mają za zadanie stworzenie warunków do osiągnięcia wyników, jakich oczekują od nich rządy.

Nowe formy finansowania wywołują dwie przeciwstawne tendencje w wewnętrznej organizacji uniwersytetów: 1) do zwiększonej centralizacji i rosnącej roli kierownictwa uczelni, 2) do decentralizacji, aż do rozpadania się jednostek.

Dążenie do racjonalnego gospodarowania środkami prowadzi do decentralizacji budżetu. Utrudnia to podejmowanie wspólnych decyzji strategicznych dotyczących uniwersytetu jako całości. Głównym celem wydziałów staje się bowiem zdobywanie pieniędzy dla siebie, a trudnym do rozwiązania problemem jest konieczność pokrywania ogólnych kosztów uczelni związanych z utrzymaniem infrastruktury.

Pod wpływem zmian zasad finansowania oraz oczekiwań społecznych uczelnie zaczęły przejawiać tendencję do ewoluowania w stronę modelu rynkowego, charakterystycznego dla uniwersytetów amerykańskich. Zjawisko to nasiliło się w latach dziewięćdziesiątych, czyli w okresie, gdy w naszym kraju uniwersytety redefiniowały cele swojej działalności.

W charakterystyce kierunków zmian zachodzących na uniwersytetach najczęściej wymienia się:

- eliminację kształcenia ogólnego;
- ukierunkowanie działalności edukacyjnej na dziedziny preferowane przez odbiorców;
- wzrost znaczenia kształcenia zawodowego, nie wymagającego przygotowania akademickiego;
- ukierunkowanie działalności badawczej na badania stosowane;
- wspieranie oportunistów pracowników akademickich przez zachęcanie do zajmowania się drugorzędną działalnością naukową (chodzi o często trywialne z punktu widzenia nauki badania stosowane).

W nowo określonej misji uniwersytetu widoczne jest silne nastawienie na odbiorców usług uniwersyteckich, na ich potrzeby i oczekiwania. To nastawienie spowodowało zwiększenie wpływu otoczenia społecznego na decyzje podejmowane na centralnym poziomie administracyjnym uczelni. Większe jest zainteresowanie technikami zarządzania stosowanymi w świecie gospodarczym. Stworzono metody i procedury oceny wyników pracy.

Co to oznacza w praktyce? Oznacza to, iż stare, elitarne uniwersytety mogą sobie pozwolić na trwanie przy tradycyjnym pojmowaniu swoich zadań, to znaczy kształcić i prowadzić badania na najwyższym poziomie akademickim, zachowując tym samym swą elitarną pozycję. Pozostałe muszą walczyć o klientów, dostosowując się maksymalnie do oczekiwań otoczenia społecznego. Należy zatem podkreślić, iż sprawdziła się zapowiedź Habermasa: dla większości uniwersytetów istnieje zagrożenie, że efektywność działań urośnie do rangi najważniejszego elementu ich misji.

W rzeczywistości europejskiej załamanie się linii rozwojowej zgodnej z tradycją uniwersytetu liberalnego jest, moim zdaniem, nieodwracalne. Obecnie kształtuje się nowy wzór uniwersytetu, uniwersytetu przedsiębiorczego, w którym więcej jest elementów nowych niż odziedziczonych. Wzór ten przyjmowany jest chętnie przede wszystkim przez nowo powstające uniwersytety. Przyszłość pokaże, czy okaże się on efemerydą, czy dominującym w XXI wieku typem uniwersytetu.

Literatura

Dąbrowa-Szefler M. 1997

Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Habermas J. 1970

The University in a Democracy – Democratization of the University. W: tegoż: *Toward a Rational Society.* Boston.

Habermas J. 1989

The Idea of the University: Learning Processes. W: Weber S. (ed.): *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians' Debate.* Cambridge.

Jaspers K. 1959

The Idea of the University. Boston.

Jaspers K. 1976

Praca badawcza, kształcenie, nauczanie. „Znak”, nr 5.

Jawłowska A. 1975

Drogi kontrkultury. Warszawa.

Neave G., Rhoades G. 1987

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

Newman J.H. 1990

Idea uniwersytetu. Warszawa.

Ortega y Gasset J. 1976

Misja uniwersytetu. „Znak”, nr 5.

Ringer F.K. 1979

Education and Society in Modern Europe. New York.

Szczepański J. 1976

Szkice o szkolnictwie wyższym. Warszawa.

Weber M. 1946

Science as a Vocation. W: Gerth H.H., Wright Mills C. (eds.): *Essays in Sociology.*

Znaniecki F. 1984

Spółeczne role uczonych. Warszawa.

Ireneusz Białecki Strategie polskiej edukacji*

Autor podejmuje próbę opisu przyszłości edukacji w Polsce. Najpierw podaje warunki, które określą przyszłość tej edukacji. Są to: 1) rozwój technik informatycznych i Internetu, które spowodują, że interakcja między nauczycielem i uczniem będzie możliwa bez przestrzegania zasady jedności miejsca i czasu; 2) coraz większe nasycenie wiedzą rozmaitych dziedzin życia; 3) zmiany struktury zawodowej w kierunku zwiększania się proporcji zawodów wymagających kwalifikacji.

* Jest to skrócona wersja referatu przygotowanego na konferencję *Misja i strategia uczelni* (Politechnika Gdańska, Gdańsk, 17–19 września 1997 r.).

Wykształcenie stanie się coraz ważniejsze dla dobrego funkcjonowania społeczeństwa i dla pomyślności jednostki. Prawdopodobnie dlatego stosunek do wykształcenia, zarówno kształcących się, jak i polityków, stanie się bardziej instrumentalny: wykształcenie będzie się liczyć nie ze względu na wartość wiedzy samej w sobie, lecz będzie traktowane jako inwestycja tak z perspektywy społecznej, jak i jednostkowej. Narzuci to politykom i administratorom nową perspektywę w zarządzaniu edukacją, w której dominować będzie kryterium efektywności (podnoszenia jakości przy tych samych kosztach lub też obniżania kosztów jednostkowych). Ze względu na szybko rosnącą wiedzę, wymagania profesjonalizmu i częstsze niż kiedyś zmiany zawodu zwiększy się rola doksztalcenia. Przy wzroście decentralizacji i dywersyfikacji rozmaitych form kształcenia ważnym elementem polityki edukacyjnej będzie kontrola jakości kształcenia i rozwój technik testowych. Dla określenia celów kształcenia konieczny jest współdziałanie rozmaitych partnerów zainteresowanych „usługami” edukacyjnymi, takich jak przedstawiciele pracodawców i pracobiorców oraz władz lokalnych. Zmieniają się zadania polityki edukacyjnej: rola centralnej administracji oświatowej będzie polegać na aranżowaniu uzgodnień i oczekiwaniach rozmaitych partnerów zainteresowanych funkcjonowaniem oświaty, tak aby nie tracić z oczu interesu ogólnego oraz długofalowych celów edukacji.

„Dobra” przyszłość edukacji, tak w Polsce, jak i w innych krajach, zależy od udanej polityki edukacyjnej. Jeśli za cel edukacji uznać skuteczne przekazanie maksymalnej liczbie osób jak największej ilości wiedzy – takiej, która pomaga lepiej żyć jednostce i społeczeństwu – to polityka edukacyjna oznacza wszelkie działania – przede wszystkim administracji lokalnej i centralnej – które zmierzają (głównie przy użyciu prawa i pieniędzy) do realizacji zamierzonego celu za pomocą pozostających w dyspozycji zasobów. Tak więc, mówiąc o strategii, będę opisywał politykę, jaka, moim zdaniem, jest potrzebna, by to, co możliwe i pożądane – biorąc pod uwagę stan obecny i istniejące technologie – stało się realne. To co zostanie niżej stwierdzone będzie zatem miało charakter przewidywań, po trosze zaś – pobożnych życzeń. Dodam jeszcze, że zarówno sfera edukacji – a więc to, jak i czego uczyć – jak i sfera polityki – czyli jak najskuteczniej realizować założone cele – podlegają coraz częściej tym samym regułom w Polsce i w innych krajach. A zatem wiele z poruszonych przeze mnie kwestii odnosi się do przyszłości każdej edukacji, chociaż w krajach bardziej niż nasz zaawansowanych cywilizacyjnie są one już częściowo wprowadzane w życie.

Założenia wstępne

Nowe technologie

Przyszłość edukacji, podobnie jak przyszłość wielu innych dziedzin, zależy od rozwoju nowoczesnych technik przekazu informacji. Pewne zjawiska są tu oczywiste, wiele zaś jest możliwych do przewidzenia nawet dla laika:

- Możliwości gromadzenia i przekazywania informacji zdają się być nieograniczone. Wydaje się, że zapisać i przekazać w jednej chwili, w dowolne miejsce, można wszystko, co

kiedykolwiek zostało zarejestrowane, a więc: nagrane i zagrane, napisane i namalowane, powiedziane, sfotografowane i sfilmowane.

- W niedalekiej przyszłości w każdym domu będzie komputer, podłączony do Internetu. W ten sposób z każdego miejsca w świecie, każda informacja – nie limitowana przynależnością organizacyjną (hasłem – *passwordem*) lub pieniędzmi – będzie dostępna dla każdego.

- Komunikowanie się przez komputer, różnego rodzaju interakcje z tym związane, a także techniki wideokasetowe spowodują, że dla procesu uczenia się i nauczania jedność miejsca i czasu nie będzie potrzebna.

- Już obecnie wiele i coraz więcej z tego co ludzie piszą, liczą, planują, organizują, badają, analizują, administrują oraz czego się uczą jest oparte na odpowiednich programach komputerowych. Programy te organizują znaczną i coraz większą część ludzkiej działalności. Są one tworzone po to, by lepiej zorganizować i usprawnić coraz to nowe obszary ludzkiej aktywności. Coraz więcej z tego, co ludzie robią, przygotowywane jest według schematów proponowanych przez programy komputerowe. Superprogram *Windows* przedstawia integrowane przez siebie programy jako biurko, na którym „piętrzą się” sprawy do załatwienia oraz sposoby ich załatwienia, tj. odpowiednie aplikacje. Coraz częściej wygląd prawdziwego biurka: zestaw spraw i sposobów ich załatwienia obmyślany jest i przygotowywany według programów komputerowych. Szanujący się i mający wzięcie naukowiec ma 10 dyżurnych referatów, 100 tabel ilustracyjnych, *curriculum vitae* oraz długą listę bibliografii prac własnych i cudzych. Dopiero jednak znajomość możliwości oferowanych przez programy komputerowe pozwala mu na sprawne żonglowanie tym materiałem w celu produkowania kolejnych referatów, aplikacji, projektów badawczych, programów nauczania itd.

Uniwersytet przyszłości zdaje się być nie do pomyślenia bez elektronicznej rejestracji studentów, elektronicznie przygotowanego wykazu nauczanych przedmiotów i uzyskiwanych zaliczeń. Jest jasne, że program komputerowy, który skojarzy te trzy informacje (studentów, przedmioty i zaliczenia), będzie też silnie oddziaływał na sposób funkcjonowania uczelni.

Kilka innych założeń determinujących przyszłość edukacji

Prawdopodobnie bardzo wzrośnie ranga edukacji i osób zajmujących się edukacją. Wynika to z następujących przesłanek:

- Upowszechni się przekonanie, że pomyślność społeczeństwa, jego dobrobyt i sprawność instytucji demokratycznych (sprawność ustroju) coraz bardziej zależeć będą od poziomu edukacji społeczeństwa – nie tylko edukacji jego elit, ale także wysokiej przeciętnej. Wysokość dochodu narodowego jest w coraz większym stopniu uzależniona od sprawności i dobrego przygotowania coraz większej liczby jednostek. Sprawne działanie demokracji zależy z kolei od poziomu uczestnictwa i zaangażowania w lokalne instytucje obywateli oraz tworzonych przez nich organizacji. Aby osiągnąć te cele, potrzebne jest, poza pewnymi wartościami moralnymi (np. wartość współdziałania), przygotowanie jak najszerszych warstw obywateli do komunikowania: tworzenia wiedzy, rozumienia informacji, a także zdobycie przez nich umiejętności posługiwania się techniką informatyczną. Coraz częściej wskazuje się też, choć zapewne taki pogląd trudno byłoby udowodnić, że jeśli porównywać znaczenie rozwoju nauki (postępu naukowego czy odkryć naukowych i wynalazków) oraz podnoszenia poziomu edukacji dla pomyślności i rozwoju społeczeństwa, to edukacji przyznaje się coraz większą rolę.

• W przyszłości znacznie bardziej niż dziś społeczeństwo będzie społeczeństwem opartym na wiedzy (*knowledge-based society*) i polityka edukacyjna będzie musiała to wziąć pod uwagę. O przyszłej klasie średniej mówi się *knowledge class*, w klasyfikacji zawodów wyodrębnia się *knowledge workers*. Jednak wiedza, o której mowa, to wiedza nieco innego typu niż tradycyjna wiedza akademicka, podzielona na dyscypliny naukowe i tworzona na uniwersytetach. To wiedza interdyscyplinarna, tworzona zespołowo, z myślą o zastosowaniu i interesach partnerów zainteresowanych jej tworzeniem¹. Wiedza w tym znaczeniu, to jednak nie to samo co informacja: wiedza to informacja połączona z *know-how* – z technologią; z „instrukcją”, jak nabyte wiadomości wykorzystać, zastosować w praktyce. W życiu zawodowym, ale nie tylko tam, coraz więcej wyborów i działań będzie opartych na specyficznej wiedzy. Żeby dobrze wybrać, żeby sprawnie działać, trzeba ową wiedzę posiadać. Szkoła powinna dostarczać takiej wiedzy, a może nawet bardziej – umiejętności jej nabywania. Rzecz jasna, nie będzie to typ wiedzy rozparcelowanej na tradycyjne dyscypliny (wystarczy tu wskazać nasycenie wiedzą rozmaitych dyscyplin sportowych – ich uprawianie wymaga znajomości statystyki, medycyny, farmacji, niektórych dziedzin techniki).

• Nasycenie wielu dziedzin aktywności specyficzną dla nich wiedzą, a także fakt, że wielu rozpoczynających obecnie życie zawodowe będzie wielokrotnie zmieniać zawód, nadaje nowe znaczenie pojęciu kształcenia ustawicznego. Choć zabrzmi to smutno dla tych, którzy źle wspominają szkołę, wszystko wskazuje na to, że większość osób wchodzących obecnie na rynek pracy i aktywnie planujących swoją karierę będzie się wielokrotnie dokształcać przez całe swoje aktywne życie zawodowe. Prawdopodobnie z czasem większość wiedzy wykorzystywanej w pracy i w życiu pozazawodowym będzie zdobywana poza systemem kształcenia w stacjonarnych szkołach podstawowych i średnich.

• Już obecnie, a w przyszłości znacznie bardziej niż dziś, społeczeństwo będzie oparte na profesjonalizmie – a więc specyficznej formie wiedzy, będącej mieszkanką stworzoną ze zdolności i umiejętności fachowych, a wreszcie wiedzy o regułach i dążeniu do mistrzostwa w swoim zawodzie. Rozwinie się kult, etos profesjonalizmu, tak widoczny w Europie Zachodniej, a zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych.

• W potocznym odczuciu już nie pieniądze czy odziedziczony majątek, ale wykształcenie staje się kapitałem jednostki, który określa jej karierę zawodową i szanse życiowe. Dlatego strategia jednostek polega na tym, by otrzymać jak najwięcej i w jak najlepszych szkołach wykształcenia użytecznego w życiu i na rynku pracy. To przeświadczenie oraz przekonanie o równości praw, a więc także należnego każdemu prawa do kształcenia, spowodowało presję jednostek na system kształcenia, wywołującą jego ekspansję. Drugim czynnikiem ekspansji była polityka państwa, zapewne także w jakimś stopniu obecnie wspierająca odwoływanie się do praw indywidualnych.

Wymienione tutaj zjawiska powinny także prowadzić do podniesienia rangi zawodu nauczyciela. Jednak, aby tak się stało, potrzebna będzie także odpowiednia polityka państwa: przede wszystkim podniesienie zarobków, ale zarazem wymagań wobec nauczycieli, a także zaostrzenie kryteriów selekcji do tego zawodu.

¹ Odwołuję się tu do rozróżnienia dwóch typów wiedzy, opisanego przez Gibbonsa i in. (1994).

Orientacja na sprawność

Najprawdopodobniej także w Polsce pojawi się, nie występująca dotąd w tak silnej formie, presja na efektywność. Uznanie rangi edukacji dla kariery jednostki i dla pomyślności społeczeństwa z jednej strony oraz z drugiej – rosnące koszty kształcenia coraz większej liczby ludzi na coraz wyższym poziomie (trzeba tu także uwzględnić doksztalcanie i kształcenie ustawiczne), przy użyciu kosztownych metod – zapewne stworzą nacisk społeczny i społeczną kontrolę w kierunku podnoszenia efektywności, a więc obniżania kosztów jednostkowych kształcenia (bądź zwiększania efektów z wydatkowanej złotówki). Racjonalizacja i wzrost efektywności są zresztą tendencjami zgodnymi z naturą gospodarki rynkowej. Na zmieniające się nastawienie do kształcenia wskazuje przyjmujące się coraz bardziej podejście badawcze: bada się „opłacalność” inwestowania w wykształcenie w zależności od jego poziomu i typu, porównując wydatki ponoszone na kształcenie ze średnim wynagrodzeniem absolwentów danego kierunku. W szkolnictwie wyższym owa tendencja rynkowa będzie się objawiać oczekiwaniem ze strony kształcących się, by za koszty ponoszone przy pobieraniu nauki otrzymywać (kupować) jak najwięcej umiejętności, zaś ze strony państwa i prywatnych sponsorów wspierających uczelnie – by za przyznane uczelniom pieniądze otrzymywać jak najwięcej „jakości” w przyjętym przez płaćącego znaczeniu tego słowa.

Owo rynkowe nastawienie na wydajność kształcenia ma dwa następstwa, których wpływ na edukację będzie zapewne wzrastał:

- Wprowadzanie procedur oceny i kontroli jakości kształcenia. Podobnie jak w gospodarce wprowadzono kontrolę jakości produkcji uznając, że sama konkurencja niewystarczająco wymusza podnoszenie jakości i wydajności, tak w szkolnictwie rozmaitych szczebli coraz częściej wprowadza się procedury ewaluacyjne. Rzecz w tym, że aby ocenić, trzeba mieć ogólnie uznane i sprawdzone kryteria. Na czym polega jakość i wydajność w edukacji? Czy większa wydajność to więcej dyplomów (absolwentów) za te same pieniądze? Czy z kolei lepsza jakość kształcenia to wyższy poziom nabytej wiedzy i kwalifikacji? Ale jak zdefiniować wiedzę i kwalifikacje? Czy jest to zawartość programu szkolnego, czy też określony zasób wiedzy należący do danej dyscypliny; czy może najlepszym miernikiem przydatności nabytych umiejętności będzie wysokość zarobków i sukces zawodowy? Coraz częściej stosowanym narzędziem ewaluacji stają się testy wiedzy i umiejętności. Nie rozwiązuje to jednak wszystkich problemów ewaluacji. Jeśli bowiem test ma być rzetelnym narzędziem oceny, trzeba zdefiniować umiejętność (cechę), którą ma on mierzyć. Jeżeli szkoła ma przygotowywać do życia i pracy z pomyślnością dla jednostki oraz małych grup, w których owa jednostka funkcjonuje, to jakie do tego potrzebne są kompetencje?

- Nastawienie na efektywność zarówno ze strony administracji i sponsorów kształcenia, jak i ze strony samych kształcących się wytwarza, coraz bardziej widoczny, instrumentalny stosunek do kształcenia: do instytucji kształcących, do wiedzy, wreszcie do własnych uzdolnień i kompetencji nabywanych w toku kształcenia. W orientacji efektywnościowej (niejako rynkowej) wszystkie te zasoby zaangażowane w kształcenie (tj. przekazywana wiedza, kwalifikacje nauczycieli, własne uzdolnienia i umiejętności) liczą się tylko w takim stopniu, w jakim dają lepsze możliwości na rynku pracy.

Mimo to wydatki na edukację jeszcze przez długi czas będą ustępowały swą siłą przetargową innym celom w budżecie. Wykształcenie należy do typowych inwestycji w przyszłość,

których dobroczynnych następstw nie odczuwa się bezpośrednio, tak jak w przypadku służby zdrowia czy policji, i które nie przesądzą o wyniku wyborów.

Gospodarka i struktura zawodowa

Globalizacja gospodarki, zniesienie barier dla handlu i przepływu kapitału oraz rosnąca konkurencja spowodują, że będą się rozwijać przedsiębiorstwa konkurencyjne, tzn. takie, w których godzina pracy będzie przynosić większy zysk, większą wydajność, większy produkt.

W przyszłości, tak jak dziś, polityka zapewne będzie się znajdować pod silną presją gospodarki: zarówno potrzeb bieżących, jak i potrzeb wzrostu gospodarczego, ale nie kosztem przyszłości. Jest bowiem wielce prawdopodobne, że inwestowanie w przyszłość stanie się coraz ważniejszym przedmiotem polityki – konkurencyjnym wobec potrzeb wzrostu dobrobytu gospodarczego. Mówiąc o inwestowaniu w przyszłość, mam na myśli coraz kosztowniejszą troskę o zachowanie i odnowę środowiska oraz zasobów naturalnych, o tworzenie zdrowej żywności i zdrowego środowiska, reformę ubezpieczeń i opieki zdrowotnej, a wreszcie edukację, a więc wszystko co za parę lat – nie zreformowane – będzie kosztować wielokrotnie drożej niż obecnie. Koszty rozwoju edukacji to także inwestycja skierowana w przyszłość, która, im wcześniej poczyniona, tym jest w gruncie rzeczy tańsza, bardziej opłacalna.

Jeśli przyjąć, że Polska będzie powtarzać drogę rozwojową krajów Unii Europejskiej lub OECD, to można się spodziewać następujących zmian:

- Wzrost udziału w produkcie krajowym brutto (PKB) produkcji typu *high-technology*. Obecnie udział ten wynosi w Polsce ok. 4%, zaś w krajach wysoko rozwiniętych sięga 20 i więcej procent PKB.
- Wzrost udziału w PKB produkcji wytwarzanej w sektorze drobnych i małych przedsiębiorstw. W krajach OECD w sektorze tym wytwarza się 40–60% PKB, w Polsce – ok. 20%.
- Szybki rozwój sektora usług (i wzrost zatrudnienia w nim).
- Wzrost części produkcji przeznaczanej na eksport z ok. 15% obecnie do 40-50% (jak w krajach OECD).

Przemiany struktury zawodowej

Struktura zawodowa pracujących w Polsce jest dość przestarzała. Mówiąc w pewnym uproszczeniu, grupy zawodowe ulokowane na szczycie hierarchii zawodowej są mniej liczne, na dole zaś – liczniejsze niż w krajach rozwiniętych gospodarczo: stosunkowo niewielkie odsetki pracują w Polsce w wolnych zawodach i zajmują stanowiska kierownicze, wyższe są za to odsetki rolników i robotników wykwalifikowanych. Rolników i robotników wykonujących proste prace jest w Polsce około dwa razy więcej niż przeciętnie w krajach OECD. Przy tym polscy rolnicy nie są tacy sami jak rolnicy (czy producenci rolni) w krajach gospodarczo zaawansowanych. Różnią się na niekorzyść pod względem wykształcenia i przygotowania zawodowego. Przewiduje się, że struktura zatrudnienia zmieni się także w zakładach produkcyjnych: zmniejszy się liczba bezpośrednio zatrudnionych przy produkcji, wzrośnie liczba pracowników „obsługi”: zajmujących się administrowaniem, marketingiem i rozmaitego rodzaju obsługą produkcji.

W związku z decentralizacją zarządzania pracą, która wydaje się skuteczniejszym od centralizacji uprawnień sposobem organizowania działań zespołowych, najprawdopodobniej wie-

le uprawnień kierowniczych będzie przesuniętych w dół, na małe zespoły zadaniowe, wykonujące pracę produkcyjną, a jednocześnie podejmujące więcej decyzji organizacyjnych i strategicznych. W związku z tym wiele hierarchii organizacyjnych spłaszczy się oraz wzrośnie liczba stanowisk wymagających kwalifikacji zarazem merytorycznych i organizacyjnych: więcej ludzi będzie nie tylko wykonywać swoją pracę, ale także w większym stopniu organizować i przygotowywać jej wykonywanie, projektować to, co się robi. Tworzenie informacji i korzystanie z nich stanie się ważniejsze – w te zajęcia będzie zaangażowanych coraz więcej pracujących.

Dość powszechnie przyjmuje się, że w Polsce nastąpi rozwój klasy średniej. Dołączą do niej ludzie pracujący w szeroko pojętych usługach, a także specjaliści zatrudnieni w niektórych dziedzinach służb publicznych, zwłaszcza w oświacie i służbie zdrowia. Zmianę struktury społecznej w Polsce w kierunku poszerzenia się (wzrostu) klasy średniej wielu socjologów i polityków przyjmuje za pewnik. Wielu także ze wzrostem klasy średniej łączy znaczne nadzieje na konsolidację demokracji. Przekonaniom tym dają podstawę teorie mówiące, że liczna i w miarę zamożna mieszczańska klasa średnia – zdając sobie sprawę, że jej pomyślność i dobrobyt zależy od przestrzegania takich zasad jak prawo własności, wolność, respektowanie praw indywidualnych – będzie bronić tych podstawowych dla demokracji reguł. Uważa się także, iż stosunkowo dobrze wykształcona i liczna grupa ludzi stanowiąca trzon klasy średniej będzie opowiadać się przy wyborach za programem rozsądnej modernizacji i demokratycznymi wzorami, zaś w okresie między wyborami będzie sprzyjać tworzeniu się światłej opinii publicznej.

Warto jednak wspomnieć, że w społeczeństwach zachodnich, np. w Stanach Zjednoczonych czy we Francji, pojawia się dużo oznak wskazujących na zmniejszanie się liczbowe klasy średniej. Głównie ze względu na komputeryzację wielu dziedzin wzrośnie nieco liczba specjalistów na górze hierarchii zawodowej, zwiększy się też udział pracowników wykonujących prace proste, natomiast redukcja stanowisk pracy obejmie przede wszystkim średnie pozycje hierarchii zawodowej, eliminowane przez automatyzację produkcji i usług. Sygnałem potwierdzającym taką ewolucję struktury zawodowej jest dający się zauważyć w niektórych krajach rozwiniętych wzrost bezrobocia wśród absolwentów wyższych uczelni. Automatyzująca się gospodarka i zarządzanie, komputeryzujące się usługi nie są w stanie stworzyć dla nich dostatecznej liczby nowych miejsc pracy, gdyż następuje redukcja miejsc już istniejących. Łatwo sobie wyobrazić, jak bardzo można zwiększyć liczbę uczniów przypadających na jednego nauczyciela, jeśli wprowadzi się na masową skalę wykłady przez Internet, a także, rejestrowane na wideo czy samokształceniowe, interakcyjne programy komputerowe. Trzeba więc brać pod uwagę i taką możliwość, że liczba miejsc pracy dla ludzi z wyższym wykształceniem nie będzie w Polsce rosła przez długi czas, a być może nawet stosunkowo szybko zacznie maleć.

Edukacja

Aby sobie wyobrazić przyszłość edukacji, trzeba założyć, że już niedługo każdy dom będzie wyposażony w komputer połączony z Internetem, zaś niemal wszystkie masowo poszukiwane umiejętności (języki obce, znajomość reguł gry na giełdzie, podstawowe arkany tańca towarzyskiego, zasady zdrowego żywienia, techniki seksualne i nauka gry w tenisa) będą dostępne na dyskietkach lub CD-romach.

Szkoły zmieniają się w ośrodki samokształceniowe oferujące duży wybór programów dostępnych przy użyciu rozmaitych metod kształcenia i samokształcenia. Będą one otwarte przez cały rok, w godzinach porannych i wieczorem, oraz szeroko dostępne dla rozmaitych kategorii uczących się dorosłych i młodzieży.

Coraz powszechniejszą metodą sterowania i kontroli stanie się ewaluacja, ocena jakości pracy szkół.

Kierunek zmian w edukacji określiłbym ogólnie jako racjonalizację i usprawnianie procesu kształcenia oraz pewnych wynaturzeń, jakie ona tworzy. Mam wrażenie, że kierunek tych zmian jest określony przez to, co się dzieje w krajach bardziej zaawansowanych i niejako narzucany – czy chcemy, czy nie – wraz z funduszami pomocy, Internetem, programami komputerowymi, technikami i procedurami (np. kontroli jakości), słownictwem i żargonem: *quality assessment, quality audit, curriculum development, staff development, peer review, grant, fund rising, credit system*. Trzeba by dużej siły i dobrze zorganizowanej (której nie widzę – ale to dobrze), żeby się temu oprzeć, trzeba by też wymyślić własną drogę – alternatywę wobec wzorów przychodzących z krajów rozwiniętych. Znaczącą rolę przy uniformizowaniu polityki edukacyjnej oraz stosowanych procedur odgrywają takie organizacje jak Bank Światowy i OECD.

Formy kształcenia

Kształcenie podzieliłbym na trzy bloki: kształcenie podstawowe i średnie, doksztalcenie oraz szkolnictwo wyższe.

● **Kształcenie regularne: podstawowe, obowiązkowe i coraz bardziej upowszechniające się kształcenie na poziomie średnim**

* Wielu specjalistów podkreśla, że wczesne dzieciństwo jest ważne dla późniejszego ukształtowania nawyków i pracy w szkole – zapóźnienie dzieci wiejskich zaczyna się w okresie przedszkola i w pierwszych latach szkoły podstawowej.

* Pełne szkoły średnie powinny być dostępne dla coraz większego odsetka uczniów (choć teraz nie jest tak źle: już ponad 50% przechodzi do pełnych szkół średnich ogólnokształcących lub zawodowych); z czasem ten odsetek zbliży się zapewne do 70–90 (w Szwecji już 90% uczniów w wieku 16–19 lat rozpoczyna naukę w zintegrowanych szkołach średnich).

● **Różne formy doksztalcenia, kształcenie ustawiczne**

Aż strach pomyśleć: liczba programów komputerowych tworzonych w ciągu roku, a użytecznych dla rozmaitych kategorii pracowników, jest tak wielka, że już to samo wydaje się wystarczającym powodem corocznego uczestniczenia w kilku kursach. Być może dla wielu będzie to smutna wiadomość, ale „kursokonferencje” nie znikną wraz ze zmierzchem socjalizmu. Porównania międzynarodowe wskazują, że doksztalcenie wszystkich kategorii pracowników w krajach OECD jest znacznie częstsze niż w Polsce. Wystarczy powiedzieć, że z badań przeprowadzonych na reprezentatywnych narodowych próbach w 1994 r. wynikało, że w Polsce w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badania doksztalało się w jakiejś formie jedynie ok. 14% pracowników, zaś np. w Szwecji ok. 60% (Białecki 1996 a; 1996 b).

Nietrudno zgadnąć, że kształcenie ustawiczne i różne rodzaje doksztalcenia staną się formą kształcenia o ciągle rosnącym znaczeniu. Coraz szybszy przyrost wiedzy w rozmaitych dziedzinach, częstsze niż kiedyś przekwalifikowywanie się oraz zmiany zawodu – to

podstawowe przyczyny wzrostu znaczenia doksztalcania. Oznacza to, że coraz większa część nabywanej wiedzy będzie przekazywana po zakończeniu formalnego kształcenia. Doksztalcenie będzie prowadzone w różnych formach: w tradycyjnych szkołach wyższych i średnich, na kursach płatnych i bezpłatnych, zaocznie i wieczorowo oraz na odległość – za pomocą technik wideo i Internetu. Wielkim zadaniem polityki edukacyjnej dla administracji centralnej i lokalnej stanie się koordynacja oraz ewaluacja różnych typów doksztalcenia poprzez honorowanie (uznawanie) rozmaitych świadectw i dyplomów oraz udrażnianie i hierarchizowanie poszczególnych form doksztalcenia, określanie uprawnień absolwentów na rynku pracy itd.

Badania wskazują, że w Polsce i w innych krajach OECD najczęściej doksztalcą się najlepiej wykształceni. I doksztalcenie, i nowe możliwości, jakie oferuje informatyka w założeniu mają wyrównywać szanse edukacyjne. Trzeba zatem wiedzieć, że doksztalcenie i nowe techniki (m.in. ze względu na barierę cen nowości, na stałe, jak się zdaje, związaną z postępowaniem informatyki) mogą jeszcze bardziej zróżnicować społeczeństwo, tworząc przepaść, a przynajmniej głęboki rów między tymi, którzy mają lepszy i gorszy dostęp do wiedzy decydującej w znacznym stopniu o powodzeniu życiowym.

● Szkoły wyższe rozmaitych typów

Obejmują one:

- instytucje wyższego lub ponadśredniego kształcenia zawodowego, które prowadzi do uzyskania stopnia licencjata (typu niemieckich *Fachhochschulen* czy francuskich *Institutes Universitaires de Technologie*);

- instytucje prowadzące studia wyższe podzielone na dwa szczeble (pierwszy – dający podstawy ogólne, ale także uzawodowiony; drugi – specjalistyczny; pojawią się też najprawdopodobniej szkoły przygotowujące do wolnych zawodów, wsparte na pierwszym szczeblu kształcenia, umożliwiające bardziej elastyczny sposób studiowania);

- rozmaite formy doksztalcenia: studia podyplomowe i doktoranckie oraz wszelkiego rodzaju kursy doksztalcące na różnych poziomach.

Przed szkolnictwem wyższym stoją następujące zadania reformatorskie (wymieniam bez uporządkowania według ważności):

- zmniejszenie fragmentaryzacji szkół wyższych;
- profesjonalizacja zarządzania szkołą wyższą;
- uelastycznienie struktury wewnętrznej;
- wprowadzenie i stopniowe zinstytucjonalizowanie związków szkoły wyższej z otoczeniem;

- uczynienie ze zbioru szkół wyższych skoordynowanego systemu, złożonego ze współdziałających ze sobą elementów;

- czesne (opłaty) za studia, wraz z systemem pożyczek, oraz ujednoczenie statusu studentów dziennych (nie płacących za studia) i zaocznych (płacących);

- wprowadzenie procedur ewaluacji funkcjonowania szkół wyższych i powołanie ośrodka akredytacji;

- nowe zasady tworzenia programu studiów, umożliwiające porównywalność nabywanej wiedzy i kontynuowanie studiów bez straty roku na różnych wydziałach lub w rozmaitych uczelniach (tzw. system kredytów); dzięki porównywalności wymiana studentów z zagranicą stanie się znacznie łatwiejsza;

– uporządkowanie zasad nadawania stopni i tytułów naukowych, planowanie kariery naukowej m.in. tak, aby umożliwić we wskazanych wypadkach wymianę kadr między gospodarką i uczelnią;

– poprawa finansowania i racjonalizacja wydatków.

Być może studia będą trwały krócej, bo będzie rósł koszt kształcenia studenta, bo będzie więcej studentów, bo podatnicy zechcą bardziej racjonalizować i kontrolować wydatki (nastawienie: więcej jakości za złotówkę), bo wreszcie więcej wiedzy lepiej odpowiadającej potrzebom kariery będzie można zdobyć po zakończeniu formalnego kształcenia.

Na wyższych uczelniach najprawdopodobniej wyodrębnią się, jako w miarę autonomiczne twory, struktury dydaktyczne – wyspecjalizowane fabryki programów nauczania w pakietach i modułach dla Internetu i technik wideo, oraz struktury badawcze – powołane i działające w innych celach. Może to podważyć zasadę jedności badań i kształcenia.

Zapewne szkoły wyższe, jako instytucje bardziej elastyczne od szkół średnich, w większym stopniu niż te ostatnie stworzą ofertę odpowiadającą na rosnący popyt na doksztalcenie. Widać to już dzisiaj, a kto wie, czy w przyszłości regularne studia magisterskie i licencjackie nie staną się wprawdzie nadal najbardziej prestiżową, ale malejącą częścią działalności dydaktycznej wielu (może większości) wyższych uczelni.

Polityka edukacyjna

Coraz ważniejszą rolę przypisuje się polityce edukacyjnej. Polega ona na identyfikowaniu oraz formułowaniu problemów ważnych dla dobrego funkcjonowania edukacji na podstawie praktycznie zorientowanych badań i ekspertyz, a także na poszukiwaniu rozwiązań tych problemów i sposobów ich skutecznego wdrażania.

Wiele krajów wypracowuje politykę edukacyjną przygotowując, przy szerokim współudziale partnerów społecznych, listę celów narodowych. Nie dochodzi się tam do niczego oryginalnego, ale jest to podstawa do włączenia szerokich grup w proces tworzenia polityki edukacyjnej i mobilizacji sił.

Przykładem formułowania narodowych celów edukacji (projektów reformy) przy udziale wielu partnerów społecznych jest przygotowywanie tzw. *Białej Księgi* (*White Paper*), praktykowane m.in. w Anglii, Szwecji i Stanach Zjednoczonych. Hasłem dla tworzenia *Białej Księgi* może być np. „Edukacja w XXI wieku” lub priorytety kształcenia w danym kraju w roku 2000. Na przykład Anglicy powołują Royal Commission (składającą się z wiarygodnych osób, niezaangażowanych i o dużym autorytecie), konsultują się i powstaje z tego dokument zawierający listę celów edukacji wspieranych przez rząd, nie mający jednak mocy prawa. W Szwecji, na podstawie uzgodnień międzyorganizacyjnych, powstaje projekt ustawy zatwierdzanej przez parlament.

Problemy decentralizacji: autonomia i partnerzy edukacji

Niewątpliwie – jak zawsze w zarządzaniu – ważnym problemem polityki edukacyjnej staje się poziom decentralizacji. W przypadku kształcenia jest to pytanie podstawowe: ile uprawnień oraz jakie decyzje powinny pozostawać w gestii oświatowej administracji centralnej, co zaś powinno zależeć od kuratorium; jakie decyzje pozostawić w gestii lokalnych

władz samorządowych; co powinno należeć do dyrektorów szkół, co zależy od rodziców i uczniów, ile wreszcie spraw pozostawić samoregulacji rynkowej (prawom popytu i podaży). Jak się zdaje, coraz częściej przyjmuje się decentralizację uprawnień za sprawniejszy sposób zarządzania zasobami, czy też za lepszy sposób organizowania działalności ludzi. Jednak pozostawienie konkretnego uprawnienia w centrum lub jego delegacja w dół hierarchii powinny zależeć od rodzaju sprawy, od tego, jaka instancja jest w stanie najlepiej zrealizować dany cel edukacyjny. Na przykład standaryzacja kryteriów oceny wyników kształcenia w szkołach średnich, poprzez wprowadzenie opartej na testach matury, z powodów oczywistych powinna stać się uprawnieniem władz centralnych, chociaż zakres umiejętności ocenianych testem mógłby – i zapewne powinien – zostać uzgodniony m.in. z pracodawcami. Z kolei znaczna część sfery doksztalcania (typ i rodzaj oferowanych kursów) zapewne będzie pozostawiona rynkowi: prawom popytu i podaży, jednak władze centralne pewnie zechcą i tu wprowadzić regulacje określające standardy ewaluacji i akredytacji.

Ważnym elementem prowadzenia polityki edukacyjnej są kształtujący ją partnerzy, a także – jak już wspominałem – stopień autonomii i centralizacji w sterowaniu instytucjami będącymi przedmiotem tej polityki.

Szkoła ma większą autonomię, gdy sama rozstrzyga o sposobie swego funkcjonowania: o programach i metodach kształcenia, a także o obowiązkach i płacach nauczycieli. W przypadku szkół niższego szczebla autonomia lub decentralizacja polega przede wszystkim na możliwości swobodnego wyboru szkoły przez ucznia. Przy szerszej autonomii szkół uczniowie i rodzice mają też większe możliwości wpływu na to, czego uczy szkoła.

Jeśli nie ma dobrze zorganizowanego środowiska, w którym szkoła funkcjonuje, jeśli jej partnerzy i odbiorcy świadczonych przez nią usług są słabo zorganizowani, wówczas szkoła może źle funkcjonować: uczyć nie tego co trzeba i nie tak, jak trzeba. Częściowo może temu zapobiec ewaluacja (do której jeszcze wrócę): rozmaite procedury wewnętrznej i zewnętrznej oceny jakości kształcenia. Przeprowadzana wewnętrznie ocena funkcjonowania uczelni spełnia też dwojaką rolę: pozwala lepiej zrozumieć i jaśniej przedstawić rolę oraz tożsamość danej instytucji, ma też właściwości „psychoterapeutyczne” w stosunku do zespołu, który jest poddany ocenie.

Jeśli część uprawnień do kontroli i zarządzania, którymi dotąd dysponowała administracja centralna, przejmą same szkoły i reprezentanci innych grup zainteresowanych szkolnictwem, wówczas Ministerstwo Edukacji powinno bardziej niż dotychczas wziąć na siebie rolę informatora i aranżera. Skoro więcej partnerów będzie teraz współkształtować funkcjonowanie szkół wyższych, powinni oni przede wszystkim jasno widzieć sytuację i umieć zdefiniować w niej swoją rolę. Rzeczą MEN jest pomagać w stworzeniu takiego jasnego obrazu partnerom szkolnictwa poprzez sprawny obieg informacji. Poprzez finansowanie, regulacje prawne, a także innymi sposobami MEN powinno też aranżować i instytucjonalizować porozumiewanie się między partnerami oraz reprezentacjami różnych interesów i aspiracji związanych ze szkolnictwem, tak aby układ sił wyrażał długofalowe, ogólnospołeczne interesy związane z edukacją, nie zaś by brały górę dążenia grup lepiej zorganizowanych, dysponujących większą siłą przetargową.

Decentralizacja zdaje egzamin, kiedy istnieją silni partnerzy dla danej instytucji – dobrze zorganizowane otoczenie, które wie, czego chce i wymusza funkcjonowanie szkoły zgodne ze swoimi potrzebami. Ważna tu jest jeszcze równowaga między partnerami. Nie jest bowiem zdrowa sytuacja, w której silna reprezentacja związków zawodowych w Sejmie oraz

silne związki nauczycielskie poza parlamentem są niemal jedynym partnerem Ministerstwa Edukacji. Poza nauczycielami i ich związkami zawodowymi potrzebni są partnerzy, którzy będą współkształtować tworzenie polityki edukacyjnej i będą do tego przygotowani, potrafiący zidentyfikować podstawowe problemy, a nawet proponować politykę ich rozwiązywania. Partnerzy ci powinni być usytuowani zarówno na szczeblu centralnym, jako partnerzy dla administracji centralnej (związki zawodowe, reprezentacje pracodawców i pracowników, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego), jak i na szczeblu lokalnym (partnerzy kuratorium oraz partnerzy na szczeblu gminy i na szczeblu szkoły).

Autonomia szkół wyższych

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 reprezentantów władz lokalnych, organizacji pracodawców czy stowarzyszeń zawodowych w radzie nadzorczej powołującej lub kontrolującej władze uczelni.

Na przykład w Stanach Zjednoczonych to właśnie rady powiernicze powołują władze uczelni. Rady szkół publicznych wybierane są zwykle (lub mianowane) przez władze stanowe bądź bezpośrednio przez mieszkańców danego regionu. Znaczna część uprawnień administratorów uczelni i jej władz (rektora, dziekanów, ciał kolegialnych) przekazywana jest przez radę powierniczą. To stanowi podstawę kontroli (nadzoru) szkoły wyższej przez otoczenie. Nawet jeśli administratorzy odpowiedzialni za badania i kształcenie są akademikami, to ich władza jest nadawana przez radę nadzorczą i przed nią odpowiadają jako administratorzy. Administratorzy wybierani lub mianowani przez nauczycieli akademickich stają się przez to przedstawicielami korporacji sterującej uczelnią oraz osobami godzącymi interesy rady powierniczej (a więc interesy otoczenia) i środowiska akademickiego.

Kontrola i wpływ otoczenia na uczelnię egzekwowane są nie tylko przez bezpośrednią kontrolę i delegację uprawnień dokonywane przez rady powiernicze, ale także przez sposób finansowania. Fundusze przyznaje się na konkretne cele lub pod pewnymi warunkami tworzącymi kryteria określające funkcjonowanie szkoły. Jednym z najistotniejszych kryteriów jest uzależnienie wysokości tych funduszy od liczby kształconych studentów (taką funkcję pełni u nas algorytm). Wiele uczelni utrzymuje się przede wszystkim z opłat studentów i na nich orientuje swoje działanie. W ten sposób także studenci współkształtują organizację i funkcjonowanie uczelni. Poprzez swoje aspiracje i wybory wpływają na przepływ funduszy z jednej instytucji do drugiej lub na ich realokację wewnątrz instytucji.

Ważną determinantą określającą działanie szkół wyższych bywają też stowarzyszenia zawodowe. Oddziałują one na tworzenie nowych programów, rozstrzygają, które programy i kierunki dają prawo wykonywania zawodu, organizują praktyki zawodowe itd. Często środowiska zawodowe działają w porozumieniu z wpływowymi organizacjami absolwentów i wychowanków (alumnów).

Zmiany w szkołach wyższych są zatem częściej wymuszane przez otoczenie zewnętrzne i zewnętrzną kontrolę niż przez samorządy uczelniane. W odniesieniu do wielu krajów można też chyba mówić o tendencji do ograniczania autonomii zewnętrznej szkół wyższych (mianowane rady nadzorcze, silniejsze związki z otoczeniem, mianowani przez ministerstwo rektorzy lub dyrektorzy administracyjni). Nierzadko ścieranie się i uzgadnianie interesów

pozauczelnianych oraz środowiska akademickiego przenosi się na teren uczelni, gdzie „interesy zewnętrzne” coraz częściej znajdują swoich przedstawicieli np. w osobach dyrektorów administracyjnych.

Coraz częściej wprowadza się też menedżerski model zarządzania uczelnią. Wiele uprawnień przesuwa się z ciał kolegialnych w stronę funkcji jednoosobowych. Decentralizacja uprawnień i władzy (schodzenie w dół hierarchii) nierzadko łączy się z zastępowaniem na niższych szczeblach stanowisk obieralnych przez mianowania. Wraz z decentralizacją uprawnień występuje także wyraźniejsze podporządkowanie władzom centralnym uczelni niższych stanowisk w hierarchii zarządzania. Zanika częściowo struktura federacyjna, zaś uczelnia staje się całością bardziej sterowaną.

Gdy patrzymy 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. Jeśli np. 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. Ministerstwo Edukacji, niejako z mandatu społecznego, zarządzałoby w sposób bezpośredni kształceniem nauczycieli, ponosząc bezpośrednią odpowiedzialność za liczbę kształconych, ich specjalizację i poziom.

W Polsce tradycyjnie 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 bezwzględną (samą w sobie); przyjęło się też uważać, że im więcej autonomii, tym lepiej. Wydaje się, że takie postrzeganie 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 ogóle pozostawać przy tym terminie – wydaje się inny. Ma ona charakter relatywny i instrumentalny (niekoniecznie im więcej autonomii, tym lepiej), jest relacją, która określa związki niekoniecznie uczelni i centrum, lecz także innych jednostek składowych systemu szkolnictwa wyższego ze sobą lub z otoczeniem (np. poziome związki wydziału szkoły z otoczeniem lokalnym). Z tej perspektywy zakres autonomii danej jednostki można oceniać z punktu widzenia wymagań sprawności całego systemu. Nieograniczona autonomia szkoły może źle wpływać na jej zadania wobec regionu. Autonomia samorządowego wydziału może wywierać niekorzystny wpływ na sterowalność i efektywność zarządzania całą uczelnią.

Ewaluacja

W perspektywie XXI wieku za najważniejsze w edukacji uważam przygotowanie infrastruktury, instrumentarium, a także mechanizmów społecznej (nierządowej) oceny i kontroli jakości oraz standardów rozliczania (nawet jeżeli płaci rząd, to rozliczać powinien odbiorca usług, czyli klient). Mechanizmy rozliczeń powinny być odpersonalizowane, kontrakty i konkursy – jako metoda przyznawania funduszy – dobrze obmyślane. Dobrze prowadzone rozliczanie z pieniędzy to jeden z najlepszych mechanizmów kontroli jakości, ale nie jedyny.

Wzór najczęściej obecnie pojawiający się w krajach OECD to ustalane na poziomie administracji centralnej cele edukacji oraz standardy oceny rezultatów. Środki do osiągnięcia założonych celów pozostawione są coraz częściej w gestii władz lokalnych, samych uczniów, związków pracowników i pracodawców, a także rodziców. Dobre funkcjonowanie instytucji kształcenia zależy od tego, kto, jak i z czego będzie je rozliczał. Kryteria rozliczania będą także określać zadania instytucji, jej rolę wobec otoczenia. Dlatego wpływ na kryteria oceny oraz sposób oceniania powinni mieć partnerzy społeczni i odbiorcy usług edukacyjnych.

Przed polityką edukacyjną przyszłości widzę dwa wyzwania. Są to:

- demokratyzacja procesu kształcenia, polegająca na dopuszczeniu i przygotowaniu wielu partnerów do współdecydowania o tym, kogo, czego i jak uczyć. Ci partnerzy – przypomnę – to pracodawcy, uczniowie i rodzice, władze lokalne oraz reprezentacje podatników na poziomie lokalnym i centralnym;

- należąca już do niedalekiej przyszłości dywersyfikacja rozmaitych form kształcenia i doksztalcenia. Jak już wspomniałem, owa różnorodność będzie wynikała przede wszystkim z wielości nowych kompetencji i umiejętności poszukiwanych na rynku pracy oraz nowych umiejętności oferowanych przez nowe technologie.

Oba wyzwania spowodują, że polityka edukacyjna coraz częściej prowadzić będzie w stronę stworzenia metod oceny funkcjonowania autonomicznych i różnorodnych instytucji edukacyjnych; jak to się mówi w fachowym żargonie – ewaluacji jakości kształcenia. Przedmiotem polityki, w którą – poza administracją centralną – będą zaangażowani także inni partnerzy, stanie się zatem to, kogo i kto ma oceniać, według jakich kryteriów. Są to pytania poważne i trudne. Jeśli np. przyjąć, że szkoła ma przygotowywać do życia i pracy z pożytkiem dla kształconego i dla społeczeństwa, jak wówczas zdefiniować i zmierzyć potrzebne do tego umiejętności? Z tej perspektywy nieistotne jest, czego się uczy w szkole i jak dalece uczeń opanował program nauczania. Ważne jest, czy człowiek opuszczający szkołę wie to, co trzeba wiedzieć, aby pomyślnie pracować i żyć w rodzinie, uczestniczyć w grupach lokalnych, współtworząc także tożsamość szerszych zbiorowości. W niektórych krajach OECD podjęto prace nad zdefiniowaniem i pomiarem takich umiejętności. Testy określają mierzone w nich kompetencje jako – przytaczam po angielsku – *life skills* lub *cross-curriculum competencies*. Na tzw. kompetencje składają się na ogół sprawności określane też jako podstawowe (*core skills, basic skills*).

Ludzie coraz częściej pracują w zespołach. Każda grupa pracuje wydajniej, lepiej osiąga swe cele, robi to z większą przyjemnością i satysfakcją, kiedy komunikacja przebiega sprawnie. Uczestnicy potrafią jasno przedstawić swoje cele, interesy i wkład w prace zespołu, jeśli mają umiejętność tworzenia oraz rozwijania wiedzy w zespole.

Oto niektóre określenia owych kompetencji podstawowych dla dobrego funkcjonowania w życiu i pracy:

- przygotowanie do pracy w zespołach;
- przygotowanie do sprawnego komunikowania ustnego i pisemnego (pisania, czytania i liczenia);
- przygotowanie do posługiwania się nowoczesnymi przekaznikami informacji (informatyka);
- umiejętność rozwiązywania problemów;
- przygotowanie do stałego uczenia się; zmiany zawodu i przekwalifikowania.

Zamiast zakończenia

Zdaję sobie sprawę, że w niniejszym tekście pominąłem wiele istotnych spraw. Mało uwagi poświęciłem finansowaniu, nie wspomniałem zgoła nic o treści programów, chociaż łatwo przewidzieć, że np. dylemat, czy wychowywać w duchu tolerancji i kwestionowania autorytetów, czy tradycji i szacunku dla tychże (co w procesie transmisji wiedzy i socjalizacji do danej kultury zdaje się niezbędną „pomocą naukową”) stanie się ważnym problemem szkoły także w Polsce (choć na razie nim nie jest m.in. dlatego, że nie ma u nas niemal mniejszości narodowych). Na zakończenie chciałbym jedynie przypomnieć o dwu ważnych sprawach: o kształceniu nauczycieli oraz o nierówności w dostępie do kształcenia.

Bez dobrych, odpowiednio przygotowanych i opłaconych nauczycieli nie ma dobrej oświaty, natomiast bardzo dobrzy nauczyciele – i tylko oni – niemal gwarantują dobrą edukację, nawet wtedy, kiedy brak wszystkiego innego. Jest to truizm, ale warto go przypomnieć.

Istnieje wiele powodów, by nierówności w dostępie do edukacji rosły zamiast maleć (a już dziś są i w okresie polskiego socjalizmu były dość pokaźne). Rosnące różnice możliwości między ludźmi, coraz więcej różnych opłat za naukę, autonomia szkół i dywersyfikacja programów, doksztalcenie, nowe, kosztowne techniki informatyczne – wszystko to może zwiększyć nierówności w dostępie do kształcenia. Ów dostęp zaś, jakość nabytych kompetencji, bardzo różnicuje szanse życiowe.

Literatura

Białecki I. 1996a

Alfabetyzm funkcjonalny, „Res Publica Nowa”, nr 6 (93).

Białecki I. 1996b

Kształcenie dorosłych w Polsce – na podstawie wyników międzynarodowych badań nad alfabetyzmem funkcjonalnym. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Edukacja ... 1996

Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie. Polska wersja raportu przygotowanego do przeglądu systemu edukacji w Polsce przez OECD, II wydanie, wersja porawiona (przygotował zespół pod kierunkiem I. Białeckiego w składzie: J. Kośmider, M. Pastwa, E. Wnuk-Lipińska). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Gibbons M. i in. 1994

The New Production of Knowledge, London: Sage Publishers.

Johnstone B.D. 1997

The Future of the University: Reasonable Predictions, Hoped-for Reforms or Technological Possibilities. Referat wygłoszony na konferencji *What Kind of University*, Londyn, 18–20 czerwca 1997 (przedruk w niniejszym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”).

Wnuk-Lipińska E. 1996

Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. 1995

Przesłanki budowy systemu oceniania jakości kształcenia w polskich uczelniach. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 6.

Henryk Domański Merytokracja, hierarchia dochodów i dynamika mobilności. Polska na tle państw postkomunistycznych

Analizując dane z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej autor próbuje ustalić, w którym z nich stratyfikacja społeczna stosunkowo najbardziej zbliża się do wzorów typowych dla rozwiniętych systemów kapitalistycznych. Wybrane zostały cztery wskaźniki zaawansowania tych krajów na drodze do rozwiniętego kapitalizmu: 1) stopień merytokracji w zasadach wynagradzania, 2) kształt hierarchii podstawowych warstw społeczno-zawodowych, 3) dynamika mobilności społeczno-zawodowej w latach dziewięćdziesiątych oraz 4) poziom dochodów. Podstawę rozstrzygnięć stanowią wyniki badań przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu w latach 1993–1994 w Bułgarii, Czechach, Polsce, Rosji, Słowacji i na Węgrzech. Dane pochodzą z kilkutyśięcznych, reprezentatywnych prób dorosłej ludności tych krajów. Z analiz wynika, że zarysowuje się pewien wzór: z Rosją, na biegunie stosunkowo najsłabszej dynamiki przekształceń strukturalnych i procesów mobilności, gdzie zasada wynagradzania za kwalifikacje występuje najsłabiej, oraz Węgrami, Czechami i Polską – na przeciwległym krańcu.

Trzonem gradacji społecznej w większości krajów są: hierarchia edukacyjna, status zawodowy i nierówności dochodów. W ostatnich latach w Polsce występuje pewna krystalizacja tego układu. Zwiększyła się mianowicie zbieżność między wymiarem edukacyjnym i zawodowym a dochodami. To, jakie ludzie mają wykształcenie i jaką zajmują pozycję zawodową coraz silniej determinuje poziom nagród finansowych uzyskiwanych z tego tytułu.

Rosnąca zbieżność wykształcenia i zawodu z dochodami pociąga za sobą daleko idące skutki. Tak wynikałoby z teorii, wspartej na mocnej podbudowie badań. Według ustaleń teoretycznych, potwierdzanych przez empiryczne analizy mechanizmów społecznych, z zależności tych można wnioskować zarówno o alokacji jednostek na pozycje zawodowe po ukończeniu szkoły, jak i o zasadach dystrybucji. To ostatnie ma szczególne znaczenie dla Polski, gdzie w latach osiemdziesiątych (a być może i wcześniej, chociaż ściśle porównywalne dane dla tego okresu nie istnieją) tendencją dominującą był stosunkowo słaby związek zarobków z wykształceniem.

W klasycznych teoriach stratyfikacyjnych zjawisku dekompozycji poświęcono sporo miejsca w kontekście dysfunkcji systemowych. Jeżeli wyższe kwalifikacje nie są odpowiednio wynagradzane, to – argumentowali Davis i Moore (1945) – ludzie nie mają motywacji, aby się kształcić, zajmować pozycje wymagające inwestycji edukacyjnych, a elita zawodowa

nie czuje się zobowiązana do właściwego wykonywania przypisanych obowiązków. *Ergo*, mechanizm społeczny jest wadliwy i, aby go usprawnić, trzeba dążyć do ściślejszego powiązania wykształcenia oraz pozycji zawodowych z dochodami.

W Polsce taki trend się zarysowuje. Można go tłumaczyć konsekwencjami zmiany systemu politycznego, co wydaje się prawdopodobne, ze względu na koincydencję procesów rekonstrukcji z przechodzeniem od gospodarki scentralizowanej do rynkowej. Bardziej złożone kwalifikacje powinny być wynagradzane wyżej w miarę zbliżania się do systemu, w którym większy wpływ na zasady dystrybucji uzyskuje wycena kwalifikacji zawodowych poprzez zapotrzebowanie zgłaszane samorzutnie przez rynek pracy. Być może rosnąca korelacja wykształcenia z dochodami (Domański 1994; Rutkowski 1996) odzwierciedla wzrastającą wagę rynkowych mechanizmów dystrybucji.

Takie były ustalenia dla połowy lat dziewięćdziesiątych. Hipotezę o systemowych uwarunkowaniach dynamiki układów stratyfikacyjnych można by teraz poddać bliższemu oglądowi w kontekście porównań z innymi krajami Europy Środkowo-Wschodniej, przechodzącymi podobne przekształcenia jak Polska.

Pierwsze pytanie dotyczy tego, jak dalece mechanizmy uwarstwienia w społeczeństwach postkomunistycznych różnią się między sobą. Różnice istnieją, trzeba więc poszukiwać możliwych przyczyn. Weźmy np. zależność zarobków od wykształcenia i zawodu. Gdyby dało się stwierdzić, że jej poziom jest związany np. z niejednakowym stopniem rozwoju gospodarczego w Polsce, Bułgarii czy na Węgrzech, byłby to wynik potwierdzający ustalenia dotychczasowych porównań międzykrajowych. Wskazują one na występowanie tego typu wzajemnych uwarunkowań, zachodzących między strukturą, a innymi „podsystemami” społecznymi. Spróbujmy zbadać, czy takie zależności zarysowują się w obszarze Europy Środkowo-Wschodniej.

Porównanie Polski z innymi państwami postkomunistycznymi pozwoli też na ustosunkowanie się do pytania o trafność prognozy dotyczącej „konwergencji”, czyli zbliżania się współczesnych społeczeństw do modelowego wzorca. W rozmaitych teoriach konwergencji, które formułowano od lat pięćdziesiątych, stanem docelowym jest społeczeństwo rozwiniętego kapitalizmu. Rzecz jasna, nie istnieje jeden wzór zuniformizowanego dla wszystkich krajów kapitalistycznych procesu tworzenia się hierarchii społecznej. Można jednak wskazać dość wymierne kryteria dystansu dzielącego Wschód od Zachodu *en bloc* (do których się za chwilę odwołam). Przedtem musimy oczywiście przyjąć, że orientacja prozachodnia wyznacza ogólny kierunek przekształceń dokonujących się w Polsce. Tę fundamentalną prawdę przyjmuję na użytek niniejszych analiz.

*

Pokażmy najpierw, czy w Polsce faktycznie zwiększa się korelacja jednostkowych nakładów z nagrodami. Wielkości podane w tabeli 1 informują, jaki odsetek zróżnicowania indywidualnych dochodów wyjaśniały (w sensie statystycznym) łącznie poziom wykształcenia i stopień złożoności wykonywanego zawodu. Wykształcenie i złożoność pracy są dwoma wskaźnikami atrybutów i ról, najczęściej stosowanymi w analizach mechanizmu wymiany nakładów na nagrody. Z nimi związane są właśnie różne nakłady, które w nowoczesnych systemach rynkowych powinny być opłacane „właściwie”, czyli odpowiednio wyżej, w miarę ich wzrostu.

Tabela 1
Współczynniki korelacji częściowej w regresji zarobków w Polsce

Zmienne niezależne	1982	1987	1991	1992	1993	1995
Wykształcenie i złożoność pracy	3,5	4,1	4,9	4,4	5,6	9,1

Wszystkie wartości są istotne statystycznie ($p < 0,01$). W celu ułatwienia prezentacji zostały one pomnożone przez 100.

Analiza danych przedstawionych w tabeli pozwala stwierdzić, że od 1982 r. (jest to najwcześniejszy rok, dla którego istnieją porównywalne dane) następował wyraźny wzrost zależności. Jak zdaje się wynikać z danych, trend ten zarysował się wyraźniej na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Na początku analizowanego okresu czysty udział wykształcenia i złożoności pracy w zarobkach jednostek wynosił 3,5%, w 1995 r. – już 9,1%. Nie dokonał się żaden gwałtowny skok po 1989 r., niemniej jednak w latach dziewięćdziesiątych siła ogniwa łączącego nakłady z nagrodami ukształtowała się na wyższym poziomie. Występują pewne oscylacje w natężeniu tej zależności, jednak nie doprowadziły one do załamania dominującego trendu.

Kilka argumentów przemawia za tym, aby do przytoczonego wyniku odnieść się z zaufaniem. Wszystkie dane, do których się odwołuję, pochodzą z ogólnokrajowych prób reprezentujących dorosłą ludność Polski (por. Domański 1997). Analizując siłę tego związku kontrolowałem wpływ innych czynników (płci, wieku, wielkości miejsca zamieszkania, zatrudnienia w dziale i sektorze gospodarki oraz zajmowanego stanowiska), które współwystępują z pozycją zawodową i wykształceniem. Oznacza to, że wzrost korelacji odzwierciedla rosnącą rolę nakładów jako samodzielnego czynnika w różnicowaniu zarobków. Ten sam trend rosnącego wpływu wykształcenia na poziom dochodów w Polsce wykrywają ekonomiści, analizując dane z systematycznie powtarzanych badań Głównego Urzędu Statystycznego, realizowanych od lat osiemdziesiątych na wielotysięcznych reprezentacjach dorosłej ludności (por. Rutkowski 1996).

Wzrost korelacji „nakładów” z zarobkami nie jest jedynie specyfiką polskiego okresu transformacji systemowej. Identyczną tendencję odnotowano w Czechach. Tam również porównania wpływu wykształcenia, a także miejsca zajmowanego w hierarchii kierowniczej, na wysokość zarobków dokumentują, że w latach 1986–1994 wpływ ten wyraźnie się zwiększył (Mateju, Lim 1995).

Podsumujmy. Zmiany w zasadach dystrybucji postępują w kierunku większej zbieżności między dochodami a atrybutami jednostek będącymi formalnym tytułem do otrzymywania wynagrodzeń. Przekłada się to na krystalizację wymiarów uwarstwienia w aspekcie makrostrukturalnym. Ujmując zaś rzecz dynamicznie, jest to świadectwo rekompozycji – procesu odchodzenia od sytuacji stosunkowo znacznego rozchwiania ekonomicznego wymiaru stratyfikacji, hierarchii wykształcenia i pozycji zawodowej, czyli od sytuacji typowej dla poprzedniego systemu.

*

Dopóki jednak nie porównamy Polski z innymi krajami Europy Środkowo-Wschodniej, trudno powiedzieć, jak bardzo zaawansowane są procesy przekształceń strukturalnych, zwłaszcza zaś rekompozycja układu uwarstwienia.

Wybrałem cztery cechy, które można by potraktować jako wskaźnik usytuowania na drodze do rozwiniętych społeczeństw kapitalistycznych. Pierwszym kryterium jest stopień merytokracji w zasadach wynagradzania, która w systemach rynkowych uwydatniała się zawsze silniej niż w społeczeństwach komunistycznych. Po drugie, pokażę, jak wygląda hierarchia podstawowych warstw społeczno-zawodowych w Polsce na tle innych krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Czy polski wzór bardziej przypomina system uwarstwienia typowy dla społeczeństw zachodnich, czy też bliższy Zachodowi jest np. wzór węgierski czy czeski? Trzecim punktem odniesienia będzie dynamika mobilności społeczno-zawodowej. Porównam natężenie mobilności przed zmianą systemu politycznego i po zmianie. Jeżeli w latach dziewięćdziesiątych jest ona większa niż w poprzedniej dekadzie, mogłoby to znamionować reakcję struktury społecznej na transformacje ustrojowe. W którym kraju dokonano się zatem największe otwarcie barier stratyfikacyjnych? Natężenie mobilności jest klasycznym wskaźnikiem otwartości. Musiałaby to być jednak rzeczywiście znacząca różnica. Kolejnym wyznacznikiem jest poziom dochodów. Będzie to kryterium pomocnicze, charakteryzujące nie tyle stratyfikację wewnątrz krajów, ile między krajami. Wiemy, że dochody powinny rosnać. Powstaje pytanie, w którym kraju wzrastają bardziej.

Podstawą rozstrzygnięć w każdej z tych kwestii będą ustalenia empiryczne. Odwołam się do wyników badań przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu, który objął 6 krajów: oprócz Polski – Bułgarię, Czechy, Rosję, Słowację i Węgry. Badania zrealizowano w 1993 r., z wyjątkiem Polski, gdzie przeprowadzono je w 1994 r. Dane są ściśle porównywalne. Pochodzą z dość dużych, bo kilkutyśięcznych, reprezentatywnych prób dorosłej ludności tych krajów (por. Domański 1996).

*

Punkt pierwszy to siła zależności między zarobkami a wykształceniem, pozycją zawodową i stanowiskiem w hierarchii organizacyjnej w Polsce na tle pięciu krajów. Chodzi o rozstrzygnięcie, czy zasady wynagradzania w Polsce podporządkowane są, bardziej czy mniej, regułom merytokratycznych zasad dystrybucji. Przypomnę, że w przypadku dystrybucji dochodów za przejaw merytokratycznego wynagradzania zwykle się uznawać ich silną zależność od profesjonalnej wiedzy, posiadanych kwalifikacji oraz złożoności wykonywanego zawodu.

Tabela 2

Różnice w miesięcznych zarobkach związane z wykształceniem, pozycją zawodową i stanowiskiem w porównaniu ze średnią krajową (w %)

Różnice zarobków związane z	Bułgaria	Czechy	Polska	Rosja	Słowacja	Węgry
Poziomem wykształcenia	3,4 ^a	3,3 ^a	4,8 ^a	1,8	3,2 ^a	4,1 ^a
Pozycją zawodową	0,3 ^b	0,6 ^a	0,3	0,0	0,4 ^a	0,7 ^a
Miejscem w hierarchii stanowisk	1,0 ^a	1,3 ^a	2,7 ^a	1,0	0,5*	1,8 ^a

^a p < 0,01.

^b p < 0,05.

Przejdźmy do faktów z pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych. Wielkości podane w tabeli 2 informują, jak duży wzrost zarobków (ujmując rzecz procentowo) był związany z przechodzeniem na każdy kolejny poziom wykształcenia, z awansem w hierarchii zawodowej (obejmującej kilkaset szczebli) oraz jakie były różnice procentowe między dochodami osób zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych i wykonawczych (wyprocentowane w stosunku do średniej zarobków dla każdego z krajów)¹. Silniejsza zależność jest symptomem większego zasięgu merytokratycznych reguł dystrybucji.

Układ zależności wyłaniający się z tabeli 2 wskazuje, że poszczególne ogniwa merytokracji są silniejsze w czterech krajach, tj. w Polsce, Czechach, Słowacji i na Węgrzech, przy czym ścisłą czołówkę tworzą Polska i Węgry. W kwestii wykształcenia trzeba wyjaśnić, że wyróżniłem jego 9 szczebli (od niepełnego podstawowego do ukończonej szkoły wyższej). Wynik podany w tabeli 2 dla Polski wskazuje więc, że przeciętne różnice zarobków między każdym z kolejnych poziomów wykształcenia wynosiły 4,8% średniej dla całej zbiorowości. W Polsce stosunkowo najlepiej opłacane też były stanowiska kierownicze, za które otrzymywano na czysto 2,7% w miarę przechodzenia na wyższy stopień hierarchii (od stanowisk czysto wykonawczych na pozycje, gdzie kieruje się pracą co najmniej 10 osób, i na trzeci szczebel, obejmujący stanowiska związane z kierowaniem powyżej 10 osobami). Na Węgrzech nieco silniejszym wyznacznikiem dochodów była pozycja zawodowa. Odbiegają od tego zależności w Bułgarii i Rosji, gdzie awans edukacyjny, zawodowy i kierowniczy zapewniał stosunkowo mniejsze, albo wręcz żadne, korzyści finansowe.

Wpływ wykształcenia w największym stopniu symbolizuje kanon merytokracji. Ważne jest, co konkretnie dawało posiadanie dyplomu wyższej uczelni, ile warta była matura (i jej odpowiednik w innych krajach), ile zaś świadectwo zasadniczej szkoły zawodowej? A w końcu – jak wiele traciły osoby, których kariera edukacyjna zakończyła się na najniższym szczeblu?

Tabela 3

Miesięczne zarobki w kategoriach wykształcenia w porównaniu ze średnią krajową (w %)

Różnica zarobków w stosunku do średniej osób z wykształceniem	Bułgaria	Czechy	Polska	Rosja	Słowacja	Węgry
Wyższym	28,7 ^a	34,8 ^a	57,2 ^a	9,3	28,3 ^b	40,7 ^a
Niepełnym wyższym	5,8	3,6	-1,8	24,4	9,3	10,1
Średnim	-1,7	3,1	5,6	10,4	-8,7	-1,7
Zasadniczym zawodowym	-8,9	-9,0	-18,7 ^a	-17,3	-7,0	-13,9
Podstawowym	-6,9	-11,4	-20,8 ^a	-17,0	-2,9	-16,5

^a $p < 0,01$.

^b $p < 0,05$.

¹ Są to współczynniki regresji w modelu, w którym kontrolowałem również płeć, liczbę lat przepracowanych od początku kariery zawodowej, zawód ojca, wielkość miejsca zamieszkania oraz zatrudnienie w dziale i sektorze gospodarki.

Odpowiedzi na te pytania można otrzymać z tabeli 3, porównując relatywne kwoty zysków i strat wiążących się z poszczególnymi poziomami wykształcenia². Jeżeli chodzi o zyski, to prawie w każdym z krajów ukończenie szkoły wyższej było strategią najbardziej opłacalną. Wszędzie – z wyjątkiem Rosji – zapewniało największy, kilkudziesięcioprocentowy przyrost zarobków, niezależnie od zajmowanej pozycji zawodowej i stanowiska, usytuowania w strukturach działowo-branżowych, wielkości miejsca zamieszkania, stażu pracy, płci, liczby przepracowanych godzin w tygodniu, przynależności do działu gospodarki i jeszcze kilku innych cech. Natomiast największe straty z powodu niskiego wykształcenia ponosili absolwenci szkół podstawowych i zasadniczych (a w Słowacji, Bułgarii i na Węgrzech również absolwenci szkół średnich). Poprzestając tylko na tym poziomie, uzyskiwano zarobki poniżej średniej ogólnokrajowej – oczywiście z racji samego tylko poziomu szkoły, bo nie ma w tych kwotach składników związanych z innymi cechami położenia społecznego absolwentów tych szkół (takimi jak płeć, wiek czy wielkość miejsca zamieszkania), które wyeliminowałem.

Fakt, że w pięciu krajach dyplom szkoły wyższej uzyskiwał na rynku pracy zdecydowanie najwyższą cenę sygnalizuje, że w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych wpływ merytokracji na wielkość zarobków nie był w Europie Środkowo-Wschodniej pozbawiony znaczenia. Dość równomierny był także przyrost płac wynikający z przechodzenia na kolejne szczeble systemu szkolnego, co również koresponduje z ideą merytokracyjnych zasad wynagradzania.

Jakie natomiast wnioski można by wysnuć na temat obecności zjawisk zakłócających wpływ merytokracji? Oznaką ich występowania byłyby stosunkowo niższe zarobki na wyższych poziomach wykształcenia, co – jak ustaliliśmy – miało miejsce w Bułgarii i Rosji. Nie najwyższa jest wartość studiów w Słowacji. Tam też zasięg merytokracji wydaje się raczej umiarkowany. Sądząc po sile związku, najbliższym modelowego wzorca znajduje się społeczeństwo polskie, bo dyplom wyższej uczelni był tutaj wynagradzany zdecydowanie najwyżej. Poza tym największa była tu różnica między najwyższym i najniższym poziomem wykształcenia. W Polsce dystanse zarobkowe zawierały się między górną granicą 57,2% powyżej i dolnym progiem 20,8% poniżej średniej dla całej zbiorowości. Na Węgrzech całkowity zakres zróżnicowania zarobków był w tym samym czasie o 40% niższy, a w Czechach był niższy aż o 70%.

*

Pod względem zasięgu merytokracji Polska tworzy zatem trójkąt z Węgrami i Czechami. Rozpatrzmy teraz drugie kryterium, które dotyczy kształtu układów stratyfikacyjnych. Czy jest on w Polsce bliższy typowej hierarchii społecznej w krajach zachodnich?

² Są to współczynniki regresji, otrzymane w ramach modelu scharakteryzowanego w przypisie 1, w którym wykształcenie w postaci gradacji poziomów zastąpiłem ciągiem zmiennych zero-jedynkowych, odpowiadających poszczególnym poziomom edukacji. Tak zwaną kategorią odniesienia, pominiętą w tabeli 3, jest zbiorowość osób z nie ukończonym wykształceniem podstawowym.

Z porównania wynika, że w sześciu rozpatrywanych krajach kształt hierarchii stratyfikacyjnej jest mniej więcej podobny. Myślę przede wszystkim o kolejności podstawowych warstw społeczno-zawodowych w hierarchii dochodów. W tabeli 4 podano wielkości dochodów, przypadających średnio na osobę w rodzinie, dla 9 kategorii. Zastosowany podział odzwierciedla najistotniejsze osie nierówności i zróżnicowań we współczesnych społeczeństwach; jest najbardziej popularnym i stosunkowo najczęściej stosowanym schematem podziałów klasowo-warstwowych.

Tabela 4
Miesięczne dochody rodzin na osobę (w dolarach USA)

Kategoria społeczno-zawodowa	Bułgaria	Czechy	Polska	Rosja	Słowacja	Węgry
Inteligencja, najwyższe kadry kierownicze przedsiębiorstw i administracji państwowej	86	137	168	26	106	216
Pracownicy umysłowi średniego szczebla	71	114	123	23	92	176
Pracownicy biurowi	67	100	84	19	82	147
Prywatni przedsiębiorcy	83	149	117	57	116	160
Majstrowie i brygadziści	79	107	100	27	85	180
Robotnicy wykwalifikowani	65	102	76	21	78	139
Robotnicy niewykwalifikowani	56	92	77	19	78	127
Robotnicy rolni	53	84	65	17	77	115
Rolnicy – właściciele gospodarstw	67	139	76	22	129	141
Ogółem	65	107	93	23	85	147

Oprócz przeważających podobieństw są jednak i różnice. Te największe dotyczą pozycji prywatnych przedsiębiorców. Są oni symbolem zmian ustrojowych, a zatem dynamika ich przesunięć w hierarchii dochodów jest dobrym punktem odniesienia do porównań z hierarchią typową dla społeczeństw zachodnich. Otóż relacje ich dochodów względem dochodów innych warstw społeczno-zawodowych okazują się najbardziej zbliżone do zachodnich w Polsce i na Węgrzech. Charakteryzuje je stosunkowo niska pozycja prywatnych przedsiębiorców. W obu krajach właściciele firm mają niższe dochody niż kadry kierownicze i inteligencja, które są usytuowane na szczycie hierarchii. Na Węgrzech dochody przedsiębiorców są jeszcze niższe, bo prawie identyczne jak pracowników umysłowych średniego szczebla.

Do czego zmierzam? Do stwierdzenia, że jest w tym pewna analogia z pozycją ekonomiczną średniego i drobnego biznesu w Anglii, Stanach Zjednoczonych, Niemczech czy Francji. Pozycje, które zajmuje „stara klasa średnia” w krajach rozwiniętego kapitalizmu, są *de facto* pozycjami środka – ale niejednokrotnie właściciele warsztatów naprawczych, rzemieślnicy i drobni kupcy przegrywają rywalizację z kategoriami robotniczymi w wyścigu o podział w puli dochodów (Savage i in. 1992). W Polsce i na Węgrzech właściciele przedsiębiorstw weszli w lata dziewięćdziesiąte jako warstwa osiągająca jeszcze przyzwoite do-

chody, ale nie była to już, jako całość, elita finansowa, usytuowana na szczycie hierarchii dochodów, jaką stanowiła w ciągu kilkudziesięciu lat funkcjonowania systemu socjalistycznego (por. Domański 1994). Zaryzykuję stwierdzenie, że tkwiła w tym, realizująca się już z wolna, zapowiedź procesu utraty wysokiej pozycji z niedawnej przeszłości oraz procesu postępującego upodobniania do stanu typowego dla współczesnych systemów rynkowych. W obu krajach przekształcenia w hierarchii dochodów postępują według planu wyznaczającego logikę systemów rynkowych i wygląda na to, że w społeczeństwach polskim i węgierskim zaczął on być realizowany najwcześniej.

Wypadałoby z kolei stwierdzić, że procesy stratyfikacji ekonomicznej w kierunku społeczeństwa rynkowego dokonują się najwolniej w Rosji, bo tu właśnie właściciele uzyskiwali najwyższe dochody, tak jak w niedawnej przeszłości. W Rosji dochody prywatnych przedsiębiorców ponad dwukrotnie przekraczały średnią w drugiej z kolei kategorii – majstrów i brygadzystów oraz kadr kierowniczych i inteligencji. Zauważmy, że inteligencja rosyjska sąsiaduje z kategoriami, które tradycyjnie lokują się raczej w dolnych partiach hierarchii. W porównaniu z innymi kategoriami, jej sytuacja finansowa była w Rosji wyjątkowo niekorzystna. Tak jakby tempo systemowych przekształceń było dla inteligencji za szybkie na tyle, że nie była ona w stanie konkurować z reprezentantami innych warstw.

Czym tłumaczyć utrzymywanie się wyższej pozycji właścicieli w Rosji niż na Węgrzech i w Polsce? Decydującym czynnikiem mogą być opóźnienia w rozwoju mechanizmów kapitalistycznego rynku, czego skutkiem była dłużej trwająca, lepsza koniunktura dla biznesu. W społeczeństwie rosyjskim luka w zakresie konsumpcyjnych potrzeb ludności nie mogła tak szybko ulec wypełnieniu, a prywatyzacja gospodarki dokonała się wolniej. Zarazem firmy prywatne nie natrafiły na barierę konkurencji w takiej skali jak w Polsce czy na Węgrzech. Patrząc z tej perspektywy można by twierdzić, że społeczeństwo rosyjskie znajdowało się w rozpatrywanym okresie na wcześniejszym etapie przekształceń prowadzących do systemu rynkowego. Natomiast na Węgrzech i w Polsce sprawdza się chyba scenariusz, zgodnie z którym drobny i średni biznes pozostaje jeszcze w dobrej kondycji siłą bezwładu, ale korzystna koniunktura ulega z wolna ostudzeniu.

*

Trzecia kwestia dotyczy głębi zmian, które, w nawiązaniu do socjologicznej tradycji, można nazwać „metabolizmem”. Metabolizm makrostruktur społecznych jest procesem ciągłym, obejmującym zarówno rozwój i spadek liczebności podstawowych klas, warstw oraz grup społeczno-zawodowych, jak i mobilność, czyli przepływy dokonujące się między nimi: ludzie zmieniają przynależność zawodową, bywa też, że stają się członkami innych klas. Metabolizm jest immanentnym zjawiskiem życia społeczeństw. Jest socjologiczną „stałą” i w najnowszej historii jedynie nagłe zwroty polityczne, związane ze zmianą ustroju, lub ekstensywna industrializacja wyzwały masowy wzrost przemieszczeń między podstawowymi klasami. Może więc na początku lat dziewięćdziesiątych procesy te zostały zintensyfikowane w Polsce i w innych krajach tego regionu? Gdyby udało się taki przełom uchwycić – w tym właśnie okresie – byłby jakiś asumpt do przypuszczeń, że natrafiliśmy na ślad związku między dynamiką struktur społecznych a upadkiem komunizmu i zmianą ustroju politycznego.

W tabeli 5 zostały przedstawione rozkłady liczebności dla podstawowych warstw społeczno-zawodowych w Polsce w latach 1983, 1988 i 1994. Dokumentują one nieprzerwaną

dynamikę struktur społeczno-zawodowych, ale wynika z nich równocześnie, że po 1988 r. nastąpiły znacznie dalej idące przekształcenia. W latach 1988–1994 ponad dwukrotnie zwiększył się udział prywatnych przedsiębiorców wśród ogółu czynnych zawodowo (z 6,1% do 13,9%); wzrósł odsetek inteligencji; natomiast na drugim krańcu drabiny społecznej skurczyła się, w stosunku do ogółu, liczebność kategorii robotników niewykwalifikowanych. Tempo tych zmian było znacznie szybsze niż w poprzednim pięcioleciu, co pozwala sądzić, że – istotnie – transformacja ustroju wywiera wpływ na kształt makrostruktur. Zwróćmy też uwagę na kierunek tych procesów. Jest on taki, jakiego należałoby oczekiwać. Najbardziej ekspansywną kategorią są środowiska biznesu, zgodnie z logiką urynkowania gospodarki i prywatyzacji symbolizujące charakter systemowej transformacji w Europie Środkowo-Wschodniej. Rośnie ponadto liczebność najbardziej wykwalifikowanych kadr pracowników umysłowych, wykonujących role zawodowe o najwyższej złożoności. Ta druga tendencja mieści się w bardziej uniwersalnej formule ogólnocywilizacyjnego rozwoju, który generalnie polega na tym, że wzrasta relatywny udział prac o przewadze czynności umysłowych, a wśród nich zwłaszcza tych, które wymagają wyższego wykształcenia i kwalifikacji. Z drugiej strony, spada zapotrzebowanie na niewykwalifikowaną pracę fizyczną (por. Block 1990; Szafran 1992). W latach dziewięćdziesiątych daje się zaobserwować pewne przyspieszenie tych tendencji także w Polsce.

Tabela 5

Zmiany struktury społeczno-zawodowej w Polsce w latach 1983, 1988 i 1994

Kategoria społeczno-zawodowa	Mężczyźni		
	1983	1988	1994
Inteligencja, najwyższe kadry kierownicze przedsiębiorstw i administracji państwowej	11,7	10,1	14,2
Pracownicy umysłowi średniego szczebla	12,5	11,9	11,8
Prywatni przedsiębiorcy	3,7	6,1	13,9
Robotnicy wykwalifikowani	32,4	33,0	29,6
Robotnicy niewykwalifikowani	27,2	26,4	22,2
Właściciele gospodarstw i rolnicy	8,6	8,3	7,6

Sumarycznym wykładnikiem szybszego tempa zmian strukturalnych w latach dziewięćdziesiątych będzie ich porównanie za pomocą tzw. indeksu niepodobieństw. Jest on sumą bezwzględnych różnic między procentowo ujmowanymi liczebnościami każdej kategorii dla dwóch porównywanych punktów czasowych (sumę tę dzieli się przez 2). Wielkość indeksu, zawierająca się w granicach 0–100, informuje, jaki odsetek osób należałoby przesunąć między kategoriami, aby dwa porównywane rozkłady stały się identyczne (por. Blau, Duncan 1967).

Dane zawarte w tabeli 6 wskazują, że całkowite ujednoczenie struktur zawodowych w latach 1988 i 1994 wymagałoby przemieszczenia 10,1% mężczyzn; znacznie więcej niż w latach 1983–1988, kiedy to dla uzyskania identycznych rozkładów wystarczyłoby, aby przynależność zawodową zmieniło 3,5%. Zmiany w strukturze społeczno-zawodowej kobiet dokonywały się na znacznie mniejszą skalę, chociaż w latach dziewięćdziesiątych też były

bardziej intensywne. W tabeli zestawilem wielkości indeksów niepodobieństw dla wszystkich sześciu krajów. W każdym z nich lata dziewięćdziesiąte przyniosły o wiele większe zmiany w strukturze społeczno-zawodowej niż okres wcześniejszy (1983–1988). Z porównań tych wynika również, że nie Polska, ale Czechy stały się widowiskiem najgłębszych zmian w okresie przekształceń ustrojowych, natomiast zdecydowanie najsłabszy odzwierciedlenie te znalazły w Rosji. Tak jak i w Polsce, struktury społeczno-zawodowe w każdym z krajów uległy największym przeobrażeniom w wyniku ilościowej ekspansji prywatnej przedsiębiorczości, czego już nie pokazuję w żadnej z tabel. Proces ten stał się głównym składnikiem transformacji w strukturach społecznych.

Tabela 6

Indeksy niepodobieństw między rozkładami liczebności kategorii społeczno-zawodowych w latach 1983–1988 i 1988–1993

Kraj	Mężczyźni		Kobiety	
	1983–1988	1988–1993	1983–1988	1988–1993
Bułgaria	3,1	6,9	2,5	4,5
Czechy	1,6	13,1	2,4	6,8
Polska	3,5	10,1	2,4	6,0
Rosja	2,4	4,0	1,6	2,1
Słowacja	2,3	9,0	1,6	3,6
Węgry	2,8	7,5	4,6	7,0

Przekształcenia makrostruktur, dokonujące się w latach dziewięćdziesiątych, objęły nie tylko zmiany liczebności i rozkładów, ale także mobilność społeczną. Jest to inny aspekt metabolizmu – ludzie opuszczają jedne kategorie i wchodzi do innych, niezależnie od zmiany ich liczebności. Te ostatnie są pochodną rozmaitych procesów demograficznych i technologicznych oraz relacji między popytem i podażą na rynku pracy – zjawisk z pewnego punktu widzenia „zewnętrznych” w stosunku do logiki mechanizmów społecznej stratyfikacji.

Bezpośrednią odpowiedź na pytanie, czy mobilność społeczna wzrosła, uzyskujemy porównując dwie wielkości: odsetki osób, które zmieniły przynależność społeczno-zawodową w latach 1983–1988 i w latach 1988–1993. W tabeli 7 zestawilem wartości tego wskaźnika osobno dla kobiet i mężczyzn.

Tabela 7

Odsetki osób, które zmieniły kategorię zawodową w latach 1983–1988 i 1988–1993

Kraj	Mężczyźni		Kobiety	
	1983–1988	1988–1993	1983–1988	1988–1993
Bułgaria	12,2	17,2	13,1	14,6
Czechy	8,1	23,6	12,1	22,3
Polska	9,7	20,0	11,5	14,6
Rosja	11,2	15,1	12,2	11,6
Słowacja	8,8	19,7	8,4	12,9
Węgry	13,4	19,5	16,1	16,3

We wszystkich krajach mobilność wzrosła. Relatywny udział mężczyzn, którzy przenieśli się w latach 1988–1993 w układzie sześciu warstw, przewyższa liczebnością kategorię osób mobilnych w poprzednim pięcioleciu. Jeżeli chodzi o kobiety, to wyjątkiem jest tylko Rosja, gdzie w częstotliwości przechodzenia z kategorii do kategorii wystąpił nawet pewien regres. Odsetek kobiet zmieniających pozycję nieznacznie się zmniejszył – z 12,2 do 11,6. Nasze oczekiwania uzyskują więc potwierdzenie.

Odpowiedź na kolejne pytanie, w którym kraju dynamika mobilności była najbardziej intensywna, jeszcze raz wymaga oddzielnego spojrzenia na kobiety i mężczyzn, jako że w każdej z tych zbiorowości tempo zmian było różne: wyraźnie większe wśród mężczyzn, których cechowała mniejsza mobilność w latach osiemdziesiątych, aby następnie silniej się zdynamizować w drugim z analizowanych okresów. Największy przyrost liczby mobilnych mężczyzn nastąpił w Czechach, trochę słabszy był w Słowacji i w Polsce, natomiast najmniej zintensyfikowały się przemieszczenia między kategoriami w Rosji. W latach dziewięćdziesiątych wyłoniła się konfiguracja czterech, bliskich sobie krajów: Czechy, Polska, Słowacja i Węgry. Tu natężenie przepływów kształtowało się na nieco wyższym poziomie niż w Bułgarii i Rosji. Różnice między krajami zarysowały się silniej wśród kobiet. Pod względem dynamiki mobilności Czechy i w tym przypadku wyraźnie wyprzedziły pozostałe kraje: w latach 1988–1993 kategorię zawodową zmieniło 22,3% kobiet. W porównaniu z 11,6% mobilnych kobiet w Rosji był to już pewien dystans – miara niejednakowego poziomu fluktuacji na rynku pracy, który znamionuje odmienną mechanizmów gospodarczych i procesów stratyfikacji społecznej.

Te tendencje wśród mężczyzn i kobiet układają się w pewien całościowy obraz społecznego metabolizmu w przekroju sześciu krajów. Otrzymujemy skalę niejednakowego natężenia przemieszczeń między kategoriami. Na jednym jej biegunie były Czechy, na drugim – Rosja.

Konkluzja jest następująca: równocześnie ze zmianą ustroju w jej początkowym, przełomowym okresie zwiększyła się częstotliwość przemieszczeń między podstawowymi segmentami struktury społeczno-zawodowej. Może to, chociaż nie musi, wskazywać na występowanie obustronnej zależności między zmianami systemowymi a stratyfikacją. Jest natomiast faktem, że struktura otworzyła się w tym czasie słabiej dla kobiet niż dla mężczyzn.

Ściśle biorąc, nie stwierdziliśmy, czy na początku lat dziewięćdziesiątych nastąpiło jakieś otwarcie struktur. Sam tylko wzrost mobilności niewiele jeszcze mówi na temat otwartości, którą zwykło się utożsamiać z szansami zmiany pozycji. Nie zależą one od powstawania w strukturze nowych miejsc do obsadzenia. W studiach nad mobilnością oddziela się tę jej część, która jest związana z otwarciem i przenikalnością barier, od części jak gdyby wymuszonej przez liczebny rozwój jednych kategorii i spadek liczebności innych. Wzrost ruchliwości wynikającej z transformacji struktur wcale nie musi korespondować z większą otwartością. Dowodzą tego rezultaty analiz dynamiki mobilności w czasie, które dokumentują, że w kilkudziesięcioletnich okresach poziom otwartości barier między podstawowymi kategoriami społecznymi utrzymuje się w zasadzie na tym samym poziomie. Jest to prawidłowość o wymiarze ponadsystemowym. Jej występowanie potwierdzano wielokrotnie zarówno w krajach rozwiniętego kapitalizmu, jak i w społeczeństwach komunistycznych (por. Featherman, Hauser 1978; Haller, Mach 1984; Andorka 1990; Boguszak 1990; Marshall i in. 1995; Marshall 1996).

Z analiz, które przeprowadziłem dla sześciu społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej, wynika ten sam wniosek. Wyniki tych badań zostały przedstawione w innym miejscu (Domański 1997). Tu odnotujmy tylko, że nie znamionują one żadnego historycznego precedensu. Zgodnie z ustaleniami wcześniejszych studiów, wskazują na brak istotniejszych zmian w przenikalności barier między podstawowymi kategoriami społecznymi. Kiedy porównujemy szanse mobilności w obrębie sześciu rozpatrywanych kategorii (tabela 5) w latach osiemdziesiątych i w czasach przełomu, to w Czechach, Bułgarii, Polsce, Rosji, Słowacji i na Węgrzech dominującym elementem jest stabilność. Wydawałoby się, że upadek komunizmu i formowanie się zrębów nowego ustroju wywołują na tyle głębokie przeobrażenia dróg zawodowych, że powinny one znaleźć odzwierciedlenie w wielostronnym otwarciu się możliwości robienia karier. Okazuje się jednak, że nawet zmiana ustroju – i towarzyszące jej przekształcenia instytucjonalne – nie są wystarczająco silnym bodźcem. Nie stały się nim przynajmniej do tej pory, jako że nie można wykluczyć uelastyczenia barier mobilności w ciągu następujących lat.

*

Przyjrzyjmy się, na koniec, różnicom w poziomie dochodów. Reprezentantów dorosłej ludności każdego z krajów proszono o podanie sumy dochodów uzyskiwanych średnio przez 3 miesiące w ich gospodarstwach domowych. Zadeklarowane wielkości zostały zrelatywizowane do liczebności rodzin, a następnie, aby dane uczynić porównywalnymi dla wszystkich krajów, wyrażono je w dolarach USA.

Daje to dobrą okazję do zademonstrowania skali różnic w poziomie życia między Wschodem a Zachodem. Na Węgrzech średnie dochody rodzin były stosunkowo najwyższe, a jednak ustępowały ponad 17-krotnie dochodom przeciętnej rodziny amerykańskiej. Gdy przeliczymy je w skali rocznej, to w społeczeństwie węgierskim wynosiły one w 1993 r. średnio 1764 dol., podczas gdy w Stanach Zjednoczonych 30 786 dol. (dane *Statistical Abstract 1994* dla 1992 r.).

Miesięczne dochody rodzin na Węgrzech kształtowały się w 1993 r. na poziomie 147 dol., w Czechach 107 dol., w Polsce 93 dol., w Słowacji 85 dol., w Bułgarii już tylko 65 dol., a w Rosji 23 dol. Węgry i Rosja są dwoma biegunami osi średnich dochodów. Węgrzy mieli średnio 6,3 razy większe dochody niż Rosjanie. Polska jest w tym gronie na trzecim miejscu, za Węgrami i Czechami. Układ zależności, wyłaniający się w latach dziewięćdziesiątych, jest jednoznaczny na tle wszystkich zaprezentowanych tu ustaleń.

*

Przyjrzelśmy się zasadom wynagradzania, hierarchii dochodów i dynamice mobilności. W każdej z tych sfer w latach dziewięćdziesiątych dokonały się zmiany na tyle istotne, że można się dopatrywać ich związku ze zmianą ustroju – tak w Polsce, jak i w innych społeczeństwach Europy Środkowo-Wschodniej. Gospodarki tych krajów zaczęły się przestawiać na tory podyktowane przez reguły rynku, a demokratyzacja życia publicznego zniosła formalne ograniczenia dostępu do różnych pozycji i stanowisk. Wraz z radykalną przebudową systemu nastąpiło poszerzenie kanałów mobilności. Można powiedzieć, że system stratyfikacyjny prawidłowo zareagował na przekształcenia instytucjonalne.

Zarysowuje się przy tym pewien wzór: z Rosją na biegunie stosunkowo najslabszej dynamiki przekształceń strukturalnych i procesów mobilności, gdzie zasada wynagradzania za kwalifikacje występuje najslabiej, a Węgrami, Czechami i Polską – na przeciwnym krańcu. Wzór ten powtarza się konsekwentnie dla różnych osi. Ponieważ doszukujemy się współbieżności między przemianami zachodzącymi w systemie ekonomicznym i dynamiką procesów stratyfikacyjnych, są przesłanki do potraktowania mniej „mobilnych” struktur w Rosji jako symptomu wolniejszego tempa zmian. W Polsce, na Węgrzech i w Czechach – na odwrót – byłoby ono większe.

Powstaje pytanie – jakich zmian? Z porównania ogniów merytokracji, hierarchii dochodów oraz wzorów mobilności nie wynika bezpośrednio, że społeczeństwa węgierskie, polskie i czeskie szybciej podążyły ścieżką modernizacji, Rosjanie z opóźnieniem, cztery zaś pozostałe społeczeństwa lokowały się na tej skali pośrodku. Niemniej jednak kształt tej skali pokrywa się z rankingami układanymi według wymiernych wskaźników zaawansowania gospodarczego. Ich odpowiednikiem w socjologicznych teoriach transformacji jest pojęcie systemu rynkowego oraz dystans, jaki dzieli Czechy, Polskę czy Rosję od modelowego wzorca.

Istnieje zatem pewna paralelność między cechami stratyfikacji społecznej w krajach postkomunistycznych a ich niejednakowym zaawansowaniem wobec struktur rynkowych pod względem rozwoju gospodarczego i innych cech systemowych. Taką koincydencję nieczęsto daje się zaobserwować, ponieważ rzadko jesteśmy świadkami przekształceń ustrojowych w tej skali. Trudno jest, oczywiście, na podstawie porównania sześciu krajów – przypadków obserwacji – zobowiązująco orzekać, że związek między procesami stratyfikacyjnymi a tempem transformacji systemu ekonomicznego rzeczywiście występuje, chociaż fakty, które przytoczyłem, pozwalają snuć takie przypuszczenia.

Także drugi wniosek obraca się w kręgu hipotez. Rosnąca w polskim społeczeństwie obecność mechanizmów stratyfikacyjnych typowych dla społeczeństw zachodnich daje pewne podstawy do prognozowania rozwoju orientacji i zachowań, które obserwuje się w krajach kapitalistycznych, takich jak: orientacja na sukces, indywidualizm czy kształtowanie się stylu życia nazywanego „klasą średnią”. Polska zajmuje dość zaawansowaną pozycję na skali westernizacji, toteż z pewną ostrożnością można by wnosić, że oczekiwania dotyczące wyłonienia się tych zjawisk w ciągu najbliższych lat mają podbudowę strukturalną.

Literatura

Andorka R. 1990

Half a Century of Trends in Social Mobility in Hungary. W: J.L. Peschar (ed.): *Social Reproduction in Eastern and Western Europe*, Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences.

Blau P.M., Duncan O.D. 1967

The American Occupational Structure. New York: Academic Press.

Block F. 1990

Postindustrial Possibilities. Berkeley: University of California Press.

Boguszak M. 1990

Transition to Socialism and Intergenerational Class Mobility. The Model of Core Social Fluidity Applied to Czechoslovakia. W: M. Haller (ed.): *Class Structure in Europe.* New York, Armonk: Sharpe.

Cichomski B., Morawski P. 1996

Polski Generalny Sondaż Społeczny. Skumulowany komputerowy zbiór danych 1992–1993. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski.

Davis K., Moore W.E. 1945

Some Principles of Social Stratification. „American Sociological Review”, vol. 10, s. 242-249.

Domański H. 1994

Społeczeństwa klasy średniej. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Domański H. 1996

Na progu konwergencji. Stratyfikacja społeczna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Domański H. 1997

Constant Fluidity – with Rise in Total Rates. Social Mobility in Six East-European Nations. „Polish Sociological Review”, nr 3 (119), s. 267-283.

Erikson R., Goldthorpe J.H. 1992

The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Clarendon Press.

Featherman D.L., Hauser R.M. 1978

Opportunity and Change. New York: Academic Press.

Ganzeboom H., De Graaf P.M. 1984

Intergenerational Occupational Mobility in The Netherlands in 1954 and 1977. A Longlinear Analysis. W: B.E.M. Bakker i in. (eds.): *Social Stratification and Mobility in the Netherlands.* Amsterdam: SISWO.

Haller M., Mach B.W. 1984

Structural Changes and Mobility in Capitalist and Socialist Society; Comparison of Men in Austria and Poland. W: M. Niessen i in. (eds.): *Institutional Comparative Research. Social Structure and Public Institutions in Eastern and Western Europe.* Oxford: Pergamon Press.

Jones F.L., Kojima H., Marks G. 1994

Comparative Social Fluidity: Trends over Time in Father-to-son Mobility in Japan and Australia, 1965–1985. „Social Forces”, vol. 72, s. 775-798.

Mateju P., Lim N. 1996

Who Has Gotten Ahead after a Fall of Communism. „Czech Sociological Review”, vol. 3, s. 117-136.

Rutkowski J. 1996

Wykształcenie a perspektywy rynku pracy. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7, s. 81-97.

Savage M., Barlow J., Dickens P., Fielding T. 1992

Property, Bureaucracy, and Culture. Middle-class Formation in Contemporary Britain. London: Routledge & Kegan Paul.

Szafran R.F. 1992

Measuring Occupational Change over Four Decennial Censuses, 1950–1980. „Work and Occupations”, vol. 19, s. 293-327.

Maria Wójcicka, Elżbieta Wnuk- -Lipińska

Uniwersytet w warunkach kształcenia masowego

Komunikat z badań

Artykuł zawiera wyniki badań przeprowadzonych w połowie 1997 r. na Uniwersytecie Warszawskim. Na ich podstawie podjęto próbę określenia, w jakim zakresie potoczna wiedza na temat różnic występujących między jakością kształcenia na studiach odpłatnych i nieodpłatnych odnosi się do rzeczywistości akademickiej Uniwersytetu Warszawskiego.

Jakość rozpatrywana była w relacji do szeroko rozumianych warunków, w jakich konkretyzuje się proces kształcenia. Przeprowadzone badania wskazują, iż przy takim podejściu w objętej obserwacją uczelni różnice między trybem studiów odpłatnych i nieodpłatnych są mniej wyraźne, niż zwykle się sądzić. Tam gdzie występuje zróżnicowanie poglądów studentów w omawianych kwestiach, odnotowujemy silniejszy wpływ kierunku niż trybu studiów. Trzeba jednak podkreślić, że do badań wybrano 8 kierunków i wszystkie obserwacje prezentowane w artykule dotyczą tylko tak zdefiniowanej populacji.

Problem

W maju 1997 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, na zlecenie władz Uniwersytetu Warszawskiego, podjęło badania dotyczące kształcenia na studiach odpłatnych i nieodpłatnych. Chodziło w nich o określenie, czy skokowy na niektórych kierunkach przyrost liczby studentów na studiach odpłatnych wpływa na warunki kształcenia w sensie subiektywnym (odczucia studentów) oraz obiektywnym (programy i ich realizacja, warunki kształcenia itp.). Jest to problematyka lokująca się w szeroko rozumianym obszarze badań jakości kształcenia.

Pojęcie *jakości* jest niejednoznaczne (Bali 1985). Przeważnie definicję zastępują cechy opisujące jakość. Jakże zatem cechy mogą ilustrować jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym? Inaczej mówiąc – co stanowi odniesienie do wyróżnienia tych cech? Najczęściej znajdują tu zastosowanie dwa podejścia: wynikowe, zorientowane na rezultaty (Cross-Durant 1992) oraz podejście nawiązujące do standardów jakości, oparte na analizie warunków uznanych za sprzyjające osiągnięciu oczekiwanego rezultatu (ISO... 1987).

Większość prób określania jakości kształcenia na podstawie *wyniku* czy *rezultatu kształcenia* prowadzi do szerokiego wykorzystywania różnego rodzaju wskaźników osiągnięć (tzw. *performance indicators*). Są one odnoszone zarówno do rzeczywistości uczelnianej

(w relacji do studenta), jak i wykraczającej poza nią (w relacji do absolwenta). Obserwuje się tutaj wielką różnorodność danych: w użyciu jest ponad 50 różnego rodzaju *performance indicators* (Scott 1994), co podważa zasadność ich stosowania. Możliwość odwołania się do tak szerokiego zakresu wskaźników wydaje się bowiem mało realna i nieprzydatna w sensie poznawczym.

Drugi sposób podejścia – jakość w relacji do szeroko rozumianych *warunków kształcenia* – oznacza koncentrację na działaniach podejmowanych w uczelni na rzecz zapewnienia i utrzymania wysokiego poziomu kształcenia. W tym przypadku ocenie podlega nie sam proces czy wynik kształcenia; na pierwszy plan wysuwają się strategie instytucjonalne (uczelnia, wydział/kierunek) i w relacji do nich rozpatrywane są szeroko rozumiane warunki realizacji przyjętych założeń edukacyjnych. Inaczej mówiąc, nie tyle „produkt” bądź rezultat kształcenia, ile raczej próba odpowiedzi na pytanie, czy mechanizmy i procedury stosowane w danej jednostce organizacyjnej mogą dawać wystarczające gwarancje jakości.

Wyróżnione dwa sposoby podejścia, które można potraktować jako „modelowe”, w praktyce rzadko występują rozłącznie. Przeważnie analiza warunków kształcenia jest uzupełniana pewnymi wskaźnikami. Przyjmujemy taki właśnie punkt widzenia problemu jakości.

W uczelniach o tradycjach akademickich istnieją – jako ich konstytutywne wyposażenie – pewne mechanizmy sprzyjające jakości. Należy do nich m.in. dbałość o poziom naukowy kadry. Niektóre, mające swój rodowód w tradycji – np. kształcenie studentów poprzez wprowadzanie ich w proces badawczy – zdewaluowały się w warunkach edukacji masowej. Zastępują je inne, dostosowane do nowej sytuacji. W tym kontekście do najistotniejszych mechanizmów zapewniania jakości zalicza się zwykle:

- Stymulowanie zainteresowania studentów zdobywaniem określonych umiejętności poprzez włączenie ich do kształtowania własnego programu oraz przez formy zaliczeń premiujące pożądane umiejętności (m.in. prace pisemne). Służy temu cała organizacja kształcenia – począwszy od uelastyczenia struktury toku studiów, poprzez indywidualne kształtowanie programu, którego podstawą jest bardzo dokładna informacja o jego zawartości od pierwszego do ostatniego roku i warunków zaliczeń z poszczególnych przedmiotów, a na włączeniu studenta do systemu doskonalenia procesu kształcenia kończąc.

- Weryfikację założeń programowych i programów przez gremia spoza własnego wydziału/kierunku. Specjaliści z innych jednostek dydaktycznych uczestniczą w podejmowaniu ważniejszych decyzji dotyczących tego aspektu kształcenia.

- Weryfikację jakości kształcenia przez specjalistów spoza własnego wydziału/kierunku. Specjaliści z innych jednostek dydaktycznych są zapraszani na egzaminy dyplomowe oraz recenzują pisemne prace studentów.

Do tradycji akademickich nie należało natomiast sprawdzanie, jak działają mechanizmy uruchomione w celu zapewnienia jakości kształcenia. Dokumentowanie jakości jest w szkołach wyższych wartością nową. W państwach, w których na szczeblu krajowym powołano agendy do spraw jakości kształcenia, taki system „dokumentowania” jakości istnieje już od początku obecnej dekady (*Quality...* 1995). Do sprawdzania, jak funkcjonują mechanizmy zapewniania jakości w poszczególnych uczelniach, wykorzystywane są m.in. różnego rodzaju opinie. Przeważnie jest to jakaś forma ankiety kierowanej do studentów, wizytacje zajęć przez nauczycieli akademickich, opinie specjalistów spoza danej jednostki

dydaktycznej na temat poziomu prac dyplomowych studentów itp. Ten rodzaj monitorowania jakości ma charakter cykliczny, jest stałym elementem uczelnianej rzeczywistości.

Prezentowane badania stanowią taką właśnie próbę analizy jakości kształcenia w odniesieniu do studiów odpłatnych i nieodpłatnych. Mówiąc o studiach odpłatnych mamy na myśli tryb studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych, czyli te formy kształcenia, za które dopuszczone jest pobieranie opłat¹. Na niektórych kierunkach studenci „wieczorowi” i „dzienni” mają wspólnie zajęcia. W takich przypadkach studia wieczorowe różnią się od stacjonarnych najczęściej tym, że za te pierwsze pobierane są opłaty, a za drugie – nie. Czasem trafniejsze jest zatem wyodrębnienie studiów odpłatnych i nieodpłatnych, choć i takie podejście ma swoje ograniczenia: znika formalne kryterium, na którego podstawie odpłatność za studia została prawnie usankcjonowana, a także występujące istotne zróżnicowanie – co bardzo silnie ujawniło się w wynikach badań – między trybem studiów zaocznych i wieczorowych. W opracowaniu stosujemy zamiennie, w zależności od kontekstu, określenia: studia nieodpłatne, stacjonarne, dzienne.

Metody badań, narzędzia i źródła informacji

W wyniku regulacji prawnych po 1989 r., określających zasady funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego, znaczny stopień samorządności w ramach uczelni uzyskały rady wydziałów; w ich kompetencji pozostawiono programy kształcenia i organizację toku studiów. Mechanizmów sprzyjających jakości będziemy zatem poszukiwać na poziomie wydziału/kierunku – we wszystkich elementach procesu kształcenia: począwszy od założeń programowych i toku studiów, poprzez doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich, poziom przygotowania studentów, a na warunkach technicznych realizacji programu i studiowania kończąc.

W skali uczelni nie ma jakiegóż jednej, przyjętej i powszechnie akceptowanej reguły gromadzenia informacji z tego zakresu. Ogranicza to możliwości całościowego ujęcia problemu. Podjęte zostały tylko podstawowe kwestie, istotne z punktu widzenia rozważanego tu problemu warunków, w jakich konkretyzuje się proces kształcenia studentów płacących i nie płacących za naukę. W naszej ocenie należą do nich odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są kryteria doboru kandydatów na studia stacjonarne, wieczorowe i zaoczne?
- Jakie są podobieństwa i różnice programowe między wymienionymi typami studiów?
- Czy zakres informacji o kierunku studiów umożliwia wybór indywidualnej drogi studiowania? Jakie są źródła tych informacji?
- Jakie są kryteria weryfikacji wyników kształcenia na wybranych kierunkach (udział egzaminatorów spoza kierunku)?
- Jakie są opinie studentów na temat jakości oferty edukacyjnej na ich kierunku?

Spośród kierunków, które masowo przyjmują na studia odpłatne i realizują 5-letnie programy magisterskie w trybie studiów stacjonarnych i wieczorowych bądź zaocznych, wybrano: prawo, ekonomię, archeologię, historię, dziennikarstwo, stosunki międzynarodowe, nauki polityczne i zarządzanie.

¹ Na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 27 sierpnia 1991 r. o gospodarce finansowej uczelni.

W badaniach wykorzystano trzy źródła informacji:

- materiały pochodzące z jednostek dydaktycznych: informatory (tam gdzie są wydawane), plany studiów itp.;
- wywiady z dziekanami, dyrektorami instytutów bądź osobami bezpośrednio odpowiedzialnymi za jakość dydaktyki w ramach danej jednostki;
- wyniki badań ankietowych, którymi objęto studentów I roku, wychodząc z założenia, że najsilniej doznają oni skutków umasowionej edukacji.

Respondenci wyrażali opinie na temat wybranych aspektów rzeczywistości akademickiej oraz realizacji wykładów i ćwiczeń z przedmiotów podstawowych². Przy systematycznym zbieraniu opinii, kiedy należy to do stałych elementów procedury zapewniania jakości na szczeblu jednostki dydaktycznej, studenci odnoszą się do poszczególnych zajęć dydaktycznych lub najwyżej jednego bloku problemowego; student opiniuje zatem daną „cegielkę”, a nie roczny program studiów. W naszym przypadku, gdy chodziło o jednorazową akcję, konieczne okazało się przyjęcie pewnego uproszczenia. Studenci byli proszeni o zaznaczenie, czy dany pogląd odnosi się do wszystkich zajęć (bądź prowadzących zajęcia), do większości, do mniej więcej połowy, do mniejszości i do nikogo. W ten sposób zyskałyśmy dość ogólny sondaż opinii studentów.

W artykule koncentrujemy się na wynikach badań ankietowych, odnotowując tylko najważniejsze ustalenia dokonane na podstawie analizy dokumentów i wywiadów. Szczególną uwagę poświęcimy tym aspektom kształcenia, które mogą mieć wpływ na różnicowanie warunków kształcenia na studiach odpłatnych i nieodpłatnych oraz na poglądy studentów w tej sprawie.

Wszystkie poczynione tu obserwacje odnoszą się tylko do kierunków objętych badaniami.

Studenci i oferta programowa

Analiza tego zakresu problemów została oparta na materiałach udostępnionych przez wytypowane do badań jednostki dydaktyczne. Wykorzystane zostały ponadto wyniki wywiadów z osobami odpowiedzialnymi w tych jednostkach za dydaktykę.

Dobór studentów i sprawność kształcenia

Powszechnie obowiązującą formą doboru na objętych obserwacją kierunkach studiów jest jakaś forma egzaminu wstępnego dla kandydatów na studia nieodpłatne. W odniesieniu do pozostałych kandydatów tryb przyjmowania czasami się różni, choć zasada pozostaje ta sama: na studia nieodpłatne obowiązują rygory selekcji merytorycznej, na studia odpłatne studentów dobiera się spośród pozostałych kandydatów. Na niektórych kierunkach stosowany jest w tym drugim przypadku tylko konkurs świadectw, czasem może to być rozmowa kwalifikacyjna.

Na części kierunków wszyscy kandydaci zdają taki sam egzamin wstępny; pierwsi z listy, czyli ci, którzy uzyskują najwięcej punktów, są kwalifikowani na studia nieodpłatne. Po-

² Przyjęto, że są to przedmioty obowiązkowe, związane z wybranym kierunkiem studiów.

zostałym, bądź tylko tym z najwyższymi lokatami, składana jest oferta podjęcia studiów odpłatnych w trybie wieczorowym lub zaocznym. Tym samym studia wieczorowe i zaoczne podejmują osoby, które nie sprostały wymaganiom selekcyjnego trybu postępowania kwalifikacyjnego. Fakt ten może częściowo uzasadniać niską sprawność kształcenia na I roku studiów odpłatnych³.

Na studiach dziennych sprawność po I roku wynosi ponad 85%. Próg selekcji na większości kierunków studiów dziennych kończy się na I roku, co wskazywałoby na stosunkowo wysoką prognostyczność kryteriów doboru stosowanych na tych kierunkach.

Tabela 1

Sprawność studiów – analiza na podstawie dwóch roczników studentów:
1993/1994 oraz 1994/1995

Tryb studiów	Rocznik 1993/94			Sprawność (%)		Rocznik 1994/95		Sprawność (%) po I roku (8:7)
	I rok	II rok	III rok	po I roku (3:2)	po II roku (4:2)	I rok	II rok	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dzienne	1280	1090	1006	85,1	78,6	1195	1035	86,6
Wieczorowe	1579	649	576	41,1	36,5	1176	668	56,8
Zaoczne	847	479	439	56,5	51,8	588	497	69,2

Analogiczne dane w odniesieniu do sprawności rocznej na studiach odpłatnych wahają się w granicach 41–69%. Warto jednak zwrócić uwagę, iż korzystnie pod tym względem wyróżniają się studia zaoczne. W niektórych wypowiedziach naszych rozmówców pojawił się pogląd o liberalizacji wymagań wobec tej kategorii studentów, co – być może – ujawniają dane zamieszczone w tabeli 1. Wprawdzie dają one tylko ogólny pogląd na problem relacji między formą doboru a sprawnością kształcenia, to jednak trudno nie zauważyć, że każda forma selekcji wstępnej zwiększa szanse zaliczenia I roku.

Oferta edukacyjna

Do rozważenia tego problemu wykorzystane zostały programy i plany studiów na kierunkach wybranych do badań. O komentarz do obserwacji poczynionych na tej podstawie poproszono również osoby odpowiedzialne za dydaktykę na szczeblu jednostki dydaktycznej. Chodziło przede wszystkim o uzyskanie informacji w kwestiach dotyczących:

– podobieństw i różnic programowych stwierdzonych między studiami stacjonarnymi, wieczorowymi i zaocznymi;

³ Podstawę obliczeń stanowiły dwa roczniki studentów: przyjętych w roku akademickim 1993/1994 oraz 1994/1995. Sprawność na I roku – to odsetek studentów danego rocznika, którzy zostali zapisani na II rok; sprawność na II roku – odsetek studentów tego samego rocznika, którzy są na listach studentów III roku. W obliczeniach pominięto osoby powtarzające rok.

- udziału przedmiotów fakultatywnych w planach studiów odpłatnych i nieodpłatnych;
- indywidualizacji toku studiów.

Przedmioty realizowane na I roku studiów prowadzą do wyodrębnienia z jednej strony studiów zaocznych, z drugiej – pozostałych. W większości przypadków studenci stacjonarni i wieczorowi mają te same przedmioty, a nawet wspólne zajęcia. Różnice w programach dotyczą przeważnie braku na studiach wieczorowych języka obcego bądź niektórych przedmiotów ogólnych. Dowolność godzin odbywania zajęć występuje na niektórych kierunkach „w obie strony”. Jeśli prowadzący zajęcia wyrazi zgodę, to studenci dzienni mogą wybierać zajęcia popołudniowe. Według naszych rozmówców, duża część studentów, zwłaszcza na starszych latach, pracuje na etacie bądź dorywczo.

W informatorach wydawanych na wydziale/kierunku studia zaoczne i stacjonarne są określane jako ekwiwalentne. Wykaz przedmiotów wypełniających program wskazuje jednak, że różnią się one między sobą zasadniczo nie tylko – jak to często podkreślano w wywiadach – organizacją toku studiów. Podłoże tego zróżnicowania tłumaczone było następująco:

– *Program studiów zaocznych jest skromniejszy ze względu na ograniczoną liczbę zajęć w uczelni (5 spotkań w semestrze).*

– *W przypadku studiów zaocznych inny jest sens kształcenia. Są tu ludzie pracujący zawodowo, chcący podnieść swoje kwalifikacje ogólne.*

– *Jeśli chodzi o praktyczną część zawodu, tj. ćwiczenia terenowe, to [studia zaoczne] mają ich znacznie więcej niż niektóre specjalności studiów dziennych.*

– *Na studia zaoczne decydują się ludzie, którzy już coś umieją, dlatego np. praktyki mogą być trochę skrócone.*

Przytoczone wypowiedzi oraz zawartość programów wskazują, iż studia zaoczne adresowane są – rzadziej – do osób, które mają już pewne doświadczenie zawodowe i odczuwają potrzebę uzupełnienia wykształcenia ogólnego bądź też – częściej – koncepcja tych studiów jest bliższa 3-letnim zawodowym programom licencjackim niż magisterskim.

Tok studiów wyraźnie wyodrębnia jedną kategorię studentów – stacjonarnych. Na niektórych kierunkach tylko im udostępnia się zajęcia fakultatywne, na innych – oferta przedmiotów fakultatywnych na studiach wieczorowych jest skromniejsza niż na stacjonarnych. Nie dotyczy to oczywiście kierunków, na których generalnie obowiązuje indywidualizacja kształcenia, ale są to sporadyczne przypadki.

Tok indywidualny dostępny jest zwykle tylko w trybie studiów dziennych. Zgodnie z regulaminem, studenci zaoczeni mają również takie uprawnienia, jednak – na co powszechnie zwracali uwagę nasi rozmówcy – ze względu na specyfikę tych studiów dostosowanie się do zajęć na innych wydziałach czy w innych uczelniach jest tu dość skomplikowane.

Mimo że możliwość indywidualnego studiowania różnicuje szanse studiujących odpłatnie i nieodpłatnie, trzeba podkreślić, że studia indywidualne traktowane są raczej jako możliwość czy prawo studenta niż powszechna praktyka. Jak wynika z treści wywiadów, na Uniwersytecie Warszawskim nie jest to zbyt popularna forma studiowania. Powtarza się opinia, iż *Większość studentów studiuje tradycyjnie, bo wymaga to od nich mniejszego zaangażowania. [...] układając plany studiów chcą po prostu studiować wygodniej. Pozbywają się przedmiotów trudnych, na to miejsce wstawiają ciekawsze, łatwiejsze do zaliczenia. Jest to przykre zjawisko, ale się pojawia i nie można go lekceważyć.*

Co warto odnotować?

Po pierwsze, odejście od merytorycznej selekcji kandydatów na studia wieczorowe i zaoczne już „na wejściu” różnicuje szanse ukończenia studiów przez płacących i nie płacących za naukę, oczywiście na niekorzyść tych pierwszych. Pojawiający się w wielu sytuacjach wątek liberalizacji wymagań wobec studentów zaocznych (por. także Wójcicka 1997) może tłumaczyć wyższą sprawność kształcenia na pierwszych latach w tym trybie niż na studiach wieczorowych; pozostaje jednak pytanie, czy zjawisko to występuje również na egzaminie magisterskim.

Po drugie, na kierunkach wytypowanych do badań program kształcenia jest przeważnie w obligatoryjnej części wspólny dla studentów stacjonarnych i wieczorowych. Zróznicowanie występuje na etapie kształtowania fakultatywnych ścieżek programu; pod tym względem uprzywilejowanie zachowują studiujący nieodpłatnie.

Po trzecie, studia zaoczne stanowią kategorię odrębną pod każdym względem; dotyczy to nie tylko specyficznej formy studiowania i wymagań wobec słuchaczy, ale także programu kształcenia.

Rzeczywistość akademicka w opiniach studentów I roku

W badaniach ankietowych postawiono sobie za cel wstępne rozeznanie, czy wśród studentów I roku Uniwersytetu Warszawskiego – w związku ze zwiększeniem naboru – pojawiły się opinie świadczące, że jakość kształcenia jest niska.

Podstawowa zależność (model analizy)

Zmienne niezależne: kierunek studiów, tryb studiowania

Zmienna zależna: opinie studentów o jakości kształcenia

Warunki brzegowe modelu badania: zwiększenie naboru na studia

Próba

Badania zrealizowano na próbie losowej grup studenckich I roku studiów magisterskich wytypowanych kierunków. Jak uprzednio zaznaczono, o wyborze tych kierunków zdecydował fakt, iż zwiększono na nich znacznie nabór na studia odpłatne (warunek brzegowy badania).

Stopień realizacji próby zależał od dwóch czynników:

1. Dotarcie do wylosowanych grup. W tym wymiarze próbę zrealizowano niemal w 100% (nie udało się dotrzeć tylko do jednej spośród 64 grup wylosowanych do badania).
2. Obecność studentów na zajęciach. Ze względu na działanie tego czynnika próba zrealizowana (1235 respondentów) była wyraźnie mniejsza od próby założonej (1825) w szacunkach wstępnych (tabela 2), dokonanych na podstawie danych z dziekanatów o wielkości grup. Poza niską frekwencją studentów na zajęciach, na stopień realizacji próby wpłynęły ponadto dwa fakty: część studentów, po zdaniu egzaminów w terminie „zerowym”, przestała uczęszczać na zajęcia, a w innym przypadku studenci w czasie trwania badania byli na cwi-

czeniu terenowych. Próba jest zatem wprawdzie reprezentacją grup studenckich I roku na badanych kierunkach, ale niższa niż zakładano liczebność utrudnia w wielu przypadkach analizy trójczynnikiowe (włączanie zmiennej kontrolnej). Błąd uogólnienia wynosi +/- 3%.

Tabela 2

Liczba studentów i respondentów I roku na badanych wydziałach, według trybu studiów, w roku akademickim 1996/1997 (w liczbach bezwzględnych)

Tryb studiów	Studenci	Respondenci
Stacjonarne	1273	558
Wieczorowe	1282	349
Zaoczne	1011	328
Ogółem	3566	1235

Charakterystyka badanych

49,5% studentów objętych badaniami stanowiły kobiety, a 50,5% mężczyźni. Na studiach stacjonarnych przeważali mężczyźni (58,8%), a na wieczorowych – dominowały kobiety (60,2%). Na studiach zaocznych wystąpiła względna równowaga kobiet (52%) i mężczyzn (48%). 85% respondentów ukończyło liceum ogólnokształcące; dotyczy to 92,1% studentów stacjonarnych, 85,3% wieczorowych i 75,2% zaocznych.

Zdecydowana większość badanych podjęła studia odpłatne po nieudanej próbie dostania się na studia nieodpłatne (81%). Warto jednak zwrócić uwagę, że ponad 22% studentów zaocznych w ogóle nie próbowało zdawać na studia stacjonarne; odnosi się to również do 12% respondentów studiujących wieczorowo.

Prawie 30% studentów wieczorowych oraz ok. 33% zaocznych zostało przyjętych bez egzaminu wstępnego; tak twierdzi również ponad 10% studentów stacjonarnych (tabela 3). Wśród tych ostatnich większość (67%) sprostała za pierwszym razem wymaganiom egzaminu wstępnego.

Tabela 3

Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Ile razy zdawałeś egzamin wstępny na studia wyższe?* – według trybu studiów (w %)

Treść odpowiedzi	Tryb studiów		
	stacjonarne	wieczorowe	zaoczne
Jeden raz, na kierunek, na którym jestem obecnie	67,1	38,3	43,8
Jeden raz, ale na inny kierunek	4,0	21,2	16,8
Więcej niż raz na kierunek, na którym jestem obecnie	6,2	10,3	8,4
Więcej niż raz, na różne kierunki	16,1	23,5	25,2
W ogóle nie zdawałem(am), zostałem(am) przyjęty(a) bez egzaminów	6,6	6,8	5,8

Studentów zaocznych od pozostałych wyróżnia sytuacja zawodowa; z drugiej strony występuje duże podobieństwo pod tym względem między studentami stacjonarnymi i wieczorowymi. Ponad 50% studentów zaocznych ma stałą pracę. W podobnej sytuacji jest tylko niewiele ponad 12% studentów wieczorowych i ok. 10% badanych studentów stacjonarnych I roku.

Tabela 4
Rozkład odpowiedzi na pytanie *Czy obecnie pracujesz?* (w %)

Treść odpowiedzi	Tryb studiów		
	stacjonarne	wieczorowe	zaoczne
Tak, stale	9,7	12,2	53,0
Tak, dorywczo	23,6	27,0	14,7
Nie	66,7	60,8	32,3

Opinie studentów na temat wybranych aspektów studiowania

Wykłady oraz ćwiczenia są w większości przypadków wspólne dla studentów stacjonarnych i wieczorowych (tabela 5). Jest to istotna konstatacja w kontekście związku z rozważaną problematyką warunków kształcenia na studiach nieodpłatnych i odpłatnych. Tłumaczy bowiem w dużym stopniu przyczyny braku istotniejszego zróżnicowania poglądów między wyodrębnionymi kategoriami badanych na temat wybranych aspektów studiowania.

Tabela 5
Rozdzielność zajęć z przedmiotów podstawowych – według opinii studentów studiów wieczorowych (w %)

Rozdzielność zajęć	Wykłady	Ćwiczenia
Wspólne dla studentów stacjonarnych i wieczorowych	84,8	65,4
Oddzielne dla studentów stacjonarnych i wieczorowych	15,2	34,6
Ogółem (N)	341	321

Opinie studentów na temat wybranych aspektów studiowania mierzone były skalą pięciopunktową. W analizach posługiwano się średnią punktów i wskaźnikiem procentowym informującym o liczbie osób oceniających dany aspekt nisko (1 lub 2; im niższa punktacja, tym niższa ocena).

W interesującym nas ujęciu – tryb studiów – zróżnicowanie opinii studentów na temat aspektów studiowania wyróżnionych w tabelach 6 i 7 nie jest duże; istotne statystycznie, lecz niewielkie różnice są widoczne w rozkładach procentowych ocen niskich (1–2) i świadczą o tym, że studenci studiów zaocznych pod pewnymi względami oceniają studia lepiej niż studenci studiów stacjonarnych i wieczorowych.

Tabela 6
Opinie studentów na temat wybranych aspektów studiowania według trybu studiów
(ocena średnia)^a

Wybrane aspekty studiowania	Tryb studiów		
	stacjonarne	wieczorowe	zaoczne
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	3,4	3,3	3,6
Stosunki koleżeńskie między studentami	3,6	3,4	4,0
Stosunek administracji do studentów	2,3	2,3	3,3
Poziom wykładów z przedmiotów podstawowych	3,5	3,5	3,7
Poziom ćwiczeń z przedmiotów podstawowych	3,5	3,5	3,5
Poziom nauczania języków obcych	2,8	2,4	2,9
Rozkład zajęć	3,5	3,6	3,2
Warunki lokalowe	2,7	2,6	3,3
Dostępność literatury obowiązkowej	3,1	3,2	3,0

^a Mierzone skalą od 1 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa).

Tabela 7
Opinie studentów na temat wybranych aspektów studiowania według trybu studiów
(w %)^a

Wybrane aspekty studiowania	Tryb studiów		
	stacjonarne	wieczorowe	zaoczne
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	13,6	17,8	12,5
Stosunki koleżeńskie między studentami	13,8	20,5	6,3
Stosunek administracji do studentów	57,8	57,8	23,9
Poziom wykładów z przedmiotów podstawowych	13,2	13,4	9,3
Poziom ćwiczeń z przedmiotów podstawowych	11,0	30,2	15,7
Poziom nauczania języków obcych	37,9	55,3	32,8
Rozkład zajęć	22,4	16,6	27,1
Warunki lokalowe	45,0	49,2	20,2
Dostępność literatury obowiązkowej	31,5	30,4	30,9

^a Mierzone skalą od 1 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa). W tabeli podano tylko odsetki ocen niskich (1 – 2) oraz aspekty kształcenia, dla których rozkład procentowy według trybu studiów był istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

- Stosunek nauczycieli akademickich do studentów jest podobny we wszystkich wyróżnionych kategoriach studentów i jest oceniany przez respondentów na poziomie średniego punktu skali; udział respondentów dających najniższe oceny (1 lub 2) nie przekroczył 18%.

- Stosunki koleżeńskie między studentami najlepiej oceniane są przez studentów zaocznych (4,0), najgorzej – przez studentów wieczorowych (3,4%).

• Stosunek administracji do studentów jest generalnie oceniany bardzo nisko; najniższe oceny „wystawiają” mu studenci stacjonarni i wieczorowi (2,3), wyższe, ale i tak poniżej średniego punktu skali (3,3), studenci zaoczni. Zróżnicowanie to wyraźnie rysuje się pod względem liczby respondentów dających dwie najniższe oceny: od 23,9% w przypadku studentów zaocznych do 57,8% – pozostałych dwóch kategorii badanych.

• Poziom wykładów z przedmiotów podstawowych zyskał oceny nieco powyżej średniego punktu skali. Również w tym przypadku odnotowujemy najmniej niskich ocen wśród studentów zaocznych.

• Ćwiczenia oceniane są podobnie we wszystkich wyróżnionych kategoriach, jednak najwyższy odsetek niskich ocen występuje na studiach wieczorowych. W tym miejscu trzeba jednak zaznaczyć, że 21,3% respondentów studiujących w trybie studiów zaocznych stwierdziło, iż nie miało ćwiczeń z przedmiotów podstawowych.

• Warunki lokalowe zyskały generalnie oceny poniżej średniego punktu skali. I tu najwyższe oceny wystąpiły na studiach zaocznych.

Na podstawie przytoczonych opinii można sądzić, że studenci zaoczni słabiej niż studenci wieczorowi i stacjonarni odczuwają niedogodności wynikające z masowości kształcenia, takie m.in. jak niewłaściwy stosunek administracji, trudności lokalowe czy brak dobrych stosunków koleżeńskich.

Aby ustalić, czy oceny różnych elementów rzeczywistości studenckiej układają się w jakieś wzory, tzn. czy można mówić o pewnych zasadach porządkujących ich wybór, przeprowadzono analizę czynnikową z rotacją Varimax (tabela 8).

Tabela 8
Elementy oceny rzeczywistości studenckiej
– analiza czynnikowa z rotacją Varimax

Elementy oceny rzeczywistości studenckiej	Ładunki czynnikowe			
	czynnik I zaplecze techniczne	czynnik II nauczyciele akademicy	czynnik III organizacja toku studiów i języki obce	czynnik IV atmosfera
Dostępność literatury obowiązkowej	0,46	–	–	0,45
Dostępność laboratoriów	0,82	–	–	–
Wyposażenie laboratoriów	0,81	–	–	–
Dostęp do komputerów	0,84	–	–	–
Możliwości powielania	0,43	–	–	–
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	–	0,63	–	–
Poziom wykładów z przedmiotów podstawowych	–	0,79	–	–
Poziom ćwiczeń, laboratoriów itp. z przedmiotów podstawowych	–	0,84	–	–
Rozkład zajęć	–	–	0,60	–
Poziom nauczania języków obcych	–	–	0,71	–
Warunki lokalowe	–	–	0,63	–
Stosunki koleżeńskie między studentami	–	–	–	0,73
Stosunek administracji do studentów	–	–	–	0,59
Procent wyjaśnianej wariancji	29,7	13,1	95,0	8,4
Współczynnik rzetelności (<i>alpha</i> Cronbacha)	0,75	0,69	0,51	0,44

Analiza pozwoliła wyodrębnić cztery czynniki, z których każdy charakteryzuje pewne cechy studenckiej rzeczywistości.

Czynnik I charakteryzuje jakość zaplecza technicznego, tzn. dostępność komputerów i literatury obowiązkowej, wyposażenie laboratoriów itp.

Czynnik II odnosi się do kadry akademickiej i obejmuje oceny poziomu prowadzonych przez nią zajęć (ćwiczeń i wykładów) oraz jej stosunek do studentów.

Czynnik III wiąże się z organizacją toku studiów: warunkami lokalowymi, planem studiów (rozkład zajęć), a także z poziomem nauczania języków obcych.

Czynnik IV dotyczy atmosfery uczelnianej: stosunków między studentami i administracją. Swoją obecność zaznacza także w tym miejscu dostępność literatury, charakteryzująca czynnik I, ale także – w pewnym zakresie – powiązana z „wymianą koleżeńską” na kierunku.

Jak wynika z tabeli 8, czynnik I wyjaśnia 29,7% wariacji, czynnik II – 13,1%, dwa pozostałe – 9,5% i 8,4%.

W celu ustalenia siły związku między wymiarami uzyskanymi w wyniku analizy czynnikowej a kierunkiem i trybem studiów, posłużono się stosunkiem korelacyjnym (*eta*). Dane zawarte w tabeli 9 wskazują, że poglądy respondentów dotyczące wybranych aspektów studenckiej rzeczywistości w większym zakresie kształtuje kierunek niż tryb studiów. Ten ostatni różnicuje opinie studentów w dwóch kwestiach: organizacji toku studiów, obejmującej również naukę języków obcych (czynnik III), oraz atmosfery na studiach, określanej na podstawie stosunków między studentami i administracją (czynnik IV).

Tabela 9

Związek między opiniami studentów na temat jakości zaplecza technicznego, nauczycieli akademickich, organizacji toku studiów (i nauki języków obcych) oraz atmosfery na kierunku a trybem i kierunkiem studiów

Czynnik	Wielkość stosunków korelacyjnych	
	tryb studiów	kierunek
Zaplecze techniczne (czynnik I)	–	0,38
Nauczyciele akademicki (czynnik II)	–	–
Organizacja toku studiów i nauka języków obcych (czynnik III)	0,31	0,48
Atmosfera (czynnik IV)	0,21	0,37

$p < 0,01$

Próba syntezy

- Na studiach wieczorowych i zaocznych studiują przeważnie osoby, które nie sprostały wymaganiom selekcyjnego trybu postępowania kwalifikacyjnego. Kryteria doboru studentów, oparte na innych zasadach niż egzamin wstępny, mogą częściowo uzasadniać niską sprawność kształcenia na I roku studiów odpłatnych.

- Rzeczywiste zróżnicowanie oferty edukacyjnej na badanych kierunkach przebiega nie tyle między studiami odpłatnymi i nieodpłatnymi, ile między studiami zaocznymi i pozostałymi.

– Zasadnicza część obligatoryjnego programu kształcenia jest wspólna dla studentów stacjonarnych i wieczorowych. Różnice dotyczą przeważnie braku na studiach wieczorowych języka obcego, a czasem również niektórych przedmiotów ogólnych. Różnice te wyraźnie pogłębiają się na wyższych latach, m.in. na skutek mniejszej dostępności fakultatywnych ścieżek kształtowania programu na studiach wieczorowych.

– Studenci studiów zaocznych stanowią odrębną kategorię; dotyczy to nie tylko organizacji toku studiów, co wynika z formuły tego trybu studiowania, ale także programu. Jako równoważne występują dwie koncepcje tych studiów: studia zaoczne rzadziej są adresowane do osób, które mają już pewne doświadczenie zawodowe i odczuwają potrzebę uzupełnienia ogólnego wykształcenia, częściej zaś traktowane są tak jak 3-letnie zawodowe studia licencjackie.

• Opinie na temat jakości kształcenia są mniej zróżnicowane między studiującymi odpłatnie i nieodpłatnie, niż zakłada potoczna wiedza. Trzeba jednak zastrzec, iż na podstawie zgromadzonych danych trudno oszacować, w jakim stopniu jest to rezultat zbliżonej jakości kształcenia na studiach odpłatnych i nieodpłatnych, w jakim zaś odmiennych oczekiwaniach studentów studiów stacjonarnych, zaocznych oraz wieczorowych. Na brak istotniejszego zróżnicowania poglądów w omawianej kwestii między studentami I roku studiów odpłatnych i nieodpłatnych mogą wpływać wskazane wcześniej następujące fakty:

– Wspólne wykłady ze studentami studiów stacjonarnych ma, według opinii badanych, 84,8% studentów studiów wieczorowych, a ćwiczenia – 65,4%.

– Różnice między trybem studiów stacjonarnych i niestacjonarnych są wyraźniejsze dopiero na wyższych latach.

• Skutki masowego naboru mogą wpływać na ogólne obniżenie jakości kształcenia, i to niezależnie od tego, czy są one rozpatrywane według kryterium odpłatności za studia. Badani studenci postrzegają te skutki dość wyraźnie. Wskazuje na to duża zbieżność opinii na temat tych aspektów kształcenia, na które najsilniej wpływa umasowienie studiów:

– Generalnie bardzo nisko oceniany jest stosunek administracji do studentów.

– Generalnie bardzo nisko oceniany jest poziom nauczania języków obcych.

– Warunki lokalowe zyskały generalnie oceny poniżej średniego punktu skali (na skali pięciopunktowej).

– Interaktywność wykładowców ze studentami w trakcie wykładu jest dostrzegana przez wyraźną mniejszość słuchaczy, natomiast dostępność wykładowców po zajęciach jest oceniana pozytywnie przez nie mniej wyraźną większość. To ustalenie badawcze może być interpretowane także jako wskaźnik pewnego upowszechnionego stylu prowadzenia wykładów: brakuje bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami, wykład jest raczej monologiem niż dialogiem z audytorium. Dialogowe formy kształcenia (konsultacje, porady itd.) przenoszą się poza salę wykładową.

– Studenci zaoczeni rzadziej niż studenci wieczorowi i stacjonarni wskazują w swoich ocenach na niedogodności wynikające z masowości kształcenia, takie jak: niewłaściwy stosunek administracji do studentów, trudności lokalowe, brak dobrych stosunków koleżeńskich. Odbywają oni zajęcia (sesje weekendowe) w warunkach „komfortowych” w porównaniu ze studentami stacjonarnymi i wieczorowymi.

• Tam gdzie występuje zróżnicowanie poglądów studentów na temat jakości kształcenia, odnotowujemy silniejszy wpływ kierunku niż trybu studiów. Ogólny obraz wyłaniający się z ocen dokonanych przez studentów nie pozwala jednak stwierdzić, że istnieje kumulacja

złych ocen na jednych kierunkach, zaś dobrych na innych. Badania ułatwiają natomiast identyfikację słabych i silnych stron kształcenia na poszczególnych kierunkach.

- Analiza wykazała, że pozytywne opinie często były formułowane przez mniejszość studentów danego kierunku. Oznacza to, iż jakość kształcenia w wielu wymiarach mogłaby – i powinna – być doskonała. Ogólny obraz nie jest zatem zbyt korzystny, co pozostawia pole do refleksji i wielu inicjatyw poprawy *status quo*.

- Badania wykazały ponadto, że indywidualizacja kształcenia jest na kierunkach objętych obserwacją zjawiskiem marginalnym. Poza innymi względami, nie sprzyja jej brak szerokiej – czasem jakiegokolwiek – informacji na temat oferty edukacyjnej danego kierunku.

- Przedstawione wyniki nie dają generalnie podstaw do twierdzenia, iż tryb studiów różnicuje warunki i jakość kształcenia w sposób, który by ujawniał się w wypowiedziach studentów I roku na kierunkach wybranych do badań. Wydaje się jednak zasadne kontynuowanie badań tego zagadnienia. Szczególnie ważne w sensie poznawczym może się okazać – w celu dokonania analizy porównawczej – objęcie obserwacją kierunków, na których nie są prowadzone studia odpłatne.

Literatura

Ball Ch. 1985

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

Cross-Durrant A. 1992

Total Quality Management in Post-compulsory Education (referat): Fourth International Conference on Assessing Quality in Higher Education (Utrecht, Holandia).

ISO 9000 1987

Quality Management and Quality Assurance Standards – Guidelines for Selection and Use. International Standard Organization.

Kells H.R. (ed.) 1990

The Development of Performance Indicators for Higher Education: A Compendium for Eleven Countries. Paris: OECD.

Scott P. 1994

Recent Developments in Quality Assessment in Great Britain. W: D. Westerheijden, J. Brennan, P. Maassen (eds.): *Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.) 1995

Quality Review in Higher Education, TEMPUS CME grant 1994–1995, Warsaw 1995.

Wójcicka M. 1997

Studia stacjonarne i niestacjonarne – aspekty ilościowe i jakościowe. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

REFORMY NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Julita **Jabłeczka**, Hanna **Gulczyńska**, Ewa **Świerzbowska-Kowalik** Strategie pozyskiwania i utrzymania zasobów a przetrwanie oraz rozwój organizacji naukowych: przykład trzech placówek Polskiej Akademii Nauk

W artykule przedstawiono wyniki badań nad strategią przetrwania i rozwoju organizacji naukowych w warunkach towarzyszących transformacji sfery badań naukowych w Polsce po 1990 r. Przyjęto, iż przetrwanie organizacji zdeterminowane jest zdolnością pozyskiwania i utrzymania takich zasobów jak środki finansowe, materialne (infrastruktura), zasoby ludzkie, a także (co jest charakterystyczne dla instytucji naukowych) autonomia, prestiż i pozycja organizacji w systemie nauki oraz legitymizacja instytucji w jej otoczeniu społecznym.

Wyniki badań opierają się na studium trzech instytutów Polskiej Akademii Nauk. Analiza empiryczna objęła następujące zagadnienia: 1) strategie związane z przedefiniowaniem podstawowych zadań i merytorycznego profilu organizacji (domena, zakres działania, prace badawcze, podjęcie zadań edukacyjnych, realizacja prac pozabadawczych); 2) strategie pozyskiwania oraz utrzymania istniejących zasobów ludzkich (zmiany poziomu i struktury zatrudnienia, problemy z rekrutacją pracowników i polityką personalną, systemem płac itp.); 3) strategie zdobywania zasobów finansowych oraz rozwój infrastruktury materialnej (zmiany poziomu i struktury przychodów według różnych strumieni finansowania budżetowego i pozabudżetowego, sytuacja lokalowa, wyposażenie); 4) rola autonomii instytutów, zdobywanie pozycji naukowej i legitymizacji w otoczeniu, a także zmiany systemu kierowania oraz przedsięwzięcia nastawione na zwiększenie efektywności wykorzystania posiadanych zasobów.

Uwagi wstępne

Zmiany przepisów prawnych wprowadzające nowe rozwiązania strukturalne i mechanizmy finansowania badań naukowych, zainicjowane w Polsce w 1991 r., stworzyły nowe warunki działalności instytucji naukowych i zapoczątkowały okres transformacji sfery badawczej. Kształt rozwiązań prawnych, a następnie kierunek polityki naukowej prowadzonej przez powołany ustawą Komitet Badań Naukowych, zostały podporządkowane założeniom (nigdzie nie wyartykułowanym *explicite*), iż rolą państwa jest stwarzanie warunków i reguł funkcjonowania sfery badawczej oraz jej finansowanie, natomiast do społeczności naukowej i instytucji badawczych, które uzyskały znaczny zakres autonomii, należy kontrola standardów naukowych i podejmowanie oddolnych inicjatyw. Reguły te dotyczyły także samego procesu transformacji sfery badań naukowych: zakres oraz kierunek zmian reformatorskich i restrukturyzacyjnych w placówkach naukowych nie został poddany ogólnym naciskom politycznym czy biurokratycznym.

Zasady dystrybucji środków na badania naukowe zostały ujednoczone dla wszystkich placówek naukowych, niezależnie od ich umiejscowienia w strukturze administracyjnej „pionów” nauki. Opierają się one na uzależnieniu wysokości dotacji dla instytucji od wyników oceny placówki (kategoryzacja). O kierunku restrukturyzacji decydowały same instytucje – instrumentem pośrednim wymuszania takiej adaptacji przez państwo (ściślej – przez KBN) było przekazanie instytutom – zależnie od przyznanej kategorii – większej lub ograniczonej dotacji instytucjonalnej (środków na działalność statutową) i ewentualnie dodatkowo – środków na restrukturyzację, jeśli placówka zdecydowała się na zmiany.

Poprzez regulacje prawne wprowadzono zróżnicowanie form finansowania badań przez państwo, przy jednoczesnym oparciu wszystkich tych form na zasadach konkurencji i oceny wniosków. Dotyczyło to zarówno finansowania statutowego, jak i innych kanałów finansowania, np. projektów badawczych, projektów zamawianych, celowych czy inwestycji. Zwiększeniu liczby strumieni finansowania towarzyszyło jednocześnie scentralizowanie budżetowego finansowania badań w ramach jednego źródła – KBN. Jednakże środki budżetowe to nie jedyne potencjalne źródło wsparcia, przepisy zezwalają instytucjom państwowym na zdobywanie środków spoza budżetu, w wyniku realizacji zleceń badawczych, a także na podjęcie działalności gospodarczej. Wszystkie te zmiany warunków po reformie mogą wpływać na sytuację placówek badawczych, na możliwości ich restrukturyzacji oraz na ich przetrwanie i rozwój.

O trudnej sytuacji w sferze nauki od 1991 r. zadecydowało z jednej strony ograniczenie funduszy na badania ze wszystkich źródeł, w wyniku zmniejszenia środków na naukę w budżecie państwa i inflację, z drugiej zaś – zmniejszenie zainteresowania gospodarki wynikami badań. Nastąpiło zatem generalnie znaczne ograniczenie dostępności zasobów w otoczeniu organizacji naukowych.

Cel, przedmiot, zakres badań i metody badawcze

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie wyników badań dotyczących strategii przetrwania i rozwoju organizacji badawczych w opisanych wyżej warunkach transformacji sfery badawczej. Zgodnie z definicją P. Simona, strategią nazywamy tu „ciąg decyzji

określających zachowanie w pewnych przedziałach czasu” (Simon 1976). Według jednego z ujęć teorii organizacji przyjęliśmy, iż instytucje badawcze, podobnie jak inne organizacje, są grupami społecznymi, które starają się przystosowywać i przetrwać w konkretnych warunkach (Scott 1992). Przetrwanie organizacji zdeterminowane jest zdolnością pozyskiwania zasobów (Pfeffer, Salancik 1978). Zasoby potrzebne do funkcjonowania organizacji można podzielić na środki finansowe, materialne (infrastruktura) i zasoby ludzkie. Cechą charakterystyczną instytucji naukowych jest to, że ich przetrwanie warunkują także takie zasoby jak: autonomia, prestiż i pozycja organizacji w systemie nauki oraz legitymizacja instytucji w jej otoczeniu społecznym.

Wyniki badań opierają się na studium trzech przypadków – instytutów Polskiej Akademii Nauk. Każdy z tych instytutów działa w innym segmencie otoczenia naukowego (w innej dziedzinie nauki).

Badania przebiegały w dwóch etapach. Pierwszy rozpoczęto w 1995 r. w ramach międzynarodowego programu badań nad transformacją systemów badawczych Europy Środkowej i Wschodniej, finansowanego przez rząd niemiecki. Badania obejmowały instytuty akademii nauk działające w 12 krajach postkomunistycznych – po trzy lub cztery z każdego kraju. Materiały zebrane późną wiosną 1995 r. opierały się na ujednoczonym zestawie problemów i metodologii oraz obejmowały różne źródła: dokumenty (statuty, regulaminy, sprawozdania, plany badawcze), dane statystyczne o sytuacji akademii nauk i danego instytutu oraz wywiady (co najmniej 3) z pracownikami każdego instytutu: z przedstawicielem dyrekcji lub/i rady naukowej, administracji oraz jednym z pracowników naukowych. Założono anonimowość respondentów, w niektórych krajach (w tym w Polsce) także anonimowość samych instytutów – jawna pozostaje jedynie grupa nauk, które dana placówka reprezentuje. Zebrany materiał miał charakter czysto opisowy i został wykorzystany do przygotowania międzynarodowych porównań poszczególnych problemów.

Niniejsze opracowanie dotyczy jedynie polskich instytutów. Wspomniany wyżej materiał skrócono i przededagowano w sposób pozwalający na zaobserwowanie strategii nastawionych na przetrwanie i rozwój w sytuacji ograniczonej dostępności zasobów w latach 1991–1995. Opis oparty na analizie empirycznej wzbogacono o podstawowe przemyslenia teoretyczne, które pomogły w uporządkowaniu materiału empirycznego, a jednocześnie pozwoliły wyjaśnić zaobserwowane strategie instytutów.

Analiza empiryczna objęła zmiany adaptacyjne nastawione na:

– pozyskiwanie zasobów związane z **przedefiniowaniem podstawowych zadań i merytorycznego profilu organizacji** (domena, zakres działania, prace badawcze oraz podjęcie innych zadań, związane z pozyskiwaniem potencjalnych sponsorów, a także poszukiwaniem grup odniesienia dla wytworów działań i aktywności instytutu, którymi mogą być: środowisko naukowe, użytkownicy badań, studenci, inni klienci instytutu);

– **pozyskiwanie i utrzymanie istniejących zasobów ludzkich** (zmiany poziomu i struktury zatrudnienia, problemy z rekrutacją pracowników i polityką personalną, systemem płac itd.);

– **zdobywanie zasobów finansowych, gospodarkę zasobami i rozwój infrastruktury materialnej** (zmiany poziomu i struktury przychodów według różnych strumieni finansowania budżetowego i pozabudżetowego, sytuacja lokalowa, wyposażenie);

– **rolę i zakres autonomii** placówki oraz jej wewnętrznych jednostek, **systemu kierowania**, a także przedsięwzięć nastawionych na zwiększenie skuteczności pozyskiwania i efektywności wykorzystania zasobów.

Choć badania dotyczyły przede wszystkim okresu bezpośrednio po reformie, w celu określenia zakresu i charakteru transformacji konieczne było sięgnięcie w przeszłość, do czasu utworzenia placówek oraz ich ewolucji merytorycznej.

Trzy instytucje wybrane do badań działają w różnych dziedzinach, których potencjalne praktyczne znaczenie dotyczy innych sfer. Zakładałyśmy, iż, podobnie jak w większości instytutów PAN, dominują w nich badania poznawcze. Placówki zwane w tekście umownie A i B reprezentują różne dyscypliny nauk przyrodniczych, a instytucja C – nauki społeczno-ekonomiczne; prace naukowe Instytutu A mogłyby mieć potencjalne praktyczne znaczenie dla przemysłu, prace Instytutu B – dla rolnictwa, medycyny i związanych z nimi branż, działalność zaś Instytutu C – dla administracji różnego szczebla oraz kierownictwa przedsiębiorstw. Ponieważ każdy z tych instytutów oceniany jest przez inny zespół KBN, przyznający środki na finansowanie statutowe, instytuty te nie konkurują ze sobą bezpośrednio o środki budżetowe, działają bowiem w innym segmencie otoczenia naukowego.

Sytuacja instytutów Polskiej Akademii Nauk w latach 1991–1994

Zanim omówimy wyniki studium trzech wybranych instytutów, przedstawimy ogólną sytuację placówek Polskiej Akademii Nauk w latach 1991–1994¹.

Zasoby finansowe instytutów Polskiej Akademii Nauk

Statystyka wykazuje, że w latach 1991–1994, a więc w pierwszym i najważniejszym dla transformacji okresie, rozdział środków budżetowych na naukę (obejmujących wszystkie formy finansowania) między trzy piony organizacyjne, tzn. instytuty PAN, jednostki badawcze podległe resortom gospodarczym oraz szkoły wyższe, nie był równomierny. W 1991 r. placówki PAN otrzymały 20% ogółu środków na naukę, ale w następnych latach ich udział spadł do 17–18%. Spadek udziału instytutów resortowych w całości wydatków na naukę był jeszcze większy: w 1991 r. ich udział wynosił 49%, a w 1992 r. już tylko 39%. Natomiast udział sektora uczelni w tym okresie wzrósł o 11% – z 23% do 34%.

Występując o środki statutowe, placówki PAN od początku odnosiły sukcesy świadczące o ich wysokim poziomie naukowym: w 1992 r. 76% instytutów PAN, a w 1994 r. jeszcze więcej, bo aż 84%, uzyskało najwyższą kategorię – A. W tym samym czasie tę najwyższą kategorię uzyskało tylko 25% instytutów resortowych i jedynie 22% instytutów uczelnianych (por. tabela 1).

Jeśli jednak analizować wielkość środków przekazanych instytutom PAN na działalność statutową w cenach stałych (według poziomu z 1991 r.), to okaże się, że poziom finansowania w 1994 r. stanowił tylko 60,3% sumy z 1991 r. Spadek ten dla instytutów PAN – w porównaniu z całą nauką i innymi pionami badawczymi – był najwyższy (np. uczelnie w 1994 r. otrzymały łącznie blisko 90% sumy z 1991 r.).

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie dane podane w tym rozdziale pochodzą ze *Sprawozdania Polskiej Akademii Nauk za 1994 rok* (1995).

Tabela 1
Kategorie uzyskane przez instytuty badawcze w wyniku oceny wniosków statutowych według sektora badań w latach 1992–1994

Instytuty	Kategoria								N = 100%
	A		B		C		bez kategorii		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
1992									
Resortowe	59	25	83	35	62	26	35	15	239
PAN	62	76	15	18	2	2	3	4	82
Szkół wyższych	119	22	178	33	157	29	85	16	539
Ogółem	240	28	276	32	221	26	123	14	860
1993									
Resortowe	66	29,6	85	38,1	61	27,4	11	4,9	223
PAN	65	78,3	14	16,9	3	3,6	1	1,2	83
Szkół wyższych	211	25,0	254	30,1	211	25,0	169	20,0	845
Ogółem	342	29,7	353	30,7	275	23,9	181	15,7	1151
1994									
Resortowe	69	30,8	85	37,8	62	27,6	9	4,0	225
PAN	69	84,2	11	13,4	2	2,4	–	–	82
Szkół wyższych	216	26,9	249	31,1	194	24,2	143	17,8	802
Ogółem	354	31,9	345	31,1	258	23,3	152	13,7	1109

Źródło: *Sprawozdania KBN* (1992, 1993, 1994).

Tabela 2
Spadek nakładów na finansowanie statutowe w latach 1991–1994 (ceny stałe, rok 1991 = 100%)

Sektor nauki	1991	1992 ^a	1993 ^a	1994 ^a
Instytuty PAN	100	62,02	56,58	60,28
Instytuty resortowe	100	87,75	73,62	78,05
Instytuty szkół wyższych ^b	100	95,89	74,42	89,93
Nauka ogółem	100	83,14	69,15	76,80

^a Procent środków z 1991 r.

^b Dane obejmują środki na badania własne i środki na finansowanie statutowe.

Źródło: *Sprawozdanie PAN...* (1995).

Różnice dotyczące zmniejszenia udziału dotacji dla placówek PAN i uczelni wynikają – jak się zdaje – w dużej mierze z faktu nakładania się dwóch zjawisk. Po pierwsze, przy stałej liczbie placówek PAN występujących w latach 1992–1994 o środki statutowe następował jednocześnie ogromny wzrost liczby jednostek z uczelni starających się o te środki: w 1992 r. było ich 539, a w 1994 r. 802. Drugie zjawisko to inflacja ocen jednostek z sektora uczelni: co roku coraz więcej instytutów uczelnianych otrzymywało podwyższone kategorie

i tym samym prawo do większej dotacji, podczas gdy poziom ocen większości instytutów PAN (ocenionych już na początku wysoko) nie podnosił się: w 1992 r. kategorię A otrzymało 119 jednostek z uczelni, a w 1994 r. niemal dwukrotnie więcej, bo 216. W tym samym okresie w pionie PAN w 1992 r. kategorię A otrzymało 62 instytutów, a w 1994 r. 69. Tak więc instytuty PAN niejako padły ofiarą stałego utrzymywania wysokiego poziomu naukowego.

Analiza struktury przychodów placówek PAN wykazuje, iż instytuty te mają najczęściej orientację akademicką i nastawione są głównie na finansowanie budżetowe. W 1992 r. przychody spoza budżetu stanowiły ok. 24% ogółu przychodów instytutów PAN, a w 1994 r. nawet nieco zmalały, do poziomu 22%. Przychody zewnętrzne są rzadko wynikiem prac użytecznych dla gospodarki; częściej są to natomiast „inne” przychody, które nie mają wiele wspólnego z pracą badawczą.

Zasoby kadrowe instytutów Polskiej Akademii Nauk

Kurczy się także potencjał kadrowy instytutów PAN. W 1991 r. pracowało tu blisko 11 tys. osób, a w 1994 r. już tylko niewiele ponad 9 tys., zmalała przede wszystkim liczba pracowników technicznych i administracji. Podczas gdy liczba profesorów rosła, malała liczba adiunktów i asystentów. Oznacza to, iż kadra naukowa PAN starzeje się (tabela 3).

Tabela 3
Zatrudnienie w instytutach PAN w latach 1991–1994

Rok	Pracownicy badawczy					Inni pracownicy	Ogółem
	łącznie	profesorowie	docenci	adiunkci	asystenci		
1991	4395	698	648	1935	1114	6428	10 823
1992	4087	708	609	1807	963	5201	9288
1993	4125	753	580	1808	984	5131	9256
1994	4172	771	587	1816	998	5039	9211

Źródło: Jak do tabeli 2 oraz materiały KBN z marca 1995 r.

Poszerzenie misji instytutów Polskiej Akademii Nauk o edukację

Instytuty PAN zwiększają swój udział w procesach kształcenia. Edukacja młodej kadry może przebiegać w ramach tradycyjnej formy (asystentury) lub w postaci zorganizowanych studiów doktoranckich. Te ostatnie nie mają zbyt wielkiego zakresu: w 1994 r. na studiach tego typu kształciło się 391 osób (w tym 203 to doktoranci w naukach społecznych, a 115 w naukach matematyczno-fizyczno-chemicznych). Rozwijają się natomiast zaangażowanie instytutów PAN w kształcenie na poziomie wyższym. W 1994 r. w placówkach PAN odbywało praktyki 318 studentów, prace magisterskie w placówkach PAN pod kierunkiem ich pracowników realizowały 234 osoby, a w uczelniach macierzystych pod kierunkiem promotorów z PAN – 104 osoby. Pracownicy instytutów PAN prowadzą działalność dydaktyczną w uczelniach przeważnie na zasadzie indywidualnego zaangażowania (681 osób), rzadziej

na podstawie umowy instytutu ze szkołą wyższą (110 osób). Poza tym 193 osoby prowadziły w 1994 r. inne zajęcia dydaktyczne, poza zajęciami ze studentami. Największa liczba uczonych zaangażowanych w dydaktykę wywodzi się z placówek podlegających Wydziałowi I PAN (nauki społeczne) oraz Wydziałowi II (nauki matematyczne, fizyczne i chemiczne). Tylko pracownicy 7 placówek PAN w ogóle nie prowadzą takich zajęć. Nie ma niestety najważniejszych danych – na temat zaangażowania pracowników PAN w dydaktykę realizowaną w szkołach założonych przy Akademii. Te informacje wskazywałyby na nowy fenomen, który pojawił się po reformie: na instytucjonalne, samodzielne zaangażowanie instytutów PAN w kształcenie na poziomie wyższym i podyplomowym.

Wyniki studium przypadków trzech instytutów Polskiej Akademii Nauk

Pozycja naukowa i domena działania (profil) instytutu

Instytuty, które przed 1990 r. cieszyły się dużym prestiżem naukowym i zatrudniały kadrę naukową na najwyższym poziomie, od początku reformy były uprzywilejowane, miały bowiem większą szansę na uzyskanie wyższej kategorii statutowej oraz większych środków z KBN już w momencie dokonywania pierwszej kategoryzacji instytutów.

- **Instytut A (IA)** funkcjonuje w dziedzinie, której pozycja w Polsce od lat była ustabilizowana na bardzo dobrym poziomie międzynarodowym. Jak twierdzili respondenci, pozycja naukowa tej placówki „zawsze była silna”. Dlatego IA już w trakcie pierwszej oceny otrzymał kategorię A, którą udało mu się zachować przez następne lata.

- **Instytut B (IB)** działa w dziedzinie dynamicznie rozwijającej się na świecie, która w wielu krajach od co najmniej kilkunastu lat ma priorytet. Podobnie jak IA, także IB od 1991 r. utrzymuje kategorię A.

- **Instytut C (IC)** reprezentuje dziedzinę nauki, w której rozwój teoretyczny, badania stosowane, a także podejmowane problemy badawcze bardziej niż w innych dziedzinach były związane w przeszłości z ówczesnym systemem społeczno-gospodarczym, a kierunek podejmowanych badań był podatny na wpływy dogmatów ideologicznych. W momencie rozpoczęcia transformacji ustrojowej dotychczasowa wiedza, rozwinięta na potrzeby poprzedniego systemu, okazała się nieprzydatna. Losy IC wskazują na trudną dla niego sytuację: instytut początkowo zlikwidowano, a powstała w to miejsce nowa placówka, po początkowych trudnościach (kategoria D w momencie powstania) otrzymała kolejno kategorię C, a następnie kategorię B (wówczas, gdy w placówce podjęto się zadania wykształcenia nowej generacji kadry, o nowych kwalifikacjach).

Przedstawienie historii i zakresu działalności instytutów w okresie przed reformą wskazuje, że zmiany profilu działania następowały od momentu ich utworzenia, a zmiany podjęte po reformie w IA i IB nie były szczególnie rewolucyjne, polegały bowiem na kontynuacji i – według respondentów – na „wzmocnieniu podstawowych trendów”. Losy tych dwóch instytutów są dość zbliżone, choć istnieją między nimi pewne różnice szczegółowe. Jak mówili respondenci, obydwa zostały powołane w połowie lat pięćdziesiątych i stopniowo rozszerzały zakres działania, szczególnie w latach siedemdziesiątych, jako wynik ekstensywnego rozwoju nauki (jak to określili jeden z rozmówców – w ramach „wszechogarniających” wielkich programów badawczych).

Instytut A

Profil tej placówki od końca lat sześćdziesiątych (kiedy to znaczna część badań miała charakter aplikacyjny) zmieniał się stopniowo w kierunku badań podstawowych. Dalszy proces ograniczania badań stosowanych następował po 1990 r., co znalazło odbicie w formalnych przepisach – według regulaminu uchwalonego w IA w 1993 r. głównym zadaniem Instytutu jest „prowadzenie w obszarze [A...] badań naukowych o **dużym znaczeniu poznawczym**”.

Podkreślenie **dużego** znaczenia poznawczego badań oznacza koncentrację tematyki; nacisk na **poznawcze** (a więc niekomercyjne) badania można chyba interpretować jako zawężenie domeny działalności badawczej i nakierowanie IA na jedno podstawowe źródło zasobów – finansowanie publiczne. Wydaje się, że świadczy o tym także fakt, iż według regulaminu Instytut może współuczestniczyć w działalności gospodarczej powiązanej z jego tematyką naukową, wymagającej wysoko kwalifikowanych specjalistów i/lub trudno dostępnej aparatury, „ale działalność ta nie powinna ograniczać w znaczącym stopniu podstawowej działalności Instytutu”; ponadto „o jej zakresie decyduje dyrektor Instytutu”. W ten sposób formalnie starano się zapewnić proakademicką orientację Instytutu, ograniczając możliwości nacisków zewnętrznych, by zarabiał on na swe utrzymanie kosztem badań podstawowych. W IA, oprócz prac *stricte* badawczych, przygotowuje się także ekspertyzy naukowe, opracowania wykorzystujące prace pomiarowe (realizowane są one przez laboratorium specjalistyczne Instytutu), wreszcie prace usługowe lub produkcyjne, wykonywane przez zakład doświadczalny (który jest na własnym rozrachunku gospodarczym, ale pozostaje częścią Instytutu) oraz przez pion techniczny. Część takich prac usługowych realizuje się na rzecz uczelni i innych instytutów „za często symboliczne opłaty” – według respondentów władze Instytutu nie traktują takich prac jako działalności dochodowej „zdając sobie sprawę z trudnej sytuacji finansowej innych instytucji badawczych”. Można skomentować, iż przez taką „antykomercyjną” czy też kooperacyjną strategię Instytut A pozbawia się jednak zasobów finansowych.

Według respondentów przed 1990 r. utrzymywano w IA wysoki poziom badań, m.in. dzięki związkom z nauką światową: „kładziono nacisk na wysoki poziom naukowy prac, dokonując odpowiedniej aktualizacji tematyki i struktury”. Po reformie „nastąpiło zaostrzenie tych kryteriów”, tzn. „większa koncentracja tematyki badań, skupienie na tematyce aktualnie rozwiązywanej w tej dziedzinie na świecie i większe otwarcie na świat”.

Jeśli chodzi o prace utylitarne, to obecnie „decyduje nie plan, ale rynek i realny popyt na określone prace, a za tym idą zlecenia z instytucji zainteresowanych wynikami prac”. Z tego też powodu, zdaniem respondentów, zmalał udział tych prac w ogólnej działalności Instytutu, gdyż brakuje zainteresowania badaniami ze strony przedsiębiorstw, mających trudności kapitałowe i przechodzących obecnie restrukturyzację. Prace aplikacyjne w IA wynoszą obecnie „kilka do kilkunastu procent”. Prace zlecane Instytutowi przez przemysł dotyczą raczej spraw doraźnych, a nie rozwiązywania strategicznych problemów przedsiębiorstw. Powody ograniczenia zakresu prac utylitarnych, według jednego z respondentów, tkwią nie tylko po stronie popytu, ale także po stronie podaży – prace te absorbują potencjał intelektualny pracownika, co powoduje spadek produktywności naukowej mierzonej liczbą publikacji czy cytowań, a to wyłącznie one liczą się w wewnętrznych ocenach kadrowych przeprowadzanych w tym instytucie.

Z analizy Instytutu A wynika, że zarówno profil instytutu nastawionego na badania podstawowe, jak i wewnętrzny, opisany dalej, system stymulowania do większej produktywności naukowej zatrudnionych tu uczonych, a także wspomniana niechęć do komercjalizacji usług są spójnymi elementami orientacji proakademickiej: nacisku na specyficzne dla nauki zasoby akademickie (reputację naukową) i tym samym na osiąganie jak najlepszego poziomu wskaźników branych pod uwagę przy zdobywaniu zasobów finansowych z budżetu. Utrzymywanie kategorii A i wyższych dotacji niż instytuty o niższej kategorii świadczy o relatywnym sukcesie tej strategii, przynajmniej w krótkim, kilkuletnim okresie.

Instytut B

Losy Instytutu B były nieco bardziej złożone. Zdaniem respondentów, wokół specjalności, którą rozwijano w tej placówce w pewnych okresach przed 1990 r. „istniało wiele kontrowersji o podłożu ideologicznym i pewna niechęć decydentów szczebla centralnego do jej rozwoju”. Jednak mimo to „Instytut był dobrze finansowany”; pod koniec lat osiemdziesiątych zaplanowano i w 1989 r. rozpoczęto wielkie inwestycje związane z rozbudową i unowocześnieniem infrastruktury badawczej Instytutu. Także w tej placówce badania miały przed reformą charakter ekstensywny. Już w latach osiemdziesiątych uważano jednak w IB, że „przy dużym rozproszeniu tematycznym mniejsze są możliwości działania i mniejsze efekty. Koncentracja pozwala na współpracę, lepsze wykorzystanie potencjału. Po reformie powstały lepsze warunki na dokonanie takiej koncentracji – redefinicja celów nastąpiła w 1989 r.”. Rozpoczęto wówczas program rozwoju dziedziny, oparty na ścisłej kooperacji z kilkoma przodującymi na świecie laboratoriami zagranicznymi, przyjęto także, iż umacnianiu pozycji placówki w nauce posłuży zacieśnienie współpracy w ramach samego Instytutu, stworzenie środowiska operującego wspólnymi, nowoczesnymi metodami badawczymi. Zdaniem respondentów – na tym skupiono główne wysiłki restrukturyzacyjne.

W placówce B zawsze dominowały i nadal prowadzi się prace o charakterze podstawowym, tzn. podejmowane z powodu zainteresowań badaczy, a nie ze względu na ich walory praktyczne. Prace aplikacyjne stanowią „niewielki odsetek badań”. Zaangażowanie w prace użyteczne mogłoby być dodatkowym źródłem przychodów, pytałyśmy więc o przyczyny braku takich prac. Respondenci deklarowali zainteresowanie Instytutu podejmowaniem prac, które mogłyby znaleźć praktyczne zastosowanie, twierdzono jednak, iż takie badania nie są realizowane głównie z powodu braku potencjalnych klientów oraz słabego, nienowoczesnego i borykającego się z własnymi problemami przemysłu.

Instytut C

Odmienne przykłady ewolucji organizacyjnej stanowi Instytut C. Z formalnego punktu widzenia jest to instytucja nowa, powołana w 1991 r., jednak zbudowana została na trzonie kadry instytutu zlikwidowanego w 1990 r. Placówka C, oprócz kadry, przejęła także część majątku (w tym część lokali) swej poprzedniczki i dlatego została potraktowana w naszej analizie jako następczyni i w pewnej mierze kontynuatorka jej działalności.

Losy i charakter naukowy poprzednika IC w całym okresie jego istnienia kształtowały nieco inne czynniki niż pozostałych instytutów: „były to w równej mierze względy politycz-

ne, potencjalne zainteresowania praktyki, co koncepcje kolejnych jego dyrektorów” – twierdzili rozmówcy. Powołany w latach siedemdziesiątych instytut początkowo był nastawiony na prace dla praktyki i projektowanie, w późniejszym okresie (zwłaszcza w latach osiemdziesiątych) ukierunkowywał się na prace teoretyczne i analizy modelowe, „podejmując zagadnienia i wykorzystując ujęcia ważne w ówczesnych warunkach ustrojowych”. Po likwidacji instytucja ta odrodziła się – jak to określił jeden z respondentów „mimo niesprzyjającego klimatu politycznego w nauce wokół nauk społecznych” – jako mała placówka badawcza. W porównaniu z pozostałymi, badanymi przez nas instytutami, w IC nastąpiły najgłębsze zmiany domeny działania: przystosowano profil badawczy do nowych potrzeb, a przede wszystkim zaplanowano w największym zakresie podjęcie samodzielnych zadań edukacyjnych.

Odmienne niż w Instytucie A, według statutu przyjętego przez placówkę C Instytut ma prowadzić zarówno prace podstawowe, jak i stosowane. Czy w praktyce taki jest rzeczywiście profil IC – zdania respondentów na ten temat są podzielone. Wyniki naszych studiów sugerują, że badania podstawowe zostały przesunięte na dalszy plan. Zdecydowało o tym m.in. przyznanie Instytutowi C przez KBN niższej kategorii i dotacji statutowej, realizacja tylko jednego projektu badawczego, a tym samym brak środków, nie wystarczających nie tylko na pokrycie bezpośrednich kosztów badań i płac, ale nawet na utrzymanie instytutu. Konieczne więc było rozwinięcie działalności przynoszącej dodatkowe dochody, by nie doprowadzić do upadku tej instytucji. Podjęto się realizacji prac o charakterze aplikacyjnym: prac umownych oraz ekspertyz dla agencji rządowych, ministerstw i samorządów lokalnych, o bardzo ważnej tematyce, aktualnej w obecnych warunkach transformacji (problematyka ta leży zresztą w obszarze statutowych kompetencji Instytutu C).

Podjęcie działalności edukacyjnej jako metoda wzmocnienia pozycji naukowej, legitymizacji i pozyskania zasobów kadrowych

We wszystkich badanych instytutach nastąpiło rozszerzenie zakresu działania poprzez **instytucjonalne** zaangażowanie w realizację działalności dydaktycznej na poziomie licencjatu lub magisterium. Jest to sytuacja nietypowa dla instytutów PAN, w których podejmowanie pracy dydaktycznej następuje najczęściej z **indywidualnej inicjatywy pracowników** i nie jest strategią instytucjonalną. Warto w tym miejscu zauważyć, że badane przez nas instytuty angażowały się w procesy kształcenia dzięki stosowaniu różnorodnych wybiegów formalnych, gdyż kształcenie nie należy do statutowych zadań PAN, ponadto instytuty PAN nie miały osobowości prawnej, a więc formalnej autonomii, i jako takie nie mogły tworzyć uczelni.

Chociaż respondenci ze wszystkich badanych przez nas placówek uzasadniali podjęcie działalności edukacyjnej faktem, że praca naukowa to nie tylko tworzenie, ale także przekazywanie wiedzy, a – jak stwierdził respondent z IC – „oderwanie się od kształcenia grozi wyjąłowieniem”, w rzeczywistości, dla wszystkich trzech badanych placówek jest to sposób na wzmocnienie legitymizacji w środowisku naukowym, zważywszy na krytykę PAN za brak zaangażowania w kształcenie na poziomie wyższym (kształcenie doktorów w instytutach PAN było prowadzone także przed reformą). Dla Instytutu C dydaktyka to także istotne źródło przychodów finansowych z czesnego studentów. Formy zaangażowania badanych placówek w dydaktykę są w każdym badanym przypadku nieco odmienne.

Instytut A

Instytuty A i B zaangażowały się intensywnie w proces kształcenia, jednak w ich przypadku – odmiennie niż w Instytucie C – ta nowa funkcja nie była decydującym warunkiem przetrwania – nie stanowiła niezbędnego warunku legitymizacji ich istnienia w KBN i nie wpłynęła na poprawę sytuacji finansowej instytucji ani jej pracowników.

W 1993 r. przy Instytucie A utworzono szkołę, mającą początkowo uprawnienia do prowadzenia studiów licencjackich, a następnie magisterskich. Jest to uczelnia niepaństwowa, ale nie ma ona charakteru przedsięwzięcia komercyjnego. Jej właścicielem jest fundacja założona przez grupę profesorów PAN. Grupę placówek wspierających stanowią cztery instytuty PAN (w tym Instytut A) oraz jeden instytut resortowy, z tych instytucji pochodzi kadra nauczająca. Instytuty wspierające szkołę udostępniają swe laboratoria, biblioteki, sieć komputerową i zaplecze socjalne oraz pomieszczenia na sale wykładowe. Jak mówią władze szkoły, u podstaw jej założenia leżało przekonanie, iż „w instytutach badawczych PAN i niektórych instytutach resortowych zatrudniona jest duża grupa uczonych reprezentujących wysoki poziom naukowy, którzy, bez wyraźnego powodu, nie są wykorzystywani w procesie kształcenia”. W czasie, w którym prowadziliśmy badania szkoła pobierała bardzo niskie czesne od studentów, a uczeni prowadzący tam zajęcia nie otrzymywali żadnego wynagrodzenia. Uczelnia daje wykształcenie o charakterze interdyscyplinarnym. Absolwenci mający predyspozycje i zamiłowanie do pracy naukowej mogą podjąć studia doktoranckie w którymś z instytutów PAN.

Instytut A kontynuuje prowadzone od lat różne formy zarówno indywidualnej, jak i instytucjonalnej współpracy z uczelniami. Co roku prowadzi tam zajęcia ok. 1/4 profesury i ok. 10% doktorantów. Udział pracowników Instytutu w pracy dydaktycznej na rzecz uczelni rozszerza się, przybierając formę współpracy instytucjonalnej. Instytut zaoferował zorganizowanie u siebie ćwiczeń specjalistycznych dla dyplomantów, podpisano w tej sprawie stosowne porozumienie z jedną z uczelni państwowych, opracowano projekt podobnego porozumienia z inną uczelnią. Pracownicy Instytutu od dawna sprawują opiekę nad magistrantami, choć ma ona charakter nieformalny.

Instytut B

Według respondentów z Instytutu B w zasadzie każdy z naukowców tam zatrudnionych jest związany z dydaktyką. Pracownicy IB prowadzą różne formy kształcenia lub dokształcania w kilku uczelniach oraz w innych instytutach i towarzystwach naukowych zainteresowanych domeną działania w IB, także za granicą.

W odróżnieniu od placówek A i C, które, tworząc przy instytutach szkoły, powołały odrębne, konkurencyjne wobec sektora państwowego szkolnictwa instytucje edukacyjne, Instytut B oparł swoje uczestnictwo w dydaktyce na zasadzie współpracy instytucjonalnej z uczelnią państwową.

W 1990 r. nastąpiło formalne związanie się IB z pokrewnym problematyką wydziałem uczelni państwowej, a jeden z zakładów tego wydziału został ulokowany w placówce B. Od tamtej pory, wspólnie z pracownikami szkoły, prowadzi na swym terenie działalność dydaktyczną. Przybiera ona różne formy. Są to wspólne wykłady, program ćwiczeń dla wybranych grup studentów w laboratoriach Instytutu, współpraca w prowadzeniu prac magisterskich.

Odbývają się tu kursy fakultatywne dla wyższych lat studiów oraz letnie przeddyplomowe zajęcia laboratoryjne. W ramach rozszerzania funkcji dydaktycznej podjęto decyzje o powołaniu filii IB przy uczelni w innym mieście.

W okresie objętym badaniami ani wykładowcy z Instytutu B, ani sam Instytut nie mieli z tytułu dydaktyki w uczelni żadnych dochodów oprócz współfinansowania inwestycji i kosztów utrzymania infrastruktury przez wspomnianą szkołę wyższą.

Instytut C

W IC obecnie prowadzi się krótkie i dłuższe kursy kształcące oraz podyplomowe. Są one płatne i finansowane przede wszystkim przez firmy delegujące swych pracowników. Najważniejsza część dydaktyki realizowana jest jednak przez pracowników IC w ramach szkoły, afiliowanej przy tym instytucie. Jest to uczelnia niepaństwowa, powołana przez fundację działającą w dziedzinie C, założona przez dwie organizacje, z których jedną jest PAN. Według statutu tej uczelni zasadniczym jej celem jest prowadzenie studiów zawodowych (licencjat) z zakresu C oraz różnorodnych kursów podyplomowych. W ramach programu TEMPUS placówka C opracowała program dwuletnich, pomagisterskich kursów *Master of Business Administration* (MBA), które zainaugurowano już w 1992 r. Studenci płacą wysokie czesne, a szkoła kształci kadrę na potrzeby szeroko rozumianej gospodarki.

W efekcie podjęcia działalności dydaktycznej i prac umownych na rzecz praktyki Instytut C stał się najmniej uzależniony od KBN, ponieważ 50% jego przychodów pochodzi spoza budżetu, tzn. z działalności szkoły (opłaty studentów) oraz ze zleceń i ekspertyz. Oba typy działalności pozwalają także na dodatkowe dochody pracowników poza zasadniczym uposażeniem (otrzymują oni honoraria za wykłady). Wedle koncepcji dyrekcji, w przyszłości powinno nastąpić odwrócenie proporcji: trzonem działania placówki C ma być szkoła i kształcenie, a jej pracownicy prowadzić będą również (a nie przede wszystkim) badania naukowe.

Zasoby finansowe i materialne (sytuacja lokalowa, wyposażenie)

Instytut A

Jak już wspomniano, Instytut A na samym początku nowego systemu finansowania otrzymał najwyższą kategorię (A), która uprawnia do maksymalnego poziomu dotacji. Jednakże, według respondentów, instytut ten nigdy nie otrzymał z budżetu (w ramach wszystkich kanałów finansowania łącznie) sumy wystarczającej na pokrycie kosztów planowanych badań. Środków starcza jedynie na utrzymanie placówki i płace, niewiele pozostaje na badania. Remonty finansuje się często kosztem wynagrodzeń (w instytutach PAN składa się na nie pensja podstawowa oraz premia, która w przypadku wydatków na remonty ulega zmniejszeniu). W latach 1992 i 1994 Instytut otrzymał także pewną niewielką sumę na restrukturyzację i urządzenia specjalne oraz na współpracę z zagranicą (finansowaną w ramach umów międzyrządowych), ale nie były to, według respondentów, kwoty wystarczające. Bez względu na wzrost dotacji dla IA z roku na rok nie nadąża za inflacją, a odwołania od decyzji finansowych niewiele dają (np., według obliczeń IA, średni przyrost dotacji statutowych na 1995 r. w stosunku do roku poprzedniego dla KBN wyniósł – w cenach bieżących

– 26%, natomiast dla Instytutu A nieco ponad 20%). „Nie da się już dokonać ani redukcji pracowników, ani też zakresu prac bez szkody dla rozwoju tej dziedziny nauki – co można było zredukować, już zmniejszono” – stwierdził jeden z respondentów.

Pewną rolę w uzupełnianiu przychodów odgrywają granty z KBN, które jednocześnie pozwalają na pokrycie kosztów bezpośrednich badań oraz na realizację autonomii merytorycznej badaczy. Pracownicy występując o granty mają pełną swobodę kształtowania tematyki badawczej. Rośnie wskaźnik sukcesu tych wystąpień, obecnie wynosi on w Instytucie A 50–60% (średnia dla KBN wynosi 25%). W realizacji grantów w 1995 r. uczestniczyło łącznie blisko 60% pracowników naukowych Instytutu A. W 1991 r. (kiedy KBN uruchomił system grantów) w IA realizowano 10 projektów badawczych, po 4 latach, w 1994 r., już 36. Jednak środki przyznawane na projekty badawcze są relatywnie coraz mniejsze – w 1991 r. granty stanowiły 4,5% wartości dotacji statutowej, a w 1994 r. 13%.

W tej sytuacji władze Instytutu nastawiły się na zwiększenie racjonalności podziału dotacji statutowej: wprowadzono system ocen i punktów preferencyjnych za osiągnięcia badawcze uczonych i na jego podstawie rozdzielane są środki między zakłady. Z drugiej strony, poszczególni pracownicy IA motywowani są do starań o granty i podnoszenia w ten sposób pozycji naukowej Instytutu, a jednocześnie zwiększania jego zasobów finansowych. W tym celu wprowadzono system „grantów wewnętrznych”, służących finansowaniu prac rozpoznawczych, do etapu przygotowania koncepcji, na którym możliwe jest wystąpienie o grant do KBN. Owe granty wewnętrzne są przyznawane proporcjonalnie do liczby punktów otrzymanych przez zakład za publikacje i cytowania.

Instytut nie korzysta z innych możliwości finansowania z budżetu, takich jak projekty zamawiane czy celowe, które nastawione są na finansowanie prac stosowanych. Także środki uzyskiwane spoza budżetu są niewielkie, choć ich udział w całości przychodów Instytutu wzrósł z 3,6% w 1991 r. do 12,6% w 1994 r.

Niektóre jednostki struktury wewnętrznej Instytutu realizują prace zlecane, w tym tylko część ma charakter naukowy lub zawiera elementy pracy naukowej – są to zlecenia jednostek gospodarczych lub ekspertyzy oraz usługi laboratorium specjalistycznego (przeważnie testy i pomiary). Prace w pionie technicznym dotyczą np. produkcji i usług warsztatów mechanicznych wytwarzających przyrządy i szkło laboratoryjne. Inne usługi to wykonywanie odbitek xero, działalność wydawnicza czy wreszcie wynajem lokali (statystyka przychodów zewnętrznych nie obejmuje zakładów doświadczalnych, które działają na własnym rachunku). Cenioną przez respondentów, „znaczną” pozycją przychodów pozabudżetowych przez kilka lat były odsetki bankowe od funduszy na wysoko oprocentowanych rachunkach długoterminowych.

Zbyt skromne, według badanych, przychody Instytutu znajdują odbicie w jego polityce płacowej. W opinii respondentów – teoretycznie – system wynagrodzeń w instytutach PAN jest dość elastyczny i daje możliwość nagradzania za dobre wyniki. Trudno jest jednak różnicować płace w warunkach bardzo niskich uposażeń, sprzeciwiają się temu związki zawodowe, dlatego też w IA wprowadzony system punktów preferencyjnych powiązany jest z zasadą awansów (oznacza to coroczne przeszerogowanie do wyższej grupy uposażeń). Możliwości dodatkowych zarobków kadry ze zleceń badawczych, które mogłyby poprawić sytuację finansową uczonych z IA, określa się jako niewielkie, szacuje się także, iż zarabkowanie pracowników Instytutu poza macierzystą jednostką ma charakter sporadyczny. Mimo niskich uposażeń, w IA panuje „duch akademicki i etos czystej nauki”, czego wyrazem może

być negatywny stosunek dyrekcji do honorariów za realizację grantów, które przyznaje KBN (według jednego z respondentów grant sam w sobie jest już nagrodą, daje bowiem uczonemu możliwość realizacji badań), stąd też bezpłatny lub nisko płatny charakter usług świadczonych innym instytucjom badawczym przez laboratoria Instytutu czy wreszcie niepobieranie wynagrodzenia za prace dydaktyczne w szkole przez wykładowców z Instytutu.

Władze Instytutu A „z zadowoleniem przyjęłyby szerszy udział Instytutu w pracach na rzecz praktyki”, co mogłoby nieco poprawić sytuację finansową placówki, jednak bariera tkwi, ich zdaniem, po stronie gospodarki. W tej sytuacji przyszłe losy Instytutu zależą, w opinii respondentów, przede wszystkim od państwowych nakładów na naukę, od powstania fundacji i ewentualnych programów finansowanych ze źródeł zagranicznych.

Warunki lokalowe Instytutu A od lat pozostają bez zmian. Instytut jest usytuowany w pobliżu innego pokrewnego profilem instytutu PAN, z którym wspólnie korzysta z laboratoriów specjalistycznych oraz biblioteki, będącej jedną z najlepszych w kraju w tej dziedzinie. Jednak warunki pracy biblioteki są określane jako trudne, występują problemy w dostępie do zbiorów, sfłoczonych na zbyt małej powierzchni, nie ma odrębnego pomieszczenia dla pracowni reprograficznej, czytników filmów i mikrofilmów. „Niemożliwe jest unowocześnienie biblioteki przez rozwój informacji komputerowej” – twierdzą respondenci. (Należy jednak zauważyć, iż – mimo trudnej sytuacji lokalowej biblioteki – część pomieszczeń instytutowych jest wynajmowana w celach dochodowych).

Aparatura w Instytucie A „ulega stopniowemu odnawianiu, aczkolwiek niewystarczająco w stosunku do potrzeb” – środki na wyposażenie otrzymano poprzez różne formy finansowania z budżetu. W Instytucie nie prowadzi się jednak systematycznych analiz stopnia zużycia aparatury.

Instytut B

Według części respondentów, sytuacja finansowa Instytutu B przed reformą była dobra, placówka otrzymywała także środki na aparaturę, w 1989 r. rozpoczęto poważne inwestycje. Po reformie, mimo utrzymywania kategorii A, instytut ten otrzymuje niewystarczające środki instytucjonalne z budżetu. Analiza przeprowadzona w IB wykazała, że w okresie objętym badaniami wielkość przyznanej dotacji stanowiła 43–69% wartości środków wnioskowanych przez tę placówkę.

„Wobec niskiej dotacji i faktu, iż nie można zmniejszać części przeznaczanej na pokrycie kosztów utrzymania Instytutu i konieczne jest zapewnienie minimalnych płac określonych tabelą, czy skreślać konkretnych programów, obcina się w tej placówce kwotę przydzielaną zakładom na bezpośrednie koszty badań określaną w przeliczeniu na 1 pracownika naukowego” – mówili respondenci. Zdaniem naszych rozmówców, ograniczanie dotacji prowadzi do redukcji działalności badawczej. Środki przeznaczone na badania są wydawane według preferencji poszczególnych zakładów, głównie na odczynniki i materiały, ale nie starcza ich na inne konieczne wydatki, takie jak prenumerata czasopism, zakup programów komputerowych itd. (Warto zaznaczyć, że podobnie jak IA, także IB prowadzi prace eksperymentalne, które oznaczają bardzo wysokie koszty materiałowe i koszty inwestycyjne związane ze specjalistyczną aparaturą; struktura bezpośrednich kosztów badań jest odmienna w IC, w którym takie koszty nie występują, co może wpływać na inne uwarunkowania finansowe tego instytutu).

Wysoko cenione są granty jako metoda finansowania badań, według respondentów IB wskaźnik sukcesu jest dwukrotnie wyższy niż średnio dla KBN. Liczba realizowanych grantów w poszczególnych latach stopniowo wzrastała: w 1991 r. realizowano 2 granty, w 1992 r. 11, w 1993 r. 20, w 1994 r. 25. W latach 1994–1995 bardziej niż liczba grantów KBN wzrastała liczba grantów zagranicznych. Wartość dotacji przyznana na granty KBN stanowiła w 1991 r. 4%, a w latach 1992–1994 ok. 16% wartości dotacji statutowej.

Respondenci twierdzą, że Instytut B nie prowadzi żadnych prac, które nie miałyby charakteru działalności naukowej, niewielką liczbę prac o charakterze stosowanym oraz niemal nie uzyskuje wpływów zewnętrznych z działalności pozabudawczej (w 1991 r. udział środków pozabudżetowych w ogólnych przychodach wynosił ok. 7%, po dwóch latach spadł do poziomu 0,5%). Nowych możliwości pozyskiwania takich środków respondenci nie dostrzegali „choć gdyby takie były, na pewno by z nich skorzystano”.

Od 1989 r. nastąpiły bardzo korzystne zmiany w infrastrukturze materialnej Instytutu B, związane z budową nowego gmachu dla tej placówki. W efekcie w latach 1991–1994 powierzchnia IB wzrosła czterokrotnie. Zmiana infrastruktury jest ważnym elementem transformacji Instytutu. Nowy gmach i jego wyposażenie stwarzają lepsze warunki, ale także nowe wymagania. Inwestycja ta miała charakter strategiczny – gmach budowano „dla tych, którzy przyjdą”. Uwzględniono przy tym zwiększenie udziału Instytutu B w kształceniu oraz przewidziano miejsce do pracy ze studentami. Budowę finansował głównie KBN, część środków otrzymano z uczelni państwowej ze względu na stowarzyszenie części jej wydziału z IB i ścisłą współpracę. Uzupełniano je środkami z operacji kapitałowych i odsetek na rachunkach terminowych (są to wspomniane już źródła przychodów pozabudżetowych). O zakresie poczynionych inwestycji mogą świadczyć środki uzyskane w latach 1991–1994 na inwestycje budowlane i aparaturę: w 1991 r. środki na inwestycje z KBN stanowiły 127% wartości dotacji statutowej dla IB; w latach 1992–1994 dotacje inwestycyjne stanowiły kolejno ok. 180% (1992 r.), 180% (1993 r.) i 149% (1994 r.) wartości dotacji statutowej w danym roku, a środki na zakup aparatury odpowiednio 24% (1992 r.), 26% (1993 r.), i 3% (1994 r.) środków statutowych.

Odrębnie przyznawana, oprócz środków statutowych, duża dotacja KBN na restrukturyzację w latach 1992–1994, związana z przeprowadzką do nowych pomieszczeń, pozwoliła na dokonanie wielu zakupów wyposażenia o standardzie światowym – powstały nowoczesne laboratoria, zakupiono meble, komputery, sieć telekomunikacyjną (w 1993 r. wartość tej dotacji stanowiła aż 24% wartości środków na działalność statutową). Według jednego z respondentów, Instytut B wpadł jednak w „pułapkę inwestycyjną” – dokonano zakupów aparatury, od której są duże odpisy amortyzacyjne, a te można przeznaczać jedynie na nowe zakupy aparatury. Wysoka amortyzacja, koszty utrzymania nowych budynków (opłaty za wodę, ogrzewanie, elektryczność itd.) pochłaniają bardzo dużą część dotacji, co z kolei ogranicza możliwości podnoszenia uposażeń pracowników. W 1993 r. Instytut przeznaczył środki z budżetu także na działalność biblioteki naukowej oraz na rozwój informacji naukowo-technicznej. Uzupełniono księgozbiór oraz opracowano indeks tematyczny do wprowadzenia do sieci komputerowej.

Zdaniem respondentów, mimo ogromnych nakładów inwestycyjnych, środki otrzymane przez Instytut na aparaturę są wciąż nieproporcjonalnie małe. Braki finansowe w tej dziedzinie są uzupełniane z innych źródeł. Instytut otrzymał w darze sprzęt specjalistyczny od producenta zagranicznego. W gmachu Instytutu zamontowano nowoczesną instalację do

badani, która pozostaje własnością producenta amerykańskiego. W ramach nawiązywania współpracy z jednym z instytutów niemieckich zdobyto wyposażenie sieci informatycznej i skorzystano z pomocy specjalisty z tego instytutu, który, dzięki swoim kontaktom, umożliwił zawarcie bardzo korzystnego kontraktu z firmą komputerową. Firma ta udzieliła 50% rabatu na sprzęt.

Działania prowadzone w celu wzbogacenia zasobów materialnych owocują poprawą pozycji Instytutu na rynku naukowym. Dzięki m.in. posiadaniu odpowiedniego wyposażenia (sprzęt i oprogramowanie) Instytut B mógł podjąć negocjacje na temat członkostwa Polski w europejskiej sieci z obszaru działalności naukowej tej placówki, sponsorowanej przez Unię Europejską. Dzięki temu Instytut ma dostęp do głównych banków informacji i otrzymuje aktualne programy przydatne w uprawianej dziedzinie.

Instytut C

Struktura przychodów Instytutu C (ze źródeł krajowych) różni się znacznie od sytuacji instytutów A i B, w których większość przychodów stanowiły środki budżetowe w różnych formach (środki statutowe, granty, inwestycje). W Instytucie C ok. 50% przychodów stanowią środki uzyskane z budżetu, przede wszystkim z dotacji statutowej, a druga połowa to przychody pozabudżetowe ze zleceń, ekspertyz oraz z działalności dydaktycznej (zlecenia otrzymywane są od agend rządowych, administracji lokalnej i przedsiębiorstw).

Jak zgodnie twierdzili nasi rozmówcy, Instytut C nie otrzymał żadnych dotacji państwowych na inwestycje; dotacje statutowe nie starczą nawet na utrzymanie placówki (płaci ona wysoki czynsz za wynajęcie lokalu; przewidywano poprawę sytuacji po przeprowadzce do nowego miejsca).

Na ograniczone finansowanie z budżetu złożyło się, według jednego z respondentów, kilka przyczyn: ogólnie trudna sytuacja nauki, a także fakt, iż dziedziny nauk społecznych nie cieszyły się w KBN dobrą opinią. „To miało ogromne znaczenie: dotacje stamtąd uzyskiwane nie pozwalały na prowadzenie żadnych badań, co doprowadziło do sytuacji, że musiały być one prowadzone tak, jak się to robiło kilka wieków temu, w sytuacji prawie całkowitego braku środków. [...] Brakowało i brakuje pieniędzy, które by pozwalały podjąć ryzyko badań i stworzyć szanse na pewną refleksję naukową. Nie można być projektantem i badaczem jednocześnie, dlatego że jedno wymaga operatywności i skuteczności, drugie wymaga refleksji. Placówka C powinna spełniać rolę prezentowania pewnych refleksji naukowych, ale ciągle nie spełnia. W naszej dziedzinie konkretne, aplikowalne projekty nie stwarzają możliwości dojścia do teorii, która w nauce jest nadrzędna. Takich badań w placówce C nie ma” – dowodził respondent. Tę opinię wydaje się potwierdzać fakt, iż w Instytucie C (w okresie objętym naszymi badaniami) realizowano tylko jeden grant. Jako przyczynę słabej aktywności w staraniach o granty podawano z jednej strony małą liczbę pracowników, a z drugiej – wielką liczbę różnorodnych projektów przez nich realizowanych (poza grantami).

Połowa środków z działalności dydaktycznej Instytutu C jest przeznaczana na uposażenie wykładowców, połowę zaś otrzymuje Instytut.

W latach 1993–1994 Instytut otrzymał komputery ze źródeł zewnętrznych. Korzystają z nich studenci, pracownicy naukowcy i administracja. Również uzupełnienie zbiorów bibliotecznych nastąpiło z darów i pomocy zagranicznej. Powstał także plan stworzenia bazy komputerowej dla biblioteki.

Pozyskiwanie i utrzymanie zasobów kadrowych

Zmiany wielkości zatrudnienia w badanych instytutach, które nastąpiły w wyniku transformacji, były mniejsze (przypadek A i B) lub relatywnie porównywalne (przypadek C) z tymi, które miały miejsce w przeszłości, zwłaszcza w latach osiemdziesiątych.

W analizie zmian poziomu zatrudnienia i polityki kadrowej warto wyodrębnić sytuację personelu administracyjnego i pomocniczego, pracowników inżynieryjno-technicznych oraz pracowników naukowo-badawczych.

Instytut A

Instytut A jest największy; w 1991 r. było w nim zatrudnionych ponad 300 osób, do 1994 r. ich liczba zmalała o blisko 20%. Największy rozkwit tego instytutu, mierzony poziomem zatrudnienia, nastąpił w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych, kiedy to placówka zatrudniała blisko dwukrotnie więcej pracowników niż w 1994 r. W drugiej połowie dekady nastąpił stopniowy spadek zatrudnienia. Jedną z ważniejszych przyczyn była redukcja zatrudnienia administracji, inną zaś starzenie się kadry naukowej, która w drugiej połowie lat osiemdziesiątych odeszła na emeryturę (nowy nabór do pracy nie wyrównał tego spadku zatrudnienia).

Redukcja zatrudnienia w Instytucie A po reformie (od 1990 r.) nie była drastyczna, zmiany przebiegały stopniowo i nie dotyczyły w ogóle kadry naukowej – jej liczba nawet nieco wzrosła. Niewielkie wahania wielkości zatrudnienia pracowników naukowych na różnych stanowiskach badawczych w poszczególnych latach wynikały z mobilności pionowej, awansów młodszych pracowników na wyższe stanowiska, po uzyskaniu stopnia naukowego, oraz z odchodzenia starszych pracowników na emeryturę (w latach 1991–1994 stopień doktora uzyskało kilkunastu pracowników, natomiast stopień doktora habilitowanego 10 osób). W latach 1991–1994 liczba osób z tytułami profesorskimi wzrosła z 15 do 19, z habilitacją z 16 do 19, a doktorów z 58 do 69, liczba pracowników badawczych bez doktoratu nie zmieniła się.

Po 1990 r. polityka wobec kadry naukowej była nastawiona na wzrost produktywności naukowej oraz dalsze podnoszenie jakości zatrudnionej kadry, a nie na redukcje, gdyż, według respondentów, nie było to potrzebne, nie zatrudniano tu przed reformą osób o niedostatecznym potencjale intelektualnym, ponieważ od lat prowadzona była staranna selekcja kandydatów do pracy przez Radę Naukową, która opiniowała wszystkich kandydatów, przestrzegano też zasady rotacji na stanowiskach asystenta.

W Instytucie prowadzono także od lat analizę liczby i rodzaju publikacji pracowników. Od 1992 r. stała się ona elementem systemu motywacji. Wprowadzono preferencyjny system podwyżek uposażenia pracowników badawczych, oparty na ocenach. Za pomocą odpowiedniego współczynnika oblicza się ich efektywność naukową, biorąc pod uwagę publikacje (odmienna punktacja dotyczy różnych typów publikacji) oraz *impact factor* czasopisma, w którym autor publikuje, liczbę współautorów pracy oraz liczbę cytowań autora w ciągu poprzednich 5 lat.

Dorobek punktowy poszczególnych zakładów badawczych, na który składa się produktywność ich pracowników, przyjęto także za podstawę określania wysokości dotacji ze środków statutowych na działalność badawczą zakładów.

W efekcie oddziaływania tych kilku czynników dał się zaobserwować stopniowy wzrost liczby publikacji przypadających na pracownika, a także zorientowanie na publikowanie w renomowanych czasopismach, o wysokim *impact factor*. Komentując te zjawiska, możemy przypuszczać, że ponieważ takie właśnie wskaźniki są istotne przy ocenach wniosków statutowych instytutów w KBN, placówka A ma szanse na utrzymanie swej pozycji naukowej (z czym łączą się zasoby finansowe).

Tak jak polityka kadrowa wobec pracowników naukowo-badawczych w Instytucie A polegała na podniesieniu ich efektywności, tak politykę redukcji pozostałych pracowników możemy interpretować jako racjonalizację wielkości zatrudnienia i oszczędzania wydatków na płace. W latach 1991–1994 zmalała liczba pracowników administracyjnych i pomocniczych (z 25 do 18), pracowników inżynieryjno-technicznych (ze 112 do 99) oraz „innych” (z 79 do 48). Według oceny respondentów, w strukturze dawnych centralnych programów pracownicy ci mieli sporo pracy. Instytuty musiały być samowystarczalne, ponieważ istniały kłopoty z zaopatrzeniem. Wymagało to gromadzenia zapasów oraz tworzenia potężnych magazynów. Do obsługi procesu planowania, pozyskiwania i utrzymywania tych zasobów konieczne było zatrudnienie personelu pomocniczego, a także posiadanie własnej bazy transportowej (wraz z pracownikami). System planowania i sprawozdawczości centralnych programów wymagał zatrudnienia wielu pracowników administracji „W związku ze zmianami w organizacji i planowaniu badań większa część tej działalności stała się niepotrzebna”, twierdzili rozmówcy, zlikwidowano więc odpowiednie struktury i zwolniono część kadry.

Podstawowym problemem polityki pozyskiwania zasobów kadrowych jest jednak zapobieganie luce pokoleniowej. Dyrekcja Instytutu A stara się prowadzić aktywną politykę kadrową, przyciągać do pracy młodą kadre. Oczekuje się że w placówce podejmą pracę absolwenci ze szkoły wyższej działającej przy Instytucie – powołanie szkoły było zresztą jedną z form strategii pozyskiwania młodej kadry dla Instytutu. Respondenci twierdzą, że okazją do ewentualnego pozyskiwania młodych pracowników do pracy w Instytucie są także wszelkie kontakty z młodzieżą. Ponieważ trudności z naborem kadry widoczne są już na etapie rekrutacji na studia (które w dziedzinie A są coraz mniej popularne), w celu zachęcenia do podejmowania studiów w tej dziedzinie prowadzone są wykłady popularnonaukowe dla młodzieży. Instytut wspiera także olimpiadę dla uczniów szkół średnich. Ponadto pracownicy Instytutu prowadzą wykłady monograficzne na uczelniach.

Instytut stosuje również zachęty wobec już zatrudnionej młodej kadry, np. władze placówki starają się o stypendia naukowe do zachodnich ośrodków naukowych (niestety, część stypendystów pozostaje za granicą).

Instytut B

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych nastąpiło znaczne uszczuplenie kadry Instytutu B: na emigracji zostało ponad 30% osób. Byli to głównie młodzi, dobrze zapowiadający się pracownicy naukowci. Z osobami pozostającymi poza granicami Instytut utrzymywał kontakty. Również po 1990 r. sytuacja kadrowa nie poprawiła się. Możliwości pozyskiwania młodej kadry są bardzo ograniczone ze względu na niskie płace. Utrzymanie się (a zwłaszcza utrzymanie rodziny) tylko za pensję asystencką w zasadzie nie jest możliwe. Stąd pewna fluktuacja młodej kadry, odejścia ze względów finansowych. W sumie jednak ogólna liczba

zatrudnionych w Instytucie nie uległa wielkim zmianom: w latach 1991–1994 z ok. 200 osób wzrosła do 203. Liczba profesorów wzrosła z 20 do 22 osób, liczba doktorów habilitowanych zmalała z 9 do 6, ale liczba doktorów wzrosła z 44 do 59 (biorąc pod uwagę stanowiska, liczba adiunktów wzrosła z 32 do 43, asystentów z 33 do 38). W odróżnieniu od Instytutu A, nie zmieniła się tu liczba pracowników inżynierijno-technicznych (53), zmalała zaś liczba pracowników administracji i „innych”.

Według szacunków działu kadr, niewiele (8–10) osób, w tym kilku pracowników naukowych, pracuje na etacie poza Instytutem B. Nie wiadomo, ile osób pracuje sporadycznie, na zlecenie. Największy ruch kadr (odejścia, ale także przyjęcia do pracy) wystąpił w 1992 r. Wówczas środki na restrukturyzację przeznaczono na pokrycie kosztów ruchów kadrowych; było to związane ze zmianami organizacyjnymi, które – podobnie jak w placówce A – dotyczyły głównie administracji i obsługi. Napływ młodych pracowników nastąpił głównie w 1993 r., jako efekt współpracy z uczelnią państwową i opieki nad pracami magisterskimi.

W 1990 r. z inicjatywy Instytutu B powołano tzw. grupę powierniczą, złożoną z byłych pracowników, którzy zajmują samodzielne stanowiska w laboratoriach zachodnich. Jednym z celów tego przedsięwzięcia było – według respondentów – odzyskanie części kadry, która wyemigrowała oraz zapobieganie dalszej emigracji. Realizowana jest ścisła współpraca z członkami tej rady: prowadzą oni gościnnie wykłady w Instytucie, opiekują się młodymi naukowcami na zagranicznych stażach (głównie stażach podoktorskich), podejmowane są wspólne projekty badawcze. Efektem współpracy z tą grupą jest też wymiana informacji, „szukanie wspólnych rozwiązań”.

Drugą, uzupełniającą inicjatywą, nastawioną na skłanianie młodej kadry do powrotu ze staży zagranicznych było stworzenie specjalnego programu powrotów. „Fundusz powrotów” stanowi część składową funduszu stypendialnego Instytutu B, a przeznaczony jest na pokrycie kosztów związanych z zatrudnianiem pracowników po powrocie do Instytutu z długoterminowych zagranicznych staży naukowych lub po innych długich okresach zatrudnienia za granicą. Czas korzystania z tych środków wynosi 3 lata. Wysokość stypendium ustala dyrektor na podstawie planu pracy oraz spisu publikacji. Poza pensją instytutową „powracający” może otrzymywać stypendium z „funduszu powrotów” oraz stypendium habilitacyjne. Poprawia to znacznie sytuację materialną młodej kadry. W wyniku tych inicjatyw część osób (głównie młodszych pracowników) wróciła z emigracji.

Kolejna inicjatywa dyrekcji Instytutu B ma na celu pozyskiwanie do pracy absolwentów uczelni i kształcenie doktorów. W 1994 r. utworzono w Instytucie szkołę kształcącą doktorów, którą Instytut prowadzi i finansuje. Koszty uposażenia osób uczęszczających w zajęciach szkoły oraz prac eksperymentalnych związanych z pracami doktorskimi słuchaczy pokrywane są – na podstawie odpowiednich umów – przez opiekunów naukowych i ich placówki macierzyste z ich funduszy. W przeciwieństwie do Instytutu A, w Instytucie B od 1992 r. rósł nabór na studia doktoranckie. Było to wynikiem decyzji o rozszerzeniu studiów doktoranckich w celu odnowienia kadry Instytutu B, ale także w celu szkolenia kadry młodych naukowców dla innych instytucji.

Innym przedsięwzięciem związanym z kształceniem doktorów było wprowadzenie systemu kopromocji z udziałem wybranych zespołów zagranicznych; system ten jest wspierany od 1993 r. ze środków zagranicznych, a ze strony polskiej – funduszem stypendiów doktorskich. W placówce B zdecydowana większość osób przygotowujących doktoraty po otwarciu przewodu otrzymuje stypendia doktorskie. Wysokość stypendiów dla pracowników

Institutu B podejmujących prace nad doktoratem lub habilitacją kształtuje się na poziomie pensji.

Zachęcaniu zdolnej młodzieży do pracy w Instytucie B służą również formy edukacji adresowane do uczniów szkół średnich. Co roku grupa kilkunastu wybitnie uzdolnionych uczniów odbywa zajęcia w tzw. Szkole Wiosennej, w której wykładają profesorowie z Instytutu B. Odbywają się tu także finały olimpiady dziedzinowej dla młodzieży.

Siatka płac otrzymywana jest z PAN i w ramach tych możliwości, w miarę posiadanych środków, ustalane są płace. W odróżnieniu od Instytutu A nie ma tu zróżnicowania płac między osobami na takich samych stanowiskach naukowych (adiunkt, kierownik zakładu itd.), opartego na ich naukowej produktywności.

Możliwości otrzymywania przez uczonych dodatkowych dochodów, w ramach działalności naukowej związanej z Instytutem, są obecnie znacznie mniejsze niż przed reformą. Nastąpiło pogorszenie sytuacji materialnej tego środowiska, która – jak stwierdził jeden z respondentów – zbudowana była na dochodach zagranicznych (przy „czarnym rynku” dolara), gdyż wielu uczonych wyjeżdżało za granicę. Obecnie jednym ze źródeł dodatkowych, ale skromnych dodatków do pensji są granty.

Jeden z respondentów stwierdził, że pracownicy Instytutu powinni zarabiać pozostając w zawodzie, można w tym celu wykorzystywać aparaturę istniejącą w placówce. „Zjawisko to występuje w zbyt małej skali, a możliwości są dużo większe”. Respondent ocenia, że ok. 70% pracowników Instytutu B otrzymuje (poprzez Instytut) dodatkowe dochody, poza podstawowym wynagrodzeniem (w różnych formach, opisanych wyżej).

W ramach działań na rzecz utrzymania wysokiego poziomu naukowego w Instytucie B wprowadzono system wewnętrznej samooceny w formie „sympozjów sprawozdawczych”, z udziałem uczonych z zagranicy, odbywanych co 2 lata, na których wszyscy pracownicy naukowcy prezentują swoje osiągnięcia w formie plakatów, w języku angielskim.

Widoczna jest poprawa wskaźników produktywności pracowników Instytutu, rośnie np. liczba publikacji oraz liczba cytowań według *Science Citation Index*. Respondenci twierdzą jednak, że wciąż jeszcze pracownicy IB za mało publikują, takie też są opinie gości zagranicznych: „efekty badań są bardzo duże, ale nie jest to przenoszone na publikacje”.

Za wyróżniające się publikacje komisja powołana przez Radę Naukową Instytutu przyznaje nagrody. „Wartość nagród jest znacząca, w przeciwieństwie do nagród, które przyznaje Wydział Akademii” – stwierdził jeden z naszych rozmówców.

Instytut C

W Instytucie C poważne zmniejszenie liczby pracowników nastąpiło jeszcze w latach osiemdziesiątych. „Poprzedni dyrektor, poprzez zmianę profilu działania placówki [poprzedniczki instytucji C] doprowadził do odejścia całych zespołów”. Połowa z nich pracuje w Niemczech, 20% w USA, a reszta w wielkich firmach w Polsce i za granicą. W końcu lat osiemdziesiątych w Instytucie pracowało ponad 90 osób. Kolejne zmniejszenie liczby zatrudnionych nastąpiło w okresie likwidacji poprzedniego instytutu i powstawania nowej placówki. Wówczas przyczyną odejść była – według respondentów – przede wszystkim niepewność związana z funkcjonowaniem instytucji: część osób nie wytrzymała tej presji. Przyznanie przez KBN niskiej kategorii nowo powołanej instytucji oznaczało dalszy stan niepewności, brak poczucia stabilności. Wiele osób wahało się przed związaniem z nową

placówką, niektórzy wrócili dopiero po ustabilizowaniu się jej sytuacji; część pracowników odeszła definitywnie, część natomiast jest z Instytutem związana formalnie, ale są oni w tak znacznym stopniu zaangażowani w działalność w innych placówkach naukowych, agendach rządowych czy firmach prywatnych, że przebywają na urloпах bezpłatnych, nie mogąc pogodzić tej różnorodnej działalności.

Według wypowiedzi jednego z respondentów, z Instytutu C odeszli przede wszystkim najaktywniejsi, ci, którzy potrafili znaleźć dla siebie satysfakcjonujące miejsce poza PAN. Zdaniem innego rozmówcy odeszli zarówno ludzie sprawni przydatni i aktywni, jak i tacy, którzy nie nadawali się do planowanej przyszłej działalności. Wedle kolejnego respondenta zmniejszenie obsady kadrowej wynikało przede wszystkim z faktu, iż większość pracowników zlikwidowanego zakładu nie była w stanie sprostać nowym zadaniom dydaktycznym.

W procesie rekrutacji do nowo powstającej instytucji nie przeprowadzono żadnego konkursu ani formalnej kwalifikacji: „wszyscy, którzy chcieli podjąć pracę w nowej instytucji zostali przyjęci [...] limit zatrudnienia był określony nie tyle administracyjnie, ile możliwościami finansowymi [...]. Zresztą liczba chętnych do pracy nie przewyższała możliwości zatrudnienia”.

Zmniejszanie się liczby pracowników następowało także w późniejszym okresie, już po reaktywowaniu placówki po reformie; w latach 1992–1995 odeszła prawie 1/3 osób. Byli to głównie pracownicy naukowci, a nie administracja, która została zredukowana już w momencie tworzenia nowego instytutu.

W 1990 r. pracowały tu łącznie 52 osoby, w 1991 r. 39 osób, a w 1994 r. już tylko 24 osoby. W latach 1991–1994 liczba pracowników naukowych zmniejszyła się z 21 do 9, liczba zatrudnionych na stanowiskach profesorów zmalała z 6 do 4, docentów z 5 do 1, adiunktów z 7 do 4, a z trzech asystentów nie pozostał ani jeden. W tym samym czasie liczba kadry pomocniczej zmniejszyła się z 18 do 15 osób.

Ubytki kadrowe nie były uzupełniane naborem nowych pracowników. Według respondentów starania dyrekcji w zakresie rekrutacji młodej kadry nie przynoszą rezultatów głównie z racji ogólnych ograniczeń finansowych (nie pozwalających na zatrudnienie dodatkowych osób) oraz z powodu niskich płac określonych obowiązującą tabelą. To ostatnie jest szczególnie silną barierą dla zatrudniania młodej kadry. Szkołę przy Instytucie C powołano m.in. z myślą o własnych potrzebach kadrowych, co „nie jest sprawą łatwą; bowiem aby kształcić dla własnych potrzeb, trzeba by kształcić za darmo. Poza tym kontakt studentów, myślących nawet początkowo o pracy naukowej, z kolegami ze szkoły, którzy znajdują zatrudnienie poza nauką powoduje, że często, nawet wbrew swoim zainteresowaniom i preferencjom, ze względów finansowych, nie chcą oni podjąć pracy w Akademii za płace, które są wielokrotnie niższe niż w otoczeniu” – stwierdził jeden z respondentów. Absolwenci uczelni z dziedziny C, zatrudnieni poza nauką, uzyskują bardzo wysokie zarobki, otrzymują bezpośrednio po studiach pensje niejednokrotnie kilka razy wyższe niż profesorskie. Oni też pracują w firmach konsultingowych czy zakładają własne przedsiębiorstwa. Tymczasem w Instytucie C mogą dodatkowo zarobić głównie doświadczeni pracownicy naukowci placówki, prowadząc zajęcia w uczelni działającej przy IC, natomiast młodzi ludzie – niedoświadczeni i nie zajmujący się działalnością dydaktyczną – nie mają możliwości dorobienia do pensji.

Płace podstawowe w ramach tych samych stanowisk w Instytucie C są ujednolicone. Występuje natomiast zróżnicowanie łącznych dochodów pracowników, które zależą od udziału w dodatkowych pracach prowadzonych w placówce (w wykładach, grantach, eks-

pertyzach). Około połowy pracowników naukowych ma ponadto dodatkowe zatrudnienie także poza Instytutem. Podejmują oni pracę w sferze praktyki, zgodną z ich kwalifikacjami naukowymi, a taka dodatkowa praca, według respondentów, „wpływa na ich rozwój”. Jest to zjawisko popierane przez dyrekcję, ponieważ pozwala zatrzymać kadrę w placówce, a także dlatego że „ludzie ci tworzą *image* placówki na zewnątrz”.

W odróżnieniu od pozostałych instytutów, w Instytucie C nie kładzie się nacisku na produktywność naukową (publikacje, cytowania). Z wypowiedzi respondentów wynika, że istotny problem dla dyrekcji stanowi natomiast „doskonalenie procesu kształcenia w kooperacji z programami międzynarodowymi, umiejętność przekazywania wiedzy studentom oraz ważność wykonywanych prac na zlecenie na bieżące potrzeby w okresie przemian społecznych i ekonomicznych”.

Istotnym elementem strategii pozyskiwania różnorodnych zasobów może być zakres i charakter współpracy z zagranicą. W instytutach A i B jest to kompleksowa, bezpośrednia współpraca naukowo-badawcza między instytucjami badawczymi, wymiana personelu, staże i stypendia, a nawet budowa wspólnych placówek międzynarodowych (przypadek B) oraz uczestnictwo w różnorodnych specjalistycznych sieciach naukowych i informacyjnych; przedsięwzięcia te owocują wspólnymi publikacjami. Współpraca z zagranicą występuje też w formie różnych programów pomocy, które zasilają zasoby finansowe na badania, stypendia i staże naukowe za granicą, wzbogacają wyposażenie czy księgozbiór placówki. W przypadku C współpraca taka pomaga również w poprawie infrastruktury Instytutu, ale nie koncentruje się na działalności naukowej, jest to przede wszystkim uczestnictwo w programach edukacyjnych finansowanych przez różnorodne programy Unii Europejskiej, nastawione na podniesienie poziomu kształcenia w Polsce.

Podsumowanie wyników badań

Badania wykazały, że istotnym elementem warunków wpływających na przetrwanie i rozwój instytucji okazała się historia poszczególnych placówek, ich losy naukowe, nacisk na jakość badań oraz stan zasobów przed reformą. Im wyższa pozycja placówki przed reformą, im silniejszy jej potencjał intelektualny i im bliższe te wartości cenione w placówce przed reformą, które stały się kryterium rozdziału zasobów po reformie (nacisk na wskaźniki pozycji i reputacji naukowej uczonych) – tym łatwiejszy start w wyścigu o zasoby budżetowe po reformie. Ważna jest także dziedzina nauki, w której funkcjonuje instytut: w zależności od tego różne są możliwości pozyskiwania zasobów. Najłatwiejszą sytuację wydaje się mieć placówka B, działająca w dziedzinie najsilniej wspieranej także na świecie (możliwość pozyskiwania dotacji statutowej, rozwoju inwestycji i uzyskiwania pomocy w ramach programów międzynarodowych). W przypadku Instytutu A można mówić o względnie dobrej sytuacji, wynikającej jednak nie z różnorodności i wielości źródeł finansowania, ale z silnej pozycji naukowej i stymulacji uczonych do utrzymywania wysokiego poziomu naukowego.

W przypadku Instytutu C można zaobserwować jednocześnie dwa zjawiska: z jednej strony, trudności w funkcjonowaniu, związane z przyznaniem niskiej kategorii w momencie powołania oraz minimalnych środków z budżetu, limitujących wielkość zatrudnienia i wysokość płac; z drugiej zaś – wykazanie dużej przedsiębiorczości kierownictwa jednostki i jej pracowników w pozyskiwaniu zasobów spoza budżetu. Instytutowi udało się uzyskać środki

finansowe i silną pozycję w nowych obszarach działania, w nowym otoczeniu społecznym (badawcze prace utylitarne), dzięki zmianie domeny działania i jej rozszerzeniu. Udało się także podnieść pozycję naukową placówki, uzyskać legitymizację w otoczeniu naukowym (podwyższenie kategorii statutowej) i edukacyjnym, w wyniku odpowiedzi na aktualne zapotrzebowanie na edukację, przez utworzenie szkoły, kształcącej w dziedzinie szczególnie ważnej w obecnych warunkach transformacji gospodarki.

Rozwinięcie działalności edukacyjnej było istotnym elementem strategii przetrwania i rozwoju także w przypadku pozostałych badanych instytucji. Działalność ta wzmocniła ich pozycję w otoczeniu naukowym i społecznym.

Analiza strategii działania wykazała, że poszczególne rodzaje zasobów są ze sobą w pewnym stopniu wzajemnie sprzężone, co więcej, mają różne znaczenie dla rozmaitych instytucji. Na przykład o takim zasobie jak prestiż instytucji badawczej decyduje posiadanie przez nią odpowiedniej ilości innego zasobu – kadry naukowej legitymującej się wysokim prestiżem. Odwrotnie – prestiż instytucji może decydować o szansach pozyskania zasobów ludzkich o najwyższej pozycji, a także większego wsparcia finansowego. Z kolei zasoby finansowe pozwalają ściągnąć do instytucji i utrzymać „lepsze” zasoby ludzkie, czyli uczonych o wyższym prestiżu. Występuje tu proces podobny do opisywanego w socjologii nauki tzw. efektu kumulowania się przewag.

W zależności od profilu działalności (np. badania podstawowe) instytucje mogą z łatwością zdobywać zasoby finansowe z otoczenia akademickiego oraz mieć wysoki prestiż i pozycję w tym środowisku, a słabszą pozycję w otoczeniu pozanaukowym (gospodarczym, politycznym, społecznym). W takiej sytuacji znalazły się instytucje A i B. Odwrotna sytuacja dotyczy placówki zorientowanej na prace przydatne dla praktyki (Instytut C).

W teorii organizacji podkreśla się różnice między organizacjami typu rynkowego oraz organizacjami nierynkowymi (należącymi do sektora publicznego, por. Scott 1992). Spośród wielu aspektów, które je różnią, dla naszych celów ważne są dwa z nich. Po pierwsze, o czym już wspomniano na początku artykułu, organizacje publiczne (instytucje naukowe, służba zdrowia, usługi społeczne itp.) potrzebują do przetrwania także takich zasobów jak prestiż czy autonomia. Po drugie, wytwory instytucji publicznych są ogólnodostępnym dobrem publicznym, a wytwory instytucji rynkowych traktowane są jak towar sprzedawany na rynku przez instytucje konkurujące o środki i klientów. Zachowania instytucji działających jako instytucje publiczne, które skierowują wytwory swej działalności (publikacje) do środowiska naukowego, nazywamy **orientacją proakademicką**, zachowania nastawione głównie na sprzedawanie swych usług otoczeniu społeczno-gospodarczemu – **orientacją prorynkową**.

W ciągu ostatniej dekady w wielu krajach OECD można było zaobserwować zmiany w sektorze badawczym, polegające na „urynkowieniu” instytucji naukowych i ich otoczenia. Przejawiło się to m.in. we wprowadzeniu konkurencji między instytucjami badawczymi jako zasady dystrybucji środków państwowych, a także zwiększeniu nacisku w polityce naukowej państwa na finansowanie badań podstawowych potencjalnie użytecznych (por. Ziman 1989). Jednocześnie same instytucje badawcze zyskały pewne cechy organizacji rynkowych, w wyniku ich częściowej lub pełnej prywatyzacji (dotyczy to zarówno prawa własności, jak i źródeł oraz mechanizmów finansowania), komercjalizacji usług, a także silniejszej orientacji na badania społecznie użyteczne. Wymusza to tak istotne zmiany w zachowaniach instytucji naukowych, iż mówi się już niekiedy o akademickich zespołach badawczych jako o *quasi-przedsiębiorstwach* (por. Etzkowitz 1989). Z tego punktu widzenia ogólna sy-

tuacja w Polsce jest obecnie pod pewnymi względami zbliżona do tendencji nastawionych na urynekowanie, występujących na Zachodzie. Na przykład powstał *quasi*-rynek w sferze publicznego finansowania: wprowadzono konkurencję instytucji naukowych, wniosków o finansowanie inwestycji, projektów badawczych (granty), zamawianych, celowych itd. Potencjalnie „rynkowe” elementy charakteryzują same instytucje naukowe, które mogą sprzedawać wytwory swego działania i pozyskiwać środki ze źródeł pozabudżetowych, w tym prowadzić działalność gospodarczą.

Analizując strategie badanych instytutów możemy zauważyć, iż zachowania Instytutu A miały wyraźne cechy orientacji akademickiej, czy działania na zasadach typowych dla instytucji publicznej; strategie Instytutu C miały wyraźnie orientację prorynkową, zachowania Instytutu B można lokować gdzieś pośrodku: oprócz wysoko cenionych w tym środowisku akademickim reputacji i nastawienia na otoczenie naukowe, dyrekturę tego instytutu cechowała duża przedsiębiorczość w pozyskiwaniu zasobów, charakterystyczna dla orientacji prorynkowej.

Charakteryzując otoczenie instytucji, badacze wyodrębniają różne jego wymiary, odnosząc się do cech zasobów i ich rozmieszczenia w otoczeniu (Emery, Trist 1965; Aldrich 1979; Pfeffer, Salancik 1978).

Jeśli zastosować tę charakterystykę do opisu zmian w otoczeniu polskich instytucji badawczych po 1990 r., można stwierdzić, iż stało się ono bardziej niejedolite (heterogeniczne), zdecydowanie uboższe, mniej stabilne, słabiej wzajemnie powiązane. Biorąc pod uwagę wszystkie wymienione tu cechy owego otoczenia można stwierdzić, iż stało się ono bardziej złożone. Wymaga to zwiększonych wysiłków i większej złożoności metod pozyskiwania zasobów. Wydaje się, że badane instytuty odniosły sukces w opanowywaniu metod zdobywania zasobów. Instytuty te działały w skrajnie odmiennych warunkach. Dzięki rewolucyjnej, agresywnej strategii, mimo nie sprzyjających warunków wyjściowych, Instytutowi C udało się przetrwać, a w przypadku Instytutu B można nawet mówić o rozwoju. Również Instytut A, mimo rezygnacji z możliwości urynkowania swych usług naukowych i edukacyjnych oraz mniej intensywnego korzystania z grantów międzynarodowych, nie był zmuszony ani drastycznie ograniczyć tematyki badawczej, ani zwolnić pracowników, ani też nie obniżył relatywnie wysokiej efektywności i pozycji naukowej.

Literatura

Aldrich H. 1979

Organizations and Environments. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Emery F., Trist E. 1965

The Casual Texture of Organizational Environments. „Human Relations”, vol. 18.

Etzkowitz H. 1989

The Second Academic Revolution. The Role of the Research University in Economic Development. W: S. Cozzens, P. Healey, A. Rip, J. Ziman (eds.): *The Research System in Transition*. NATO ASI Series, Behavioral and Social Sciences, vol. 57, Dordrecht: Kluwer Acad. Publ.

Pfeffer J., Salancik G. 1978

The External Control of Organization. New York: Mc Graw Hill.

Scott R. 1965

Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization. „Administrative Science Quarterly”, vol. 10.

Scott R. 1992

Organizations: Rational, Natural and Open Systems. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall, Simon & Schuster.

Simon H.A. 1976

Działanie administracji. Warszawa: PWN.

Sprawozdania ... KBN

Sprawozdania z wykonania budżetu w 1992, 1993 i 1994 roku, część 48. Warszawa: KBN.

Sprawozdanie PAN ... 1995

Sprawozdanie Polskiej Akademii Nauk za 1994 rok. Warszawa: PAN.

Ziman J. 1987

Science in a "Steady State". The Research System in Transition. London: Science Policy Support Group.

Ziman J. 1989

What is Happening to Science? W: S. Cozzens, P. Healey, A. Rip, J. Ziman (eds.): The Research System in Transition. NATO ASI Series, Behavioral and Social Sciences, vol. 57. Dordrecht: Kluwer Acad. Publ.

oraz przepisy i regulaminy organizacyjne, dokumentacja, dane statystyczne i wywiady z pracownikami badanych instytutów.

Krystyna Ciekot Wybieralność przedmiotów z perspektywy studentów

W artykule omówiony został problem miejsca i funkcji bloku przedmiotów humanistyczno-menedżerskich w programie studiów uczelni technicznej. Na Politechnice Wrocławskiej, gdzie przeprowadzono badania, studenci wybierają określone kursy z omawianego bloku na zasadzie fakultatywności. Autorka wykazuje, iż fakultatywność części programu studiów może pełnić wiele funkcji, m.in. przygotowywać studentów do podejmowania racjonalnych i odpowiedzialnych decyzji. Warunkiem koniecznym jest wszakże w tym przypadku atrakcyjna oferta programowa, dobrze przygotowana informacja o oferowanych kursach oraz sprawna organizacja zapisów. W tym kontekście przedstawione zostały wyniki badań motywów, jakimi kierują się studenci przy wyborze określonych kursów. W konkluzji autorka stwierdza rosnący udział w tym procesie względów merytorycznych, które zaczynają wyraźnie dominować nad wyborami przypadkowymi.

Wybieralność przedmiotów wchodzących w skład programów kształcenia jest głęboko uzasadniona wynikami badań psychologicznych (Savage 1979). Wyniki tych badań dowodzą m.in., że sytuacja wyboru w edukacji powoduje większą chęć uczenia się, zwiększa odporność uczącego się na przeszkody i trudności, pod warunkiem jednak, że zna on dokładnie problematykę wybranych zajęć, a także jest poinformowany o wymaganiach osoby prowadzącej zajęcia.

Z punktu widzenia twórców programów kształcenia istotne jest też, że sytuacja wyboru nie musi dotyczyć wszystkich przedmiotów. Z badań laboratoryjnych (Savage, Perlmutter, Monthly 1979) wynika, że poczucie wolności zapewnia studentom już fakultatywność 25–30% zawartości programu. Potwierdza to też praktyka edukacyjna, jako że w programach obowiązujących np. w uczelniach amerykańskich, często takie właśnie proporcje zawartości programów przypadają na przedmioty fakultatywne.

Fakultatywność części programu kształcenia wymaga od studentów umiejętności podejmowania trafnych wyborów (decyzji). Jest to umiejętność istotna z punktu widzenia przyszłej pracy absolwentów. Dając studiującemu możliwość wyboru, przynajmniej potencjalnie angażujemy go w realizację procesu dydaktycznego. Aby tak się stało, bardzo ważne jest połączenie wysiłków instytucji kształcącej, a przede wszystkim nauczycieli akademickich, z zaangażowaniem studentów. Potencjał tych ostatnich jest tym większy, im więcej mają oni możliwości podejmowania własnych decyzji związanych z procesem uczenia się (Hiemstra, Sisco, 1990, s. 4). Elastyczność procesu kształcenia, oparta na fakultatywności, stwarza potencjalnie warunki realizacji zindywidualizowanego procesu kształcenia przy założeniu, że studenci są zdolni do podjęcia odpowiedzialności za własne uczenie się i że są w stanie zaangażować się w ten proces. Mimo wielu badań poświęconych tym zagadnieniom zainicjowanych w Polsce, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, problematyka strategii indywidualizacji kształcenia nie jest wyeksploatowana w naszej literaturze; według R. Hiemstry i B. Sisco (1990) dotyczy to również literatury światowej. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań funkcjonowania elastycznych programów kształcenia, które godziłyby interesy uczelni oraz studentów, jest ważnym czynnikiem zapewniania jakości kształcenia. Mechanizm ten nie zawsze jest w pełni wykorzystywany w praktyce pedagogicznej. Dla twórców programów kształcenia jest to zadanie trudne i skomplikowane, jeśli zważyć, że uczelnie muszą obecnie rozwiązywać dylemat wynikający z trudności pogodzenia masowości kształcenia oraz respektowania indywidualnych potrzeb studentów. Przewyciężenie tych trudności jest konieczne, ponieważ nie ma innego, lepszego rozwiązania.

W artykule rozważymy wybrane problemy i warunki związane z fakultatywnością, których realizacja może przyczynić się istotnie do doskonalenia procesu dydaktycznego szkoły wyższej. Materiał ilustracyjny pochodzący z badań empirycznych dotyczy uczelni technicznej, jednak niektóre z opisywanych mechanizmów mogą mieć powszechniejszy zasięg. Interesować nas bowiem będą głównie te sytuacje dydaktyczne, które – wynikając z obowiązującego regulaminu studiów, organizacji procesu dydaktycznego, czy wreszcie z pewnych rozwiązań realizacyjnych stosowanych w procesie kształcenia – pozwalają pełniej wykorzystać zasadę elastyczności programu kształcenia. Tym samym tworzą się (przynajmniej potencjalnie) warunki, dzięki którym można również spożytkować skutki płynące z poczucia sprawstwa w sytuacjach, kiedy student sam decyduje o części swego programu kształcenia.

W opracowaniu tym zajmiemy się fakultatywnością puli przedmiotów określanych w programie studiów Politechniki Wrocławskiej jako humanistyczno-menedżerskie. Humanizacja studiów technicznych rozumiana jest tu jako poszukiwanie odpowiednich treści, które wzbogacą kształcenie kierunkowe, a absolwentom pozwolą lepiej rozumieć samych siebie i społeczny kontekst swojej działalności, efektywniej wykorzystywać własne dyspozycje, umieć współpracować i współżyć z ludźmi. Wiąże się z tym również inny aspekt humanizacji, ważny zwłaszcza w sytuacji wolnego rynku: umiejętność wyboru najlepszej drogi zawodowej oraz utrzymania się na tej drodze, pokonywania stresu, a czasem nawet kryzysu związanego z koniecznością zmiany rodzaju pracy lub bezrobociem.

Stara zasada *homo sum, humani nihil a me alienum esse puto* i dziś brzmi aktualnie, szczególnie dla inżyniera. Przyjęcie jej jako ideału osobistego wymaga nie tyle opanowania wiedzy ogólnej określanej jako humanistyczna, ile internalizacji tej wiedzy, czyli rozumienia przyjętych zasad, utożsamiania się z przyjętymi wartościami, a nade wszystko umiejętności działania i życia według nich (Wójcicka 1992). Oczywiście zakładamy, że słuchacz uczelni technicznej rozpoczynając studia dysponuje odpowiednim przygotowaniem, którego składową jest wiedza humanistyczna, a w trakcie studiów znajduje okazję do jej pogłębienia oraz uzupełnienia pewnych braków.

W programie studiów Politechniki Wrocławskiej od lat zdecydowanie rozszerzana jest pula przedmiotów wybieralnych. Uczelnia przedstawia co roku w katalogu-informatorze ofertę kursów (kurs jest to przedmiot realizowany w wymiarze 30 godzin w semestrze), dotyczących bloku przedmiotów humanistyczno-menedżerskich, języków obcych oraz zajęć z wychowania fizycznego. Z puli zajęć humanistyczno-menedżerskich studenci wybierają określoną regulaminem wydziałowym liczbę kursów (maksimum 5), jako uzupełnienie przedmiotów podstawowych. W pierwszych latach wybór był ograniczony jedynie liczbą godzin poświęconych na te kursy (maksimum 150 godzin), później ukierunkowano ten wybór w ramach wydziałów lub instytutów, wskazując studentom priorytety wyboru.

Prezentowane badania prowadzono w trakcie zapisów na przedmioty humanistyczno-menedżerskie w semestrze zimowym roku akademickiego 1995/1996 i powtórzono je w roku akademickim 1996/1997. Objęto nimi głównie studentów od I do IV roku, gdyż regulamin studiów zakłada, że do końca IV roku student powinien zaliczyć wszystkie kursy z tej puli. Zdarzają się jednak przypadki przenoszenia tego obowiązku, za zgodą dziekana, na V rok. W roku akademickim 1995/1996 wyboru kursów dokonywało 3745 studentów, a w roku 1996/1997 – 3987. Uwzględniamy tu tylko studentów zapisanych na kursy, a nie wszystkich zainteresowanych, których oczywiście było znacznie więcej.

Po dokonaniu zapisów wylosowani studenci (próba ok. 1000-osobowa) wypełniali anonimowo specjalnie przygotowany kwestionariusz ankiety, w którym m.in. wymieniali preferowane kursy (maksimum 5), niezależnie od realnej możliwości wpisania się na nie. Pytano ich również o źródła informacji o tych kursach oraz o motywy, jakimi kierowali się przy wyborze.

Jak wykazały badania, preferencje studentów nie pokrywają się z ofertą uczelni. Z oferowanej puli ok. 100 kursów respondenci wymienili jedynie 47. Zdecydowanymi faworytami były m.in. kursy „podstawy psychologii” oraz „podstawy negocjacji”, czyli takie, które – w odczuciu studentów – dają wiedzę umożliwiającą lepsze funkcjonowanie obecnie i w przyszłości.

Tabela 1

Motywy wyboru kursów z puli przedmiotów humanistyczno-menedżerskich w latach akademickich 1995/1996 oraz 1996/1997 (w %)

Motywy wyboru kursu	1995/1996	1996/1997
Szczególne zainteresowanie tematyką	59	78
Założony profil studiów	52	51
„Okienko” w harmonogramie zajęć obowiązkowych	32	26
Opinia o kompetencjach prowadzącego	22	39
Lektura katalogu	27	29

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, iż najczęściej podawanymi motywami wyboru kursu są względy merytoryczne. Jest znamienne, że lektura katalogu-informatora nie stanowi podstawowego źródła informacji o kursie. Tylko co trzeci student wskazywał jako powód decyzji lekturę katalogu. W pozostałych przypadkach respondenci twierdzili, że korzystają z rad kolegów czy własnych doświadczeń z poprzednich kursów. Jednym z motywów wyboru była opinia o prowadzącym dany kurs.

Okolo 1/3 respondentów wymienia jako przyczynę wyboru „okienko” i jest to negatywny aspekt funkcjonowania tych przedmiotów. Przypadkowy wybór wywiera wpływ na poziom realizowanych zajęć. Można przyjąć, iż studenci, którzy przypadkowo znaleźli się na kursie, nie będą silnie motywowani do pełnej realizacji wszystkich celów tego kursu. Taka sytuacja jest też niekorzystna dla prowadzącego, gdyż, mając w grupie słabo motywowanych studentów, często ma on trudności ze skuteczną realizacją założonych celów.

Fakt, iż w ciągu roku tak znacząco wzrósł odsetek studentów kierujących się przy wyborze względami merytorycznymi (zainteresowanie tematyką kursu czy związek wybranych treści z założonym profilem studiów) świadczy na korzyść idei elastyczności programów studiów i pozwala przypuszczać, że argumenty merytoryczne, a nie konieczność czy przypadek, będą w coraz większym zakresie determinować wybory studentów.

Powody, dla których z proponowanej puli ok. 100 kursów badani nie wybrali ponad połowy, nie są znane. Z jakichś względów kursy te są postrzegane przez respondentów jako nieatrakcyjne. Można założyć, że studenci zbyt mało wiedzą o ich zawartości treściowej. Wprawdzie powołani zostali doradcy toku studiów, ale – ponieważ nie są to profesjonalści (Wankowski 1986), tylko nauczyciele akademicki pełniący również inne obowiązki – prawdopodobnie wydaje się założenie, że ich pomoc nie jest w pełni skuteczna.

Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że w sytuacji wyboru najważniejsza jest świadomość tego, co się wybiera oraz argumentów, dlaczego dany wybór został dokonany. Niebagatelna jest też pozycja danych kursów w opinii akademickiej. Ważne jest, aby student przypisywał duże znaczenie podjętej decyzji i był głęboko przekonany, że wybrany kurs będzie źródłem istotnych informacji, wzbogaci jego wiedzę i umiejętności. Warto podkreślić, że subiektywne poczucie wolności wyboru występuje wtedy, gdy istnieje względnie dużo propozycji różniących się w niewielkim tylko stopniu poziomem atrakcyjności (Savage 1979).

Jednym z podstawowych źródeł informacji o kursach powinny być katalogi uczelniane. W Politechnice Wrocławskiej katalogi-informatory weszły do powszechnej praktyki od 1990 r. Jednak sposób opisu kursów w tych katalogach pozostawia wiele do życzenia. In-

formacja o kursie często zawiera zbyt lakoniczny (do siedmiu wierszy) opis treści. Dla adepta może on być zupełnie niezrozumiały, tym bardziej że w opisie występują terminy fachowe. Należałoby opisywać kurs językiem celów kształcenia, które mają być zrealizowane w trakcie kursu, czyli określając przyrost wiedzy, umiejętności oraz zmiany w dyspozycjach, jakich studenci mogą oczekiwać po zrealizowaniu danego kursu. Współczesna dydaktyka wymaga, aby cele kursu były celami studentów, a nie nauczycieli. Cele te powinny być określone jasno i w miarę możliwości atrakcyjnie. Student powinien też znać zasady oceny stosowane w trakcie realizacji kursu. Pożądane byłoby również określenie kryteriów, najlepiej za pomocą standardu (najniższy dopuszczalny poziom realizacji stawianych wymagań) zaliczenia kursu. Ten ostatni aspekt jest szczególnie ważny w uczelniach technicznych. Opis kursu językiem celów dydaktycznych jest zatem rodzajem dżentelmeńskiej umowy między studentem i prowadzącym zajęcia. Student przed rozpoczęciem zajęć powinien mieć świadomość tego, co ma wykonać w ciągu semestru i na podstawie czego będzie oceniany. Dobrze, jeśli tego rodzaju wiedza wspierana jest informacjami o realizatorze kursu – o jego dokonaniach naukowych, a także doświadczeniu zawodowym.

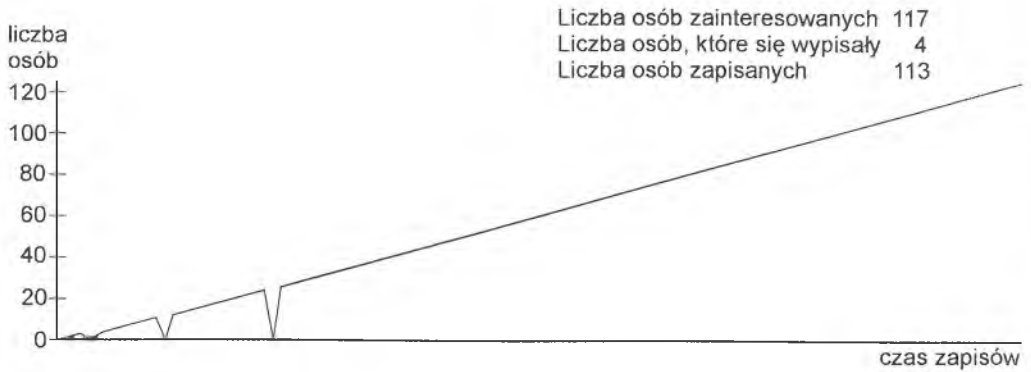
Fakultatywność niesie ze sobą wiele problemów organizacyjnych: czas poświęcony na zapisy, sposób dokonywania zapisów, a także – co chyba najważniejsze – zbilansowanie popytu i podaży. Ten ostatni aspekt jest bardzo trudny, ponieważ brakuje systematycznie prowadzonych badań z tego zakresu. Dodatkowym utrudnieniem jest fakt, że nauczycieli akademickich obowiązują tzw. pensa dydaktyczne. Niezależnie od liczby dni poświęconych na zapisy (w analizowanym przypadku 5–3), zdecydowana większość miejsc na kursach zajmowana jest pierwszego dnia (w roku akad. 1995/1996 niemal 70%, w następnym roku ok. 60%). Wynik ten świadczy dobitnie o braku równowagi między liczbą miejsc na kursach a preferencjami studentów.

Z doświadczeń wyniesionych z poprzednich zapisów wiemy, że niektóre listy kursów zostają zamknięte pierwszego dnia, już w parę godzin po rozpoczęciu zapisów. Z badań nad strategią zapisywania się studentów na te kursy wynika, iż przewodnim motywem dokonania wyboru w pierwszym dniu jest zawartość treściowa kursu; w następnych dniach – w większym stopniu miejsce w planie zajęć niż tematyka kursu; natomiast w ostatnim dniu – wolne miejsca na danym kursie (Jellonek, Wyzga 1997).

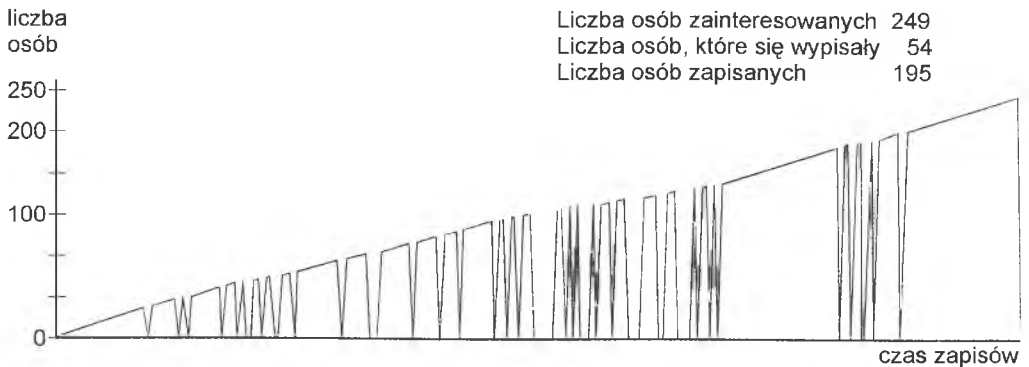
Realizacja zasady wolności to nie tylko możliwość wyboru, ale także możliwość dokonania korekty decyzji. W trakcie zapisów studenci mieli prawo zmienić decyzję związaną z wyborem kursu. Z możliwości tej skorzystało ponad 25% studentów w roku akad. 1995/1996 oraz 21% rok później. Największy procentowo udział wśród zmieniających decyzję mieli studenci trzech pierwszych lat studiów, najmniejszy – studenci V roku. Wynik ten może świadczyć o większym doświadczeniu studentów ostatniego roku studiów, o umiejętności uzyskiwania potrzebnych informacji, ale także o ich większej determinacji, ponieważ zaliczenie tych kursów jest obligatoryjne przed przystąpieniem do obrony pracy dyplomowej.

Bardziej szczegółowa analiza tego procesu ujawnia, że istnieją kursy, na których rezygnacje są sporadyczne (rysunek 1) i takie, na których rezygnacje są częste: rezygnuje ponad 20% zapisanych (rysunek 2). Co więcej, istnieją kursy, z których studenci rezygnują tylko w pierwszej fazie zapisów (rysunek 3) i takie, na których rezygnacje pojawiają się dopiero w końcowej fazie (rysunek 4). W określeniu kursu posługujemy się jego numerem katalogowym. Na przedstawionych rysunkach załamania krzywych stanowią ilustrację rezygnacji z kursu.

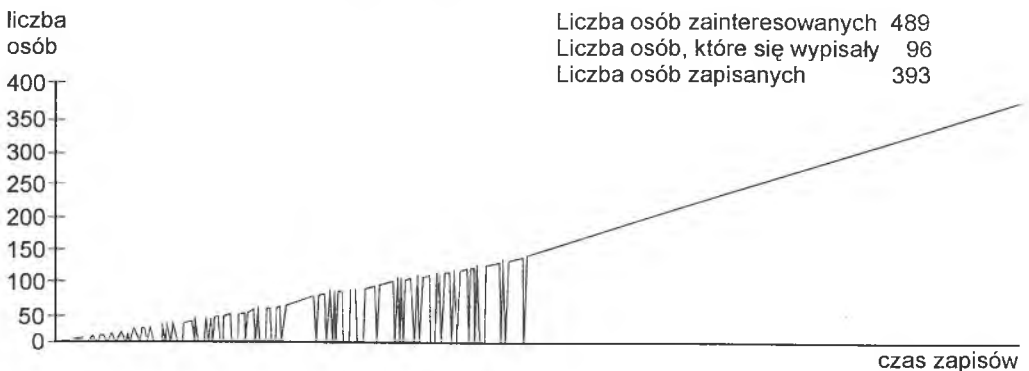
Rysunek 1
Dynamika zapisów na kurs FLZ0114C



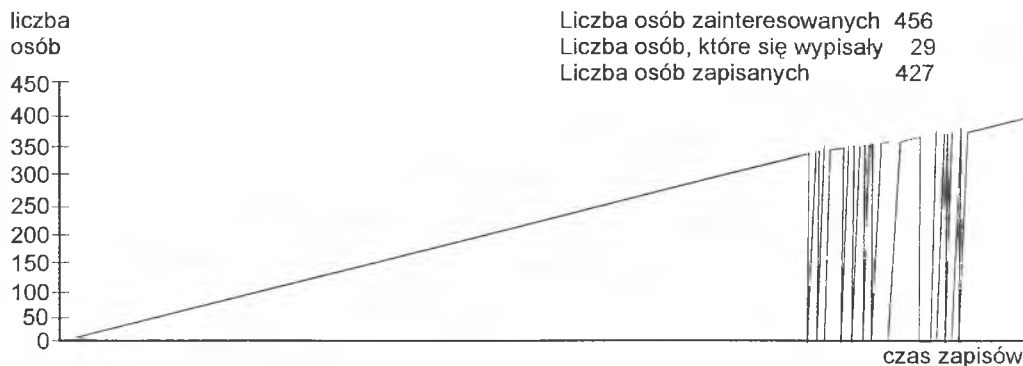
Rysunek 2
Dynamika zapisów na kurs AUA0118W



Rysunek 3
Dynamika zapisów na kurs ZMZ0301W



Rysunek 4
Dynamika zapisów na kurs PDZ0124W



Jak wykazały badania, na strukturę zapisów na poszczególne kursy wpływają takie czynniki jak wydział czy rok studiów, a także płeć.

Najliczebniejszą grupę stanowią kursy, na których struktura płci zapisanych i studiujących jest w zasadzie zbliżona (rysunki 5a i 5b). Ponadto można wyodrębnić dwie grupy kursów. W pierwszej występuje nadreprezentacja kobiet (rysunek 5c). Do tej grupy zaliczają się takie kursy jak „pobudzenie i trening twórczego myślenia”, „ochrona pracy”, „podstawy psychologii”, „psychoanaliza”, „filozofia egzystencjalna”. Zainteresowanie kobiet przedstawioną problematyką świadczy o potrzebie lepszego rozumienia siebie, swojej psychiki, czy też o chęci pogłębienia wiedzy ogólnej. Do drugiej grupy, w której jest niedoreprezentacja kobiet (rysunek 5d), należą takie kursy jak: „finanse firmy”, „podstawy organizacji i zarządzania”, „podstawy biznesu”, „teoria organizacji instytucji gospodarczych”. Jak widać, zdecydowanie mniej kobiet ma zapotrzebowanie na wiedzę instrumentalną. Być może częściowego wyjaśnienia takich właśnie jak przedstawione wyborów należy też szukać w wypowiedziach studentek, które twierdzą, że kierują się potrzebą „dohumanizowania” swoich studiów.

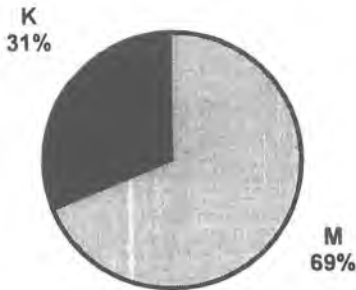
Reasumując przedstawione wyniki badań należy stwierdzić, że fakultatywność części przedmiotów wchodzących w skład programu kształcenia uczelni technicznej stała się zaakceptowanym przez społeczność akademicką elementem procesu kształcenia. Świadczą o tym m.in. podawane przez studentów powody, najczęściej merytoryczne, wyboru kursów. Nie ma bowiem wątpliwości w kwestii korzyści z możliwości dokonywania wyboru przez studentów.

Jednym z najistotniejszych problemów związanych z fakultatywnością kursów z grupy przedmiotów humanistyczno-menedżerskich jest dobór kursów o odpowiedniej problematyce, optymalnej z punktu widzenia założonej sylwetki absolwentów różnych kierunków studiów politechnicznych. Konieczne zatem są systematyczne badania wszystkich aspektów fakultatywności, w tym preferencji słuchaczy. Odpowiednie zbilansowanie podaży i popytu na te kursy wymaga m.in. elastycznego rozliczania nauczycieli akademickich oraz odpowiedniej polityki kadrowej. Kursy cieszące się dużym popytem (przy ustalonym ich poziomie) powinny być w miarę możliwości powielane, a dla ich projektantów i realizatorów powinno to oznaczać sukces dydaktyczny i zawodowy.

Rysunek 5

Udział kobiet i mężczyzn w zbiorze studentów wybierających dany kurs

a) Ogółem (wszystkie kursy)



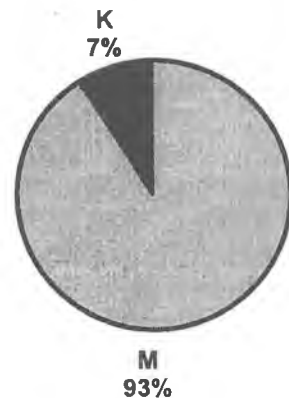
b) Kurs PKZ0127S



c) Kurs FLZ0114C



d) Kurs AUA0118W



Należy podkreślić, iż interesującą przesłanką dla projektantów tych kursów jest, jak wykazaliśmy, zróżnicowane zapotrzebowanie na określoną tematykę kursów studentów poszczególnych wydziałów, lat studiów, a nawet płci.

Bardzo istotną sprawą jest doskonalenie źródeł informacji o kursach, w tym przede wszystkim katalogów-informatorów. Jak już wspomniano, niebagatelną sprawą jest sam opis kursu. Niezależnie od istniejących źródeł informacji niezbędni są profesjonalni doradcy, pomagający studentom w ustalaniu ich indywidualnych ścieżek edukacyjnych.

Ostatnim z problemów jest organizacja zapisów. Zdecydowanie preferujemy wydłużenie terminu zapisów (oczywiście w sytuacji próby zbilansowania podaży i popytu). Jest to tym łatwiejsze, gdy istnieją sieci komputerowe. Zapobiegałoby to „akcyjności” tego przedsięwzięcia, towarzyszącej mu nerwowości, a ponadto preferowałoby studentów planujących z wyprzedzeniem swoje studia, a także umożliwiłoby spokojne dokonywanie korekt. Z fakultatywnością powinna zatem być związana zasada, zgodnie z którą – niezależnie od przyjętych rozwiązań organizacyjnych – student zawsze powinien mieć możliwość dokonania

korekty wcześniejszego wyboru. Fakultatywność powinna sprzyjać możliwie silnej motywacji wewnętrznej studentów.

Literatura

Aronson E. 199

Człowiek, istota społeczna. Warszawa: PWN.

Davis R., Alexander L., Yelon S. 1983

Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa: PWN.

Hiemstra R., Sisco B. 1990

Individualizing Instruction Making Learning Personal, Empowering and Successful. San Francisco – Oxford.

Jellonek A., Wyzga K. 1997

Przedmioty wybieralne w planie uczelni technicznej a psychologiczne i pedagogiczne aspekty sytuacji wyboru. W: *Edukacja w dobie przemian, wyzwania i zagrożenia.* Wrocław, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki.

Kraśniewski A., Woźnicki J. 1997

Systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji akademickiej. W: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny.* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Olszewska E. 1995

Uwagi o koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej. W: M. Reut (red.): *Człowiek kultura, edukacja*, t. 2. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Reut M. 1995

Wolność i samorozumienie (perspektywa hermeneutyczna). W: M. Reut (red.): *Człowiek, kultura, edukacja*, t. 2, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Savage R. E., Perlmutter L. C., Monthy R. A. 1979

Effect of Reduction in the Amount of Choice and the Perception of Control, London – New York.

Special Issue... 1979

Special Issue on Curriculum Development in the Era of Rapid Change. Revamping the Non-technical Part of Curriculum. IEEE. „Transaction of Education”, nr 2.

Straś-Romanowska M. 1995

Problem podmiotowości w wychowaniu na tle personalistycznej wizji człowieka. W: M. Reut (red.): *Człowiek, kultura, edukacja*, t. 1. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Wankowski J. 1986

Study Assistance Service in a British University. Birmingham.

Wójcicka M. 1992

Spółeczne aspekty zawodu inżyniera. Warszawa: PWN.

Wójcicka M. 1997

Zewnętrzne i wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości kształcenia: zarys problematyki. W: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny.* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Zuzanna Toeplitz Trudna droga do Europy przez program Sokrates-Erasmus

W artykule przedstawiono założenia oraz jedną z przesłanek reformy dydaktyki, związanej z wprowadzaniem punktowego systemu zaliczania zajęć: podstawowym wymaganiem stawianym uczelniom ubiegającym się o uczestnictwo w programie Unii Europejskiej Sokrates-Erasmus jest podporządkowanie zaliczeń Europejskiemu Systemowi Transferu Punktów. Autorka omawia ponadto stan zaawansowania prac nad wprowadzeniem systemu punktów przeliczeniowych w poszczególnych typach uczelni oraz na różnych kierunkach studiów. Źródło informacji stanowią dane zgromadzone przez Biuro Programu Tempus na podstawie ankiety wysłanej do wszystkich uczelni na początku 1997 r.

Stworzenie możliwości wejścia naszego kraju do europejskiego programu Sokrates-Erasmus stało się dla polskich uczelni wyjątkową okazją nie tylko do rozszerzenia współpracy zagranicznej, ale także przeprowadzenia reformy dydaktyki. Reforma ta jest częściowo wymuszona przez warunki, jakie Sokrates-Erasmus stawia uczelniom składającym aplikacje. Podstawowym wymaganiem jest podporządkowanie zaliczania zajęć dydaktycznych Europejskiemu Systemowi Transferu Punktów (European Credit Transfer System, ECTS), tak aby student mógł, w swojej macierzystej uczelni, otrzymać zaliczenie za zajęcia odbyte na uczelni w innym kraju. Jest to więc idea stworzenia systemu umożliwiającego pomiar i ocenę osiągnięć studenta w nauce, pozwalającego na ich „przenoszenie” z jednej uczelni na drugą. Przez „osiągnięcia” rozumie się w tym przypadku fakt zaliczenia określonych zajęć, nie biorąc pod uwagę uzyskanej oceny. System ECTS dotyczy zatem zaliczeń, a nie ocen. Istnieje szansa wykorzystania stworzenia takiego systemu punktacji zajęć do wymiany studentów również na terenie kraju. Następnym krokiem będzie oczywiście dostosowanie skali ocen w Polsce do skali stosowanej w uczelniach zagranicznych uczestniczących w programie Sokrates, co pozwoli również na porównywanie poziomu osiągnięć danego studenta. Skala ocen stosowanych w Unii Europejskiej jest siedmiostopniowa; od coraz powszechniej używanej w Polsce skali sześciostopniowej różni się dwoma rodzajami oceny niedostatecznej: jedna informuje o tym, że student ma poważne braki, które powinien uzupełnić, druga wskazuje na konieczność powtórzenia całego przedmiotu.

Wprowadzenie systemu punktów przeliczeniowych nie jest sprawą prostą, choć z pozoru może się tak wydawać. Zgodnie z założeniami ECTS, punkty są relatywnym miernikiem ilości pracy wymaganej od studenta, ponieważ mają określić, jaka część całorocznej pracy studenta przypada na określony przedmiot (moduł lub kurs). Oznacza to, że opracowując punktację należy brać pod uwagę nie tylko liczbę godzin przeznaczonych na dany przedmiot w siatce zajęć, ale także oszacować liczbę godzin, jakie student musi spędzić na samodziel-

nej pracy koniecznej do zaliczenia przedmiotu. Może to stanowić poważny problem, a często również jest źródłem konfliktów, ponieważ przez kadrę oceniane jest jako szacowanie, który przedmiot jest ważny, a który mniej istotny z punktu widzenia wykształcenia studenta. Aby uniknąć dodatkowych problemów, uczelnie decydują się na uproszczenie systemu stosując punkty, które są bezwzględnym miernikiem czasu trwania zajęć. Dzięki temu zabiegowi unika się konfliktów. Takie rozliczanie zajęć powoduje jednak poczucie, że w trakcie studiowania najważniejsze są godziny „odsiedziane” na wykładach, a praca indywidualna studenta to jego hobby. Jest to oczywiście zaprzeczenie idei studiów, które mają stanowić rodzaj przygody intelektualnej, polegającej na samodzielnym zdobywaniu wiedzy, w czym mają pomagać nauczyciele akademicki, wskazując kierunek i ucząc metod poznania.

Na niektórych kierunkach studiów stosowana jest metoda pośrednia, polegająca na różnicowaniu punktacji w zależności od rodzaju zajęć (wykład, konwersatorium, seminarium, ćwiczenia, laboratorium, zajęcia terenowe) i sposobu ich zaliczania. Wymaga to jednak często rewizji siatki zajęć, tak aby ten sam typ zajęć nie był różnie oceniany w zależności od tego, na którym roku jest prowadzony i jak bardzo dany rok jest obciążony.

Znacznie większej pracy wymaga dokładne oszacowanie rozmiaru pracy, jaką student musi włożyć w zaliczenie danego przedmiotu, ponieważ oprócz liczby godzin przeznaczonych na dane zajęcia, typu zajęć (seminarium, ćwiczenia, wykład czy konwersatorium) oraz sposobu ich zaliczania powinno się brać pod uwagę inne czynniki, np. listę lektur, liczbę pozycji obcojęzycznych, obowiązujące prace pisemne lub badawcze itp. Tworzenie punktacji przy zastosowaniu wszystkich tych kryteriów może jednak prowadzić do tego, że system stanie się mało czytelny, nieporównywalny z żadnym systemem z tego samego kierunku na innej uczelni, i nawet mała zmiana może prowadzić do jego całkowitego załamania.

Dodatkowym problemem są uzgodnienia między wydziałami z różnych uczelni, na których prowadzone są te same kierunki studiów. Stworzenie podobnych systemów w ramach tego samego kierunku pozwoli na wymianę studentów między uczelniami krajowymi, a także, co ważniejsze, sprawi, że przypisywanie punktów poszczególnym jednostkom dydaktycznym (kursom, modułom, przedmiotom) stanie się mniej arbitralne.

Do sprawy punktów można zatem podejść w dwojaki sposób; prościej: mechanicznie przyznając punkty przedmiotom na danym roku, tak aby na każdym roku suma możliwych do uzyskania punktów wynosiła 60, a w ciągu pięciu lat studiów 300, lub w sposób bardziej skomplikowany i pracochłonny: modyfikując program studiów oraz uzgadniając punktację z innymi wydziałami prowadzącymi kształcenie na tym samym kierunku. Ten bardziej skomplikowany sposób jest z punktu widzenia kształcenia wyższego niezwykle okazją do przyjrzenia się programom studiów, specyfice kierunków na poszczególnych uczelniach, podobieństwom i różnicom, a także planom studiów z perspektywy obciążeń na poszczególnych latach.

Kolejnym problemem jest to, że część wydziałów stosuje system ECTS dokładnie, tzn. przyznaje po 60 punktów za każdy rok studiów na pięcioletnich studiach magisterskich, podczas gdy inne wydziały stosują różnego typu mutacje tego systemu, posługując się przelicznikami. Na przykład Wydział Biologii Uniwersytetu Warszawskiego wprowadził system kredytowy przeliczalny na punkty ECTS. Aby uzyskać punkty ECTS, każdy punkt kredytowy zdobyty na tym wydziale należy pomnożyć przez 1,25. Założenia programu Sokrates-Erasmus przewidują taką możliwość, uznając za właściwy każdy system, który da się

przeliczyć na ECTS. Wprowadza to jednak pewne zamieszanie i może powodować nieporozumienia.

W ciągu ostatniego roku akademickiego na wielu uczelniach w kraju rozpoczęto prace nad przygotowaniem się do przystąpienia do programu Sokrates-Erasmus. Zainteresowanie i zaangażowanie jest w tej sprawie znacznie większe, niż się tego początkowo spodziewano. Najlepiej pokazują rozmiar tego zjawiska dane zebrane przez Biuro Programu Tempus na początku 1997 r. A należy przypuszczać, że mamy do czynienia raczej z zaniżonymi niż z zawyżonymi liczbami.

Na ankietę prowadzoną przez Biuro Trogramu Tempus odpowiedziało 208 uczelni państwowych i 35 niepaństwowych. Trzeba jednak pamiętać, że, mimo dużej liczby nadesłanych ankiet, pozostaje pewien element przypadkowości. Spośród 208 uczelni państwowych w 41 wprowadzono już system punktowy na co najmniej jednym wydziale. W 78 szkołach wyższych zamierza się wprowadzić punkty kredytowe w najbliższej przyszłości, a 89 nie ma takich planów.

W pracach nad wprowadzeniem ECTS najbardziej zaawansowane wydają się być uniwersytety. 13 polskich uniwersytetów (w tym nowy Uniwersytet Białostocki) przygotowuje się do wprowadzenia punktów kredytowych. Prace te są koordynowane w ramach programu „Wprowadzanie Europejskiego Systemu Punktów Kredytowych”, dotowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jest to chyba pierwszy przypadek programu przystosowanego, w którym dobrowolnie biorą udział wszystkie polskie uniwersytety. Dzięki tej współpracy istnieje szansa na porozumiewanie się wydziałów, na których prowadzi się ten sam kierunek studiów. W przypadku pewnych kierunków taka współpraca istniała już wcześniej i one są najczęściej najbardziej zaawansowane w pracy nad wprowadzeniem ECTS. Są to: chemia, biologia, biotechnologia i geografia. W 9 uniwersytetach wprowadzono punkty przeliczalne na ECTS na kierunkach przyrodniczych. W 5 uniwersytetach punkty ECTS funkcjonowały w styczniu 1997 r. na kierunkach filologicznych oraz w 6 uczelniach na kierunkach społecznych. Na ankietę odpowiedziało 48 wydziałów z 11 uniwersytetów (nie odpowiedział Uniwersytet Opolski). Najwięcej odpowiedzi uzyskano z Uniwersytetu Jagiellońskiego (8 na 9 wydziałów) i Uniwersytetu Wrocławskiego (5 na 6 wydziałów).

Współpraca między uniwersytetami oraz ich udział we wspólnym programie nie świadczy oczywiście o tym, że wszystkie wydziały aktywnie uczestniczą w tych pracach. Wydaje się jednak, że nawet wydziały, które na początku 1997 r. nie miały zamiaru wprowadzać punktów kredytowych, zmieniają zdanie pod wpływem atmosfery, jaka panuje w uczelniach wokół programu Sokrates-Erasmus. Jest to również kwestia polityki, jaką prowadzą w tej sprawie władze danej uczelni. W niektórych uniwersytetach jest to raczej ruch oddolny – wydziały, które wyraziły chęć udziału w programie są wspierane przez władze uczelni, ale inne nie są zachęcane. W innych jest to decyzja na poziomie senatu, zgodnie z którą wszystkie wydziały przystępują do prac przygotowawczych. Trudno zdecydować, która metoda jest lepsza, zależy to w dużym stopniu od atmosfery, jaka panuje na danej uczelni. Im bardziej jest to federacja wolnych wydziałów, tym lepiej stosować metodę pozwalającą na dojrzwowanie inicjatywy na poszczególnych wydziałach. W innym przypadku można bardziej zaszkodzić niż pomóc. Władze rektorskie wielu uczelni powstrzymuje również fakt, że przygotowania wymagają funduszy, a, jak wiadomo, nie jest to w polskich uczelniach problem łatwy do rozwiązania. Trudno wymagać wykonania pracy, nie proponując żadnych środków na pokrycie związanych z nią kosztów.

Mimo wielu problemów, przystąpienie do tego programu traktowane jest coraz bardziej w kategoriach prestiżu. Jako przykład można podać sytuację na Uniwersytecie Warszawskim, który nie wydaje się być pod tym względem uczelnią wyjątkową. Na początku roku akademickiego 1996/1997 przystąpieniem do programu Sokrates-Erasmus zainteresowane były cztery wydziały. Obecnie praca nad spełnieniem kryteriów pozwalających na współpracę w ramach tego programu trwa we wszystkich jednostkach dydaktycznych uczelni, choć oczywiście nie we wszystkich instytutach i nie na wszystkich kierunkach. Żadna z jednostek nie zadeklarowała, że nie ma zamiaru wprowadzenia punktów kredytowych. Bardziej skomplikowana sytuacja jest na politechnikach. Największa uczelnia tego typu, Politechnika Warszawska, na początku 1997 r. stosowała systemy kredytowe na 4 wydziałach, a 5 wydziałów deklaroowało, że nie ma zamiaru ich wprowadzać. Systemy kredytowe wprowadziło 9 wydziałów w 4 uczelniach technicznych, 26 wydziałów z 11 uczelni zamierza je wprowadzić, a 31 wydziałów z 11 uczelni nie ma takich planów. Na ankietę odpowiedziało 66 wydziałów z 17 politechnik, w tym tylko z Politechniki Szczecińskiej uzyskano odpowiedzi ze wszystkich wydziałów.

Spośród uczelni ekonomicznych na ankietę odpowiedziało 8 wydziałów z 3 uczelni oraz Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Nie odpowiedziały Akademia Ekonomiczna z Katowic. Omówienie szkół ekonomicznych warto rozpocząć od Szkoły Głównej Handlowej, ponieważ uczelnia ta była pionierem we wprowadzaniu systemu punktów kredytowych w Polsce. System kredytowy obowiązuje tam na wszystkich wydziałach zarówno na studiach dyplomowych, jak i podyplomowych. W pozostałych szkołach ekonomicznych sytuacja jest zróżnicowana. W akademiach ekonomicznych w Krakowie i w Poznaniu system punktowy obowiązuje na wydziałach ekonomii. Na dalszych 5 wydziałach z 3 uczelni planuje się wprowadzenie punktów, a Wydział Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Krakowie nie zamierzał wprowadzać tego systemu.

Wśród akademii rolniczych system punktowy na wszystkich wydziałach mają Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i Akademia Rolnicza we Wrocławiu. W pozostałych uczelniach rolniczych nie ma systemów punktowych, ale 8 wydziałów z 4 uczelni ma zamiar je wprowadzić. Duża jednak grupa (aż 10 wydziałów z 6 uczelni) nie planowała takich prac. Jest to sytuacja o tyle dziwna, że na ogół zaawansowanie prac nad wprowadzeniem systemu punktowego w jednej uczelni danego typu przyspiesza takie prace w innych szkołach wyższych.

Uniwersytety, politechniki, akademie ekonomiczne i wyższe szkoły rolnicze wyraźnie sprzedają inne typy szkół wyższych pod względem zaawansowania prac nad wprowadzeniem systemów punktowych. Być może jest to związane z rozmiarami współpracy z zagranicą w poszczególnych typach szkół wyższych. Uczelnie, które mają bardziej rozwiniętą współpracę zagraniczną w sposób naturalny przejawiają większą aktywność w pracach przygotowawczych do programu Sokrates-Erasmus. Częściej też korzystały z wcześniejszych programów Unii Europejskiej, takich jak np. Tempus.

Przechodząc do szczegółowego opisu sytuacji na pozostałych typach uczelni, można stwierdzić, że znajdują się one jeszcze na początku długiej drogi.

W akademiach medycznych żaden z wydziałów nie stosuje systemu punktowego. Prace nad jego wprowadzeniem miało zamiar podjąć 5 wydziałów farmaceutycznych, 3 wydziały lekarskie oraz 2 wydziały pielęgniarstwa. Na punktowy system rozliczania dydaktyki planowała przejść cała Akademia Medyczna we Wrocławiu.

Wśród wyższych szkół pedagogicznych 5 ma zamiar wprowadzić kredyty na co najmniej jednym wydziale, ale obecnie nie ma go w żadnej uczelni tego typu. Na ankietę odpowiedziało jednak tylko 5 spośród 15 szkół pedagogicznych. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że uczelnie, które nie odpowiedziały, nie mają systemu punktowego i nie są nim zainteresowane, nie ma jednak co do tego pewności.

Na ankietę odpowiedziało jedynie 5 wydziałów z trzech akademii muzycznych (spośród 8). Na jednym z tych wydziałów (Wydział Wykonawstwa Instrumentalnego i Wokalno-Aktorskiego Akademii Muzycznej w Łodzi) wprowadzono system kredytowy, na innym (Wydział Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki Akademii Muzycznej w Krakowie) wprowadzono punkty wyłącznie dla zajęć fakultatywnych. Dwa wydziały planują wprowadzenie ECTS: jeden z Akademii Muzycznej w Warszawie, jeden z Akademii w Krakowie.

Wśród wyższych szkół plastycznych, które odpowiedziały na ankietę, tylko 3 wydziały planowały wprowadzenie systemu kredytowego w roku 2000 (Wydział Malarstwa, Grafiki i Rzeźby ASP w Poznaniu oraz Wydział Architektury Wnętrz i Wydział Wzornictwa Przemysłowego ASP w Warszawie). Pozostałe wydziały nie miały takich planów.

W szkołach teatralnych i filmowych żaden z wydziałów nie planował wprowadzenia systemu punktowego, ale odpowiedziały tylko trzy z 11 wydziałów działających w tych szkołach.

W akademiach wychowania fizycznego 2 wydziały (Wydział Rehabilitacji Ruchowej AWF w Warszawie i Wydział Wychowania Fizycznego AWF we Wrocławiu) zamierzają wprowadzić system kredytowy od przyszłego roku akademickiego, ale otrzymano tylko 3 odpowiedzi na ankietę na 9 istniejących wydziałów w 6 akademiach wychowania fizycznego.

Z uczelni wojskowych otrzymano 9 ankiet. Wprowadzenie systemu punktowego planują tylko 2 wydziały Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie (Wydział Cybernetyki i Wydział Mechaniczny). Ten ostatni zainteresowany jest współpracą z uczelniami technicznymi w zakresie stworzenia spójnego systemu.

Jak widać z przedstawionych danych, stopień zainteresowania systemem kredytowym i zaawansowania prac nad wprowadzeniem tego systemu jest bardzo zróżnicowany, w zależności od typu uczelni, a także od ośrodka akademickiego, w jakim znajduje się siedziba danej szkoły wyższej. Duże ośrodki akademickie, takie jak Warszawa, Wrocław, Poznań czy Kraków, zdecydowanie wyprzedzają miasta, w których jest tylko jedna uczelnia.

Wydaje się, że bardzo ważna jest tutaj sprawa przykładu: pokazanie, że jest to inicjatywa możliwa do zrealizowania i przynosząca pozytywne efekty, choćby w postaci uporządkowania dydaktyki na danym kierunku.

W zakresie koordynacji prac w ramach uczelni tego samego typu w najlepszej sytuacji znajdują się uniwersytety. Po pierwsze, prowadzony jest wspólny program, koordynowany przez Uniwersytet Warszawski. Po drugie, wiele kierunków porozumiewa się w sprawie tworzenia systemu punktowego, który miałby wspólne założenia dla wszystkich wydziałów prowadzących dany kierunek (takie spotkania organizują m.in. chemicy, biologowie i psychologowie).

Problemy zgłaszane przez uczelnie, które w najbliższym czasie nie planują wprowadzenia systemu punktowego, koncentrują się wokół dwóch zagadnień: konieczności prowadzenia badań studyjnych lub aplikacji na wybranych fragmentach procesu dydaktycznego lub potrzeby zdobycia dodatkowych informacji na temat założeń i zalet systemu kredytowego.

Dziwne wydaje się to, że uczelnie nie piszą o realnych problemach związanych z ECTS, a więc o sprawach związanych z organizacją i finansowaniem tych prac. Stworzenie dobrego i spójnego systemu punktów kredytowych, stanowiącego podstawę do prowadzenia wymiany studenckiej zarówno z uczelniami zagranicznymi, jak i – co, wbrew pozorom, jest często znacznie trudniejsze – z uczelniami krajowymi, jest trudnym zadaniem. Wymaga nierzadko reformy znacznej części dydaktyki na danym kierunku, a także koordynacji w ramach uczelni i wydziałów innych szkół wyższych, prowadzących studia na tym samym kierunku.

Dodatkowym problemem jest wprowadzenie jednolitych zasad punktowania w przypadku zajęć obowiązkowych, ale nie związanych z tokiem studiowania na danym kierunku. Chodzi przede wszystkim o wychowanie fizyczne i języki obce. Zgodnie z ostatnimi propozycjami grupy koordynującej wprowadzenie punktów ECTS na uniwersytetach, przedmioty te nie będą punktowane. Jedynym wyjątkiem powinny być zajęcia konwersatoryjne wprowadzające obcojęzyczne nazewnictwo związane z daną dziedziną. Zajęcia te nie powinny być traktowane jak zwykłe lektoryaty i w związku z tym należy im przypisać punkty.

Wprowadzenie punktów kredytowych to pierwsza część zadania. Aby jednak system ten mógł funkcjonować, konieczne jest wprowadzenie systemu informacyjnego, pozwalającego studentom na realne korzystanie z ECTS. Wymaga to również często przełamywania oporów kadry nauczającej, ze względu na rygory, jakie nakłada wprowadzenie punktów kredytowych na danym wydziale.

Na zakończenie warto wspomnieć o szkołach niepaństwowych, z których otrzymano 35 ankiet. W pięciu tych uczelniach wprowadzono system punktowy na co najmniej jednym kierunku. Są to: Wyższa Szkoła Zarządzania w Warszawie, Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu, Bielska Wyższa Szkoła Biznesu i Informatyki w Bielsku-Białej, Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu oraz Wyższa Szkoła Języków Obcych i Ekonomii w Częstochowie. W 12 innych szkołach planuje się wprowadzenie systemu punktowego, a 18 nie zamierzało tego w momencie wypełniania ankiety. A zatem również w szkołach niepaństwowych sytuacja jest zróżnicowana, ale przodujące uczelnie, takie jak Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu czy Wyższa Szkoła Zarządzania w Warszawie, pracują nad wprowadzeniem systemu ECTS i są w tej pracy zaangażowane. Być może wprowadzenie punktów kredytowych stanie się początkiem współpracy nie tylko między podobnymi wydziałami na uczelniach państwowych, ale także między władzami państwowych i niepaństwowych szkół wyższych.

MOJA UCZELNIA

Antoni **Smoluk** O minimach programowych z matematyki na studiach ekonomicznych

Artykuł jest wyrazem reakcji autora na dwa dokumenty: Ministerstwa Edukacji Narodowej i Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, dotyczące – najogólniej mówiąc – minimalnych wymagań programowych. Autor widzi w nich deprecjację matematyki w szkołach średnich i na studiach ekonomicznych. Apeluje zatem o takie nauczanie matematyki, aby oprócz narzędzi formalnych dawać również wiedzę o świecie. Zredukowanie matematyki do języka i składni jest, według autora, przyczyną stopniowego zmniejszania liczby godzin przeznaczonych na naukę matematyki w szkołach różnego szczebla.

Matematyka jest w niełasce. Świadczą o tym dwa dokumenty – minima programowe uchwalone przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego oraz *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących* zaproponowane przez MEN. W minimach programowych zdefiniowano przedmioty oraz określono dolne granice czasu przeznaczonego na ich nauczanie. Z tego co dzieje się w praktyce wnoszę, że dolne granice staną się zarazem górnymi. Ze względu na wielkie obciążenie studentów zajęciami (w czasie pięcioletnich studiów na niektórych kierunkach obowiązuje ok. 3500 godzin) zmniejsza się mechanicznie czas trwania zajęć ze wszystkich przedmiotów, czas lekcyjny jest bowiem potrzebny na nowe przedmioty. Zwiększono też liczbę godzin na stare przedmioty, awansowane do rangi podstawowych. Dla niektórych przedmiotów ustalono bardzo wysokie minima.

Rada Główna dzieli wszystkie przedmioty realizowane na studiach ekonomicznych na trzy grupy: A, B i C. Do grupy A zostały zaliczone przedmioty zwane *ogólnymi*, jak języki obce, filozofia, logika, wychowanie fizyczne itd. Na wychowanie fizyczne przeznaczają się na wszystkich kierunkach przynajmniej 90 godzin, podczas gdy na matematykę tyle samo, a nawet na niektórych kierunkach mniej – tylko 60 godzin. Zwiększono liczbę godzin zajęć z ekonometrii. Na czterech z sześciu kierunków studiów ekonomicznych więcej jest ekonometrii (czystej ekonometrii, bez statystyki i teorii prognozy) niż matematyki. Prawie całkowicie nie ma natomiast w minimach programowych badań operacyjnych. Przedmiot ten – wynika to z krótkich programów – włączono na niektórych kierunkach do ekonometrii. Nie sądzę, aby to było dobre. Nie można przecież rezygnować z tradycyjnej, treściwej nazwy.

Student powinien słyszeć – oczywiście w skromnym wymiarze godzin – o badaniach operacyjnych, a także o cybernetyce, o teorii systemów, a nawet o sieciach neuronowych, falach Elliotta, zbiorach rozmytych, teorii grafów, programowaniu sieciowym, teorii gier itd. Te modne nowości, czasem głośne, są potrzebne dla nadania dobrego szlif akademickiego. Za dużo jednak czasu pochłaniają przedmioty pomocnicze, narzędziowe, a za mało godzin przeznaczają się na przedmioty ważne, takie jak geografia gospodarcza, historia gospodarcza, matematyka. Na studiach ekonomicznych nie ma (pomijając kierunek informatyka i ekonometria) algebry liniowej, jako samodzielnego przedmiotu podstawowego. Na studiach ekonomicznych jest za dużo kierunków. Dlaczego nazwy kierunków nie są zgodne ze stosowanymi w krajach, którym chcemy dorównać? Gdzie jest np. rachunkowość? Co to za kierunek informatyka i ekonometria? Czy gdzieś na świecie istnieją takie studia? Nienaturalna hybryda. Czy organizuje się kurs kowalstwa połączonego z krawiectwem? Informatyka jest wszędzie i każdy student powinien być obeznany z komputerem.

Do grupy B Rada Główna zalicza przedmioty zwane *podstawowymi*. Przedmiotów tych na wszystkich kierunkach jest dużo (8–11, przeciętnie 10). Do przedmiotów podstawowych zalicza się ekonomię, podzieloną bez powodu na mikroekonomię i makroekonomię, czasem z dodatkiem ekonomii matematycznej (gdy nie ma jej w zbiorze C – przedmiotów kierunkowych), a następnie matematykę oraz ekonometrię i statystykę. Pozostałe przedmioty w jednych specjalnościach są, w innych zaś ich nie ma. Przedmioty podstawowe na studiach ekonomicznych to te, które są obowiązkowe na wszystkich kierunkach. Na tym właśnie polega ich fundamentalne znaczenie. Tych przedmiotów nie może być dużo (3–4).

W grupie C znajdują się przedmioty nazwane *kierunkowymi*. Ciekawostką jest, że wiele przedmiotów, w zależności od kierunku, raz uznaje się za podstawowe, innym razem za kierunkowe. Jeżeli ekonometria jest na czterech kierunkach przedmiotem podstawowym, a nie pomocniczym, to dziwne jest, że dla samych ekonometryków nie jest przedmiotem podstawowym. Zgodnie z minimami programowymi, przedmiotów kierunkowych ma się uczyć dłużej niż podstawowych. A przecież specjalność to nie jeden przedmiot, ale fragment jakiegoś przedmiotu. Student powinien zgłębiać ten przedmiot na seminariach i wykładach. Aby oświetlić tę specjalistyczną głębię z różnych stron, wystarczy kilka wykładów. Wchodzi tu również w grę wykłady do wyboru. Co to za przedmiot podstawowy, który przy specjalizacji staje się przedmiotem kierunkowym? *Jedyną treścią ekonometrii jest teoria form kwadratowych, czyli metoda najmniejszych kwadratów*. Ta treść jest zawarta w algebrze liniowej. Ponadto jest jeszcze statystyka. W czym tu się można specjalizować? Do zrozumienia metody najmniejszych kwadratów potrzeba jednego, 45-minutowego wykładu z matematyki. Może nawet mniej, gdy wyjaśnia się ją w ramach rachunku różniczkowego funkcji wielu zmiennych albo przy okazji omawiania form kwadratowych dodatnio określonych. Na ekonometrię przeznaczają się 120 godzin. Czy nie jest to marnowanie czasu, którego brakuje? Przypuszczalnie wyklada się podwójną metodę najmniejszych kwadratów, potrójną metodę najmniejszych kwadratów *et cetera ad infinitum*. Ponadto student koniecznie musi wiedzieć, co to takiego heteroscedastyczność (chyba lepiej: heteroskedastyczność). Po takim wykładzie dobrze posłuchać, co mówią studenci, co sądzą o naszym mnożeniu bytów naukowych?

Rady Wydziałów Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu rozpoczęły już obniżanie liczby godzin przeznaczonych na matematykę. Powołują się przy tym na stosowną uchwałę Rady Głównej (*Uchwała...* 1996). Jako uzasadnienie zmniejszenia liczby godzin przeznaczonych na matematykę podaje się konieczność kreowania nowych przedmiotów podstawowych za-

leconych przez Radę Główną. Te przedmioty – uznane za podstawowe – przechwytyują lwią część pensum godzinowego. Ekonometria, *typowy przedmiot pomocniczy ekonomii*, jak sfragistyka historii, czy biometria biologii, jej wodzi wśród przedmiotów podstawowych. Tak więc Katedra Matematyki Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu otrzymała już pismo od dziekana Wydziału Gospodarki Narodowej tej uczelni informujące o wstępnym zatwierdzeniu przez Radę Wydziału obniżenia o 30 godzin na tym wydziale zajęć z matematyki (do 90 godzin). Uważam że jest to życiowo ważna sprawa. Nie dla matematyków naturalnie, chociaż dotyczy matematyków jako grupy zawodowej oraz jednostek organizacyjnych – katedr matematyki odpowiedzialnych za wykształcenie matematyczne przyszłych ekonomistów. Jest to życiowo ważna sprawa przede wszystkim dla uczelni ekonomicznych i wydziałów ekonomicznych szkół innego typu. Jest to życiowo ważna sprawa dla całego szkolnictwa wyższego i całej nauki. W postanowieniach Rady Głównej widzę rysujący się kurs spadkowy poziomu kształcenia. Na początek pragnę zaznaczyć, że prawdą jest, iż studenci są przeciążeni zajęciami dydaktycznymi. Ograniczenie tych zajęć jest koniecznością. *Student w czasie pięcioletnich studiów nie powinien mieć więcej niż 2400 godzin zajęć dydaktycznych*. Trzeba więc istotnie zredukować liczbę godzin. Powstaje pytanie, które przedmioty powinno się ograniczyć do niezbędnego minimum. Odpowiedź jest naturalna i prosta. Ograniczać należy te przedmioty, które nie formułują praw nauki, czyli te, w których nie ma treści. *Matematyka jest tak bogata w treść, że trudno tutaj dokonywać cięć oszczędnościowych bez utraty jakości kształcenia*.

Czy uchwały Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego są obowiązującym prawem? Czy są to zalecenia, czy też polecenia? Przypuśćmy, że są to obowiązujące uchwały nakazane władzą ministra edukacji narodowej. Jeśli tak, to przyjrzymy się dokładniej przedmiotom zaliczanym do grupy podstawowych. Na kierunku finanse i bankowość autorzy minimów, czyli Rada Główna, przeznaczają na matematykę 60 godzin, a na ekonometrię 90 godzin. Wnoszę z tego, że Rada Główna nie wie, czym jest matematyka i czym jest ekonometria. Minima programowe ustalali albo wyłącznie ekonometrycy, albo to właśnie oni mieli decydujący głos przy ich ustalaniu. Sądzę, że byli to przedstawiciele ośrodków, w których dyskryminuje się matematykę. A może ze względów marketingowych nadano matematyce nazwę ekonometrii? Byłby to więc rodzaj kamuflażu. Nie potwierdza jednak tego spostrzeżenia treść wypisana w krótkich programach. Oczywiście z dobrej handlowej nazwy – ekonometria – nie wolno rezygnować, ale sądzę, że przedmiot ten należy wykładać w ramach statystyki. Ktoś kto zna program matematyki obowiązujący studentów ekonomii i jednocześnie wie, czego uczy się na ekonometrii, nigdy by nie ustalił takich proporcji godzinowych.

Tego rodzaju działalność Rady Głównej graniczy z ignorancją albo jest nieodpowiedzialną szarlatanerią. Uczeni wyróżniają się przecież podwyższonym poziomem etyki, specyficznym poczuciem sprawiedliwości i kierują się w życiu przejrzystymi zasadami. Zasady te są podstawą ładu społecznego. Bez zasad nie ma matematyki i nauki, bez zasad nie ma zdrowych społeczeństw. *Senatores boni viri, senatus mala bestia*. Podobnie z Radą Główną. Członkowie – rozsądni uczeni, Rada Główna – groźne zwierzę. Warto zaznaczyć że w Radzie Głównej może nie być ani jednego fizyka, ani jednego ekonomisty, ani jednego biologa. Jakże więc to ciało może ustalać przedmioty i pensa godzinowe na poszczególnych kierunkach studiów? Już to jedno spostrzeżenie dezawuuje prestiż Rady Głównej. Dlaczego Rada Główna zgotowała nam ten los? Rada nie jest kompetentna do zabierania głosu w sprawie minimów programowych. Jest to maszynka do głosowania. Co pewna grupa interesu ustali jako dobre, to prawem stanowi Rada Główna. Tego typu prawo jest naturalnie bezprawiem.

Takich przykładów można znaleźć więcej w minimach programowych. Na prawie wszystkich kierunkach ekonometria wzięła górę nad matematyką. Na kierunku **ekonomii** przeznaczona się na *matematykę* 90 godzin, na *statystykę* 75 godzin, na *ekonometrię* tyle samo co na matematykę – 90 godzin, a ponadto wśród przedmiotów kierunkowych jest jeszcze ekonomia matematyczna, w wymiarze 60 godzin, oraz prognozowanie i symulacje, w wymiarze 45 godzin. Matematyki uczy się więc przez 90 godzin, a przez 270 godzin ($75 + 90 + 60 + 45$) symuluje się jej nauczanie. Do treści tego czego koniecznie mają uczyć matematycy, czyli do minimum, zalicza się *układy równań i nierówności liniowych wraz z przykładami ekonomicznymi*. W przedmiocie ekonometria jest natomiast hasło *programy liniowe*. Jeśli programowanie liniowe ma być na matematyce, to po co o nim mówić na ekonometrii? W obecnych warunkach wysokiej komputeryzacji wykład programowania liniowego nie powinien trwać dłużej niż dwie godziny. Jeżeli do owych dwóch godzin dodamy jeszcze dwugodzinne ćwiczenia, to otrzymamy wystarczającą porcję czasu na to, aby zorientować studenta, czym jest metoda *simplex* i jakie problemy rozwiązuje się za pomocą tej techniki optymalizacyjnej. Podstawy matematyczne i teoretyczne programowania liniowego są oczywiste. O prognozowaniu mówi się przynajmniej trzy razy. Na *statystyce* pod hasłem „**analiza dynamiki**”, na *ekonometrii explicite* pod tytułem „**prognozowanie** na podstawie modeli” oraz w przedmiocie *prognozowanie i symulacje* pod prawie takim samym hasłem jak w ekonometrii. Na te trzy przedmioty – statystykę, ekonometrię oraz prognozowanie i symulacje – przeznaczają się łącznie 210 godzin zajęć (statystyka 75 + ekonometria 90 + prognozowanie i symulacje 45). A na matematykę tylko 90 godzin. Jestem absolutnie przekonany, że treści zawarte w tych programach można wyłożyć w ciągu 60 godzin, a gdy do tych 60 godzin dodamy jeszcze 60 godzin ćwiczeń przeznaczonych na utrwalenie materiału, to otrzymamy łącznie 120 godzin. Połączenie tych trzech przedmiotów w jeden jest zupełnie naturalne, a ów nowy przedmiot można krótko nazwać *statystyką* i zaliczyć do grupy przedmiotów pomocniczych, a nie podstawowych. Jeśli już zatrzymałem się przy ekonomii, głównym kierunku studiów ekonomicznych, to pozwolę sobie zaproponować dla tego kierunku listę przedmiotów podstawowych. Na kierunku ekonomii widzę tylko trzy takie przedmioty.

1. **Ekonomię** – na którą przeznaczam 240 godzin. Przedmiot ten obejmuje wymienione w minimach *mikroekonomię, makroekonomię, międzynarodowe stosunki gospodarcze* oraz *ekonomię matematyczną*. Połączenie tych przedmiotów zwiększa efektywność kształcenia i daje dużą oszczędność czasu lekcyjnego (240 godzin zamiast $315 = 90 + 90 + 75 + 60$).

2. **Matematykę** – ze 120 godzinami zajęć. Przedmiot ten obejmuje w swym jądrze rachunek różniczkowy (marginalny) i całkowity funkcji wielu zmiennych, a także elementy rachunku prawdopodobieństwa będące podstawą wykładu ze statystyki.

3. **Algebrę liniową** – nauczaną przez 60 godzin. Algebra liniowa jest przedmiotem podstawowym na studiach ekonomicznych, albowiem wektor jest koszykiem dóbr, funkcjonal liniowy – ceną, a macierz – procesem technologicznym. Oczywiście ekonomista czyta to zdanie w odwrotnej kolejności. Dla ekonomisty koszyk dóbr jest wektorem, cena – funkcjonalem, a proces produkcyjny – macierzą.

Wyodrębniam tylko **trzy** kierunki studiów ekonomicznych – **ekonomię, zarządzanie, towaroznawstwo** – oraz trzy wyżej wymienione przedmioty podstawowe. Te trzy przedmioty – z tymi samymi proporcjami godzinowymi – występują na wszystkich kierunkach studiów ekonomicznych. Innych przedmiotów podstawowych nie ma.

Minima programowe opracowane przez Radę Główną są zatem wielkim nieporozumieniem. Wprowadzenie tych zaleceń w życie oznacza redukcję przedmiotów bogatych w treść, a przerost przedmiotów bez treści – mało ważnych metod rachunkowych, które przypuszczalnie mają być namiastką matematyki. *Tendencja do obniżania liczby godzin jest słuszna, ale wybrano najgorszą drogę skreślania treści i rozdmuchiwania modnych mydlin.* Nowości owszem są potrzebne, ale nie mogą one dominować, ponieważ jest to wiedza efemeryczna, szybko przemijająca i starzejąca się. Nie wszystkie przedmioty, które występują w mini-mach programowych i zostały nazwane podstawowymi są takimi.

Powstaje pytanie, jakie przedmioty należy uważać za podstawowe na studiach ekonomicznych? Mam wątpliwości, czy ekonomia matematyczna jest przedmiotem podstawowym, mam również wątpliwości, czy takim przedmiotem jest ekonometria. Są to niewątpliwie przedmioty pomocnicze. Ekonomia matematyczna to zresztą nie przedmiot, ale trend w badaniach ekonomicznych. Tak samo jak przedmiotem pomocniczym jest statystyka i informatyka. Statystyka jest przecież jedną z możliwych teorii wykonywania eksperymentów naukowych (zaznaczmy, że chodzi tu o specyficznie rozumiany eksperyment), opartą na jednej zasadzie. Tą zasadą jest *aksjomat uśredniania*, czyli stwierdzenie, że *średnia niezależnych pomiarów przybliża się do wartości mierzonej, gdy liczba pomiarów wzrasta*. Ekonometria jest częścią statystyki. Te dwa przedmioty tworzą naturalną całość, trzeba więc łącznie ich nauczać. Informatyka zaś jest umiejętnością praktyczną takiego typu jak zawód kierowcy. Nie jest zatem przedmiotem studiów, lecz umiejętnością, jak sztuka pływania czy prowadzenia współczesnego biura. Przedmioty podstawowe uczą praw nauki i na ich bazie student osadza wiedzę specjalistyczną. Wymienione przedmioty – ekonomia matematyczna, informatyka, ekonometria, statystyka – operują matematyką i nadużywają matematyki. Kilka razy powtarza się to, co można raz powiedzieć na matematyce, i to znacznie krócej.

A przecież – czy to się komuś podoba, czy nie, czy używa się pojęć matematycznych, czy nie – *nie ma nauki bez matematyki*. Ten kto uprawia naukę zawsze tworzy matematykę i posługuje się matematyką, nawet wbrew swej woli. Wszak istotą każdego odkrycia jest znalezienie prawidłowości, a *prawidłowość to właśnie matematyka*. Podstawą jest zawsze problem naukowy. W nim zawarta jest jego wewnętrzna logika. *To problem rodzi metodę rozwiązania*. Nigdy odwrotnie. Tak rozwija się nauka i tak powstaje matematyka. Bez metody nie można pracować naukowo. Ale samymi metodami niczego się nie odkryje. Potrzebna jest metoda i potrzebny jest problem. Każdy problem kryje w sobie metodę, która daje jego naturalne rozwiązanie. Owszem, potrzebne są piękne narzędzia, ale ważniejsza jest materia, do której mamy użyć tych narzędzi. Każdy ekonomista wie o tym doskonale. Treść zawsze jest na pierwszym miejscu, przed formą. Musimy nauczyć studenta tylko jednej metody – metody naukowej: badania systematycznego, planowego, logicznego.

Czy w ekonomii są prawa nauki? Czy ekonomia jest nauką nomotetyczną, czy też nauką opisową – idiograficzną? Odpowiedź na te pytania jest oczywista. Ekonomia jest przecież taką samą nauką jak fizyka lub biologia, a więc w ekonomii poszukuje się praw nauki analogicznie jak w przyrodznawstwie. Jeśli przedmiot, w którym jest treści na 10 godzin realizujemy przez 60 lub 90 godzin, to nudzimy studentów i redukujemy studia ekonomiczne do kiepskiej szkółki. Jeśli się nie ma nic do powiedzenia, to należy milczeć. Uczony musi to udowodnić, a więc pokazuje, że nie ma nic do przekazania. Ale tego nie można zrobić szybko. Doświadczenia przecież nabywa się w czasie. Aby dobitnie przekonać słuchacza, że nie mamy treści, którą niby chcemy przekazać, zajmujemy mu czas formą. Marnujemy dużo czasu.

Jeżeli mamy informację, to na jej przekazanie – przynajmniej częściowe – wystarczy chwila. Gdy nie ma treści, wtedy mówimy długo, aby przekonać słuchacza, że naczynie jest puste. Trudno mówić krótko i bez treści. Krótkie wystąpienie, nawet bez treści, skłania do przypuszczenia ukrytej treści i głębi w przekazie. *Czas wypowiedzi jest przecież odwrotnie proporcjonalny do treści.* Im mniej treści, tym dłuższy wykład. Piszę o tym nie jako matematyka, ale jako ekonomista, nauczyciel akademicki uczący ekonomii przyszłych księgowych, menedżerów, dyrektorów. Nie możemy uczynić ze studiów ekonomicznych udręki polegającej na obliczaniu wskaźników skonstruowanych przez wykładowców z myślą o określonym stopniu naukowym lub awansie. Jeśli wykładowca się zmienia, to zmienia się też ten wskaźnik. Modele matematyczne są niewątpliwie potrzebne, ale do wyłożenia ich istoty potrzeba zaledwie kilku godzin. Najlepiej to robić w ramach matematyki, przy okazji omawiania funkcji wielu zmiennych.

Proponuję, abyśmy przeprowadzili badania wśród studentów i absolwentów ekonomii na temat zawartości treściowej poszczególnych przedmiotów wykładanych na studiach ekonomicznych. Ograniczmy się na razie do przedmiotów, które Rada Główna uznała za podstawowe. Z własnych obserwacji wiem, że studenci ekonomii pragną uczyć się matematyki i przykładają się do nauki tego przedmiotu. Wiedzą przecież doskonale, że bez matematyki nie opanują ekonomii, że prawa nauki są zapisane nie tylko w języku matematycznym, ale są treścią wykładu matematyki. Obecnie obowiązujący program matematyki – tworzony przez długie lata – jest spójny, ukierunkowany ekonomicznie i nie ma w nim materiału balastowego. Studenci Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu w 1996 r. wyróżnili swoją Nagrodą Nobla wykładowców przedmiotów podstawowych – ale tylko przedmiotów mających treść, a więc ekonomii i matematyki. Znając rzeczowość ekonomistów i ich zaangażowanie w proces dydaktyczny, znając ich troskę o poziom nauczania, wierzę, że zwycięży rozsądek. Zachowanie dotychczasowego wymiaru godzin zajęć z matematyki (60 godzin wykładów i 60 godzin ćwiczeń) jest życiową koniecznością. Bez tego nie utrzymamy wysokiego poziomu nauczania, bez matematyki nie utrzymamy wysokiego prestiżu ekonomisty.

Rada Główna ustaliła minimalne wymagania programowe na studiach magisterskich dla sześciu kierunków studiów ekonomicznych: *ekonomii, finansów i bankowości, informatyki i ekonometrii, międzynarodowych stosunków gospodarczych i politycznych, towaroznawstwa oraz zarządzania i marketingu.* Matematykę w tej uchwale zalicza się do przedmiotów podstawowych. Zgodnie z definicją Rady Główniej, na kierunku **ekonomii** jest 11 przedmiotów podstawowych, na które przeznaczają się łącznie 780 godzin zajęć.

Finanse i bankowość to bardzo modny kierunek; jest tu 10 przedmiotów podstawowych, na które planuje się przynajmniej 675 godzin. Matematyce uczymy się tylko 60 godzin, a na statystykę i ekonometrię łącznie przeznaczają się aż 165, czyli prawie trzy razy tyle ile na matematykę. Kuriozum nad kuriozami. Ponieważ nie ma chętnych do studiowania ekonometrii, za karę – bo studia ekonometryczne to prawdziwa udręka – dokłada się ekonometrię poczciwym bankowcom, aby mogli zbudować model banku i potrafili obliczyć optymalny pakiet akcji. Tu pragnę zastrzec, że nie jestem przeciw ekonometrii. Sam się uważam również za ekonometryka i pierwszy będę bronił ekonometrii. Ale najlepszym nawet daniem – przymuszonym i podanym w nadmiarze – można popsuć cały obiad. Chodzi mi o rozsądek i proporcje. Tu zachowano czas godzinowy odwrotnie proporcjonalny do znaczenia tych przedmiotów i ich wewnętrznej treści. Uczmy mało, lecz dobrze. Uczmy tak, by studenci sami pragnęli więcej wiedzy ekonometrycznej i statystycznej. Co jest dozwolane, a jest użyteczne i piękne, jest pożądane. Ekonometria jest potrzebna, bo jest użyteczna. Niektóre

jej fragmenty można nawet pięknie wyklądać. Niestety, obecnie jest w programach nauczania przedawkowana. Rozdmuchanie ekonometrii musi także skutkować zwiększonym zatrudnieniem nauczycieli akademickich. Obecny stan osobowy katedr ekonometrii jest szczupły. Aby podolać ekstremalnie dużym minimom, trzeba będzie potroić personel. Minima programowe są więc dobrą receptą na likwidację bezrobocia. Ale co na to powiedzą studenci? Czy znajdą się chętni do studiowania ekonometrii w takim wymiarze? Atrakcyjność studiów ekonomicznych będzie maleć, i to z naszej winy, bo ekonometria wyruguje kandydatów na ekonomistów. Moja opinia w tej kwestii nie jest odosobniona. Profesor Wiesław Sadowski, znany polski statystyk i ekonometryk, kilka lat temu mówił o nadmiernej eksploatacji danych przez ekonometryków, czyli o wyciąganiu z liczb tego, czego w nich nie ma, a na ostatnią konferencję ekonometryczną w Zakopanem (kwiecień 1997 r.) zgłosił referat zatytułowany *Ekonometryczny żart, czyli rzecz o doborze zmiennych*, którego streszczenie przytaczam w całości. „Istniejąca teoria ekonometrii nie jest w stanie zadowalająco rozwiązać jednego z istotniejszych problemów, jakim jest specyfikacja modelu ekonometrycznego. Dotyczy to w szczególności tzw. zagadnienia doboru zmiennych objaśniających. Wprawdzie fakt ten jest w coraz to większym stopniu dostrzegany i czynione są próby wyjścia z impasu, w jakim znajduje się ekonometria, ale wciąż jeszcze nie w pełni uświadamiamy sobie niebezpieczeństw, jakie wynikają ze stosowania (a wciąż to czynimy) tradycyjnych procedur doboru zmiennych. Komunikat podaje jeszcze jeden przykład niebezpiecznych skutków stosowania tradycyjnych metod doboru zmiennych”. *Si augur augurem...*

Na kierunku **informatyka i ekonometria** jest 11 przedmiotów podstawowych, na które przeznaczona jest łącznie 675 godzin. Ekonometria jest tu przedmiotem kierunkowym i została hojnie obdzielona czasem – przynajmniej 120 godzin. Czy aby nie odstraszymy tych nielicznych kandydatów, którzy zdecydują się na te studia, tak wielką porcją modeli i testów? Na tym kierunku jest algebra liniowa w wymiarze 60 godzin. To bardzo dobrze, bo istotnie jest to przedmiot podstawowy na studiach ekonomicznych. Zamiast matematyki jest 9 godzin analizy matematycznej.

Studentów kierunku **międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne** obowiązuje 10 przedmiotów podstawowych, na które planuje się łącznie 675 godzin. Matematyki na tym kierunku jest 90 godzin.

Również na **towaroznawstwie** jest 10 przedmiotów podstawowych. Przeznacza się na nie jednak mniej godzin, bo tylko 510. Na matematykę użycza się 90 godzin. Towaroznawstwo to jedyny kierunek, na którym nie ma ekonometrii! Na tym kierunku jest też całkowicie odmienny od pozostałych kierunków program minimalny matematyki. Analogicznie jest ze statystyką. Minimalny program matematyki na towaroznawstwie obejmuje następujące zagadnienia: *Podstawy teorii mnogości i teorii grafów. Elementy geometrii analitycznej. Rachunek macierzowy. Ciągi liczbowe. Rachunek różniczkowy funkcji jednej zmiennej. Rachunek całkowity. Analiza funkcji wielu zmiennych.*

A oto, dla porównania, minimalny program na pozostałych pięciu kierunkach: *Funkcje jednej, dwóch oraz wielu zmiennych i ich zastosowania ekonomiczne (rachunek marginalny, ekstrema). Elementy rachunku całkowego. Wprowadzenie do równań różniczkowych i różnicowych – z zastosowaniami w ekonomii. Rachunek wektorów i macierzy. Układy równań i nierówności liniowych – przykłady ekonomiczne.*

Na kierunku **zarządzanie i marketing** jest 8 przedmiotów podstawowych, na które zaplanowano łącznie 615 godzin. Na tym kierunku jest 60 godzin ekonometrii, czyli mniej niż

matematyki (90 godzin). Jednak ekonometria ze statystyką ma znaczną przewagę nad matematyką.

Uchwale Rady Głównej o minimach programowych (*Uchwała...* 1996) wtórują podstawy programowe przedmiotów ogólnokształcących zarządzane przez ministra edukacji narodowej (*Podstawy...* 1996). W *Podstawach programowych* – chodzi o nauczanie szkolne – edukacja matematyczna jest umieszczona na czternastej pozycji, m.in. po edukacji medialnej, ekologicznej, języku polskim i jeszcze po dziesięciu innych przedmiotach. A przecież przed matematyką może być tylko religia, język ojczysty i nic więcej. Po edukacji matematycznej wymienia się jeszcze siedem przedmiotów, a wśród nich *wychowanie fizyczne* i *wychowanie seksualne* jako oddzielny przedmiot. Oznacza to, że edukacja matematyczna jest uplasowana przez Biuro Strategii Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej merytorycznie na ostatnim miejscu. Gorzka ironia sama się rodzi. *Difficile est satiram non scribere*. Bez uśmiechu trudno żyć. Nam Newtonów nie potrzeba. Mamy nową komputerową astrologię, mamy gry komputerowe. Po co zawracać sobie głowę prawami nauki i myślenia.

Deprecjacja matematyki jest więc odgórna. Ale autorzy *Podstaw* zapominają że **deprecjacja matematyki jest zarazem deprecjacją całej nauki**. O tym, że tak istotnie jest, świadczy poziom kandydatów na studia wyższe oraz ogólny poziom moralny i etyczny społeczeństwa. We wszystkich elitarnych uczelniach zagranicznych podstawą zawsze jest matematyka. Bo wiadomo, że matematyka uczy porządku, wyrabia dyscyplinę myśli, a zarazem dyscyplinę społeczną, uczy zasad naukowych i reguł życia społecznego. Społeczność nie może funkcjonować bez zasad, bo ład społeczny jest pochodną wykształcenia i wychowania. Każdy wie, że znaki drogowe i przepisy komunikacyjne porządkują ruch, że nie są to puste reguły utrudniające życie. Znajomość przepisów ruchu drogowego jest życiowo niezbędna ze względów czysto organizacyjnych. Aby nie było bałaganu na drogach, należy przestrzegać reguł ustalonych przez kodeks drogowy. Podobną rolę normującą spełnia matematyka. Ale matematyka to nie tylko konwencja. Owszem, w matematyce są przyjęte pewne reguły umowne, ale stanowią one część marginalną – nieistotną dla tego przedmiotu. Matematyka to o wiele więcej niż *konwencja*. Słowo to wywodzi się z języka greckiego i oznacza dokładnie wiedzę. Wiedzę o świecie fizycznym, wiedzę o regułach myślenia. Reguły matematyczne są prawami nauki ułatwiającymi i upraszczającymi myślenie. Używamy ich od wieków. Aby wyznaczyć kąt prosty, budowniczo wieki starożytni praktycznie posługiwali się twierdzeniem Pitagorasa na kilka wieków przed Pitagorasem. Matematyka chroni przed popełnianiem błędów, uczy organizacji, wskazuje czynniki istotne dla danego problemu. *Philosophiae naturalis principia mathematica*. Właśnie. *Principia mathematica*. Matematyka jest przecież szkieletem całej nauki. Jest tą strukturą, na której budują nauki szczegółowe. Fizyka bowiem jest matematyką zinterpretowaną w terminach fizycznych, biologia jest matematyką zinterpretowaną w terminach biologicznych, a ekonomia jest matematyką zinterpretowaną w terminach ekonomicznych. Nauki szczegółowe wnoszą jedynie treść do struktury matematycznej. A istotą matematyki jest struktura. Wiedza naukowa musi bowiem być w pełni przekazywalna. Przekazywalna bez zniekształceń jest tylko składnia matematyczna. Matematyka wszystkie obiekty izomorficzne utożsamia. Na tym polega jej siła i z tego powodu czyni jej się największy zarzut, że jest pustą abstrakcją. Treść nie zawsze jest w pełni przekazywalna, jest bowiem związana z wyobraźnią, sztuką i odczuciem. Treścią matematyki jest jej uniwersalność. Ten sam szkielet obowiązuje biologa, fizyka i ekonomistę. Przykładem niech będzie równanie $y' = ay$. W biologii jest to prawo

Malthusa (naturalnego rozrodu), w ekonomii jest to prawo koncentracji kapitału, w fizyce opisuje ono rozpad promieniotwórczy pierwiastków, wreszcie w naukometrii wyraża lawinowy wzrost publikacji na modny temat. Oczywiście, że sztuka jest bardzo ważna i wiedza odczuta intuicyjnie może być pełniejsza niż wiedza naukowa. Tego się nie kwestionuje. Chodzi o to, by było wiadome, że centralnym punktem wiedzy naukowej jest matematyka. Autorzy *Podstaw* we wstępie do edukacji matematycznej wymieniają cele nauczania matematyki. Wydaje mi się, iż wykazałem, że nie można normalnie funkcjonować bez matematyki. Każda racjonalna ludzka działalność jest bowiem czystą matematyką. Dobra szkoła, nawet bez matematyki jako przedmiotu, jeśli przekazuje wiedzę naukową, musi koniecznie przekazywać matematykę, czyli relacje i prawa nauki. Nauczanie matematyki, zdaniem autorów *Podstaw*, ma „rozwinąć pozytywny stosunek do matematyki”. Chce się tu zawołać: *Medice, cura te ipsum!*

Literatura

Podstawy ... 1996

Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biuro Strategii Edukacyjnych, Warszawa, 31 grudnia 1996.

Uchwała ... 1996

Uchwała nr 290/96 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 czerwca 1996 r. w sprawie określenia minimalnych wymagań programowych dla kierunku studiów ekonomicznych.

Lesław W. Szczerba Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach

W artykule przedstawiono podstawowe założenia programu integracyjnego kształcenia studentów niepełnosprawnych, który został wprowadzony w 1991 r. w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach. Autor – rektor uczelni – przedstawia również pierwsze efekty wdrożenia programu. Do najważniejszych zalicza m.in. obserwowaną integrację młodzieży pełnosprawnej i niepełnosprawnej.

Niepełnosprawni są pełnoprawnymi ludźmi i – zgodnie z rezolucją Narodów Zjednoczonych *Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych*, przyjętą podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego w dniu 20 grudnia 1993 r. (Rezolucja nr 48/96, do dziś nie ratyfikowana przez Polskę) – mają wszelkie prawa obywatelskie, w tym prawo do zaistnienia na rynku pracy oraz prawo dostępu do wykształcenia. Tymczasem, zgodnie z powszechną do niedawna w Polsce tendencją do niezauważania niepełnosprawnych, mieli oni tylko prawo do zasiłku i ewentualnie do pracy w spółdzielniach inwalidów. Obyczajowość panująca w naszym kraju pozbawia niepełnosprawnych nie tylko prawa do nauki i zatrudnienia poza zakładami pracy chronionej, ale także praw obywatelskich. Wydaje się to niezgodne z otwarcie i powszechnie u nas wyznawaną etyką chrześcijańską.

Poza argumentami prawnymi i etycznymi można jeszcze przytoczyć argumenty ekonomiczne. Taniej jest przez wykształcenie i rehabilitację przywrócić niepełnosprawnych rynkowi pracy, niż dożywotnio płacić im zasiłki. Pracując, nie tylko utrzymują się sami. Będą jeszcze współutrzymywać państwo. Zdobycie wykształcenia daje niepełnosprawnym możliwość uzyskania zatrudnienia poza zakładami pracy chronionej. Ukończenie studiów wyższych przez niepełnosprawnego stwarza mu czterokrotnie większą szansę znalezienia pracy.

W 1991 r. Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna w Siedlcach podjęła program integracyjnego kształcenia studentów niepełnosprawnych. Program siedlecki przewidywał kształcenie integracyjne, a zatem:

- Traktowanie studentów niepełnosprawnych możliwie zwyczajnie, bez żadnej taryfy ulgowej.
- Pełny udział studentów niepełnosprawnych w życiu całej społeczności akademickiej.
- Ułatwienia dla studentów niepełnosprawnych, zarówno organizacyjne, jak i techniczne.
- Rehabilitację studentów niepełnosprawnych.

W 1991 r. do WSRP w Siedlcach przyjęto troje niepełnosprawnych studentów. Największą przeszkodą okazały się osobiste uprzedzenia nauczycieli oraz ich niechęć do dodatkowego wysiłku, koniecznego przy kształceniu niepełnosprawnych, z jednej strony, a liczne kompleksy i postawa roszczeniowa niepełnosprawnych były często przyczynami kłopotów, a nawet niepowodzeń. Niezależnie od trudności, program rozwija się szybko. Obecnie studiuje w WSRP 163 niepełnosprawnych studentów, niewidomych i niedowidzących, niesłyszących i niedosłyszących, paraplegików, cierpiących na porażenie mózgowie oraz z innymi dysfunkcjami. Wspólną ich cechą (która wyklucza niektóre rodzaje niepełnosprawności) jest posiadanie matury. Wymóg ten jest istotnym ograniczeniem programu; szkoła mogłaby przyjąć więcej niepełnosprawnych, gdyby nie brak kandydatów legitymujących się świadectwem dojrzałości.

Generalną zasadą kształcenia integracyjnego, którą przyjęliśmy w naszej szkole, jest to, by jej dyplom zawsze oznaczał to samo, niezależnie od tego, kto go dostaje. Nie stosujemy dla nikogo żadnej taryfy ulgowej. Ponadto zależy nam, by pełnosprawni i niepełnosprawni studenci studiowali razem, by integrowali się w jedną społeczność akademicką. Konsekwencją tego jest traktowanie młodzieży niepełnosprawnej w sposób możliwie najbardziej przybliżony do traktowania studentów pełnosprawnych.

Niestety, młodzieży niepełnosprawnej nie potrafimy traktować dokładnie tak samo jak pełnosprawnej. Niepełnosprawność ma bowiem swoje konsekwencje. Niektórym z tych konsekwencji można łatwo zaradzić, praktycznie nie ponosząc kosztów. Na przykład stu-

denci niewidomi zdają egzaminy pisemne ustnie, a głusi ustne – pisemnie. Egzamin pisemny w wykonaniu głuchego od urodzenia nie jest zresztą sprawą prostą. Wystarczy sobie uświadomić, że językiem ojczystym takich osób nie jest literacki język polski, ale polski migowy, który nie jest nawet językiem indoeuropejskim. Nie należy się zatem dziwić, że studiujący głusi mają podobne trudności jak studenci cudzoziemscy i należy dla nich organizować specjalne lektoraty polskiego języka opisanego.

Dla młodzieży niewidomej problemem jest dotarcie do literatury. Tradycją jest korzystanie z pomocy lektora. Dążąc do usamodzielnienia niewidomych zastosowaliśmy generatory mowy. Są to niedrogie programy, które czytają teksty zapisane w kodzie dwójkowym i generują odpowiednie głoski przy użyciu głośnika wbudowanego lub dołączonego do komputera. W rezultacie tekst pisany zostaje odczytany (być może w mowie niezbyt mile brzmiącej, ale zrozumiałej). System ten doskonale zdaje egzamin w naukach humanistycznych. Tam jednak gdzie występują skomplikowane formy zawodzie; nie istnieje bowiem zadowalający sposób linearyzacji skomplikowanych formuł matematycznych lub chemicznych.

Dla osób z upośledzonym aparatem ruchu udostępniliśmy nasze budynki: usunęliśmy bariery architektoniczne, przystosowaliśmy odpowiednio miejsca w domach akademickich, zapewniliśmy możliwość podstawowej rehabilitacji podtrzymującej. Istnieje również specjalnie przystosowany transport wewnątrzuczelniany. Ze względu na rozproszenie obiektów w mieście, okazało się to konieczne. Niestety, nie jesteśmy w stanie przyjmować studentów niezdolnych do samoobsługi. Korzystanie przez nich z pomocy opiekunów jest rozwiązaniem kosztownym i zdecydowanie przekracza możliwości finansowe programu.

Sukces programu byłby niemożliwy bez pomocy Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Dzięki środkom pochodzącym z tego funduszu usunęliśmy bariery architektoniczne i zakupiliśmy dużą część aparatury specjalistycznej.

Większość młodzieży niepełnosprawnej skorzystała ze stworzonej jej szansy. Wielu jej przedstawicieli znalazło się w gronie najlepszych studentów grupy lub nawet roku. Niestety, wśród części studentów niepełnosprawnych obserwuje się postawy roszczeniowe. Niektórzy z nich uważają, że należą im się specjalne beneficja, przywileje i ulgi, w tym również ulgi w wymaganiach egzaminacyjnych lub zaliczeniowych. Jesteśmy przygotowani do usuwania wszelkich barier: architektonicznych, organizacyjnych, społecznych itp. Staramy się o odpowiednie wyposażenie, które, jak nam się wydaje, może pomóc przezwyciężyć trudności wywołane przez niepełnosprawność. Organizujemy konsultacje, dodatkowe zajęcia. Nie jesteśmy jednak skłonni iść na żadne koncesje w kwestii wymagań merytorycznych.

Najpoważniejszym utrudnieniem w rozwoju programu były uprzedzenia kadry nauczającej. Nie wierzono, że niepełnosprawni są w stanie się uczyć. Uważano, że nie potrzebują się uczyć. Bano się nie tylko zwiększenia pracy i odpowiedzialności, ale przede wszystkim „nieznanego”: problemów, którym nie potrafiąco by stawić czoła. W miarę postępu programu te postawy zmieniają się. Przeobrażenia te następują pod wpływem kontaktów między studentami niepełnosprawnymi a resztą społeczności akademickiej. Nie jest to jednak proces pozbawiony zgrzytów i trudności. Każdy sukces posuwa go naprzód, każda porażka, konflikt czy nowa przeszkoda – cofa. Generalnie mogę już stwierdzić znaczącą zmianę nastawienia nauczycieli akademickich wobec niepełnosprawnych. Niepełnosprawni studiuja już na wszystkich kierunkach. O potrzebie ich studiowania nikt nie wątpi (przynajmniej

głośno). Wielu profesorów uznało za stosowne poinformowanie mnie o zmianie swoich poglądów.

Jednym z ważniejszych skutków wprowadzenia tego programu – choć, muszę przyznać, nie zamierzonym – jest zmiana nastawienia ogółu studentów do ich niepełnosprawnych kolegów. Przyznam, że bałem się tego stosunku. Obawiałem się ostracyzmu, a nawet ostrzejszych wystąpień. Ku memu zdumieniu, szybko nastąpiła pełna integracja. Jest to obserwacja bardzo optymistyczna. Mam nadzieję, że za kilka lat, gdy nasi absolwenci zajmą kierownicze stanowiska, będą traktować niepełnosprawnych tak, jak oni na to zasługują: normalnie. Już tylko to uznałbym za całkowite wynagrodzenie wysiłków włożonych w uruchomienie i działalność programu.

Summaries

Bruce D. Johnstone The Future of the University: Reasonable Predictions, Hoped-for Reforms, or Technological Possibilities?

The author seeks to answer the question: what will the university of the future be like? In the introduction he outlines the assumptions resulting from three different approaches taken in the debate on the university, approaches which in effect give different answers. These approaches are rational prediction, hoped-for reform and technical possibilities. The main theses of the conventional reform of the university result from the rational approach; in turn, the technical possibilities approach indicates growth chances of the university resulting from the application of new technologies and teaching techniques. After a critical analysis of each of these approaches, the author presents the probable direction of changes in the various areas of the university's activities and answers the questions: what will the future programmes and teaching content be like, how ought these programmes to be carried out by teachers and students and who should be taught, for how long, in what scope and how open should higher studies be in the future.

Elżbieta Wnuk-Lipińska Crisis of the University as an Educational Institution in the West-European Countries

The article discusses symptoms of the crisis of the university in continental Europe. The authoress focuses her attention on an analysis of the educational function of the university. Taking as the starting point of the period of crisis "the turning point in the functioning of

the university, in which there is a juncture or breakdown in the previous direction of development of this institution”, she describes the external causes of the crisis. In her opinion, the reversal of the line of development consistent with the tradition of the liberal university in Europe is irreversible.

Ireneusz **Białecki** Strategies of Polish Education

The article discusses the future of education in Poland. The author first presents the conditions that determine the future of education: 1) the development of information techniques and Internet, which will make possible interaction between teacher and student without abidance by the laws of unity of time and place; 2) the ever greater saturation of various fields of life with knowledge; 3) changes in the occupational structure in the direction of increasing the proportion of occupations requiring qualifications. Education is growing ever more important for the efficient functioning of society and for the success of the individual. Probably for this reason the attitude towards education by both students and politicians is becoming more instrumental: education will matter not on account of the value of knowledge in itself, but will be treated both from the social and individual perspective as an investment. This imposes on politicians and administrators a point of view in the management of education in which the criterion of effectiveness (improving quality for the same costs or reducing unit costs) – will dominate. In the face of the rapidly increasing fund of knowledge, professional requirements and more frequent changes of occupation than in the past, the role of additional schooling is growing. With more decentralisation and diversification of various forms of education, an important part of educational policy will be control of the quality of teaching and the development of testing techniques. The co-operation of various partners interested in educational “services” is necessary in order to set the goals of education: representatives of employers and employees and local authorities. The tasks of educational policy are changing: the role of the central educational administration will consist in attuning the expectations of various partners interested in the functioning of education so as not to lose sight of the common interest and long-range goals of education.

Henryk **Domański** Meritocracy. Hierarchy of Incomes and Dynamics of Mobility. Poland against the Background of the East-European Countries

The analysis aims to determine which of the six East-European nations, most closely fit the typical patterns of social stratification in Western societies. The comparison is made with respect to four criteria: 1) rules of distributive meritocracy; 2) shape of socio-occupational ladder; 3) dynamics of occupational mobility in the 1990s; 4) level of incomes. In order to answer these questions the author refers to data based on national 1993–1994 samples coming from: Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Poland, Russia and Slovakia. The analyses show that some regularities emerge with the Czech Republic, Hungary and Poland being most highly advanced on the road to the market society and Russia located on the opposite pole.

Maria Wójcicka, Elżbieta Wnuk-Lipińska The University in Conditions of Mass Education.
Research Findings

The article contains the findings of studies conducted in the middle of 1997 at the University of Warsaw. Their purpose was to determine to what degree common knowledge about differences between the quality of education in tuition and tuition-free studies is consistent with academic reality at the University of Warsaw. Quality was examined in relation to the broadly understood conditions in which the educational process takes place. From the studies it may be concluded that with such an approach, the differences between tuition and tuition-free studies at the university in question are not as distinct as commonly assumed. Where students' views differ in these questions, we note a stronger influence of the faculty than the form of studies. It must be emphasised, however, that 8 fields of studies were selected for study and all of the findings presented in the article concern only this population.

Julita Jabłecka, Hanna Gulczyńska, Ewa Świerzbowska-Kowalik Strategies of Acquiring and Preserving Resources, and the Survival and Development of Scientific Organisations: Example of Three Institutes of the Polish Academy of Sciences

The article presents the results of research on the survival and development strategy of research organisations in conditions of the transformation of the research system in Poland after 1990. It was assumed that the survival of an organisation is determined by its capacity to acquire and preserve such resources as financial means, material (infrastructure) and human resources as well as (characteristic for scientific institutions) autonomy, prestige and position of the organisation in the system of science and the legitimation of the institution in the community.

The research results are based on a study of three institutes of the Polish Academy of Sciences. The empirical analysis covered: 1) strategies for redefining the basic tasks and substantive profile of the organisation (domain, scope of action, research projects, educational tasks assumed, carrying out of non-research tasks); 2) strategies for acquiring and preserving the existing human resources (changes of the level and structure of employment, problems with recruitment of employees and personnel policy, salary scheme, etc.); 3) strategies for acquiring financial resources and development of the material infrastructure (changes in the level and structure of revenues according to various streams of budgetary and non-budgetary funding, physical plant, equipment); 4) role of the autonomy of institutes, gaining scientific position and legitimation in the community and changes of the system of administration and measures taken to make more effective use of existing resources.

Krystyna Ciekot Elective Courses from Students' Perspective

The article treats the problem of the place and function of the block of subjects in the humanities and management in the course of studies of a technical university. In Wrocław

University of Technology, where the study was conducted, students elect particular courses from a block as electives. The authoress shows that the elective part of the curriculum may perform many functions, among others preparing students to make rational and responsible decisions. The necessary condition in this case, however, is an attractive programme offer, well prepared information about the courses available and efficient organisation of enrolment in these courses. In this context the authoress discusses the findings of studies of the motives that guide students in the selection of particular courses. In conclusion she finds an increasing share of substantive reasons, which are starting to outweigh haphazard choices.

Zuzanna **Toeplitz** The Difficult Way to Europe through the Socrates-Erasmus Programme

The article presents the assumptions and one of the preconditions of the reform of teaching connected with the introduction of a point system for awarding credits for courses: the basic requirement laid down for colleges and universities applying for participation in the European Union Socrates-Erasmus Programme is adherence to the instructions of the European Credit Transfer System.

The authoress also discusses the advancement of the work of individual types of higher education institutions and specialisations on the introduction of a system of conversion points. The source of information are data gathered by the Tempus Office on the basis of a questionnaire sent out at the beginning of 1997 to all higher education institutions.

Antoni **Smoluk** Minimal Programme Requirements in Mathematics in Studies of Economics

The article contains the author's reactions to two documents of the Ministry of National Education and the Council for Higher Education concerning – most generally – minimal programme requirements. In them the author sees a debasement of mathematics in secondary schools and in studies of economics. He appeals for a teaching of mathematics that, in addition to providing formal tools, would also give knowledge about the world. According to the author, the reduction of mathematics to language and syntax is the reason for the gradual reduction of the number of hours allotted to mathematics in schools of various levels.

Lesław W. **Szczerba** Integrative Education of Handicapped Persons in the Agricultural-Pedagogical College in Siedlice

The main assumptions are presented here of the programme of integrative education of handicapped students that was put into practice in 1991 in the Agricultural-Pedagogical College in Siedlice. The author – rector of the college – also presents the first results of the programme. Among the most important he includes the integration of handicapped and non-handicapped students.

Kronika

Konferencja International Network for Quality Assurance in Higher Education

24–28 maja 1997 r., w Republice Południowej Afryki, odbyła się czwarta konferencja międzynarodowej sieci krajowych agencji zajmujących się problemami zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym (International Network for Quality Assurance in Higher Education – INQAAHE). Konferencje tego typu odbywają się co dwa lata i mają na celu wymianę doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w różnych krajach zewnętrznych systemów oceny jakości kształcenia oraz analizę różnic i wspólnych tendencji występujących w tym procesie. Są to najważniejsze spotkania osób zajmujących się badaniem, organizacją i promowaniem problemów związanych z jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mają one ponadto charakter programowy – określają kierunki dalszych prac nad doskonaleniem systemu zapewniania jakości.

Z ważniejszych przedsięwzięć międzynarodowych omówionych na tegorocznej konferencji warto wymienić, wdrożony w 1994 r. z inicjatywy Wspólnot Europejskich, Directorate General XXII, projekt pilotażowy, który ma na celu testowanie wspólnych metod ewaluacji jakości kształcenia w 15 krajach Unii Europejskiej oraz w Norwegii i Islandii. Zaprezentowano stan zaawansowania prac w ramach tego projektu, anonsując otwarcie na inne kraje – zarówno Europy Zachodniej, jak i Środkowo-Wschodniej.

Zwykle jedna sesja konferencji poświęcona jest omówieniu stanu zaawansowania prac nad tworzeniem narodowych systemów zapewniania jakości w krajach, które ich do tej pory nie mają. Tym razem kraje Europy Środkowo-Wschodniej były reprezentowane tylko przez uczestników z Polski. Dyskusja, która rozwinęła się po wygłoszeniu referatów przez prof. dr hab. Marię Wójcicką i dr Ewę Chmielecką, koncentrowała się wokół dwóch problemów: barier związanych z tworzeniem wewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz prób powołania krajowej agendy, której celem miałyby być ocena jakości kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego. Na tym tle przedstawiony został również funkcjonujący system akredytacji programów kształcenia menedżerów.

Wszystkie dyskusje zdominował problem miejsca dydaktyki wśród innych zadań nauczycieli akademickich (relacji między badaniami i dydaktyką). Często pojawiał się także temat standardów krajowych i międzynarodowych w edukacji. W tym ostatnim przypadku zwracano uwagę na trudności związane z określeniem, czym są te standardy w lokalnym i szerszym ujęciu.

Dokonując podsumowania wyników obrad, organizatorzy zwrócili uwagę na następujące zjawiska:

- Rozliczanie się z nakładów na szkolnictwo wyższe ma służyć podnoszeniu jakości kształcenia.
- Rozwój kontaktów w skali międzynarodowej ma sprzyjać przybliżeniu pojęcia standardów.

- Koszty ponoszone z tytułu funkcjonowania agend ds. ewaluacji są niewspółmiernie niskie w stosunku do płynących stąd korzyści dla jakości.
- Styl funkcjonowania agendy uzależniony jest od tego, kto jest jej założycielem.

Maria Wójcicka

Standardy w edukacji – wymiar krajowy i międzynarodowy: kontynuacja projektu *Zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*

Projekt *Zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, realizowany w roku akademickim 1996/1997 w Instytucie Spraw Publicznych – w ramach Programu Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych – zakończył się konferencją (Miedzeszyn, 13–14 czerwca 1997). Stałe seminarium, które zostało przyjęte jako formuła implementacji projektu, skupiło przedstawicieli środowiska akademickiego, dla których problemy jakości kształcenia są ważne i zasługują na szczególne miejsce w strategiach rozwojowych ich uczelni. Podczas pierwszego spotkania uczestnicy uznali, że, w świetle toczących się dyskusji, nieuniknione wydaje się powołanie na szczeblu krajowym agendy, której zadaniem będzie czuwanie nad jakością kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego. Przyjęto, że seminarium będzie wspierać działania szkół wyższych, mające na celu przygotowanie się do takich właśnie zewnętrznych przeglądów.

Rezultatem zakończonych prac jest książka *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, na którą składają się opracowania uczestników seminarium. Po stosunkowo licznych już obecnie publikacjach, powstałych jako wynik realizacji projektów wspieranych m.in. przez KBN, Fundację im. Stefana Batorego oraz EC/TEMPUS, jest to zapis kolejnego etapu w procesie przybliżania się do usankcjonowania instytucjonalizacji systemu zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych.

Spotkania w ramach uruchomionego seminarium uświadomiły jego uczestnikom potrzebę istnienia w kraju ośrodka, który służyłby pomocą merytoryczną osobom zainteresowanym problematyką jakości w szkolnictwie wyższym, stwarzał możliwość wymiany doświadczeń przedstawicieli różnych uczelni oraz zapewniał bieżącą informację na temat prac podejmowanych w tym zakresie w innych krajach. Wymienione zadania będą realizowane w ramach seminarium *Standardy w edukacji – wymiar krajowy i międzynarodowy*, przewidzianego na rok akademicki 1997/1998. Informacje o efektach najważniejszych przedsięwzięć w tej dziedzinie oraz o udziale w międzynarodowych sympozjach i konferencjach zostaną opublikowane.

Maria Wójcicka

Zagadnienia związane z przejściem ze szkoły do pracy

3 października 1997 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego zorganizowało seminarium dla polityków, naukowców i praktyków zainteresowanych problematyką relacji między systemem edukacji a rynkiem pracy. Zagadnienia te są przedmiotem prac prowadzonych w Centrum w ramach programu Fiesta II.

Program ten, wykorzystując środki Phare, zakłada realizację działań dostosowawczych wynikających z członkostwa Polski w OECD. Jeden z projektów Fiesta II obejmuje badania związane z przejściem ze szkoły do pracy zawodowej. Pierwszym etapem prac nad realizacją projektu było opracowanie propozycji wskaźników opisujących kształcenie z perspektywy rynku pracy oraz mierzących efektywność owego kształcenia.

Wystąpienia wprowadzające, wygłoszone przez prof. dr hab. Ireneusza Białeckiego i dr Elżbietę Drogosz-Zabłocką, dotyczyły koncepcji i potrzeby opisu przejścia ze szkoły do pracy w kontekście zadań dla polityki edukacyjnej i społecznej. Poruszono problem definiowania przejścia z edukacji do zatrudnienia, nawiązując do definicji stosowanej przez badaczy z krajów OECD, która wskazuje na konieczność postrzegania owego przejścia nie w kategoriach jednorazowego aktu, w którym podejmowana jest przez absolwenta praca zawodowa, lecz w kategoriach procesu, stopniowego dochodzenia do zatrudnienia, któremu mogą towarzyszyć różne fazy: bezrobocie, udział w pracach interwencyjnych, dodatkowe kształcenie czy praca dorywcza. Wśród poruszanych zagadnień znalazł się ponadto problem braku systematycznych badań oświatowych (na wzór badania aktywności ekonomicznej ludności prowadzonych przez GUS), które by dostarczyły informacji na temat efektów pracy szkół.

Jednym z kierunków takich badań mogłyby stać się prace nad wskaźnikiem opłacalności inwestowania w wykształcenie. Kwestie dotyczące koncepcji takiego wskaźnika i związanych z nim definicji zostały omówione w wystąpieniu prof. dr hab. Ireneusza Białeckiego, który przedstawił propozycję metody obliczania kosztów i zysków kształcenia z perspektywy jednostki i społeczeństwa.

Problemy związane z instytucjami i regulacjami wiążącymi edukację (w tym również edukację ustawiczną) z rynkiem pracy zostały poruszone w referacie dr Grażyny Koptas. Autorka przedstawiła aktualny stan badań statystycznych związanych z przejściem z edukacji do rynku pracy oraz propozycje uzupełnienia tych badań o takie elementy, które dałyby możliwość porównywania wskaźników stosowanych w Polsce i w krajach OECD.

Propozycja syntetycznego miernika skuteczności wejścia na rynek pracy, opracowana przez dr Annę Kowalską, została przedstawiona na tle analizy możliwości wykorzystania badania aktywności ekonomicznej ludności do analizy przejścia między kształceniem a zatrudnieniem, które to badanie stanowiło częściowo podstawę dla skonstruowania projektu owego miernika syntetycznego.

Przedstawione propozycje stanowiły przedmiot dyskusji, która będzie kontynuowana w toku dalszych prac nad podjętym projektem badawczym.

Grażyna Koptas

Studia wyższe – szansa na sukces?

W dniach 24–25 października 1997 r. odbyła się w Mądralinie konferencja nt. *Studia wyższe – szansa na sukces?*, zorganizowana przez Instytut Spraw Publicznych w ramach Programu Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych.

Podstawowe tezy referatów i dyskusji koncentrowały się wokół problematyki programów i profili kształcenia oraz ich odpowiedniości wobec potrzeb rynku pracy, oczekiwań studentów i pracodawców, szans na zatrudnienie i sposobów promocji absolwentów,

kryteriów zatrudniania itd. W referatach zaprezentowano wyniki badań prowadzonych przez kilka ośrodków – dotyczyły one przede wszystkim studentów i absolwentów uczelni lub wydziałów ekonomicznych, biznesu, finansów i zarządzania oraz ich pracodawców, choć nie brakowało także badań prowadzonych wśród studentów innych kierunków studiów (np. matematyki). W konferencji uczestniczyło kilku rektorów szkół wyższych (państwowych i prywatnych) oraz dziekanów uczelni, przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej i Krajowego Urzędu Pracy, a także reprezentanci środowisk akademickich, studenci (laureaci konkursu Instytutu Spraw Publicznych i tygodnika „Wprost” zatytułowanego „Studia wyższe – szansa na sukces?”), przedstawiciele pracodawców (z grupy 50 najlepszych, według badań AIESEC, pracodawców roku 1996), reprezentanci jednego z Biur Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów, a także badacze problematyki szkolnictwa wyższego.

Julita Jabłecka

Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

Ireneusz Białecki – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, poprzednio pracownik Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Opublikował dwie książki na temat nierówności w dostępie do wykształcenia oraz wiele prac poświęconych strukturze społecznej, strukturze wykształcenia i socjologii polityki. Był jednym ze współautorów czterech raportów z serii *Polacy*, opublikowanych pod redakcją W. Adamskiego (1980; 1981; 1985; 1990). Jest członkiem zespołu redakcyjnego kwartalnika „Res Publica Nowa” oraz Rady Redakcyjnej miesięcznika „Higher Education”,

wydawanego przez Kluwer Acad. Publ. W latach 1994–1996 kierował zespołem, który przygotował raport *Education in Changing Society*, stanowiący podstawę przeglądu polityki edukacyjnej w Polsce przez ekspertów OECD, był także kierownikiem zespołu realizującego polską część międzynarodowych badań nad alfabetyzmem funkcjonalnym.

Krystyna Ciekot – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Instytutu Nauk Ekonomiczno-Społecznych Politechniki Wrocławskiej. Zajmuje się głównie problematyką pedagogicznych i społecznych uwarunkowań skuteczności oraz efektywności kształcenia w szkole wyższej, doskonaleniem procesu

kształcenia nauczycieli (zwłaszcza przygotowaniem do projektowania i realizacji autorskich wersji programów dydaktycznych), a także zagadnieniami komunikacji społecznej. Jest członkiem Zespołu Pedagogologii Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Henryk Domański – profesor doktor habilitowany w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Prowadzi badania nad stratyfikacją oraz różnymi aspektami struktury społecznej w Polsce i w innych krajach, a także studia z zakresu metodologii badań socjologicznych. Autor i współautor kilku książek, m.in.: *Rola klasyfikacji zawodów w analizie struktury społecznej* (1985), *Segmentacja rynku pracy a struktura społeczna* (1987), *Dimensions of Social Stratification. A Comparative Analysis* (1989), *Klasy, grupy społeczno-zawodowe i organizacje gospodarcze* (1991), *Zadowolony niewolnik. Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce* (1992), *Wzory prestiżu a struktura społeczna* (1991), *Spółczesność klasy średniej* (1994), *Na progu konwergencji. Stratyfikacja społeczna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej* (1996).

Hanna Gulczyńska – doktorat z polityki społecznej uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim. Od 1993 r. pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: aspiracje edukacyjne i ich realizacja a zapotrzebowanie rynku pracy; możliwości i potrzeby dorosłych w zakresie kształcenia.

Julita Jabłecka – doktor nauk ekonomicznych, specjalista z dziedziny organizacji i zarządzania, sekretarz naukowy Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu

Warszawskiego. Pracę doktorską na temat *Przygotowanie, realizacja i ocena reformy instytutowej w szkołach wyższych* obroniła w Szkole Głównej Handlowej (SGPiS). Jest autorką wielu publikacji na temat zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym. W latach 1990–1991 uczestniczyła w przygotowywaniu nowych rozwiązań legislacyjnych dotyczących nauki. Zainteresowania badawcze: przemiany organizacyjne w nauce oraz szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie, procesy decyzyjne w nauce, ewaluacja jako instrument zarządzania.

Bruce D. Johnstone – profesor State University of New York (Buffalo), specjalizuje się w analizach porównawczych systemów szkolnictwa wyższego.

Antoni Smoluk – profesor zwyczajny, doktor habilitowany, kierownik Katedry Matematyki Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Absolwent matematyki Uniwersytetu Wrocławskiego, doktorat z ekonomii matematycznej. Zajmuje się szeroko rozumianymi zastosowaniami matematyki w ekonomii, a zwłaszcza aproksymacją inwariantną, funkcjami sklejanymi, teorią prognozy, teorią preferencji i równowagi ogólnej. Poświęca dużo uwagi dydaktyce matematyki na studiach ekonomicznych. Opublikował wiele artykułów na ten temat, a także organizuje cykliczne ogólnopolskie konferencje poświęcone dydaktyce.

Lesław Szczerba – profesor doktor habilitowany, matematyk, rektor Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach. Inicjator i realizator programu integracyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych realizowanego w tej uczelni.

Ewa Świerzbowska-Kowalik – absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, pracę doktorską na temat

diagnozy, oceny i rozwiązań modelowych studiów przemianych obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problematyką kształtowania się aspiracji edukacyjnych oraz dążeń zawodowych młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej.

Zuzanna Toeplitz – doktor psychologii, adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Koordynator Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) na Uniwersytecie Warszawskim, koordynator programu MEN *Wprowadzenie punktów ECTS na uniwersytetach polskich*, kierownik Biura Informacji i Promocji Uniwersytetu Warszawskiego.

Elżbieta Wnuk-Lipińska – doktor habilitowany, socjolog. 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. Jest m.in. autorką książki *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych* (1996).

Maria Wójcicka – doktor habilitowany w zakresie pedagogiki szkoły wyższej, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problemami przemian strukturalnych w systemach kształcenia ponadśredniego, relacji między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – analizą mechanizmów zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe).



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
Órodek Wydawniczo-Poligraficzny SIMP – Hanna Bicz
 00-699 Warszawa, ul. Emilii Plater 9/11, tel. 629-80-38

Zapraszamy do współpracy

Najchętniej przyjmujemy artykuły o objętości około 1 arkusza wydawniczego, z dołączonym streszczeniem (3/4 strony) oraz krótką informacją o autorze, przeznaczoną do publikacji.

Wszystkie artykuły są opiniowane przez dwóch recenzentów.

Materiały do numeru ukazującego się w czerwcu przyjmujemy do 15 marca, a do numeru grudniowego – do 15 września.

Tematem najbliższego numeru, który zostanie przygotowany pod redakcją Jana Kozłowskiego, będą problemy polityki naukowej.

Cz. 238

8 00.zł

Prenumeratę półrocznika

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” prowadzi firma AMOS,
01-806 Warszawa, ul. Zuga 12.

Koszt roczny, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi **14 zł.**

Wpłaty należy dokonywać na konto AMOS:

**PKO BP VIII/O Warszawa,
nr 10201084-77578-270-1-111**

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.

W przypadku dostawy drogą lotniczą
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.

Istnieje jeszcze możliwość
zaprenumerowania rocznika 1996.