

# NAUKA

## I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



**8/96**

półrocznik

### **Rada Redakcyjna**

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

### **Redaguje zespół**

Julita **Jabłeczka**  
Elżbieta **Wnuk-Lipińska** (redaktor naczelny)  
Maria **Wójcicka**

### **Opracowanie graficzne**

Wojciech **Freudenreich**

**Redaktor tomu:** Julita **Jabłeczka**

### **Adres Redakcji**

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego  
Uniwersytetu Warszawskiego  
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 620-03-81 w. 158

*Z czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych  
z funduszy na działalność ogólnotechniczną*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1996

ISSN 1231-02-98

BT 1/2 1996



18. LIS. 1997

# NAUKA

## I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego

8/96, Półrocznik, Warszawa

449 828 II / 8  
1996

Od Redakcji 3

### TOŻSAMOŚĆ UNIWERSYTETU

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania **5**  
Guy **Neave**, Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości  
czy apokryf? **29**

Julita **Jabłeczka**, Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego  
w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego **41**

Berenika M. **Winclawska**, Alma Mater Carolina Pragensis: profesorowie o idei  
uniwersytetu **55**

Anna **Buchner-Jeziorska**, Jolanta **Kulpińska**, Rola uniwersytetu  
w aglomeracji przemysłowej. Przykład Łodzi **61**

### REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Bilans kadencji. Wywiad z prof. dr hab. Włodzimierzem **Siwińskim**,  
rektorem Uniwersytetu Warszawskiego **68**

Ewa **Chmielecka**, Kadencja 1993 – 1996 w opiniach rektorów (synteza wywiadów) **76**

Janusz **Beksiak**, Edukacja ekonomiczna w Polsce **91**

Zygfryd **Juczyński**, Kredytowy system studiów psychologicznych **105**

### DOŚWIADCZENIA, DYSKUSJA

Arnold **Pabian**, Zarządzanie i marketing w szkołach wyższych.  
Wybrane problemy **113**

Jan **Pytel**, Antoni **Serwin**, Kształcenie ustawiczne **120**



Summaries **130**

Kronika **133**

Informacje o autorach **135**

Bibl. UAM

07 70 15 99

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy  
and Higher Education

**8/96, Semi-annual, Warsaw**

**From Editor 3**

## THE IDENTITY OF UNIVERSITY

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, The University Today: Idea, Goals and Tasks **5**  
Guy **Neave**, Global Civilisation and Cultural Values: Apocryphal  
or Millennial Visions? **29**

Julita **Jabłecka**, Higher Education: Diagnosis and Vision of the Future  
in the Light of UNESCO and The World Bank Documents **41**

Berenika M. **Winclawska**, Alma Mater Carolina Pragensis: Professors  
on the Idea of the University **55**

Anna **Buchner-Jeziorska**, Jolanta **Kulpińska**, The Role of the University  
in the Industrial Agglomeration. The Example of Łódź **61**

## REFORMS IN HIGHER EDUCATION

Total Effect of the Term of Office. The Interview  
with Professor **Włodzimierz Siwiński**, Rector of the University of Warsaw **68**  
Ewa **Chmielecka**: Term of Office 1993 – 1996 in the Opinion of Rectors  
(Summary of Interviews) **76**

Janusz **Beksiak**, Economic Education in Poland **91**

Zygfryd **Juczyński**, The Credit System of Studies in Psychology **105**

## EXPERIENCE AND DISCUSSION

Arnold **Pabian**, Management and Marketing in Higher Education Institutions.  
Selected Problems **113**

Jan **Pytel**, Antoni **Serwin**, Permanent Education **120**

**Summaries 130**

**Chronicie 133**

**Notes on the Authors 135**

**Od redakcji** Głównym tematem tego numeru jest tożsamość uniwersytetu (tak określiamy uczelnie mające uprawnienia do kształcenia na poziomie magisterskim). Problem ten wydawał się szczególnie interesujący z kilku powodów. W polskich uczelniach dokonuje się ważny, oddolnie inicjowany proces przemian, możliwy dzięki nowym regulacjom prawnym z 1990 r., które przywróciły autonomię instytucjonalną oraz wolność nauki i nauczania, wartości tak ważne dla modelu uniwersytetu humboldtowskiego, pod którego wpływem kształtowały się polskie uczelnie w początkach XX wieku. Ten proces przemian zaowocował znaczną różnorodnością rozwiązań. Transformacji wewnętrznej uczelni państwowych towarzyszyło powstawanie uczelni prywatnych. Procesy te przebiegały w warunkach przechodzenia do gospodarki rynkowej, rosnącego popytu społecznego na wyższe wykształcenie oraz nienadążania nakładów budżetowych za wzrostem liczby studentów. Czy zmiany te wywarły wpływ na przeobrażenia misji szkół typu akademickiego, na sposoby pełnienia przez nie ich roli i zadań? W jakim stopniu funkcjonowanie uczelni kształtuje amerykański model szkolnictwa wyższego, a w jakim tradycyjny model kontynentalnej Europy i dokonywane tam reformy? Jak postrzegają obecne funkcje uczelni akademicy z polskich uniwersytetów, politechnik czy szkół pedagogicznych? Jakiego rodzaju zjawiska w funkcjonowaniu szkół wyższych są uznane za sukcesy i porażki przez rektorów uczelni? Jaką rolę pełni obecnie uniwersytet w środowisku lokalnym?

Debata nad rolą uniwersytetu – a nawet szerzej, nad rolą szkolnictwa wyższego – toczy się obecnie w wielu krajach, zarówno w środowisku akademickim, jak i politycznym oraz wśród badaczy systemów kształcenia. Podstawowym problemem jest rola uniwersytetu w warunkach trudności finansowych i umasowienia szkolnictwa wyższego. Oczywiście zadania uniwersytetów formułowane są inaczej w krajach, w których powstał odrębny sektor szkolnictwa nieakademickiego (zawodowego), a inaczej w państwach o ujednoczonym systemie kształcenia, gdzie uczelnie akademickie podejmują nowe zadania, wprowadzając nietradycyjne formy kształcenia, krótkie cykle itd., a także przejmują kształcenie o profilu zawodowym. Rozpoczęte procesy globalizacji w sferze gospodarki i kultury oraz tworzenie się cywilizacji globalnej mają nie tylko pozytywne reperkusje dla wszystkich krajów, ale konsekwencje tych procesów są już widoczne w postaci zmiany celów i zadań uniwersytetu. W dokumentach UNESCO i Banku Światowego mówi się wręcz o tym, iż szkolnictwo wyższe znalazło się w stanie kryzysu i zalecane są różnorodne przedsięwzięcia, które z pewnością wpłyną na charakter instytucji akademickich.

Wszystkie wspomniane tutaj kwestie zostały zasygnalizowane w artykułach zawartych w niniejszym numerze naszego czasopisma, w części poświęconej tożsamości uniwersytetu. Ale również artykuły dotyczące reformy studiów ekonomicznych i wprowadzania systemu kredytowego na studiach psychologicznych wskazują na kształtowanie się nowego modelu uczelni. Propozycje zmiany koncepcji zarządzania wraz z prowadzeniem działalności marketingowej przez instytucje akademickie są zgodne z międzynarodowymi tendencjami i wiążą się z dostosowywaniem polskich szkół wyższych do rynkowego charakteru otoczenia. Opisany na zagranicznych przykładach rozwój edukacji permanentnej oznaczać będzie konieczność modyfikacji tradycyjnych metod kształcenia i nowe zadania dla szkół wyższych.

# TOŻSAMOŚĆ UNIWERSYTETU

## Elżbieta Wnuk-Lipińska Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania\*

W artykule poddano analizie kwestię tożsamości uniwersytetu. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytania: czy współczesne szkoły wyższe, które osiągnęły duży stopień różnicowania, mają tradycyjne cechy przypisywane uniwersytetowi, czy cele i zadania uczelni uległy zmianie oraz jaki jest kierunek tych zmian.

### Tożsamość uniwersytetu

**W ostatnim dwudziestolecu XX wieku** w dyskusji na temat stanu instytucji szkolnictwa wyższego wystąpiła kwestia tożsamości uniwersytetu. W wielu publikacjach zawarta jest próba odpowiedzi na pytania związane z tym problemem (Bok 1982; Kerr 1982; Pelikan 1992; Czeżowski 1994 a,b; Kalemka 1994). Najczęściej powtarzające się kwestie dotyczą następujących spraw: czy współczesne wyższe uczelnie, które osiągnęły ogromny stopień różnicowania, można określać terminem „uniwersytet”, czy mają one tradycyjne cechy przypisywane uniwersytetowi, a jeśli nie, to czy należy dążyć do ich przywrócenia.

W diagnozach dotyczących sytuacji społecznej, w której funkcjonują obecnie uczelnie, podkreśla się, iż gwałtowny rozwój nauki i technologii, w połączeniu z ich komercyjnym zastosowaniem (przede wszystkim w transporcie, telekomunikacji i komputeryzacji), zmienił zasady funkcjonowania społeczeństw w skali makro i mikro. Zmienił również zasady organizacji pracy i funkcjonowania instytucji formalnych, a także sposoby nauczania i uczenia się oraz komunikowania między ludźmi. Wzrosły powiązania ekonomiczne między różnymi krajami, osiągając skalę globalną. Powstało zapotrzebowanie na wysokiej klasy specjalistów, będących w stanie obsłużyć nowoczesne przedsiębiorstwa i korporacje o charakterze międzynarodowym, wśród których ważne miejsce zajmują tzw. przedsiębiorstwa inteligentne, świadczące usługi w zakresie dostarczania wiedzy.

---

\* Jest to rozdział książki *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1996.

W tej sytuacji rządy chcą, aby szkoły wyższe, utrzymywane z pieniędzy publicznych, pomogły zarówno społeczeństwu, jak i jednostkom sprostać tym wyzwaniom. Przedsiębiorstwa i korporacje, w celu zwiększenia swoich szans na rynku międzynarodowym, potrzebują badań stosowanych oraz pracowników o odpowiednich kwalifikacjach. Jednostki pragną natomiast zwiększyć swoje szanse na rynku pracy przez zdobywanie kwalifikacji i dyplomów zapewniających im pomyślną przyszłość zawodową. Aby to osiągnąć, konieczne byłoby zapewnienie jednostkom możliwości nabywania, uzupełniania i zmiany kwalifikacji, czyli inaczej mówiąc – edukacji ustawicznej (Wood 1995).

Instytucje szkolnictwa wyższego w wielu krajach znalazły się więc pod silną presją rosnących i zróżnicowanych oczekiwań społecznych, nacisków finansowych oraz wymagań dotyczących produktywności i rozliczania się z działalnością. Wszystko to dzieje się na dodatek w sytuacji nagłej zmiany, która dotyczy podstaw funkcjonowania uczelni, a zwłaszcza sposobów i treści kształcenia.

Pod wpływem zmian zachodzących w otoczeniu społecznym, tradycyjny model europejskiej, kontynentalnej uczelni przejawia tendencję do ewoluowania w stronę modelu „rynkowego”, charakterystycznego dla amerykańskiego szkolnictwa wyższego.

Instytucje szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych są opisywane najczęściej jako autonomiczne i elastycznie reagujące na potrzeby społeczeństwa. Jako podstawową cechę systemu amerykańskiego wymienia się daleko posunięte zróżnicowanie: od dwuletnich kolegiów, dających dyplom zawodowy lub dyplom bakałarza, do uczelni typu uniwersyteckiego, zapewniających edukację akademicką (na poziomie magisterskim i doktorskim). Ponadto jest to system drożny. Zapewnia on studentom o określonym poziomie przygotowania i odpowiednich wynikach kształcenia możliwość przenoszenia się z jednej uczelni na drugą, zmianę wydziału lub kierunku studiów w ramach tej samej szkoły wyższej oraz uzyskiwanie kolejnych stopni lub dyplomów na tej samej lub innej uczelni.

W dalszym omawianiu specyfiki uczelni amerykańskich ograniczę się do uniwersytetów, jako że ten typ instytucji dominuje w realiach polskich i – szerzej – w europejskich. Bliski związek między uniwersytetami i otoczeniem społecznym w Stanach Zjednoczonych jest często opisywany jako efekt struktury organizacyjnej uniwersytetów oraz modelu ich finansowania (por. Clark 1983; Trow 1985; Kerr 1993; Sagen 1994).

Instytucje te charakteryzuje korporacyjna forma organizacji. Władza znajduje się w rękach rady powierniczej. Jej członkowie są dobierani spośród przedstawicieli grup społecznych, od których zależą środki przeznaczone na funkcjonowanie uniwersytetu. Jeśli jest to uczelnia publiczna, to rady uczelni są zwykle wybierane przez obieralne ciała publiczne; zazwyczaj przez władzę ustawodawczą danego stanu lub bezpośrednio przez mieszkańców stanu bądź regionu.

Podstawowa kontrola sprawowana nad uniwersytetami znajduje się więc w rękach przedstawicieli społeczeństwa, a nie środowiska akademickiego. Znaczna część uprawnień z zakresu zarządzania i kierowania sprawami wewnętrznymi jest przekazana administratorom, poczynając od prezydenta uczelni, poprzez dziekanów i kierowników departamentów (często wybieranych przez pracowników akademickich na określony czas). Zarówno władza administratorów, jak i władza ciał kolegialnych pochodzi z delegacji od członków korporacji, a ich decyzje podlegają kontroli i aprobachie rady korporacji (Sagen 1993).

Amerykańskie uniwersytety do XIX w. (pierwszy uniwersytet – Harvard – został utworzony na początku XVII w.) były słabo rozwinięte w porównaniu z uczelniami w Europie.

Proces decyzyjny przebiegał w nich jednokierunkowo, „z góry w dół”. Dopiero w okresie powstawania modelu uniwersytetu liberalnego decyzje dotyczące badań i kształcenia zaczęły przechodzić w ręce pracowników akademickich. Oni zdecydowali zarówno o podziale wydziałów na departamenty oraz o delegowaniu na ten poziom organizacyjny zasadniczej odpowiedzialności za kształcenie i badania, jak i o wzorach kariery akademickiej i zapewnieniu autonomii ludziom nauki poprzez wolności akademickie i stałe zatrudnienie (Sagen 1994).

Wpływ otoczenia społecznego na funkcjonowanie uniwersytetów amerykańskich nie ogranicza się jednak do działalności rad. Władze stanowe mają bowiem zapewnioną inną formę kontroli, wynikającą z faktu, iż to one w znacznym stopniu finansują uniwersytety. Duża część funduszy pochodzących od władz jest albo przeznaczana na konkretne cele, albo ich otrzymanie jest związane ze spełnieniem pewnych warunków, np. przyjęcia określonej liczby studentów pochodzących z rodzin gorzej usytuowanych społecznie.

W efekcie w Stanach Zjednoczonych uczelnie znajdują się pod wpływem nacisku ze strony wielu grup interesu. Badacze problemu często wyrażają obawę, którą Harry B. Sagen sformułował następująco: „Być może nad uniwersytetami amerykańskimi wisi niebezpieczeństwo przekształcenia się w supermarkety lub centra handlowe, próbujące służyć wszystkim i w efekcie lekceważące zasadniczą funkcję kształcenia oraz badań podstawowych” (Sagen 1994, s. 107).

Po drugiej wojnie światowej sieć powiązań amerykańskich uniwersytetów z innymi instytucjami społecznymi została gwałtownie rozbudowana. Już nie tylko uczelnie prywatne, lecz także publiczne były zmuszone otworzyć specjalne biura zapewniające obsługę prawną fundacji, korporacji i stowarzyszeń absolwentów. Co więcej, jak twierdzi Derek Bok (1982), instytucjom tym coraz więcej czasu zaczęło zabierać przygotowywanie projektów grantów, w celu uzyskania od rządu federalnego funduszy na badania, oprzyrządowanie czy pomoc dla studentów.

Szeroki program rządowy, wspierający finansowo działalność usługową uniwersytetów prowadzoną na rzecz sektora publicznego (np. programy związane z realizacją zasady sprawiedliwości edukacyjnej czy ochrony zdrowia), sprzyjał powstawaniu ogromnych, wielofunkcyjnych uniwersytetów (*multiversities*). Stały się one jednocześnie szkołami wyższymi, szkołami średnimi o profilu ogólnym i zawodowym, szkołami kształcącymi nauczycieli, centrami badawczymi, agencjami podwyższającymi kwalifikacje, a wreszcie – przedsiębiorstwami przynoszącymi zysk (Kerr 1982).

Zwolennicy tego kierunku rozwoju uniwersytetów podkreślają, iż – dzięki realizacji różnych programów na rzecz społeczeństwa – mury uniwersytetu runęły i jest on ściśle powiązany ze światem zewnętrznym, stał się jego integralną częścią. obrońcy tradycyjnego modelu uniwersytetu twierdzą, iż cele realizowane przez tę instytucję zostają zwielokrotnione przez stałe dołączanie nowych typów usług i aktywności. Powoduje to ogromny wzrost biurokracji. Ponadto – pośród tej „nadaktywności” – tłumy studentów kręcą się bez wyraźnego celu, zapomniani przez profesorów, w większym stopniu odczuwających lojalność wobec agencji rządowych niż wobec uniwersytetu, w którym w danej chwili są zatrudnieni. Może to prowadzić nie tylko do zaniedbań ze strony pracowników akademickich w prowadzeniu badań naukowych i kształcenia, ale nawet do utraty obiektywizmu i zaangażowania wobec wykonywanej pracy. Mogą oni bowiem zacząć pełnić rolę stronników lub obrońców określonych opcji, kuszeni możliwością wpływu na wydarzenia, co oczywiście odbywa się kosztem roli uczonego, starającego się zrozumieć przebieg zdarzeń (Bok 1982).



Responsywność wobec potrzeb zgłaszanych zarówno przez agencje rządowe, jak i przez prywatny sektor gospodarczy spowodowała zmiany w działalności uniwersytetów oraz w postawach pracowników akademickich. Do najważniejszych przeobrażeń należy zaliczyć (por. Kerr 1993, s. 55):

- ukierunkowanie działalności edukacyjnej na preferowane dziedziny (np. technika, rolnictwo – kosztem nauk humanistycznych);
- ukierunkowanie działalności badawczej na badania stosowane;
- powstanie dysproporcji w finansowaniu: na korzyść uniwersytetów badawczych, przede wszystkim o profilu technologicznym;
- odwrócenie uwagi części kadry od kształcenia i badań podstawowych; w efekcie utworzenie dwóch klas profesorów: o wyższych zarobkach – akademików-przedsiębiorców i gorzej zarabiających – akademików-teoretyków;
- podejmowanie (rzadko udanych) prób zwiększenia bezpośredniego wpływu otoczenia zewnętrznego na cele i zadania, jakie stawiają przed sobą uniwersytety;
- wystawianie pracowników akademickich na pokusę wykorzystywania budynków i aparatury należących do uczelni w celu uzyskiwania prywatnych dochodów;
- wspieranie oportunistów wśród kadry przez zachęcanie do zajmowania się drugorzędną działalnością naukową (chodzi o często trywialne z punktu widzenia nauki badania stosowane).

Opisane wyżej zjawiska, występujące na uniwersytetach amerykańskich, można także znaleźć na uniwersytetach europejskich, w tym również polskich, które „filozofię rynkową” zaczęły stosować w ograniczonym zakresie, i to od stosunkowo niedawna.

Wszystkie strony zabierające głos w dyskusji na temat, czy uniwersytet powinien służyć społeczeństwu, odpowiadają na to pytanie twierdząco. Różnią się natomiast w odpowiedziach, na czym ta służba ma polegać i w jaki sposób powinna być pełniona.

Tradycjoniści wyrażają przekonanie, że współczesny uniwersytet nie może się odciąć od swojego dziedzictwa, nie może bowiem odesłać do muzeum podstawowych wartości i zasad uznawanych przez wiele pokoleń naukowców. Pragmatycy, uznający, że działania przystosowawcze są nieuchronne, zastanawiają się, jakie zmiany są konieczne i jaki powinien być ich zakres.

W rozważaniach na temat zadań współczesnego uniwersytetu dyskutanci skłonni są zgodzić się na ogólne sformułowanie, iż celem istnienia tej instytucji jest pomnażanie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy.

Zwolennicy daleko idącej współpracy uczelni z otoczeniem społecznym dodają do tak sformułowanych zadań jeszcze stosowanie wiedzy. Ale nie ma między nimi zgody, czy może ona być stosowana jedynie w celu doskonalenia produktu (jednostki badawczo-rozwojowej), czy także w celach czysto zarobkowych (produkcja). Możliwości stosowania wiedzy nie ograniczają się do wyżej wymienionych przykładów. W zakres tak rozumianej funkcji uczelni wchodzi także działalność ekspercko-doradcza pracowników akademickich, dotycząca ważnych spraw publicznych. Występują oni w tym przypadku w roli autorytetów, których opinie powinny być formułowane na podstawie posiadanej wiedzy, w trosce o dobro publiczne i powinny oznaczać się bezstronnością. Realizacja tej funkcji przez społeczność akademicką budzi także sporo kontrowersji. Krytycy tego typu działalności podejmowanej przez pracowników akademickich mówią, iż prowadzi ona do wejścia polityki w mury uniwersytetu, zmieniając dyskurs akademicki w spory zwalczających się zwolenników różnych

opcji politycznych. Zwolennicy twierdzą natomiast, iż wypowiedanie się uczonych w ważnych sprawach publicznych jest ich obywatelskim obowiązkiem. Argumentują, iż posiadana wiedza i obiektywizm, stanowiące podstawę pracy naukowej, powinny uchronić środowisko akademickie przed przedkładaniem racji politycznych nad racje intelektualne.

Każde z wymienionych zadań uniwersytetu przy próbie uszczegółowień pokazuje, iż wewnątrz określonego przez nie obszaru nie istnieje w miarę powszechnie akceptowany konsens. Nie ma obecnie dominującej idei uniwersytetu, na miarę idei Newmana czy idei uniwersytetu liberalnego.

Dyskusja na temat funkcji badawczej uniwersytetu ogniskuje się wokół kilku spraw. Przede wszystkim wokół poruszanego już kilkakrotnie problemu badań podstawowych i stosowanych. W tej kwestii dominuje stanowisko, iż we współczesnym świecie nierealne i zagrażające istnieniu uniwersytetu byłoby wyrzucenie poza jego mury badań stosowanych. W takim bowiem przypadku uniwersytet najprawdopodobniej stałby się instytucją peryferyjną, której działania znajdowałyby się poza głównym nurtem zapotrzebowania społecznego na wiedzę. Nadmierne nastawienie na badania stosowane może natomiast spowodować, iż uniwersytet stanie się centrum rozwojowym istniejącej wiedzy, i to czasami na małą skalę, gdyż na skutek realizacji zamówień zgłaszanych przez otoczenie społeczne mogą w jego działalności dominować badania trywialne z punktu nauki (np. jak ulepszyć dany produkt).

W dyskusji obecnej w literaturze przedmiotu (Bok 1982; Smith 1990; Pelikan 1992; Wróblewski 1993; Kolakowski 1994) powraca także pierwsza zasada sformułowana przez Johna H. Newmana: odkrywanie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy dla niej samej.

Konieczność przestrzegania tej zasady jest uzasadniana interesem przyszłych pokoleń, gdyż w wyniku dominujących współcześnie tendencji pragmatycznych poszukiwania naukowe w wielu dziedzinach mogą zostać przerwane. Może to dotyczyć dziedzin nie niosących odpowiedzi ważnych z punktu widzenia bieżących zapotrzebowań społecznych (np. badania dialektów, języków starożytnych czy matematyki w Egipcie za czasów faraonów).

Jednak pierwsza zasada Newmana nie tylko pozytywnie inspiruje dzisiejsze dyskusje, ale także budzi wiele zastrzeżeń. Bywa nawet opisywana jako jedna z przyczyn kryzysu współczesnego uniwersytetu. Zdaniem krytyków, ścisłe zastosowanie tej zasady może bowiem uczynić z uniwersytetu naukowe śmietnisko, na którym znajduje się wiele nikomu niepotrzebnych, naukowo ustalonych faktów, w stylu „im dalej od wody, tym mniej żab”. Page Smith, omawiając skutki stosowania zasady „wiedzy dla wiedzy”, powołuje się na opinie wyrażane już wiele lat wcześniej przez Karla Jaspersa, który pisał, iż pozwoliliśmy się przekonać, że wszelkie ustalenia empiryczne mają wartość samą w sobie, jeśli powstały dzięki poprawnemu zastosowaniu metod. Tymczasem uznanie, że wszystko jest równie ważne, może prowadzić do chaosu poznawczego (Smith 1990, s. 198). Jak można temu zaradzić? Jaroslav Pelikan widzi ratunek w Newmanowskich wartościach intelektualnych. Wolności poszukiwań naukowych powinny towarzyszyć indywidualne cechy uczonego, tj. uczciwość intelektualna, odpowiedzialność, zdolność tolerowania odmiennych wartości i przekonań bez utraty własnych, a także zdyscyplinowany umysł (Pelikan 1992). Inni twierdzą, iż wolność poszukiwań musi być podporządkowana innej zasadzie, a mianowicie – ważności naukowej podejmowanej problematyki (Smith 1990).

Niektórzy dyskutanci powracają do starych określeń zadań uniwersytetu jako „metodycznego poszukiwania i nauczania prawd o ważnych sprawach” (Shils 1984, s. 3). Prawda w tym przypadku jest rozumiana jako metoda obserwacji, analizy i wnioskowania. O waż-

ności podejmowanych poszukiwań powinno decydować środowisko naukowe. Zgodnie z tym stanowiskiem, odkrywanie i nauczanie prawdy jest możliwe. Ten nurt wypowiedzi jest krytycznym ustosunkowaniem się do rozpowszechnionej w krajach Zachodu, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych, koncepcji, zgodnie z którą prawdy nie można ani odkrywać, ani nauczać, ponieważ nie istnieje coś takiego jak obiektywna wiedza. Zarówno bowiem wynik poszukiwań naukowych, jak i ich transmisja są silnie związane z kontekstem społecznym, w jakim przebiegają. Tradycjonałiści uważają, że relatywizm jest jedną z podstawowych chorób współczesnego uniwersytetu. Uniemożliwia on stworzenie jakichkolwiek priorytetów naukowych, gdyż wszystko jest „równie ważne lub równie nieważne” (Shils 1984; Smith 1990; Kołakowski 1994). Relatywizm ten jest cechą charakterystyczną postmodernizmu, który neguje „jakikolwiek ład moralny w świecie, jakikolwiek absolut” (Smith 1990, s. 294).

Najważniejsze zadania edukacyjne uniwersytetu określane są jako rozwijanie intelektu, kształcenie obywateli i przygotowywanie wysokiej klasy fachowców. W dyskusji powraca zarówno ideał uniwersytetu opisany przez Newmana (dominacja funkcji edukacyjnej, zapewniającej wykształcenie ogólne, nastawione na ćwiczenie intelektu i przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich), jak i duch reform Humboldta, zgodnie z którym należy kształcić młodych ludzi przez angażowanie ich w działalność badawczą prowadzoną pod kierownictwem profesora (w tym przypadku kształtowanie osobowości dokonuje się w wyniku wspólnego rozwiązywania problemów, rozmów i oddziaływania osobistego przykładu).

Zgodnie z pierwszą tradycją podejmowane są próby przełożenia angielskiego wzoru zadań edukacyjnych na współczesne realia. Czasami wymieniane są cechy, jakie uniwersytet powinien kształtować u swoich wychowanków. I tak, absolwent uniwersytetu powinien umieć: rozwiązywać problemy, twórczo wykorzystywać posiadaną wiedzę i umiejętności, sprostać niepowodzeniom oraz przeciwnościom losu. Ponadto powinien mieć zdolność angażowania się w ważne, dalekosiężne sprawy, ale z „otwartymi oczami” i gotowością krytycznego osądu (por. Reeves 1990). Page Smith twierdzi, iż najważniejszą zaletą, jaką powinien ukształtować uniwersytet u swoich wychowanków jest odwaga: odwaga stawiania śmiałych tez, podejmowania mało popularnych tematów oraz odwaga cywilna (Smith 1990).

Z kolei Tadeusz Czeżowski, omawiając zadania edukacyjne uniwersytetu, podkreśla wagę kształtowania indywidualności. Jest ono wszechstronnym rozwijaniem możliwości jednostki, a zwłaszcza pierwiastka twórczego. Píše on: „twórczość osiąga się kształtując samodzielność myślenia; nie będzie bowiem twórczy, kto jedynie przyjmuje utarte schematy myślenia, przeciwnie zaś – własne, samodzielne spojrzenie na rzeczywistość, własne, należycie uzasadnione zdanie jest przejawem twórczego umysłu. Aby zaś taką samodzielność myślenia uzyskać, potrzeba trzech rzeczy: kultury intelektualnej, kultury moralnej i kultury estetycznej” (Czeżowski 1994a, s. 33). W podobnym duchu wypowiedział się Jacek Kurczewski, mówiąc o przygotowaniu studentów do uczestnictwa w kulturze uniwersalnej (Kurczewski 1994). Najczęściej jednak zadania te są formułowane ogólnie: jako rozwój intelektu, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze (narodowej, europejskiej, światowej) i/lub do pełnienia ról obywatelskich.

Powstaje pytanie: Czy współczesny masowy i wielofunkcyjny uniwersytet może prawidłowo realizować te funkcje?

Sprawa ta była już poruszona w niniejszym tekście. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na dwa – szeroko dyskutowane – aspekty. Przede wszystkim podawana jest w wąt-

pliwość możliwość realizacji tych zadań bez osobistego oddziaływania profesora. Tymczasem sytuacją typową dla masowych szkół wyższych są wykłady prowadzone dla wielkich grup studenckich, nierzadko przy użyciu środków audiowizualnych. W związku z tym stawiane są pytania w rodzaju: Czy krytycyzmu wobec napotykaných idei lub miłości do ludzi można nauczyć z zadanych do przeczytania książek i skryptów?

Następnym problemem jest kwestia, którą można by określić mianem „omnikognitywności”, wychodzącej z założenia, że uczyć trzeba wszystkiego, gdyż wszelka wiedza jest równie ważna. Zdaniem przeciwników tego stanowiska, takie podejście prowadzi do przeładowania programu i sprowadzenia edukacji do roli komputera służącego ogromną ilością informacji. Druga strona argumentuje natomiast, iż uznanie edukacyjnej ważności lub nieważności danej wiedzy w przypadku nauk humanistycznych i społecznych wymagałoby znalezienia konsensu po negocjacjach z wszystkimi zainteresowanymi stronami, inaczej bowiem mógłby to być program propagujący raczej jednej opcji politycznej, kulturowej czy religijnej.

Jakie jest wyjście z sytuacji? Niektórzy wierzą, iż można zbudować programy edukacyjne służące wymienionym tutaj zadaniom i uzyskać poparcie środowiska akademickiego potrzebne do ich wprowadzenia. Są oni przekonani, że realizację funkcji wychowawczej mógłby zapewnić odpowiedni dobór lektur oraz dyskusje ze studentami na temat literatury, filozofii i nauk matematyczno-przyrodniczych. Tradycjonałiści uważają, iż konieczny jest powrót do kształcenia studentów w małych grupach, odbudowa małych wspólnot akademickich. Nie są jednak zgodni, czy głównym celem tej wspólnoty powinno być nauczanie (wzór Newmanowski), czy badania naukowe prowadzone wspólnie przez mistrzów i ich uczniów (wzór uniwersytetu liberalnego).

Przedstawione wyżej kontrowersje i uwagi krytyczne dotyczące realizacji przez uniwersytety szeroko pojętej funkcji edukacyjnej odnoszą się przede wszystkim do jakości kształcenia studentów młodszych lat studiów. Kształcenie na wyższych poziomach (magisterskim czy doktorskim) prezentuje się lepiej. Nie ma ono już typowych cech kształcenia masowego. Poza tym na tych poziomach często „ukrywają się” najlepsi uczeni, w ucieczce przed nauczaniem przeciętnych studentów i działalnością utylitarną. Otaczają się oni najzdolniejszymi studentami i wraz z nimi tworzą zamknięte enklawy, noszące najważniejsze cechy uniwersytetu liberalnego. Pomagają im w tym zazwyczaj władze uczelni, zainteresowane utrzymaniem w swych murach wybitnych uczonych i ich uczniów (Shils 1984; Sowell 1993). Dzięki temu zapewniona jest realizacja następnego podstawowego zadania uniwersytetu, tj. kształcenia młodej kadry.

Odrębny problem stanowi kształcenie zawodowe na poziomie uniwersyteckim. Zwolennicy modelu rynkowego (realizacja zapotrzebowań otoczenia społecznego) uważają, iż uniwersytet powinien mieć bardzo otwartą ofertę edukacyjną i poza studiami akademickimi organizować najróżniejsze formy kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. Zdaniem tradycjonalistów natomiast powinien on przygotowywać do wykonywania zawodów wymagających kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Innymi słowy – do profesji wymagających fundamentalnej wiedzy, a nie w przeważającej mierze praktycznych umiejętności.

W ostatnim trzydziestoleciu wielu specjalistów zajmujących się problemami funkcjonowania nauki i edukacji jako chorobę numer jeden obecnego świata i współczesnego uniwersytetu określa – jak już wspominałam – relatywizm i „omnikognitywność” (Berger 1969; Shils 1984; Bovone 1990; Smith 1990; Kołakowski 1994). W naukach społecznych ustale-

nia są tylko zweryfikowanymi hipotezami, wynikającymi z jednej z wielu teorii. W świetle innej teorii mogą one się okazać błędne. Prowadzi to do wzajemnego zwalczania się relatywistów relatywizmami (Berger 1969). „Prawdy” ustalone przez naukę stają się tylko jedną z wielu możliwych interpretacji. Miejsce „domu prawdy” zajęło przedsiębiorstwo przemysłowe – firmy konsultacyjne i instytuty badań rynkowych (Volanen 1990). Na gruncie polskim problem ten wyraźnie wystąpił w wypowiedzi Mariana Grabowskiego. Stwierdził on, iż istotą pracy naukowej jest obecnie badanie detali. „Przeciwko studiom detalu trudno opowiadać, można je jednak nader często i zasadnie podejrzewać o nieistotność. Olbrzymia większość prawd, którymi się zawodowo zajmujemy (gdybym mógł, nie naruszając reguł języka, zdrobnić tutaj to słowo «prawda», to niechybnie bym to uczynił), nikomu nie szkodzi, ale i niczemu nie pomaga. Są miałki i byle jakie. Ma to poważne konsekwencje od strony egzystencjalnej: ten rodzaj prawd nie potrzebuje świadków. Nie musi mieć odkrywców, którzy odważnie organizują duże obszary rzeczywistości, świadomych ceny zwycięstwa i ryzyka takiej działalności. Nie trzeba umieć świadczyć pomimo przeciwności ani posiadać odwagi myślenia. Jeśli już, to w stopniu minimalnym” (Grabowski 1994, s. 71). Podobnie jak Edward Shils, cytowany autor widzi wyjście z tej sytuacji w powrocie do metody krytycznej, biorącej początki od kartezjańskiego wątpienia. Jest to bowiem radykalna metoda walki o prawdę. „To ją zdradzamy podejmując szeroko zakrojone badania w celu np. zliczenia ziarenek piasku na plaży i nie wątpiąc ani przez chwilę w sens takiego przedsięwzięcia. Ideał prawdy naukowej domaga się ostrego zmysłu krytycznego, radykalności w odrzucaniu pozorów. Grzeszymy przeciw niemu” (Grabowski 1994, s. 73).

Tradycjoniści głoszą potrzebę powrotu świata duchowego w mury uniwersytetu, powrotu jasno określonych standardów moralnych, estetycznych i naukowych. Występują wśród nich głosy wzywające do przełamania kanonu nauki pozytywistycznej, która zawiodła w podstawowych sprawach związanych z egzystencją człowieka. W argumentacji dotyczącej tego problemu Page Smith wspiera się wypowiedziami takich autorytetów jak Karl Jaspers i Hannah Arendt. Przełamanie obecnie panującego kanonu powinno doprowadzić do ukształtowania się nowego rozumienia nauki. Page Smith uważa, że powinno się ono ukształtować na podstawie syntezy dwóch poprzednich kanonów: chrześcijańskiego (teza) i świeckiej demokracji (antyteza). Nie mówi on jednak, jak to można osiągnąć i jakie elementy tych tradycji należałoby uwzględnić (Smith 1990, s. 304).

Tradycjoniści opisują dzień dzisiejszy uniwersytetu w ciemnych barwach. W ich wypowiedziach dominuje przekonanie, iż uniwersytet powinien powrócić do starych, wypróbowanych form działalności. Gdyby postanowiono zrealizować ich marzenia, należałoby się wycofać z wielu form aktywności (w przypadku Stanów Zjednoczonych) lub nie próbować ich rozwijać (kraje europejskie). Trzeba byłoby zrezygnować z wielu form edukacji zawodowej, a także ograniczyć badania stosowane oraz działalność ekspercką i doradczą. Powstaje pytanie: Czy cena powrotu do starych wzorów nie byłaby za wysoka? Poza tym, czy byłaby to droga właściwa?

Jednak wiele spostrzeżeń poczynionych przez tradycjonalistów jest trafnych. Opiswane zagrożenia występują, ale czy dominują w życiu uniwersytetów?

Odpowiedzi na to pytanie są różne: od katastroficznych do bardzo optymistycznych. W dyskusji dominuje opcja „środkowa”. Zwolennicy tej opcji uważają, iż w czasie ostatnich dziesięcioleci powstawały znakomite prace naukowe, wykonane zarówno przez uczonych trzymających się z dala od badań stosowanych, jak i tych, którzy łączyli w swojej pracy te

dwa nurty działalności. Ich zdaniem, nie ma także podstaw, by sądzić, iż wyniki nauczania uniwersyteckiego są obecnie gorsze niż dawniej. Tradycjoniści już od ponad stu lat ostrzegają przed zachodzącymi zmianami i marzą o powrocie do utopijnych „złotych czasów”. Niemniej opisywane przez nich zagrożenia występują i należy o nich dyskutować oraz zastanowić się, w jaki sposób można bronić uniwersytetu przed nadmiernym urynkowaniem jego działalności.

Zdaniem Derka Boka, aby temu zapobiec, każdy uniwersytet powinien określić odpowiedni dla siebie sposób odpowiedzi na oczekiwania otoczenia społecznego. Podejmując taką próbę, władze uniwersytetu powinny odpowiedzieć na trzy pytania. Po pierwsze: Jak ważna jest potrzeba zgłaszana przez otoczenie społeczne i czy uniwersytet może ją zrealizować? Jest oczywiste, iż nie powinien on angażować ludzi i zasobów w działalność trywialną z punktu widzenia nauki, w problemy nierozwiązywalne albo takie, które inne instytucje mogą rozwiązać z lepszym skutkiem. Po drugie: Czy realizacja zamówienia nie godzi w wolność jednostek, zarówno profesorów, jak i studentów, a zwłaszcza w wolność formowania swojego światopoglądu i wyrażania opinii? I ostatnie pytanie: Jaki wpływ będzie miała podejmowana działalność na funkcjonowanie uniwersytetu? Czy nie będzie zbyt obciążająca czasowo dla profesorów? Czy nie zagraża autonomii lub podstawowym formom działalności uczelni? Władze uniwersytetu powinny chronić instytucję przed naciskami zewnętrznymi, które próbowałyby ingerować w podstawowe uprawnienia akademickie, takie jak rekrutacja studentów, zatrudnianie nauczycieli akademickich czy kształtowanie programów nauczania (Bok 1982, s. 302).

Innej odpowiedzi udzielił Clark Kerr. Jego zdaniem, zmiany, które zaszły na uniwersytetach są ogromne. Masowość i uzawodowienie kształcenia obniżyły jego jakość i zasadniczo zmieniły instytucje szkolnictwa wyższego, łącznie z uniwersytetami. Jedynie uniwersytety elitarne przetrwały w nie zmienionej zasadniczo treści i formie. W dalszym ciągu – obecnie nawet bardziej niż w przeszłości – stosują one selektywne zasady przyjęć na studia. Możliwość utrzymywania selektywności zapewnia im wielość źródeł finansowania (fundusze państwowe i prywatne). Dysponują one dużymi pieniędzmi, ponieważ mają do zaoferowania najwyższy poziom wiedzy i umiejętności. Są to walory coraz bardziej cenione przez państwo, a także przez inne instytucje, gdyż konkurencja ze strony innych uczelni osłabła, a zapotrzebowanie na wiedzę i najwyższe kwalifikacje wzrosło (por. Kerr 1982).

Na podstawie doświadczeń amerykańskich i obserwacji rozwoju sytuacji w szkolnictwie wyższym w krajach europejskich należy przypuszczać, iż zróżnicowanie między instytucjami szkolnictwa wyższego będzie się powiększać, nawet między uczelniami typu uniwersyteckiego. Siłą uczelni elitarnych będzie jakość przyjmowanych studentów, jakość absolwentów i jakość rezultatów pracy naukowej. Z kolei atutem pozostałych szkół wyższych będzie duża liczba studentów, szeroka oferta zawodowa oraz świadczenie usług wobec otoczenia społecznego, nie wymagające zaangażowania wybitnych uczonych.

Postępujące zróżnicowanie między uniwersytetami powoduje zaniepokojenie opinii publicznej w wielu krajach. Postrzegane jest ono bowiem jako odcięcie możliwości otrzymania dobrego wykształcenia dla większości przedstawicieli młodego pokolenia. Dlatego też w wielu krajach europejskich od początku lat osiemdziesiątych problem zapewnienia i doskonalenia jakości stał się tematem numer jeden w dyskusjach dotyczących funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego.

## Cele i zadania uczelni typu uniwersyteckiego w świetle wyników badań przeprowadzonych w Polsce

Wszystkie trzy typy instytucji szkolnictwa wyższego objęte badaniami, tj. uniwersytety, politechniki i wyższe szkoły pedagogiczne, należy zaliczyć do uczelni uniwersyteckich, gdyż podstawową formą kształcenia są w nich studia magisterskie.

Politechniki i wyższe szkoły pedagogiczne nie dysponują wprawdzie tak szeroką ofertą edukacyjną jak tradycyjne uniwersytety, lecz nie ograniczają też swej działalności jedynie do realizacji zadań typowych dla zawodowych szkół wyższych. Można oczekiwać, iż, w odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne, uczelnie te już w niedalekiej przyszłości rozszerzą uniwersytecki typ kształcenia lub „uzawodowią” swoją ofertę i staną się szkołami zawodowymi. Rozwój zapotrzebowania na wiedzę we współczesnych społeczeństwach, omówiony na początku tego opracowania, pozwala przypuszczać, iż wiele uczelni o charakterze uniwersyteckim, mających profil zawodowy, będzie dążyć zarówno do wprowadzania nowych dziedzin kształcenia, jak i do powiększenia swego potencjału badawczego. Jest więc prawdopodobne, iż przekształcą się one w jeden z nowych typów uniwersytetów: albo w uniwersytet techniczny, albo też w uniwersytet zintegrowany (*comprehensive* – w Wielkiej Brytanii, *Gesamthochschule* – w Niemczech). Los tych uczelni będzie zależał od posiadane go potencjału naukowego, od zapotrzebowania otoczenia społecznego na wiedzę i kwalifikacje oraz od polityki edukacyjnej państwa.

Problemy te znalazły miejsce w naszych badaniach kwestionariuszowych zrealizowanych w 1993 r. na (liczącej 1653 osoby) próbie reprezentacyjnej pracowników naukowo-dydaktycznych trzech typów szkół wyższych: uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych.

W ankiecie zadaliśmy respondentom wiele pytań dotyczących zadań i funkcji, jakie powinna pełnić ich uczelnia oraz oceny ich realizacji. Chodziło nam o ustalenie zasięgu uznania przez nauczycieli akademickich trzech typów szkół wyższych różnych działań, które mogą podejmować wyższe uczelnie we współczesnym świecie.

Oczywistym zadaniem uczelni jest kształcenie studentów. Wszyscy respondenci, którzy odpowiedzieli na to pytanie, wymienili jakąś aktywność wchodzącą w zakres tego typu działalności (zaliczając do tej funkcji przygotowanie do zawodu). Wszystkie pozostałe zadania mają charakter mniej oczywisty. Już proste rozkłady procentowe, przedstawione w tabeli 1, wskazują na występujące różnice. Przede wszystkim w wyższych szkołach pedagogicznych wskazywano na ważność przygotowywania studiującej młodzieży do wykonywania zawodu, podczas gdy na uniwersytetach i politechnikach większą wagę przywiązywano do działalności badawczej. Ponadto na politechnikach – w odróżnieniu od dwóch pozostałych typów uczelni – prowadzenie badań będących wynikiem zapotrzebowania otoczenia społecznego zarysowuje się jako jedna z podstawowych form aktywności.

Ogólnie jednak należy stwierdzić, iż rozkład odpowiedzi na pytanie otwarte na temat podstawowych zadań uczelni (tabela 1) wskazuje na dominację funkcji kształceniowych nad funkcjami badawczymi. Mniej niż połowa pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetów i politechnik wymieniła jako podstawowe zadanie macierzystej uczelni prowadzenie działalności badawczej. Taki stan rzeczy jest bardzo odległy od wzoru uniwersytetu liberalnego. Bardziej przypomina rzeczywistość doświadczaną na masowych uniwersytetach Zachodu, gdzie możliwość prowadzenia badań jest przywilejem zarezerwowanym dla

najlepszych lub dla utalentowanych w zdobywaniu pieniędzy na ten cel. Należy podkreślić, iż pytanie nie dotyczyło doświadczanej rzeczywistości, lecz zadań, jakie powinna realizować dana uczelnia. Odpowiedzi udzielone przez pracowników akademickich wskazują na aprobowanie przez nich wzoru uczelni uniwersyteckiej o wyraźnej przewadze zadań edukacyjnych. W świetle dyskusji toczącej się w naszym kraju jest to ustalenie bardzo ważne, gdyż różni się ono z obiegowym sądem, w myśl którego funkcje badawcze uczelni są równie powszechnie uznawane przez środowisko akademickie jak jej funkcje edukacyjne.

**Tabela 1**  
Podstawowe zadania macierzystej placówki według typu uczelni  
(badanie z 1993 r., w %)<sup>a</sup>

Zadania uczelni	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
Kształcenie	75,7	77,4	76,0
Przygotowanie do zawodu	30,9	36,7	53,6
Badania naukowe <sup>b</sup>	44,4	48,5	26,5
Badania stosowane – dla gospodarki, regionu, kraju	9,3	22,6	3,6
Doskonalenie kadry	18,2	17,3	25,0
Wychowywanie	9,7	8,8	11,1
Rozwój cywilizacyjny kraju, regionu	8,9	3,1	7,1
Kontakty z innymi ośrodkami naukowymi	8,5	7,2	2,0
Brak odpowiedzi	14,9	13,3	11,2
Liczba badanych (N = 1650)	736	715	199

<sup>a</sup> Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi. Próba liczyła 1653 osoby. Dla trzech osób brak danych na temat miejsca zatrudnienia.

<sup>b</sup> Do tej kategorii (pytanie otwarte) zaliczono odpowiedzi, w których wymieniano badania podstawowe lub badania naukowe, w niektórych przypadkach (gdy udzielano odpowiedzi bardzo ogólnych) nie da się wykluczyć, iż respondenci mieli również na myśli badania stosowane.

Analiza współczynników korelacji Pearsona wykazała, że dwa zadania szkół wyższych, a mianowicie kształcenie i badania, skupiają wokół siebie odmienne zestawy zmiennych (tabela 2). Tworzą one dwa odmienne typy rozumienia podstawowej misji uczelni<sup>1</sup>.

W pierwszym typie misji, wspólnym dla uniwersytetów i politechnik, podstawową rolę odgrywa kształcenie studentów w połączeniu z trzema innymi zadaniami: działalnością badawczą oraz przygotowaniem do zawodu i wychowywaniem studentów. Ten typ misji stanowi współczesną kontynuację angielskiego wzoru uniwersytetu (opisanego przez J.H. Newmana), zgodnie z którym jego najważniejsze funkcje sprowadzają się do kształcenia i wychowywania młodzieży. Współczesną modyfikacją tego wzoru stanowi dołączenie trzeciej funkcji, a mianowicie przygotowywania młodzieży do zawodu; funkcji, której związek z podstawowym zadaniem jest silniejszy niż prowadzenia badań i wychowywania studentów. Związek ten wskazuje na znaczną ewolucję owego tradycyjnego wzoru w kierunku ros-

<sup>1</sup> Konfiguracja podstawowych zadań uczelni nie wykazała statystycznie istotnego związku z zajmowanym stanowiskiem (asystent, adiunkt, profesor „uczelniany”, profesor „belwederski” – „tytułarny”).



nącego znaczenia przygotowywania do zawodu w ofercie edukacyjnej uczelni typu uniwersyteckiego.

**Tabela 2**  
Współczynniki korelacji Pearsona między podstawowymi zadaniami i typem uczelni  
(badanie z 1993 r.)<sup>a</sup>

Zadania uczelni	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
<b>Kształcenie</b>			
Przygotowanie do zawodu	0.38	0.41	0.62
Badania	0.30	0.25	–
Wychowywanie	0.14	0.12	–
<b>Badania</b>			
Kształcenie	0.30	0.25	–
Przygotowywanie do zawodu	–0.13	–0.12	–
Badania dla gospodarki, regionu, kraju	0.35	0.56	0.32

<sup>a</sup> Zmienne poddane analizie korelacyjnej rekodowano zerojedynkowo; współczynniki korelacji istotne statystycznie na poziomie  $p < \text{lub} = 0.001$ .

W wyższych szkołach pedagogicznych misja oparta na kształceniu studentów jest połączona wyłącznie z przygotowaniem młodych ludzi do wykonywania zawodu. Związek statystyczny między omawianymi dwoma elementami misji jest w tych szkołach zdecydowanie silniejszy niż na uniwersytetach i politechnikach. Świadczy to, iż w misji edukacyjnej realizowanej przez wyższe szkoły pedagogiczne przeważają cele nadające im charakter uczelni zawodowych.

W drugim typie misji głównym zadaniem jest prowadzenie badań naukowych (podstawowych). Na uniwersytetach i politechnikach z tak definiowaną misją na ogół współwystępuje prowadzenie badań stosowanych oraz kształcenie studentów. Ponadto towarzyszy temu tendencja do wykluczania z tego wzoru przygotowywania studentów do wykonywania zawodu. Powyższe tendencją dowodzą, iż ten typ misji stanowi pewną kontynuację tradycji uniwersytetu liberalnego, zachowanej (z pewnymi modyfikacjami dotyczącymi wzrostu znaczenia badań stosowanych) przez uniwersytety elitarne o nastawieniu badawczym.

W wyższych szkołach pedagogicznych misja badawcza jest słabiej obecna. Jako na podstawowe zadanie uczelni wskazało na nią bowiem tylko 26% badanych. Jest charakterystyczne, iż w przypadku uczelni tego typu misja ta nie jest łączona przez badanych z działalnością kształceniową.

Wśród wymienionych przez pracowników naukowo-dydaktycznych ośmiu zadań uczelni, trzy pozostałe zadania, wymieniane przez nieliczne grupy respondentów, nie mieszczą się w żadnej z dwóch wyodrębnionych misji uczelni, a mianowicie: kształcenie kadry, rozwój cywilizacyjny kraju i regionu oraz współpraca z innymi ośrodkami naukowymi.

Prowadzenie działalności na rzecz rozwoju cywilizacyjnego kraju i regionu jest jednym ze sposobów stosowania wiedzy na rzecz dobra publicznego. Pod tym hasłem zakodowano w badaniach wszystkie wypowiedzi respondentów mówiące o potrzebie wypowiedziania się, a także pełnienia przez społeczność akademicką ich uczelni funkcji ekspercko-doradczych

w ważnych sprawach publicznych. Wart podkreślenia jest fakt, iż ten typ działalności postrzegany jest jako jedno z podstawowych zadań szkół wyższych przez stosunkowo niewielu respondentów, i to w większości zatrudnionych w uniwersytetach oraz w wyższych szkołach pedagogicznych.

Jednym z elementów świadczących o dobrej ocenie funkcjonowania własnej uczelni jest przekonanie, że są w niej realizowane wszystkie podstawowe zadania. Najmniej osób wyrażających taką opinię znajduje się wśród pracowników wyższych szkół pedagogicznych (28%), następnie – politechnik (31%), a najwięcej – wśród pracowników uniwersytetów (38%)<sup>2</sup>. Jednak zdecydowana większość respondentów oceniła swoje uczelnie mniej pozytywnie: 51% ogółu respondentów (różnice między typami szkół są minimalne i nieistotne statystycznie) stwierdziło, iż są w nich realizowane tylko niektóre z tych zadań. Byli też respondenci bardzo surowo oceniający realizację podstawowych funkcji uczelni: 16% respondentów z wyższych szkół pedagogicznych, 13% z politechnik i 10% z uniwersytetów oceniło, iż żadna z tych funkcji nie jest realizowana przez ich macierzystą uczelnię. Tę najsurowszą ocenę wyrażali w zbliżonych proporcjach pracownicy akademicki usytuowani na różnych szczeblach stanowisk naukowych. Jedynym wyjątkiem są pracownicy uniwersytetów, wśród których wraz ze wzrostem stanowiska malała liczba surowych krytyków (od 13% wśród asystentów do 5% wśród profesorów tytularnych).

Ponad 60% pracowników naukowo-dydaktycznych trzech typów szkół wyższych stwierdziło, iż podstawowe zadania w większym lub mniejszym zakresie nie są realizowane przez ich uczelnie. Fakt ten należy uznać za jeden z dowodów świadczących o kryzysie instytucji szkolnictwa wyższego. Ponieważ mówi się o nim od wielu lat, i to w większości krajów europejskich, należy odpowiedzieć na pytanie, czy jego przyczyny i objawy są u nas podobne, czy też odmienne.

Zarówno w pytaniu otwartym dotyczącym przyczyn braku realizacji podstawowych zadań przez ich uczelnie, jak i w wolnych wypowiedziach zamieszczonych na końcu ankiety respondenci wskazali na kilka powodów:

- trudności finansowe związane z działalnością badawczą;
- politykę kadrową;
- brak bodźców do lepszej pracy;
- niską jakość kształcenia;
- słabe związki z otoczeniem społecznym.

Wymienione problemy występują w wielu krajach, lecz różnią się stopniem natężenia, co zarazem pozostaje w związku z głębokością zachodzącego kryzysu.

Powszechnie uznawanym zadaniem uczelni typu uniwersyteckiego jest kształcenie studentów, definiowane jako kształcenie intelektu i/lub jako przygotowanie zawodowe. W okresie redefiniowania zadań stojących przed współczesnym uniwersytem, a przede wszystkim wobec presji otoczenia społecznego na uzawodowienie kształcenia, ważne jest, jak nauczyciele akademicki oceniają ofertę edukacyjną swoich uczelni. Ponadto fakt, iż w badaniach z 1984 r. zadano respondentom bardzo podobne pytanie umożliwia porównanie tych ocen w dwóch odmiennych okresach funkcjonowania szkół wyższych.

<sup>2</sup> W stosunku do danych z 1993 r., gdy w tekście jest mowa o różnicach procentowych, to oznacza, że poziom istotności (test *chi*-kwadrat) jest nie większy niż 0.01.

W zestawieniu danych empirycznych zawartych w tabeli 3 wyraźnie widać kierunek tendencji rozwojowych w trzech typach uczelni<sup>3</sup>. Przede wszystkim na uniwersytetach i politechnikach wzrosła obecnie, w porównaniu z rokiem 1984, względna liczba osób przekonanych, iż kształcenie nakierowane na rozwój intelektualny studentów zajmuje dostatecznie dużo miejsca w ofercie edukacyjnej ich uczelni. Jest to opinia zdecydowanie dominująca wśród pracowników akademickich. Inaczej prezentuje się sprawa przygotowywania do pracy zawodowej, zwłaszcza w przypadku uniwersytetów, gdyż właśnie tam w 1993 r. zdecydowanie więcej osób (w liczbach względnych) niż poprzednio wyraziło przekonanie, iż kształcenie jest w zbyt małym stopniu ukierunkowane na przygotowanie do pracy zawodowej. Wzrost ten jest tak znaczny, że obecnie na uniwersytetach jest relatywnie najwięcej osób (w porównaniu z dwoma pozostałymi typami szkół wyższych) wyrażających tę opinię. Najmniejsze zmiany w ocenach profilu nauczania wystąpiły w wyższych szkołach pedagogicznych.

Tabela 3

Opinie dotyczące ukierunkowania kształcenia według typów uczelni; zestawienie wyników badań z lat 1984 i 1993 (w %)<sup>a</sup>

Opinie na temat kształcenia <sup>b</sup>	Uniwersytety		Politechniki		Wyższe szkoły pedagogiczne	
	1984	1993	1984	1993	1984	1993
Jest ono ukierunkowane na przygotowanie teoretyczne i rozwój intelektualny w:						
– odpowiednim stopniu	46,8	59,6	37,2	59,2	36,8	44,3
– zbyt małym stopniu	35,9	33,2	39,7	30,6	37,6	40,1
– zbyt dużym stopniu	–	3,4	–	5,4	–	7,8
– brak zdania	17,3	3,8	23,1	4,8	26,5	7,8
Jest ono ukierunkowane na przygotowanie do pracy zawodowej w:						
– odpowiednim stopniu	39,3	36,6	44,7	43,8	53,6	53,8
– zbyt małym stopniu	43,7	53,0	40,2	46,2	35,2	35,4
– zbyt dużym stopniu	2,6	2,5	4,3	3,1	1,6	2,6
– brak zdania	14,4	7,9	10,8	6,8	9,6	8,2
Liczba badanych (N)	387	736	564	715	125	199

<sup>a</sup> Porównywane zbiorowości nie są identyczne, ponieważ w 1984 r. w badaniach nie uwzględniono asystentów.

<sup>b</sup> W pytaniu zadanym w 1984 r. w części dotyczącej przygotowania teoretycznego nie było możliwości odpowiedzi „w zbyt dużym stopniu”, co najprawdopodobniej wpłynęło na zwiększenie liczby osób nie mających zdania w tej kwestii.

<sup>3</sup> W każdym przypadku, gdy dane z 1984 r. są porównywane z danymi z 1993 r. przyjęto, że różnicę 10 punktów procentowych lub większą interpretuje się jako „dużą”; w przypadku mniejszych różnic punktów procentowych, ze względu na trudność w oszacowaniu rozmiaru błędu statystycznego dla dwóch porównywanych populacji, interpretacje są bardzo ostrożne. Przy liczebności próby około 500 respondentów różnice są statystycznie istotne (na poziomie  $p < .05$ ) już od sześciu punktów procentowych.

Charakteryzując bardzo ogólnie środowiska trzech analizowanych typów uczelni należy stwierdzić, że pracownicy politechnik są podzieleni w ocenie realizacji przez ich uczelnie dwóch zadań: rozwoju intelektualnego i przygotowania zawodowego; mniej więcej tyle samo przedstawicieli tego środowiska jest zdania, że zadania te są realizowane „w odpowiednim stopniu”, jak i „w zbyt małym stopniu”. Pracownicy uniwersytetów wskazują natomiast zdecydowanie częściej na niedobór przygotowania do pracy zawodowej w ofercie edukacyjnej uczelni, zaś nauczyciele akademicy z wyższych szkół pedagogicznych częściej wskazują na niedostatek kształcenia nastawionego na rozwój intelektu.

Jednym z podstawowych powodów wprowadzania zmian w ofercie kształceniowej szkół wyższych jest chęć wyjścia naprzeciw potrzebom społecznym, a przede wszystkim realizacji oczekiwań studenckich. W przeszłości nauczyciele akademicy wskazywali na bierność studentów, wśród których jeszcze w 1990 r. około 50% studiowało zgodnie z zasadą „byle nie oblać” (Wnuk-Lipińska 1992b, s. 48-53). W 1993 r. 53% pracowników naukowo-dydaktycznych stwierdziło, że ze strony środowiska studenckiego płyną sygnały informujące o ich stosunku do otrzymywanej wiedzy; 32% respondentów wskazało, iż studenci domagają się silniejszego ukierunkowania programu na przygotowanie zawodowe, a 8% – na rozwój intelektualny i przygotowanie teoretyczne. Rozkład procentowy opinii w tej sprawie jest zbliżony we wszystkich trzech typach uczelni.

Aby umożliwić analizę zjawisk zachodzących wewnątrz uniwersytetów, wprowadzono podział respondentów według grup dyscyplin. Uniwersytety, zgodnie z wzorem określonym przez tradycję, mają najszerszą reprezentację dziedzin wiedzy. W jej skład wchodzi: nauki matematyczno-przyrodnicze, humanistyczne, prawne, społeczne, ekonomiczne i inne (w kategorii „inne” znalazło się bardzo niewielu respondentów).

Analiza korelacyjna wykazała pewne charakterystyczne tendencje w uniwersytetach. Okazało się bowiem, że formułowanie przez studentów oczekiwań związanych z większym uzawodowieniem programu wiąże się ze studiami na wydziałach społecznych i ekonomicznych, nie pojawia się natomiast na wydziałach matematyczno-przyrodniczych (współczynniki korelacji w przypadku nacisku studentów na większe uzawodowienie programu wynoszą: dla nauk społecznych 0.20, ekonomicznych 0.13, a matematyczno-przyrodniczych  $-0.18^4$ ). Związek dodatni obserwuje się ponadto między wydziałami humanistycznymi a naciskami studentów na większe ukierunkowanie programu na rozwój intelektualny i przygotowanie teoretyczne (0.13).

Na tej podstawie można sądzić, że w najbliższych latach oczekiwania studenckie na wydziałach społecznych i ekonomicznych będą wzmacniać działania zwolenników większego uzawodowienia programów uniwersyteckich na tych kierunkach studiów.

W dyskusji trwającej od XIX w. wiele miejsca zajmuje funkcja wychowawcza uczelni. Pozostają przy tym określeniu, ponieważ jest ono szerokie i mieści w sobie zarówno kształtowanie indywidualności, jak i przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich oraz kształcenie do uczestnictwa w kulturze. W pytaniu otwartym o podstawowe zadania uczelni wymieniło tę funkcję około 10% respondentów.

W minionym okresie historycznym wychowywanie studentów przez odgórnie narzucone działania miało prowadzić do ukształtowania warstwy „inteligencji socjalistycznej”. Nauczy-

<sup>4</sup>W każdym przypadku, gdy w tekście podawane są współczynniki korelacji Pearsona, oznacza to, iż są one istotne statystycznie, a poziom istotności jest mniejszy lub równy 0.01.

ciele akademicy, pytani w 1984 r. o wychowywanie studentów, twierdzili, iż należy to robić, ale nie przez odgórnie narzucone programy (zwolennicy takich programów stanowili jedynie 16% badanych osób), lecz przez własne oddziaływanie (50% respondentów). Miało ono prowadzić do ukształtowania lub umocnienia w wychowankach walorów związanych z dobrym wykonywaniem roli zawodowej oraz uczciwości i odwagi obywatelskiej (Najduchowska 1990b).

W 1993 r. zdecydowana większość (62%) pracowników naukowo-dydaktycznych odpowiedziała twierdząco na pytanie, czy powinni wychowywać studentów. Zróżnicowanie pod tym względem występuje nie tyle między uczelniami, ile raczej między starszą i młodszą kadrą. Im wyższe stanowiska zajmowali respondenci, tym większą wyrażali aprobatę dla pełnienia zadań wychowawczych przez nauczycieli akademickich (od aprobaty wyrażanej przez około 50% asystentów w trzech typach uczelni do ponad 70% profesorów tytularnych).

Wychowywanie młodzieży było dość sporadycznie wymieniane przez pracowników naukowo-badawczych jako jedno z podstawowych zadań uczelni. Lecz, zapytani wprost, w większości odpowiadali twierdząco na pytanie, czy pracownicy akademicy powinni wychowywać studentów. Z dalszych wypowiedzi respondentów, informujących, na czym wychowywanie to ma polegać (pytanie otwarte), wynika, iż wychowywanie studentów traktują oni raczej jako indywidualny obowiązek niż jako realizację wspólnego dla uczelni zadania.

Najszerzej aprobowanym sposobem wychowywania jest własny przykład – wymieniło go bowiem 40% respondentów, a następnie oddziaływanie oparte na osobistym kontakcie (12%) oraz kształtowanie cech poprzez działalność dydaktyczną: wykłady, lektury (10% badanych osób).

Niewielu nauczycieli akademickich wyraziło przekonanie, iż można wychowywać obywatela pośrednio, za pomocą doboru treści, a nie przez osobiste oddziaływanie. Powracamy zatem do poruszanej już kwestii: czy zadaniem realizowanym przez masową szkołę wyższą – w której rzadko się zdarza bezpośredni kontakt między nauczycielem i wychowankiem – może być działalność wychowawcza, polegająca na przekazywaniu studentom określonych wartości czy wzorów osobowych oraz ich internalizacji przez tych młodych ludzi.

W pytaniu otwartym dotyczącym cech, jakie absolwent powinien wnieść z *Alma Mater*, wymieniono około trzydziestu cech. Powyżej pięciu procent respondentów wymieniło: odpowiedzialność (35%), uczciwość (26%), tolerancję (15%), pracowitość (15%), kulturę osobistą (14%), życzliwość (11%), odwagę obrony własnych racji (9%), szacunek dla wiedzy (8%), kreatywną postawę (8%), poszanowanie dla prawdy (7%), wysokie morale (7%). Wymienione wartości stanowią wcale pokaźny zbiór cnót obywatelskich, nawiązujących w swej wymowie do tradycji, zgodnie z którą uczelnie w swej działalności nie powinny się ograniczać do kształcenia intelektu, ale także kształtować cechy charakteru wychowanków.

Jednym z podstawowych problemów, przed którym stoją szkoły wyższe zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich, jest narastająca potrzeba stosowania zasad rynkowych w prowadzonej działalności. Oznacza to przede wszystkim prowadzenie działalności edukacyjnej, eksperckiej i badawczej w formie odpłatnie świadczonych usług. Sprawa komplikuje się w przypadku kształcenia studentów, gdyż Konstytucja gwarantuje obywatelom bezpłatne nauczanie. Przyjęta interpretacja tej zasady pozwala ją stosować jedynie do studiów dziennych. Wszelkie inne formy kształcenia mogą być prowadzone odpłatnie.

We wszystkich trzydziestu pięciu uczelniach<sup>5</sup> prowadzona jest odpłatnie działalność edukacyjna i badawczo-ekspertalna. Wewnątrz uczelni zauważalne są wyraźne różnice między wydziałami, gdyż z przyjętą strategią przystosowawczą związany jest rodzaj i intensywność prowadzonej działalności usługowej. Patrząc z perspektywy uczelni, można jednak dostrzec pewne symptomy kierunków rozwojowych charakterystycznych dla trzech wyróżnionych typów szkół wyższych.

W politechnikach 79% respondentów pracuje na wydziałach, na których jest prowadzona odpłatna działalność badawcza i ekspertalna. Natomiast w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych osób takich jest zdecydowanie mniej; stanowią one odpowiednio 40% i 38% respondentów. Trzeba jednak zaznaczyć, iż, według badanych osób, usługi te, jeśli występują, to mają raczej charakter sporadyczny niż stały.

W uniwersytetach usługowe prace badawcze i ekspertalne prowadzą wydziały zatrudniające przede wszystkim przedstawicieli nauk ścisłych i przyrodniczych (na takich wydziałach pracuje 54% uniwersyteckich przedstawicieli tych dyscyplin), prawnych (48%) i ekonomicznych (48%). Mniejszą aktywność pod tym względem wykazują wydziały skupiające specjalistów w naukach społecznych (36% respondentów z tych dyscyplin twierdzi, iż ich podstawowe jednostki organizacyjne prowadzą odpłatną działalność badawczo-ekspertalną), a jeszcze mniejszą – z nauk humanistycznych (19%).

Świadczenie usług badawczo-ekspertalnych przez uczelnie typu akademickiego (czy inaczej: uniwersyteckiego) na rzecz otoczenia społecznego znajduje się obecnie w centrum uwagi rządów wielu krajów. Jest ono także obiektem krytycznego zainteresowania środowiska akademickiego. Kwestia ta – jak już wspomniałam wcześniej – budzi kontrowersje w środowisku akademickim, aczkolwiek tendencje światowe zdają się przesądzać kierunek ewolucji: świadczenie usług badawczo-ekspertalnych staje się coraz trwalszym składnikiem działalności uczelni uniwersyteckich.

W Polsce zjawisko to nie występowało równomiernie we wszystkich typach uczelni, a wprowadzenie gospodarki rynkowej powinno mu nadać nowe impulsy. Interesujące jest zatem, jakie instytucje, organizacje lub ciała znajdujące się w otoczeniu społecznym badanych szkół wyższych korzystają z ich usług. Należy w tym miejscu jeszcze raz przypomnieć, iż, według badanych osób, odpłatna działalność badawcza i ekspertalna ich uczelni ma w przeważającej mierze charakter sporadyczny.

Dane zawarte w tabeli 4 wskazują, w jakich obszarach otoczenia społecznego znajdują się partnerzy zainteresowani usługową działalnością naukową i ekspertalną poszczególnych typów uczelni. Głównym zleceniodawcą prac usługowych dla politechnik pozostają państwowe zakłady pracy. Na politechnikach zarysowuje się także wyraźniej niż w przypadku dwóch pozostałych typów szkół wyższych, współpraca z firmami prywatnymi. Ważnym partnerem dla uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych pozostają instytucje państwowe: centralne i terenowe. Interesującym zjawiskiem jest fakt, iż zamówienia na usługi badawczo-ekspertalne ze strony typowych instytucji społeczeństwa obywatelskiego (organizacji i towarzystw społecznych, w tym także zawodowych i naukowych) nie pojawiają się w wypowiedziach pracowników uniwersytetów i politechnik, natomiast w przypadku wyższych szkół pedagogicznych zajmują znaczącą pozycję.

<sup>5</sup> Do wyższych szkół pedagogicznych zaliczono Wyższą Szkołę Rolniczo-Pedagogiczną w Siedlcach, a do politechnik – Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie.

Tabela 4

Zlecaniodawcy badawczo-ekspertalnej działalności usługowej uczelni według opinii respondentów z trzech typów szkół wyższych (badanie z 1993 r., w %)<sup>a</sup>

Zlecaniodawca	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
Państwowe zakłady pracy	21,3	66,7	21,7
Firmy prywatne	7,0	12,8	6,7
Instytucje państwowe	33,8	13,1	30,0
Instytucje badawcze	11,8	7,9	6,7
Komitet Badań Naukowych	4,8	6,8	10,0
Organizacje i towarzystwa społeczne	0,7	0,2	8,3
Brak danych	25,4	12,8	23,3
Liczba badanych ( <i>N</i> = 873)	272	541	60

<sup>a</sup> Procenty obliczono od liczby osób pracujących na wydziałach, na których prowadzona jest usługowa działalność badawcza i ekspertalna; odsetki nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi.

Podjmując próbę wyjaśnienia tego faktu, można zaryzykować dwa wyjaśnienia. Po pierwsze, w małych ośrodkach akademickich, w których jest ulokowana większość wyższych szkół pedagogicznych, konkurencja na lokalnym rynku jest niewielka, a zatem jeśli nawet zamówień na tego typu usługi jest niewiele, to i tak trafiają one do jedynej na danym terenie szkoły wyższej. Tymczasem sytuacja w dużych ośrodkach akademickich, w których zazwyczaj są usytuowane uniwersytety i politechniki, jest inna: istnieje tu bowiem zdecydowanie większa możliwość wyboru. Po drugie, są to na ogół zlecenia przynoszące niewielki zysk dla uczelni i dlatego w budżecie zasobniejszych szkół wyższych nie mają one takiego znaczenia jak w przypadku mniejszych uczelni lokalnych.

We wszystkich 35 szkołach wyższych prowadzona jest nie tylko odpłatna działalność badawczo-ekspertalna, ale także odpłatna działalność edukacyjna. Również w tym przypadku prowadzą ją wszystkie uczelnie, ale w ich ramach tylko niektóre wydziały. Z naszych badań wynika, że na takich wydziałach pracowało 87% respondentów z wyższych szkół pedagogicznych, 73% z uniwersytetów i 65% z politechnik.

W uniwersytetach odpłatną działalność edukacyjną prowadzą wszystkie wydziały prawne i ekonomiczne. W przypadku wydziałów zatrudniających przedstawicieli pozostałych dyscyplin (humanistyki, nauk społecznych oraz nauk matematyczno-przyrodniczych) usługi edukacyjne nie mają już tak powszechnego charakteru, gdyż około 30% respondentów z każdej z tych dziedzin nie wymieniło takiej działalności.

Działania dostosowawcze do oczekiwań otoczenia społecznego, polegające na wprowadzeniu odpłatnych form edukacji, są najszerzej podejmowane przez wyższe szkoły pedagogiczne. Na drugim miejscu znajdują się uniwersytety, ale różnice między nimi i politechnikami są niewielkie. Szeroko stosowane formy odpłatnej edukacji są takie same we wszystkich trzech typach uczelni, sprowadzają się do zaocznych i wieczorowych studiów magisterskich oraz studiów podyplomowych. Nowymi, odpłatnymi formami kształcenia, występującymi jednak w ograniczonym zakresie, i to nie we wszystkich uczelniach, są szkoły letnie, studia zawodowe i szkoły pomaturalne (kolegia). Ich dalszy rozwój będzie zależeć od akceptacji środowiska akademickiego i zapotrzebowania otoczenia społecznego.

Tabela 5

Rodzaje odpłatnej działalności edukacyjnej prowadzonej w uczelni według opinii respondentów z trzech typów szkół wyższych (badanie z 1993 r., w %)<sup>a</sup>

Rodzaj działalności	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
Studia zaoczne i wieczorowe	59,2	51,0	76,9
Studia podyplomowe	43,6	39,0	62,3
Kursy przygotowawcze	3,3	4,1	1,5
Kursy dokształcające – zawodowe	1,9	5,9	2,5
Studia zawodowe	0,5	0,6	0,5
Szkoły letnie	7,2	2,9	4,5
Szkoły policealne, kolegia	1,6	3,2	0,5
Brak danych	0,4	0,6	0,5
Liczba badanych ( <i>N</i> = 1650)	736	715	199

<sup>a</sup> Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi.

W badanych uczelniach usługowa działalność badawczo-ekspertalna jest zdecydowanie mniej rozwinięta niż działalność edukacyjna i prowadzona jest ona przede wszystkim na politechnikach. Ale i tam ma ona raczej charakter sporadycznie wykonywanych usług niż dobrze ugruntowanego nurtu działalności. Stare związki z przemysłem osłabły z powodu złej kondycji finansowej większości przedsiębiorstw państwowych, a nowe powstają powoli. Jednak widoczna w naszych badaniach współpraca tych uczelni z firmami prywatnymi pozwala sądzić, że i w tej dziedzinie następuje postęp.

Skutki usługowej działalności edukacyjnej i badawczo-ekspertalnej należy rozpatrywać nie tylko jako odpowiedź na potrzeby zgłaszane przez otoczenie społeczne, ale także jako sposób polepszenia sytuacji finansowej uczelni. Około jednej czwartej respondentów z każdego z trzech typów badanych szkół wyższych stwierdziło, iż właśnie dzięki odpłatnej działalności edukacyjnej sytuacja finansowa ich wydziałów jest raczej dobra. Natomiast zasilanie wydziałowego budżetu z działalności badawczo-ekspertalnej nie kształtuje się już jednakowo. Najkorzystniejsza pod tym względem jest sytuacja w politechnikach, gdyż 36% respondentów pracuje na wydziałach, na których, dzięki tego typu działalności, sytuacja finansowa jest raczej dobra. Niemal równie korzystnie przedstawia się ona w uniwersytetach (31%), najmniej korzystnie zaś – w wyższych szkołach pedagogicznych (12%).

Wielorakie skutki działalności usługowej świadczonej przez wyższe uczelnie zostały szeroko omówione w literaturze przedmiotu. Na początku tego tekstu przedstawiłam główne nurty dyskusji na ten temat. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na jeden z nich. Jest nim rozwarstwianie się uczelni, a w ich ramach wydziałów, pod względem sytuacji finansowej. Bogatsze placówki, jeśli utrzymają dobrą pozycję na rynku, w niedługim czasie zwiększą swą atrakcyjność jako pracodawcy, co oznacza, iż będą mogły, z większym prawdopodobieństwem niż mniej fortunni konkurenci, utrzymać w swych murach najlepszych uczonych i zyskać nowych. Renoma szkoły wyższej jest bardzo silnie związana z jej wybitnymi profesorami, wykładającymi na niej zarówno w przeszłości, jak i obecnie. Oni to przyciągają najzdolniejszych studentów i młodych naukowców. Wokół nich tworzą się centra naukowe na najwyższym poziomie. Uczelnie, które są w stanie zatrzymać najbardziej utalentowanych nau-



kowców i studentów, za kilka lat, gdy wzrośnie konkurencyjność między szkołami wyższymi, najprawdopodobniej wywalczą dla siebie elitarną pozycję (jeśli jeszcze jej nie mają).

## Podsumowanie

Ważnym problemem, wymagającym bacznej uwagi, jest postępujące uzawodowienie oferty edukacyjnej uczelni typu uniwersyteckiego. Stanowi ono reakcję na umasowienie studiów oraz na wywieraną coraz silniej presję na szkolnictwo wyższe, aby odpowiadało na potrzeby otoczenia społecznego. Masowość i uzawodowienie studiów wyższych budzą potrzebę postawienia pytania na temat kształcenia w naszym kraju przyszłych elit naukowych, politycznych i gospodarczych. Rozważając ten problem, wychodzę z założenia, iż elitarnie szkolnictwo wyższe jest potrzebne. Elitarność oznacza w tym przypadku selektywność opartą na zasadzie merytokratycznej. Zgodnie z tą zasadą, premiowane są dwie cechy: zdolności i pracowitość.

Jeśli przyjmiemy, że szkolnictwo wyższe powinno być zarazem masowe i elitarne, należałoby problem selektywności uznać za kluczowy.

Utrzymanie studiów elitarnych można zapewnić w różny sposób, poprzez istnienie selektywnych:

- typów uczelni, takich jak np. francuskie *grandes écoles*;
- poszczególnych uczelni;
- poziomów kształcenia (studia magisterskie i doktoranckie);
- enklaw w ramach poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego (elitarnie wydziały czy kierunki kształcenia).

W polskim szkolnictwie wyższym mamy do czynienia przede wszystkim z elitarnymi enklawami w ramach poszczególnych uczelni. W uczelniach o silnym potencjale naukowym takich enklaw jest oczywiście najwięcej.

Utrzymanie lub wprowadzenie wysokiej selektywności w przyjmowaniu studentów jest konieczne na studiach przygotowujących młodych ludzi do pracy naukowej i do zawodów wymagających wysokich kwalifikacji. Kształcenie elitarnie wymaga nie tylko istnienia procedur selekcyjnych przy przyjmowaniu i promowaniu studentów, ale także stosowania mechanizmów selekcyjnych w stosunku do pracowników akademickich. Wymaga ono także odpowiedniego zabezpieczenia finansowego ze strony państwa lub z innych źródeł. Mocną stroną enklaw prowadzących tego typu studia stanowi bowiem działalność ekonomicznie mało opłacalna, a mianowicie kształcenie na wysokim poziomie niewielu bardzo dobrych studentów.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, iż zachodzące obecnie zróżnicowania dotyczące misji uczelni (jej celów i zadań) przebiegają w trzech wymiarach:

- ważności funkcji badawczej;
- uzawodowienia oferty edukacyjnej;
- działalności usługowej.

Ważność funkcji badawczej jest wspólna dla uniwersytetów i politechnik. Nastawienie na przygotowywanie do zawodu jest cechą charakterystyczną wyższych szkół pedagogicznych, lecz towarzyszy temu potrzeba poszerzenia zakresu wiedzy ogólnej dostarczanej studentom. W uniwersytetach zauważalny jest ruch w stronę przeciwną, czyli w kierunku uzawodowienia oferty edukacyjnej. W politechnikach natomiast sytuacja jest najmniej przej-

rzysta. Jak wynika z ustaleń badawczych, ścierają się w nich dwie tendencje, mające zbliżoną liczbę zwolenników. Pierwsza – to poszerzanie zakresu dostarczanej wiedzy teoretycznej i rozwijanie horyzontów intelektualnych studentów, druga zaś – to dążenie do rozbudowania oferty zawodowej.

Specyfika misji związana z działalnością usługową uczelni jest obecnie trudna do określenia. Widoczne tendencje rozwojowe pozwalają jednak prognozować, iż politechniki będą bardzo intensywnie rozwijać badawczą działalność usługową, a wyższe szkoły pedagogiczne – działalność edukacyjną. W przypadku uniwersytetów najprawdopodobniej nastąpi dalsze wewnętrzne zróżnicowanie na jednostki organizacyjne nastawione bardziej badawczo lub bardziej edukacyjnie.

## Literatura

**Bailey F.G.** 1977

*Morality and Expediency.* Oxford.

**Berger P.** 1969

*Rumor of Angels: Modern Society and Rediscovery of the Supernatural.* New York.

**Białecki I.** i in. (red.) 1995

*Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, raport dla OECD.* Warszawa.

**Bok D.** 1982

*Beyond the Ivory Tower.* Cambridge, Massachusetts – London.

**Bovone L.** 1990

*Cultural Intermediaries: A New Role for Intellectuals in the Post-Modern Age.* W: Jerschina J. (ed.): *University Today and Tomorrow.* Kraków.

**Carrier D., Vught F.A. van** 1989

*Recent Developments in the Governance of Higher Education and Higher Education Curricula.* W: Vught F.A. van (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education.* „Higher Education Policy Series”, nr 7, London.

**Clark B.R.** 1972

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

**Clark B.R.** 1983

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

**Clark B.R.** 1987

*Conclusions.* W: tegoż: (ed.): *The Academic Profession,* Berkeley – Los Angeles – London.

**Cobban A.B.** 1975

*The Medieval Universities: The Development and Organisation.* London.

**Coombs P.H.** 1985

*The World Crisis in Education. The View from the Eighties.* New York.

**Corwin R.G.** 1974

*Education in Crisis. A Sociological Analysis of Schools and Universities in Transition.* New York.

**Czeżowski T.** 1994a

*O ideale uniwersytetu.* W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.* Toruń.

**Czeżowski T.** 1994b

*Uniwersytet nowoczesny.* W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.* Toruń.

**Grabowski M.** 1994

*Słowo Papieża do ludzi nauki dosięga nas.* W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.* Toruń.

**Habermas J.** 1970

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

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

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

**Heyns B.** 1993

*Mikrosocjologiczne badania nad szkolnictwem wyższym.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

**Jabłocka J.** 1979

*Przygotowanie, realizacja i ocena reformy instytucyjowej w szkołach wyższych.* Warszawa.

**Jabłocka J.** 1993

*Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

**Jackowski S., Kochanowicz J.** 1994

*Jaki uniwersytet?* „Gazeta Wyborcza”, 12 lipca.

**Kalembka S.** 1994

*Uniwersytet wobec współczesności.* W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.*

**Keller G.** 1983

*Academic Strategy: the Management Revolution in Higher Education.*

**Kerr C.** 1982

*The Uses of the University.* Cambridge, Massachusetts – London.

**Kerr C.** 1993

*Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria zróżnicowania.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

**Kogan M., Youll P.** 1988

*The Changing Role of the Higher Education.* W: Boys Ch. J. i in.: *Higher Education and the Preparation for Work.* London.

**Koźakowski L.** 1994

*Po co uniwersytet?* „Gazeta Wyborcza”, nr 61 (1445).

**Kurczewski J.** 1994

*Nasze uniwersytety.* „Res Publica”, nr 10 (73).

**Lutyński J.** 1990

*Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa.* Warszawa – Łódź.

**Najduchowska H.** 1990

*Pracownicy naukowo-dydaktyczni o wychowywaniu studentów.* W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicki 1984.* Warszawa – Łódź.

**Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.** 1990

*Nauczyciele akademicki 1984.* Warszawa – Łódź.

**Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.** 1993

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

**Neave G.** 1985

*University and the State in Western Europe.* W: Jacques D., Richardson J. (eds.): *The Future of Higher Education.* London.

**Neave G.** 1988

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

**Neave G.** 1994

*O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

**Neave G., Rhoades G.** 1987

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

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

*Prometheus Bond. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe.* Oxford.

**Newman J.H.** 1990

*Idea uniwersytetu.* Warszawa.

**Osiowski J.** 1995

*Szkolnictwo wyższe – szanse i zagrożenia (wywiad).* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

**Paulsen M.B., Feldman K.A.** 1995

*Toward a Reconceptualization of Scholarship.* „Journal of Higher Education”, vol. 66, nr 6.

**Pelikan J.** 1992

*The Idea of the University. A Reexamination.* London.

**Reeves M.** 1990

*The Crisis in Higher Education: Competence, Delight and the Common Good.* London.

**Ringer F.K.** 1979

*Education and Society in Modern Europe.*

**Sagen H.B.** 1994

*Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia. Kilka uwag o wzorze amerykańskim.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 3.

**Shils E.** 1984

*The Academic Ethics.* Chicago – London.

**Smircich L.** 1983

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

**Smith P.** 1990

*Killing the Spirit.* London.

**Sowell T.** 1993

*Inside American Education. The Decline, the Deception, the Dogmas.* New York – Toronto.

**Szczepański J.** 1993

*Granice reform szkolnictwa wyższego.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

**Trow M.** 1964

*Second Thoughts on Robbins: a Questions of Size and Shape.* „University Quarterly”, March.

- Trow M.** 1970  
*Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education.* „Daedalus”, Winter.
- Trow M.** 1985  
*Comparative Reflections on Leadership in Higher Education.* „European Journal of Education”, vol. 20, nr 2–3.
- Trow M.** (ed.) 1975  
*Teachers and Students.* New York.
- Twardowski K.** 1933  
*O dostojęństwie uniwersytetu* (wykład wygłoszony na Uniwersytecie Poznańskim z okazji otrzymania godności doktora h.c.), Poznań.  
*Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r.*, „Dziennik Ustaw” 1990, nr 8, poz. 28.
- Volanen M.V.** 1990  
*„Bildung”, Profession, Industries – Some Remarks.* W: Jerschina J. (ed): *University Today and Tomorrow.* Kraków.
- Vroeijenstijn A.I.** 1994  
*Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis.* „Higher Education Policy Series”, vol. 30. London.
- Vught F.A. van** 1991  
*Higher Education Quality Assessment in Europe: The Next Step.* „Higher Education Policy Studies”, nr 107, CHEPS, Enschede.
- Vught F.A. van, Westerheijden D.F.** 1993  
*Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education.* CHEPS, Enschede.
- Williams G., Blackstone T., Metcalf D.** 1974  
*The Academic Labour Market.* Amsterdam.
- Wnuk-Lipińska E.** 1990  
*Studenci na wyższej uczelni – opinie pracowników naukowych.* W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicy 1984.* Warszawa – Łódź.
- Wnuk-Lipińska E.** 1992  
*Oferta edukacyjna wyższych uczelni.* W: Kulpińska J. i in. (red.): *Studenci okresu przełomu.* Warszawa – Łódź.
- Wood T.** 1995  
*Institutional Responsiveness.* Referat wygłoszony na „IV Seminar: Professional and Social Competence”, Pilot Project on Regional Co-operation in Reforming Higher Education, OECD, Paryż.
- Wójcicka M.** 1993  
*Skutki reform systemów edukacyjnych.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.
- Wróblewski A.K.** 1993  
*Dziś i jutro Uniwersytetu Warszawskiego.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.
- Ziabicki A.** 1995  
*Reforms in Science and Education in Poland.* W: „Science in an Open Society, Strategies and Structure”, Wilno.

# Guy Neave Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości czy apokryf?\*

W artykule przeanalizowano szczegółowo bezpośrednie i dalsze konsekwencje ekonomiczne, polityczne i społeczne powstawania cywilizacji globalnej oraz wpływ tych procesów na zmiany roli, znaczenia i charakteru działania uniwersytetów. Autor zwraca uwagę na wiele zagrożeń, które są zazwyczaj pomijane w dyskusji o globalizacji, takich jak pogłębianie się różnic ekonomicznych i dalsza polaryzacja na kraje biedne i bogate czy zagrożenia dla rozwoju procesów demokratycznych i praw obywatelskich w skali cywilizacji globalnej. Trudności występujące w skali poszczególnych państw mogą być nie do pokonania w ramach instytucji ponadpaństwowych, globalnych. Stopniowo postępujący proces globalizacji, któremu towarzyszy rozwój doktryny neoliberalizmu ekonomicznego, stał się powodem – nie zawsze udanych – reform i przeobrażeń systemów szkolnictwa wyższego wielu krajów. W wyniku tworzenia się cywilizacji globalnej i nowych wymagań w zakresie kwalifikacji zmianie ulega także koncepcja funkcjonowania uniwersytetu i jego roli społecznej.

**Co roku, 14 października**, społeczność amerykańska włoskiego pochodzenia w Stanach Zjednoczonych obchodzi Dzień Kolumba. Jest to radosne święto, zwłaszcza jeśli uczestniczą w nim Norwegowie i Chińczycy; w rzeczywistości bowiem zarówno Wikingowie, jak i obywatele wywodzący się z Państwa Środka mają większy powód do tej celebracji jako ci, którzy pierwsi odwiedzili nowy ląd i na kilka wieków przed Kolumbem postawili swe stopy w Ameryce.

Między Dniem Kolumba a koncepcją globalizacji istnieje osobliwe podobieństwo. Globalizacja jest teorią rozwoju ekonomicznego, która kroczy drogą nie tak znów odmienną od tej wytyczonej przez Karola Marksa, z jedną różnicą: podczas kiedy Marks traktował internacjonalizację kapitału jako ostateczny kryzys państwa i ostatni etap przed rewolucją proletariatu, globalizacja jest postrzegana jako rewolucja biznesmenów, która (wraz z kapitałem) przekracza granice krajów. Wśród teorii, które usiłują wyjaśnić wpływ handlu na politykę i społeczeństwo, globalizacja, podobnie jak Kolumb, jest czymś w rodzaju spóźnionego gościa. Ta sytuacja niewątpliwie odzwierciedla względny brak zainteresowania szkół biznesu ekonomią marksistowską, podobnie jak Dzień Kolumba jest wyrazem beztroskiego braku zainteresowania społeczności włoskiej historią skandynawską i chińską.

---

\* Jest to tekst referatu wygłoszonego przez autora w lutym 1995 r. na X Zgromadzeniu Ogólnym Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów. Przedruk za zgodą autora.

Uniwersytety znalazły się obecnie pod bezprecedensowym naciskiem i są zmuszone udowadniać, iż nadążają za nowymi doktrynami społecznymi; chodzi zwłaszcza o tę jedną, która ma źródła w społecznych, ekonomicznych i przemysłowych reperkusjach handlu międzynarodowego. W tej sytuacji ignorować teorię globalizacji mogą na własne ryzyko tylko ślepcy. Niewiele jest instytucji społecznych wrażliwszych od uniwersytetów na tę doktrynę z końca XX wieku, na wizję świata jako całości złożonej z wzajemnie zależnych rynków. Uniwersytet z samej swej istoty – jako podstawowa instytucja nastawiona na gromadzenie, odnowę i rozwój wiedzy – pełni podwójną funkcję. Z jednej strony, dzięki jego działalności możliwe jest określenie granic aspiracji poszczególnych krajów, dotyczących miejsca, jakie zajmą w ramach przyszłego porządku globalnego. Z drugiej zaś, uniwersytet pozwala chronić osiągnięcia decydujące o tożsamości kultur – niekiedy narodowych, czasem regionalnych – w ramach których funkcjonuje.

Podobnie jak rzymski bóg fortuny, Janus, uniwersytet zwraca się w dwóch kierunkach: korzysta z dorobku przeszłości i jest ukierunkowany na przyszłość. Jego zadania, jako przedstawiciela Republiki Nauki, zawsze desygnowały go do odgrywania roli podstawowego symbolu uniwersalnego poszukiwania prawdy. Jednocześnie był on silnie uwikłany w równie ważne zadanie: służenia władcy, krajowi, utrzymywania jego tożsamości kulturowej. Na większą część analiz historii uniwersytetu mogłyby się składać długookresowe zmiany stosunków między uniwersytetem a polityką czy relacje między zakresem wolności akademickiej, koniecznej dla utrzymania kompetencji, a potrzebą ograniczenia kreatywności i wyobraźni na rzecz bezpośrednich potrzeb społecznych. Dla kolejnych pokoleń akademików i dla polityków wciąż aktualne są napięcia, które rodzą się przy próbach określenia równowagi między internalistycznymi zainteresowaniami Akademii a naciskami zewnętrznymi na zajmowanie się przez nią problematyką bardziej konkretną – konkurencji międzynarodowej czy utrzymania stabilności społecznej i politycznej.

## Przekonania

Wybór tematu „Cywilizacja globalna i wartości kulturowe” na przedmiot dziesiątego Zgromadzenia Ogólnego Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów umożliwił jej uczestnikom – przedstawicielom uniwersytetów – przeanalizowanie z perspektywy światowej bezpośrednich i średnioterminowych implikacji globalizacji. Temat ten prowokował do wielu wystąpień. Powszechnie podzielano pogląd, że szkolnictwo wyższe powinno nadal przywiązywać wagę do takich wartości jak: tolerancja, pluralizm polityczny, różnorodność poglądów, kultur i praktyk, sprawiedliwość oraz równość społeczna. Żadna republika, a już z pewnością Republika Nauki, nie może istnieć bez uznawanych wartości czy cnót. Wartości są podstawą, na której powinien się opierać każdy porządek globalny roszcujący sobie pretensje do najskromniejszej nawet formy cywilizacji. Uczestnicy konferencji pośrednio wyrazili przekonanie, że etap, na którym znalazły się obecnie gospodarki postindustrialne, prowadzi do takiego właśnie, globalnego porządku **cywilizacyjnego**.

## Determinizm

Optymizm w sposób naturalny towarzyszy takim okazjom jak konferencje; jeśli pozostawimy go na boku, nie będzie całkiem od rzeczy podać w wątpliwość elegancki determinizm

związany z doktryną globalizacji. Jest ku temu kilka powodów. Po pierwsze, wydaje się, że koncepcja ta – najlepiej zarysowana w znanej politycznej teorii globalizacji *avant la lettre*, czyli marksizmie – została zastąpiona przez swą neoliberalną następczynię. Jest nią koncepcja determinizmu historycznego, *vis inertiae* historii, która mówi, że trudno jest ostatecznie odwrócić bieg wydarzeń już następujących. W kontekście naszych rozważań taki determinizm przejawia się w szczególnej formie, a mianowicie w postaci założenia, że z współczesnych trendów ekonomicznych nieuchronnie wyłoni się cywilizacja **globalna**. Jeśli taka cywilizacja miałaby powstać, wówczas z pewnością będzie obejmować składniki cywilizacji istniejącej obecnie. Przyszłość zawsze wyłania się z dnia dzisiejszego. Ale daleko stąd do głośnego przewidywania, że oczekiwane dziecko będzie ważyło trzy kilogramy i odziedziczy kolor oczu po matce

Problemem determinizmu historycznego jest spoglądanie na historię przez niewłaściwy koniec teleskopu. Na przykład dość łatwo jest zarysować rozwój nacjonalizmu – od jego różnych źródeł, aż do ostatecznego rozkwitu w XX wieku – i przyznać, iż faktycznie zmienił on oblicze planety. Ale jest to refleksja spóźniona, mądrość po szkodzie. Historia, nawet gdy silnie waży w ludzkiej świadomości, rzadko ma linearny charakter, choć ideologia może ją tak przedstawiać. Dlatego należałoby odrzucić przekonanie, że globalizacja gospodarki nieuchronnie doprowadzi do ery powszechnej szczęśliwości.

Handel może równie dobrze prowadzić do konfliktów, jak i do stałego pokoju, jak to z przekonaniem i uporczywie powtarzają jego zwolennicy. Tymczasem dobrze daje się uzasadnić teza, że pierwsza wojna światowa (1914-1918) była w tym samym stopniu wynikiem konkurujących imperializmów, co machinacji dyplomatycznych i nieudolności militarnej. A imperializm, jakkolwiek byłby jego zewnętrzny przejaw, był – i w pewnym stopniu wciąż pozostaje – najważniejszą doktryną konkurencji ekonomicznej o wydźwignię światowym. Konkurencja o rynki – by sparodiować Clausewitza – jest wojną prowadzoną za pomocą innych metod.

Kolejnym powodem kwestionowania wiary w globalizację jako etapu rozwoju ekonomicznego jest tkwienie zwiastunów cywilizacji globalnej w czymś, co można by nazwać politycznym odpowiednikiem determinizmu historycznego. Na podobnym *Weltanschauung* opiera się większość uzasadnień dla często radykalnych zmian w polityce fiskalnej, w finansowaniu szkolnictwa wyższego, w systemie opieki społecznej, które polityczni przywódcy deklarują jako niezbędne, by podołać „wyzwaniom globalnym”. Tego rodzaju przeobrażenia przystosowawcze (a także zmiany, które był zmuszony przeprowadzić uniwersytet) stanowią tylko część programu politycznego i są przedstawiane jako jedynie rozwiązania tym, którzy nawołują do ich dokonania.

## Obowiązek poszukiwania innych rozwiązań

Istnieje wiele kwestii związanych z epitafium Thatcherowskim. Ale najbardziej oczywiste jest to, że demokracja oznacza właśnie rozważanie innych realistycznych rozwiązań, poza prowadzeniem odrębnej debaty dotyczącej konsekwencji wynikających z braku alternatywy. Nie mniej oczywiste jest to, że jeśli narodowa debata prowadzona w ramach istniejących instytucji staje się przedmiotem szczególnych ograniczeń postawionych przez polityków, to należy ją wówczas przenieść na inne forum. Takie ograniczenia dyskusji narzucane są nie tylko ze względu na oczywistą niechęć polityków do rozważania innych możliwości działa-



nia. Wynikają one także z faktu umiejscowienia debaty w ramach formalnych, istniejących trwale instytucji państwowych. Jednak sama istota globalizacji oznacza właśnie podanie w wątpliwość wyłączności instytucji państwowych jako miejsca debaty. W sytuacji, gdy uniwersytety są właśnie jednym z takich miejsc dyskusji, kiedy, z jednej strony, odczuwają one skutki globalizacji, a z drugiej – same powinny rozwijać tę doktrynę, najwłaściwszym rozwiązaniem wydaje się, by dyskutowały one kwestie globalizacji na forum globalnym (ponadpaństwowym). Nie mniej istotne jest, by uniwersytety na świecie odmówiły ograniczania rozważań do bezpośrednich problemów technicznych globalizacji, ale raczej dokonywały analizy z długookresowej perspektywy – która jest właściwa uniwersytetom, jako jednej z podstawowych instytucji dokonujących alokacji wartości w społeczeństwie.

Inna kwestia związana z globalizacją dotyczy przejścia od dyskusji nad samym procesem globalizacji (który nie jest zbadany i – jak się zdaje – przebiega w sposób nie kontrolowany) do dyskusji o rodzaju społeczeństwa, które może powstać w konsekwencji globalizacji. To, co stanowi podstawowy sens cywilizacji globalnej budzi jednocześnie największe obawy. Sedno dyskusji stanowi przejście od analizy procesów ekonomicznych do studiów instytucji, struktur społecznych oraz zachowań, które wprowadzą procesy globalizacji w życie codzienne; dotyczy to także podstawowych zadań polityków, którzy koncentrują się na tym „jak jest”, a powinni zająć się tym „jak być powinno” (Dahl 1964). Jeśli chcemy mieć jasność, co nas czeka, musimy przede wszystkim stworzyć jasne kategorie analityczne.

## Środki i cele

Globalizacja nie jest ostatecznym celem, podobnie jak nie jest nim samo osiągnięcie dobrobytu. Jest tylko środkiem i generuje pytanie: Bogactwo i dobrobyt dla kogo oraz w jakim celu? Inaczej mówiąc, globalizacja jest procesem, który wymaga sformułowania celów wychodzących poza nią; najlepiej, jeśli miałyby to oznaczać największe szczęście dla jak największej liczby ludzi. Ale na świecie koegzystują bardzo różne systemy filozoficzne, przekonania i religie, które bardziej niż cokolwiek innego wyostrzają pojęcia ciemności i ciemionego w skali globalnej. Zadanie negocjowania podstawowych wartości, wokół których może się skupić globalna cywilizacja, jest ważniejsze niż proste dostosowanie (w sensie technicznym, pragmatycznym i efektywnym) do realiów światowego rynku giełdowego, międzynarodowych przepływów kapitału i techniki informacyjnej. Jeśli – jak się często twierdzi – globalizacja zwiększy wzajemną zależność ekonomiczną, wówczas powstaje pytanie: Współzależność wobec kogo i wobec jakich działań? Mówiąc krótko, nie można uciec od podstawowych pytań filozoficznych i politycznych, które niesie z sobą globalizacja, przez sprowadzenie debaty politycznej do arkanów ekonomii politycznej o doraźnym charakterze, do czystych wymogów technologii czy też abstrakcyjnych „potrzeb rynku”.

## Porządek demokratyczny a cywilizacja globalna

Na drugim miejscu można postawić problem odpowiedzialności demokratycznej (*accountability*). Rozwinięciem tej kwestii jest pytanie: Czy określenie systemu politycznego, od-

noszące się obecnie do rozwiązań poszczególnych krajów powinno być poszerzone i obejmować globalny system polityczny, który miałby poprzedzać ukształtowanie się globalnej cywilizacji? W dalszej konsekwencji powstaje pytanie: Czy takie działania polityczne mają być ogłoszone wówczas, gdy już nastąpiło przejście od globalizacji ekonomicznej do społeczeństwa globalnego, czy też powinny być integralną częścią samego programu transformacji? Jest to wyzwanie równie ważne jak rozważania dotyczące podstawowych wartości w cywilizacji globalnej. Zakładamy wstępnie, że każda idea odpowiedzialności za podjęte działanie powinna się opierać na zasadach demokracji, tzn. kwestie, które wpływają na szeroko rozumianą jakość życia obywateli tej planety powinny być poddawane ich akceptacji lub odrzucane. Poza tym każdy przyzna, że obecnie istnieje na świecie niezliczona różnorodność systemów politycznych i nie wszystkie można nazwać demokratycznymi, zaprawdę niektóre zasługują na epitet oligarchicznych, jeśli nie rażąco feudalnych. Co więcej, każdy może zakwestionować fakt, że systemy o demokratycznej odpowiedzialności – która została wzmocniona we wszystkich demokracjach krajów uprzemysłowionych, gdzie, *en passant*, systemy szkolnictwa wyższego odczuły efekt działania rynku (Neave, Vught 1991; Neave, Vught 1994) – są w stanie zapewnić realizację demokratycznej odpowiedzialności w obecnej formie, ale w skali wykraczającej poza granice państw.

## Sprzeczności

Jest sprawą oczywistą, że związek między rozwojem ekonomicznym a demokratyczną odpowiedzialnością w skali globalnej jest słabszy aniżeli, już obecnie osłabiony w przodujących krajach świata, związek między rozwojem ekonomicznym a demokracją krajów uprzemysłowionych. Ten paradoks dotyczy relacji między wzmocnieniem odpowiedzialności za osiągnięcia z jednej strony, a osłabieniem odpowiedzialności samych rządów za gospodarowanie zasobami z drugiej (przebiega on pod hasłem prywatyzacji); obydwa te procesy nie za dobrze do siebie przystają. Raczej odwrotnie, trend w kierunku neoliberalizmu w krajach uprzemysłowionych, któremu towarzyszy wzmocnienie odpowiedzialności, jako wstępnego kroku do otwarcia ich gospodarki na rynek światowy, nie wystarczy do sprostania wyzwaniom globalizacji.

## Deficyt demokracji w polityce ponadpaństwowej

Ustąpienie modelu gospodarki nakazowej i gwałtowne wyjście z mody ekonomii keynesowskiej nie leżą w zakresie zainteresowań tylko samych ekonomistów. Wprost przeciwnie, ponieważ z tym problemem łączą się istotne kwestie o długookresowym zasięgu, ich rozwiązanie ma dalekie reperkusje, gdyż w konsekwencji oznacza, jaki rodzaj cywilizacji globalnej może się wyłonić z procesu globalizacji.

Pierwsza kwestia, jaka się tu nasuwa, to czy stworzenie wolnego rynku światowego z jednej strony, z drugiej zaś wycofanie interwencji rządu w skali poszczególnych krajów, nie przystąpi, w wymiarze planety, zjawiska, które niekiedy określano w skali Unii Europejskiej (a więc w ramach pierwszej próby przekształcenia społeczności handlowej w wielonarodową unię polityczną) jako deficyt demokratyczny... Mimo dotychczasowych prób zmian, instytucje podejmujące decyzje polityczne, Komisja i Rada Ministrów Unii Europejskiej, po-

zostają nadal jedynie pośrednio i w sposób niedoskonały odpowiedzialne wobec nadzoru parlamentu, czy to parlamentu Europy, czy parlamentów poszczególnych krajów członkowskich. Jeśli kwestia demokratycznej odpowiedzialności ma być rozwiązana w ramach polityki na poziomie ponadpaństwowym przez najbogatsze kraje świata (w których demokracja jest głęboko zakorzeniona, a mimo to nadal pozostaje przedmiotem poważnego niepokoju oraz niemałej frustracji), to jest mało prawdopodobne, by problem ten rodził mniejszy niepokój w krajach, w których szerzy się ubóstwo, a system demokratyczny pozostaje w sferze nadziei.

Drugi rodzaj wątpliwości, ściśle związany z powyższym, dotyczy tego, czy proces globalizacji nie oznacza jeszcze większego rozdzielania polityki rozwoju ekonomicznego (określonego przez międzynarodowe agencje i dokonywanego się pod naciskiem międzynarodowych przedsiębiorstw) od demokratycznej polityki odpowiedzialności i uczestnictwa, która jest realizowana w instytucjach poszczególnych krajów.

Daleko idące wydają się implikacje wynikające z rozdzielania władzy między tym, co ujęte w ramach gospodarki światowej, a tym co jest realizowane jako stały element kultury w ramach poszczególnych państw. Jeśli więc polityka państwowa nie może zapewnić zasad sprawiedliwości i równości, ponieważ możliwości sterowania ekonomią leżą poza jej zasięgiem lub też działania w imieniu obywateli są poważnie ograniczone, wówczas realność zasad demokratycznych jest ograniczona także w ramach przyszłej gospodarki światowej.

### **Nadzwyczajne ograniczenie praw obywatelskich**

Można argumentować, że powstanie rynku światowego nie przysłoni idei światowego obywatelstwa tak bardzo, jak przemiana obywateli w światowych konsumentów. Oznacza to istotną zmianę uzasadnienia dominującego w okresie powojennym, będącego podstawą emancypacji politycznej narodów i partycypacji w demokracji zwykłych obywateli. Zmiana obywatela w konsumenta oznacza w podwójnym sensie ograniczenie praw. Powoduje ona przesunięcie punktu zainteresowania debaty politycznej ze spraw duchowych na kwestie materialne, z problemów wartości na rzeczy nabyte, przejście od perspektywy długookresowej do działań doraźnych. Podczas gdy obywatele uczestniczą w wyborach koncepcji politycznych i filozoficznych służących kierowaniu społeczeństwem oraz decyzjach koniecznych dla realizacji procesu zarządzania, to funkcją konsumentów jest niewiele więcej niż dokonywanie wyboru między dobrami i usługami świadczonymi przez innych; wybór ten nie jest w pełni swobodny, ponieważ jest dokonywany w ramach zakreślonych przez producentów. Jakkolwiek krytyka ze strony konsumenta może być wyrażona jedynie poprzez zaniechanie spożycia (zakupu), czyli wysoce ograniczoną i pośrednią formę wyrażania sprzeciwu, który może być zignorowany jako oznaka niezadowolenia z konkretnego produktu, a nie z niedociągnięć konkretnego systemu ekonomicznego.

W ramach stratyfikacji funkcji i defininiowania roli politycznej, towarzyszących globalizacji obok przemianowania obywatela na konsumenta, mieści się inna zmiana pojęć: obywatela na podatnika (w opozycji do roli konsumenta). We współczesnym słowniku politycznym podatnik symbolizuje kontrolowanie odpowiedzialności i nadzorowanie efektywności rządu; w jego imieniu i na jego żądanie podejmowane są środki przekształcania gospodarki krajowej w jej wersję globalną.

Zastąpienie obywatela podatnikiem w retoryce związanej z globalizacją jest dalekie od przypadkowości, pomijając fakt, iż to określenie jest stosowane zbyt często. Podatnik nie jest synonimem obywatela choćby z tego prostego powodu, że nawet w najlepszym okresie rozwoju jest zawsze pewna liczba osób, które nie płacą podatków, czy to z racji wyjątkowego pecha, czy odwrotnie – wyjątkowego szczęścia. Uzasadnianie polityki jako działalności, która jest prowadzona w imieniu podatnika, oznacza faktycznie wprowadzenie ograniczonego pojęcia demokracji, niewiele odbiegającego od pojęcia *la democratie censitaire*, charakterystycznego dla Francji sprzed półtora wieku, za czasów Ludwika Filipa oraz dla Wielkiej Brytanii przed 1864 r. Demokracja definiowana za pomocą pojęcia podatnika jest niczym innym, jak demokracją częściową.

### ***Ita consummandum est***

Dwie wspomniane wyżej koncepcje, tzn. konsumenta i podatnika, oraz pasywna i aktywna strona ideologicznej rekonstrukcji, towarzyszącej narodzinom globalnej gospodarki, mają wspólną cechę. W obu przypadkach nie mówi się o tej kategorii obywateli, których ubóstwo degraduje do pozycji *outsiderów* wobec Republiki stworzonej dla osób o finansowej odpowiedzialności. Kategoria ta występuje pod różnymi nazwami, np. marginesu, czwartego świata czy nawet podklasy; mówiąc krótko, są to ci, których warunki życia sytuują w grupie upośledzonych ekonomicznie. Oczywiście, jest sprawą dyskusyjną, czy takie pozbawienie praw na tle ekonomicznym jest samo w sobie cechą charakterystyczną transformacji z gospodarki przemysłowej do ekonomii opartej na wysokich technologiach i czy jest to, *a fortiori*, nie dająca się uniknąć cecha świata ekonomii burżuazyjnej, czy też okaże się to cechą strukturalną, tj. stanie się stałym elementem społecznego pejzażu nowego wspaniałego świata zorientowanego na rynek.

Jeśli ktoś chciałby budować cywilizację na bazie wspomnianego wyżej upośledzenia pewnych grup obywateli, to byłoby to zamierzenie wątpliwe lub co najmniej zagrażające dalszym upośledzeniem. Pozostaje nadal kwestią dyskusyjną, czy efektywność produkcji, administracji systemów opieki społecznej i szkolnictwa wyższego, do której nawołuje neoliberalizm, nie jest osiągnięta kosztem społecznym nawet w najlepiej rozwiniętych systemach gospodarczych. Kiedy przechodzimy z poziomu analizy indywidualnego obywatela na poziom kraju, zjawisko rosnącego zróżnicowania dochodów i standardu życia między najbogatszymi i najskromniejszymi prowokuje do nie mniej ważnego pytania. Gdy zagrożenie marginalizacją jednostek rośnie, podaje to w wątpliwość czynione w okresie poprzedniego ćwierćwiecza powszechne inwestycje w szkolnictwo wyższe rządów oraz konsumentów edukacji. Można podać w wątpliwość również same możliwości adaptacji szkolnictwa wyższego, dotyczące realizacji nowego zadania: wyposażania absolwentów w takie zdolności i umiejętności, które będą odpowiadać miejscu danego kraju na rynku światowym. Takie założenia leżą u podstaw większości zmian w programach kształcenia w systemach krajów uprzemysłowionych świata w ciągu ostatniej dekady.

### **Święty Mateusz, Orwell i inni**

Tak jak można kwestionować społeczne koszty przystosowania do globalizacji, ponoszone przez jednostki, którym w mniejszym stopniu dopisało szczęście, przez osoby, które

zostały zdegradowane lub poddane „restrukturyzacji”, można przedstawić podobne wątpliwości (ale o innej skali) w odniesieniu do tych państw, które miały mniej szczęścia. Dotyczy to szczególnie krajów, których gospodarka powinna się przekształcić z rolniczej na przemysłową. Podobnie jak w Orwellovskim *Folwarku zwierzęcym* (który skądinąd ma odniesienie do raczej odmiennego porządku politycznego), w przypadku globalizacji istnieją pewne systemy gospodarcze „bardziej globalne” niż inne<sup>1</sup>. Poza tym dopóki konkurencja będzie pozostawać główną siłą sprawczą globalizacji, dopóty wydaje się prawdopodobne, że inni będą jak żebrak Łazarz, z Ewangelii według św. Łukasza, otrzymywać odpadki ze stołu bogaczy<sup>2</sup>.

Istnieją dwa rodzaje współzależności: pierwszy jest oparty na równości, partnerstwie i komplementarności, drugi – na dzisiejszej formie niewolnictwa i na podporządkowaniu.

Mając świadomość pojawienia się nowych krajów w gronie państw o gospodarkach opartych na wysokich technologiach (zwłaszcza państw azjatyckich), jesteśmy skłonni poświęcać mniejszą uwagę równoczesnemu procesowi, przebiegającemu w kierunku odwrotnym. Dotyczy on państw, wśród których kraje Afryki rejonu Sahary mogą być przykładem: procesu rosnącej marginalizacji, malejących dochodów, niepokoju czy konfliktów wewnętrznych. Jeśli konfrontacja ideologiczna między tak podzielonym światem zakończy się, może to służyć ujawnieniu coraz istotniejszej polaryzacji systemów gospodarki odmiennie zorganizowanej (przy czym linia podziału przebiega między Północą a Południem) oraz spowodować podział na nowo rozwinięte i nowo podporządkowane systemy gospodarcze. Nadal nie wiadomo, czy globalizacja nie będzie oznaczać dalszej polaryzacji na posiadaczy i tych, którzy nie mają.

## Podjęcie wyzwań globalizacji: zmiana percepcji uniwersytetu

Do tej pory rozważaliśmy problemy globalizacji ze względu na pewne podstawowe kwestie, które w znacznym stopniu zadecydują o kształcie cywilizacji globalnej; kwestie te nabiorą znaczenia, gdy w procesie globalizacji rynku, oprócz dokonujących się przemian systemu wartości, zaczną powstawać istotne dla tworzenia się tego procesu instytucje społeczne i polityczne. Uniwersytet funkcjonuje na skrzyżowaniu drogi w przyszłość z drogą historycznego rozwoju kraju, w miejscu, gdzie spotyka się mistrzostwo techniki z transmisją wartości politycznych i społecznych. Pełni on zatem rolę przywódcy, czy może „systemu wczesnego ostrzegania” społeczeństwa o tych kierunkach rozwoju, które dzisiaj uniwersytet stara się rozwiązywać i które stanowią o rozwoju społeczeństwa w przyszłości. To, w jakim stopniu sama koncepcja globalizacji zmieniła percepcję funkcji i misji uniwersytetu, staje się jasne, kiedy spojrzymy na okres ostatniego ćwierćwiecza i zbadamy, jakim zmianom uległy cele publiczne uniwersytetu. Zmiany te nie dotyczą wyłącznie uniwersytetów, są to cechy życia publicznego. W odniesieniu do uniwersytetów przeobrażenia te

<sup>1</sup> Autor trawestuje Orwellovskie przykazanie folwarku zwierzęcego: „Wszystkie zwierzęta są równe, ale niektóre zwierzęta są równiejsze od innych”. G. Orwell: *Folwark zwierzęcy*. Wyd. Da Capo, Warszawa 1996, s. 114 (przyp. tłum.).

<sup>2</sup> Autor przytacza tekst Ewangelii według św. Łukasza (16.21), natomiast wymieniony w podtytule św. Mateusz w swej Ewangelii (25.29) pisze: „Każdemu bowiem, kto ma, będzie dane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma” (przyp. tłum.).

spowodowały radykalne przedefiniowanie podstawowych paradygmatów (powodując zmiany w dyscyplinach, z których się wywodzą). Owe paradygmaty określają miejsce uniwersytetu, przypisane mu cele oraz ocenę jego osiągnięć. Obecnie jedno z głównych założeń, któremu podporządkowane są cele uniwersytetu ma charakter ekonomiczny; oznacza to, że na pierwszym poziomie kształcenia uniwersyteckiego celem jest spełnienie wymagań sfery usług, a szczególnie prywatnego sektora gospodarki, utrzymanie konkurencyjnej pozycji kraju, tworzenie imponujących osiągnięć na rynku wiedzy i, w końcu, przyczynianie się do powstania dobrobytu (Garcia-Guadilla 1995).

Niezależnie od tego, czy postrzega się powyższe zmiany jako zjawisko desakralizacji roli uniwersytetu (Neave, w druku), jako ekonomiczną wersję jednowymiarowego człowieka, czy też nadaje się im perspektywę apokryficzną, taka interpretacja jest wielce odległa od wcześniejszej wizji, która dominowała w Europie Zachodniej aż do końca lat sześćdziesiątych, kiedy to uległo zmianie zadanie socjalizacji studentów jako przyszłych członków elity kraju. Ten – jednocześnie polityczny i socjologiczny – obraz uniwersytetu miała wówczas legitymizować funkcja, która wyrosła z ciągłości historycznej uniwersytetu – tzn. końcowego stadium kształtowania mobilności społecznej i odnowy elit (Rothblatt 1995).

Uniwersytet przyczynił się do dobrobytu społecznego w mniejszym stopniu przez tworzenie wiedzy potrzebnej do wzrostu zamożności, bardziej zaś dzięki tworzeniu stabilności społecznej na rynku pracy sektora publicznego, na który wkroczyła większość absolwentów. Z tej perspektywy obecna dominacja utilitaryzmu ekonomicznego oraz rosnąca tendencja do postrzegania uniwersytetu jako jednego z elementów systemu kształcenia, czy wręcz jego dewaluacja, nie są pomysłem nowym. Nie jest to wymysł samego uniwersytetu. Wprost przeciwnie, rozpatrywanie uniwersytetu w kategoriach instrumentalnych czy ekonomicznych, podobnie jak proces globalizacji ekonomii, były przede wszystkim wynikiem nacisków zewnętrznych na uniwersytet. Były to także konsekwencje paradoksalnej sytuacji: w momencie gdy rządy zamyślały o podniesieniu poziomu kwalifikacji w społeczeństwie poprzez stymulowanie popytu społecznego na wyższe wykształcenie, same znalazły się w warunkach uniemożliwiających utrzymanie wcześniejszego poziomu inwestowania środków publicznych w edukację.

Były także inne przyczyny tych zmian, m.in. zmniejszenie rynku pracy w sektorze publicznym oraz jednoczesna orientacja na sektor prywatny. To zerwanie z jedną z historycznych funkcji uniwersytetu, pełnioną od końca XIX wieku (i nieco krócej w nowo powstałych niezależnych państwach), a polegającą na przygotowywaniu absolwentów do służby publicznej wyższych szczebli, zostało tylko częściowo zrekompensowane w ramach wybranej przez uniwersytet reorientacji kształcenia nastawionego na rynek pracy dla sektora prywatnego. Zerwanie z usługami publicznymi jako jedną z podstawowych funkcji uniwersytetu spowodowało skutki wykraczające poza kwestię, gdzie powinni być w przyszłości zatrudniani absolwenci. Konsekwencje te ujawniły się w całkiem innej sferze. Spowodowały one także zanik roli, jaką uniwersytet pełnił w ramach stosunków z rządem: rolą uniwersytetu było kształtowanie wartości politycznych i społecznych tych, którzy robili karierę i uzyskiwali status w służbie publicznej. Musi pozostać (przynajmniej na razie) kwestią otwartą, czy ograniczenie zatrudnienia w sektorze publicznym spowodowało delegitymizację wśród studentów tych wartości, które są związane z elitaryzmem, czy też źródła tego procesu istniały jeszcze przed redukcją zatrudnienia w sektorze publicznym. Inaczej mówiąc, jest oczywiste nawet w skali poszczególnych państw (dotyczy to zwłaszcza uprzemysłowionych krajów Za-

chodu z końca lat siedemdziesiątych), że historyczny paradygmat dotyczący uniwersytetu – jako instytucji legitymizowanej do kształtowania wartości związanych z elitami administracyjnymi i politycznymi – został poważnie zagrożony.

## Uniwersytet jako instytucja usługowa

Długo trwa odchodzenie od paradygmatu, zgodnie z którym uniwersytet był postrzegany jako czynnik tworzenia kultury elit, paradygmatu, który zdecydował o zmianie charakteru uniwersytetu, jego przeobrażeniu w instytucję usługową. Taka instytucja opisywana jest w kategoriach wyników (*output*) oraz produktywności i efektywności dotyczącej przekształcania kapitału ludzkiego w odpowiedni zestaw zasobów, dzięki któremu przemysł może zaspokajać swe potrzeby. Uniwersytet uzyskał siłę dzięki osiągnięciu statusu instytucji masowej. W połowie lat sześćdziesiątych w Wielkiej Brytanii i Francji, a w późniejszym okresie w Niemczech, następował rozwój edukacji w ramach krótkich cykli (Furth 1992). Proces ten miał miejsce wcześniej, na podobnym jak w Europie etapie umasowienia szkolnictwa wyższego, w Stanach Zjednoczonych, w formie tzw. kolegiów komunalnych (*community colleges*). Celem powstania tego równoległego sektora było przybliżenie edukacji do procesu produkcji, a zwłaszcza do zmieniających się krótkookresowych potrzeb przemysłu. Była to strategia oparta na założeniu, że rosnący nacisk popytu społecznego na wyższe wykształcenie może być częściowo ukierunkowany na kształcenie powiązane z zatrudnieniem o charakterze technicznym i że kształcenie to będzie stanowić naturalne uzupełnienie edukacji o charakterze dyscyplinarnym, która nadal będzie dominować w uniwersytetach. Było to także przedsięwzięcie pomyślane jako kształcenie krótsze niż uniwersyteckie i z tego powodu mniej obciążające publiczną kieszeń.

Rozwój sektora kształcenia pozauniwersyteckiego był nie tylko efektem niedoboru techników o wyższych kwalifikacjach, niedoboru, któremu nie mogły zaradzić ani sektor uniwersytecki, ani szkoła średnia. Rozwój ten wiązał się także z podwójnym charakterem uzasadnień stworzenia tych dwóch typów instytucji, tzn. pierwszego, zajmującego się kształceniem na poziomie wyższym, i drugiego, prowadzącego rozwiniętą formę kształcenia zawodowego dla sektora prywatnego w gospodarce. Utrzymywanie się równowagi w ramach tego dualizmu było oparte na szczególnie delikatnych podstawach, które wiązały się z przekonaniem, iż popyt studentów można skierować poza uniwersytet i że zainteresowania samych studentów będą ich ukierunkowywać w stronę tych zawodów, w których, zdaniem planistów i rządów, istnieje deficyt siły roboczej. Strategia ta zakończyła się co najwyżej częściowym sukcesem. Od połowy lat siedemdziesiątych do dzisiaj w Europie Zachodniej rządy takich krajów jak np. Francja ze wzrastającą energią rozwijały strategię uzawodowiania uniwersytetów. Polityka ta jasno wykazała, że zmiany struktury popytu studentów były mniej podatne na działanie sił rynku, niż przewidywano, i w konsekwencji rządy zmuszone były interweniować. Sytuacja, którą rządy starały się zmienić, nie była związana głównie z samą globalizacją. Uwaga skupiała się raczej – jak można było się spodziewać – na zdolnościach konkurencyjnych gospodarek poszczególnych krajów, a zwłaszcza na treściach kształcenia i liczbie absolwentów w dziedzinach uważanych za kluczowe dla przejścia do gospodarki opartej na wysokich technologiach, tzn. na kształceniu inżynierów oraz specjalistów w dziedzinie komputerów czy nauk biologicznych. Od końca lat siedemdziesiątych istotne wysiłki poświęcono gruntownym badaniom tych strategicznych dyscyplin m.in.

w Wielkiej Brytanii (Komisja Finnistone'a ds. Edukacji i Kwalifikacji Inżynierów), w Szwecji (reforma systemu badań z 1983 r.) i we Francji (reforma studiów doktoranckich z 1986 r. oraz Komisja Descompsa ds. Studiów Inżynierskich z 1988 r.) – żeby wspomnieć tylko trzy kraje. Strategie te nie ograniczyły się do reform wewnętrznych. To raczej reforma treści kształcenia, struktur i kwalifikacji stworzyła okazję do rozwoju nowych więzi między uniwersytetami i przemysłem, nowych wzorów wspólnego finansowania badań, a także nowych form współpracy oraz wsparcia w ramach stosunków między uniwersytetami i procesem produkcji (*Industry...*, 1984).

Należałoby wymienić kilka kwestii wiążących się z tymi zagadnieniami. Po pierwsze, odpowiedź rządów wielu krajów europejskich na to, co później określono jako wyzwanie globalizacji, była próbą korygowania wcześniejszych inicjatyw, które okazały się porażką. Edukacja w krótkich cyklach nie spowodowała odejścia znacznej liczby studentów z uniwersytetów ani też nie skłoniła w istotnym stopniu do wzrostu rangi absolwentów nauk stosowanych, pomijając fakt, że popyt na inżynierów, specjalistów w dziedzinie komputerów oraz biologów wyprzedził możliwości ich kształcenia. *Grosso modo*, w ramach ogólnych założeń polityki wobec uniwersytetów, w całym okresie lat osiemdziesiątych znalazły się ponownie rozwiązania, które się nie sprawdziły wcześniej w sektorze pozauniwersyteckim. Polityka rządów okazała się skrajnie paradoksalna. Podczas gdy rządy zmierzały do zwiększenia liczby absolwentów we wspomnianych wyżej dziedzinach, równocześnie starano się zmienić proporcje i zmniejszyć zakres kształcenia w naukach społecznych i humanistycznych, dążąc w tym samym czasie do wprowadzenia reguł rynkowych w szkolnictwie wyższym. Inna interpretacja tych inicjatyw może być taka, że były one nastawione na powiązanie szkolnictwa wyższego z sektorem prywatnym, by zrekompensować (opisany wyżej) zanik powiązań tego szkolnictwa z sektorem publicznym.

## Rewizja paradygmatów

Znaczenie nadawane kształceniu w naukach (*sciences*) i dziedzinach techniki jako podstawie zdrowia kraju, zachwianie procesu przejścia do gospodarki postindustrialnej w świetle takich zjawisk, jak wzrost liczby absolwentów, a także wprowadzenie systemów pomiaru efektywności instytucjonalnej (opartej na założeniu, że cała „produkcja akademicka” jest podobna do tej, jaka ma miejsce w fizyce i naukach biologicznych) miały ważne konsekwencje dla sposobu postrzegania uniwersytetu przez przedstawicieli społeczeństwa, jeśli już nie przez samą Akademię. Wynikiem takiej polityki było postawienie przed sektorem uniwersyteckim celów, które dotychczas były związane z sektorem pozauniwersyteckim, tzn. nacisk na związek kształcenia z możliwościami zatrudnienia, ekspansja dziedzin studiów o charakterze stosowanym w rozwijaniu mistrzostwa technicznego oraz rozwój umiejętności związanych z zatrudnieniem. Najistotniejsze okazało się, jak dotychczas, przededefiniowanie misji uniwersytetu oraz niemal całkowite i wyłączne podporządkowanie jej paradygmatowi zachowania ekonomicznego, jako głównego mechanizmu rynku wiedzy, który przekroczył granice państw. Czyniąc tak, spowodowano także zmianę tzw. dziedzin uniwersalnych oraz podstawy, z której wyrastał ów uniwersalizm.

Przez około 400 lat, od okresu Renesansu, podstawa, na której spoczywała idea wiedzy uniwersalnej miała charakter filozoficzny; opierała się na studiowaniu ogólnych warunków życia człowieka, na tradycji uświęconej przez języki klasyczne, na historycznych studiach



społeczeństw, analizowaniu wierzeń, stawianiu pytań egzystencjalnych, a w końcu na studiach nad utrzymaniem spójności społecznej, sztuką władców i rządów. Wiedza miała charakter uniwersalny, wywodząc się z humanizmu. Idąc za Arystotelesem, można powiedzieć, że człowiek był odpowiednim przedmiotem studiów człowieka. Na tym polegał podstawowy związek uniwersytetu i społeczeństwa, związek między jednostką a kolektywem. Uniwersytet nauczał także młodego człowieka odpowiedzialności etycznej i społecznej, która decydowała o jego miejscu w dorosłym społeczeństwie.

W wyniku zmiany podstawowego związku uniwersytetu ze społeczeństwem w rodzaj stosunku opartego na pieniądzu oraz rozwinięcia idei rynku wiedzy (co oznacza, że każda wiedza ma swą cenę, jednostka może ją posiadać, można ją kupić i sprzedać) wyłoniła się nowa kosmologia. I, podobnie jak większość kosmologii, zawiera ona w sobie wcześniej ugruntowane przekonania. Umieszczając w centrum postindustrialnego wszechświata produkcję (dóbr, usług czy idei) jako główny rodzaj więzi łączącej ludzi i narody, ta nowa kosmologia dostarcza nowej definicji tego, co obecnie tworzy wiedzę uniwersalną: ma ona wspólne podstawy, jest gotowa do zastosowania, niezależnie od kontekstu kulturowego, społecznego czy politycznego oraz reguluje wejście nie tylko do krajowych rynków pracy, ale także do rynku globalnego. Nieprzypadkowo pierwsze przykłady tego współczesnego wydania wiedzy uniwersalnej dotyczą nauk przyrodniczych, stosowanych i biologicznych. Jednakże ten sam proces stawia w innym świetle nauki humanistyczne czy „nauki wartościujące”. Odkąd koncepcja humanistyczna ustąpiła miejsca produkcji i wymianie jako procesowi, który reguluje życie i szczęście konsumentów, sama humanistyka nie reprezentuje już uniwersalizmu. Została ona raczej potraktowana jako lokalne zjawisko narodowej lub lokalnej swoistości, ucieleśnionej w ramach literatury, zachowań społecznych i przeszłych osiągnięć danego rejonu. Umiejętności, których dostarcza humanistyka, nie mają charakteru operacyjnego i z tego powodu nie nadają się do zastosowania bez dalszego konkretnego treningu. Co więcej, ludzie posiadający tę wiedzę są głównie związani z krajowym, a nie z globalnym rynkiem pracy. Krótko mówiąc, technika jest uniwersalna, wartości mają charakter lokalny.

Kiedy technologie i komunikacja pozwalają uniwersytetowi w większym stopniu sięgnąć poza pierwotnie zajmowane miejsce i stać się naprawdę uniwersalną instytucją w sposób, który z trudnością można było sobie wyobrazić dwadzieścia lat temu, kiedy uniwersytet staje się zintegrowany ze światem opartym na sieci wymiany, wówczas szczególnie istotne staje się pytanie: Czy ów model wymiany może się nadal rozwijać, jeśli brakuje szerszego porozumienia dotyczącego wartości, które powinny sterować takim rozwojem w ramach światowej cywilizacji?

Przekład z angielskiego *Julita Jabłocka*

## Literatura

Dahl R.A. 1964

*Political Theory*. New York.

Fragniere G. 1978

*Changes in the Structure and Content of Courses*. „Pedagogica Europea”, vol. XII, nr 1.

**Furth D** 1992

*Short Cycle Higher Education*. W: Clark B., Neave G. (eds.): *Encyclopaedia of Higher Education*, vol. 2, *Higher Education and Society*. Oxford: Pergamon Press.

**Garcia-Guadilla C.** 1995

*Globalizacion y conocimiento de tres tipos de escenarios*. „Revista de Education Superior”, vol. 6, nr 1.

**Industry ...** 1984

*Industry and University: New Forms of Cooperation*. Paris: OECD.

**Neave G.** (w druku)

*Twenty Five Years on: Perspectives on the IMHE Programme*. „IMHE Journal”.

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

*Prometheus Bound: the Changing Relationships between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.

**Neave G., Vught F. van** 1994

*Government and Higher Education Relationships across Three Continents. The Winds of Change*. Oxford: Pergamon Press.

**Rothblatt S.** 1995

*The University's Role in Social Development*. W: Dill D., Sporn B.: *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford – Paris: Pergamon Press.

## Julita Jabłocka Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego

W artykule omówiono stanowisko zajmowane w latach dziewięćdziesiątych wobec szkolnictwa wyższego przez dwie wpływowe instytucje – UNESCO i Bank Światowy. Zostało ono wyrażone w dwóch szeroko upowszechnionych publikacjach tych organizacji, poświęconych polityce rozwoju sektora szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w krajach rozwijających się i postkomunistycznych.

W obydwu opracowaniach przeprowadzono diagnozę obecnej sytuacji szkolnictwa wyższego oraz zarysowano perspektywy jego dalszego rozwoju; różnice dotyczą sposobu ujęcia problemu i akcentów, zarówno w odniesieniu do wymiarów oraz przyczyn kryzysu szkolnictwa (stanowiącego w obydwu stanowiskach punkt wyjścia dla diagnozy), jak i w stosunku do kierunków oraz strategii postulowanych zmian.

**Tocząca się obecnie** międzynarodowa dyskusja nad kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego jest drugą tak szeroką debatą w okresie powojennym; pierwsza odbywała się 30 lat temu, w połowie lat sześćdziesiątych. We wszystkich rejonach świata dokonywano wówczas reform, był to bowiem okres przechodzenia od elitarnego do masowego kształcenia wyższego. Kluczowa rola szkolnictwa wyższego jako czynnika rozwoju ekonomicznego i społecznego nie ulegała wówczas wątpliwości. W dyskusji odbywającej się w latach dziewięćdziesiątych pojawia się więcej pytań i wątpliwości; ma ona charakter bardziej złożony. W debacie tej poddaje się krytycznej analizie implikacje zaufania społecznego do szkolnictwa, jako szczególnego przedsięwzięcia zarówno na rzecz rozwoju, jak i wzmocnienia narodowej tożsamości. Rozważaniom poddaje się zakres samookreślenia szkolnictwa, jego potencjalny wkład w dalszy rozwój społeczny ludzkości (Tunnermann 1996).

Debata ta przeniosła się na forum organizacji międzynarodowych, takich jak Bank Światowy i UNESCO. Stanowisko zajmowane wobec szkolnictwa przez te wpływowe instytucje ilustrują dwie szeroko upowszechnione publikacje poświęcone polityce rozwoju sektora szkolnictwa wyższego, szczególnie w krajach rozwijających się i postkomunistycznych. Pierwszą z publikacji, opracowaną przez Bank Światowy w 1994 r., zatytułowano *Higher Education, the Lessons of Experience*, drugie opracowanie, firmowane przez UNESCO, nosi tytuł *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*, opublikowano je w 1995 r. Ukazały się także omówienia obu dokumentów (por. np. Tunnermann 1996). Status Banku Światowego i UNESCO decyduje o ważności tych opracowań, ponieważ obydwie instytucje, a szczególnie pierwsza z nich, oddziałują na rozwój edukacji przez środki polityczne i finansowe zwłaszcza w krajach, które korzystają z pomocy międzynarodowej. Do takich państw należy Polska.

W obydwu opracowaniach przeprowadzono diagnozę obecnej sytuacji szkolnictwa i zarysowano perspektywy jego dalszego rozwoju; różnice dotyczą sposobu ujęcia problemu i rozłożenia akcentów.

W jakich kwestiach stanowiska tych organizacji w zakresie diagnozy aktualnych problemów oraz wynikających stąd zaleceń są podobne, a w jakich rozbieżne?

## Diagnoza

Punktem wyjścia obydwu stanowisk jest stwierdzenie o kryzysie szkolnictwa wyższego. W obydwu publikacjach twierdzi się zgodnie, że obecna sytuacja jest nie do utrzymania zarówno w średniej, jak i w dalszej perspektywie.

**W opracowaniu UNESCO** zwrócono uwagę na trzy tendencje światowe o istotnym znaczeniu (w stosunku do dwóch z nich stanowisko UNESCO pokrywa się z opinią Banku Światowego):

- Ogromna ekspansja ilościowa szkolnictwa wyższego. Ekspansja ta nie prowadzi jednak do wyrównania dostępu do studiów wyższych. Nie spowodowała ona odpowiedniego, proporcjonalnego przyrostu absolwentów studiów inżynierskich oraz przedstawicieli nauk ścisłych i przyrodniczych;
- Rozwój edukacji w warunkach wzrastających ograniczeń finansowych, kiedy nakłady na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na jednego studenta nie nadążają za rosnącą liczbą studentów.

● Niedostateczne zróżnicowanie instytucji oraz programów akademickich. Zakres tego zróżnicowania nie odpowiada minimalnym standardom i nie prowadzi do istotnych innowacji kształcenia.

Powstała paradoksalna sytuacja: kraje rozwijające się, szczególnie biedniejsze, coraz częściej wydają większy odsetek dochodu narodowego na kształcenie w państwowych szkołach wyższych niż kraje rozwinięte. Autorzy opracowania UNESCO twierdzą ponadto, że żaden kraj nie jest w stanie finansować kształcenia na poziomie wyższym wyłącznie ze środków publicznych.

**Według autorów raportu Banku Światowego**, kryzys dotyczy szkolnictwa wyższego na całym świecie. We wszystkich krajach szkolnictwo to jest w dużym stopniu finansowane przez państwo. W okresie finansowych ograniczeń i trudności budżetowych, gdy maleją nakłady w przeliczeniu na jednego studenta, przed krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się stanęło zadanie ochrony jakości kształcenia w szkołach wyższych lub jej poprawy tam, gdzie uległa pogorszeniu. Kryzys ten przejawia się silniej w krajach rozwijających się, ze względu na większe problemy finansowe oraz z tej przyczyny, że w poprzednim okresie kraje te cechowała stosunkowo niewielka liczba studentów, tak więc zaspokojenie rosnącego popytu na kształcenie jest tam trudniejsze. W efekcie tych zjawisk maleją wydatki jednostkowe szkolnictwa wyższego (tzn. w przeliczeniu na jednego studenta); jeśli spadek ten wynika z efektywniejszego wykorzystania środków, jest to zjawisko pożądane, piszą autorzy opracowania Banku. Jednakże wynikiem cięć jest obniżenie poziomu nauki i nauczania. W krajach tych szkolnictwo wyższe działa w warunkach zatłoczenia, starzenia się sprzętu oraz braku środków na podręczniki, materiały edukacyjne, laboratoryjne i utrzymanie pracowni. Ponadto w krajach rozwijających się rośnie bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych.

W ciągu ostatnich 20 lat szkolnictwo wyższe było najszybciej rozwijającym się sektorem edukacji. Towarzystwo temu rosła dotowanie szkolnictwa, a w niektórych krajach – gwarancje zatrudnienia absolwentów. W wielu przypadkach efektem tej polityki był wzrost liczby studentów, nie dostosowany do możliwości finansowych państwa, a także gwałtowny spadek jakości kształcenia. Przyczyniło się do tego obniżenie standardów kształcenia w szkolnictwie niższych szczeblach. Chociaż wzrost przyjęć na uczelnie prowadził do otwarcia edukacji dla grup tradycyjnie niedoreprezentowanych, w tym kobiet i kandydatów o pochodzeniu chłopskim, to generalnie szkolnictwo wyższe nadal ma charakter zbyt elitarny i korzystają z niego przede wszystkim studenci z rodzin o wyższych dochodach.

Autorzy z Banku Światowego twierdzą, iż spadkowi nakładów w przeliczeniu na studenta towarzyszy nieefektywne wykorzystanie zasobów. W wielu krajach szkolnictwo wyższe charakteryzuje niski wskaźnik liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego, niepełne wykorzystanie infrastruktury, powielanie ofert programowych, wysoki odsiew i nieterminowość kończenia studiów. Znaczna część środków jest przeznaczana na wydatki nie związane bezpośrednio z nauczaniem, tzn. na subsydiowanie domów akademickich, posiłków i innych usług. (Wydatkowanie środków jest mniej efektywne w sektorze publicznym szkolnictwa: w jednym z krajów Ameryki Łacińskiej koszt kształcenia w szkołach państwowych okazał się siedmiokrotnie wyższy niż w szkołach prywatnych, z powodu wysokiego odsiewu i repetowania kolejnych lat studiów). W ciągu ostatniej dekady wiele państw OECD odpowiedziało na kryzys finansowy wprowadzeniem innowacji mających na celu podniesienie efektywności w szkolnictwie wyższym. Tymczasem w krajach rozwijających się – mimo trudności finansowych – przeprowadza się niewiele reform.

Przedmiotem dyskusji jest także problem zarządzania oraz przywództwa instytucjonalnego. Nie ulega wątpliwości, że bez zwrócenia baczonej uwagi na poziom instytucji szkolnictwa wyższego, tzn. na zarządzanie, przywództwo, wykorzystanie i rozliczanie się z publicznych środków, nie można oczekiwać poważnych efektów reform szkolnictwa.

## Zalecenia

Podstawowe **zalecenia Banku Światowego** w kwestii strategii reform obejmują działania w czterech następujących kierunkach:

- Zachęcanie do rozwoju zróżnicowania instytucjonalnego szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza rozwoju sektora prywatnego tego szkolnictwa;
- Zróżnicowanie źródeł finansowania, w tym udziału studentów w pokryciu kosztów kształcenia oraz powiązanie finansowania uczelni przez państwo z ich osiągnięciami;
- Przedefiniowanie roli państwa wobec szkolnictwa wyższego;
- Koncentracja na jakości i odpowiedzialności szkolnictwa wyższego oraz równości szans w dostępie do szkół wyższych.

W omawianym dokumencie podkreśla się, iż nie ma jednego wspólnego wzorca reform dla wszystkich państw, a kierunek zmian powinien zależeć od konkretnych warunków danego kraju.

Tradycyjny model europejski, oparty na koncepcji uniwersytetu jako instytucji badawczej o jednego rodzaju strukturze programowej, nie wydaje się odpowiedni dla krajów rozwijających się. Rosnącemu popytowi na edukację na poziomie wyższym można sprostać przez zwiększenie zróżnicowania szkolnictwa lub przez rozwój sektora pozauniwersyteckiego i powoływanie instytucji prywatnych. Pozwoli to na stworzenie systemu lepiej powiązanego ze zmianami potrzeb na rynku pracy.

W ostatnich latach instytucje sektora pozauniwersyteckiego (publiczne i prywatne) rozwijały się w krajach rozwijających się szybciej niż uniwersytety. Te pierwsze obejmują politechniki, instytuty techniczne i instytucje prowadzące krótkie cykle kształcenia zawodowego, kolegia komunalne, kształcenie na odległość oraz programy kształcenia otwartego. Prowadzą one mniej kosztowne studia, atrakcyjne dla studentów i łatwiejsze do uruchomienia z prywatnej inicjatywy. Odniosły sukces te instytucje, które oferują programy kształcenia w sposób elastyczny odpowiadające (reagujące) na potrzeby rynku. Instytucje te są powiązane z programami uniwersyteckimi poprzez odpowiednie mechanizmy drożności, takie jak system kredytów czy ekwiwalencja dyplomów.

W krajach rozwijających się instytucje prywatne są często istotnym elementem systemów edukacji o bardziej zaawansowanym rozwoju. Mogą one efektywnie i elastycznie reagować na zmiany popytu oraz zwiększać możliwości kształcenia, przy niewielkich lub żadnych dodatkowych kosztach ze strony państwa. Rządy mogą wspierać rozwój tego sektora, który uzupełnia sektor publiczny, traktując go jako sposób na zmniejszenie kosztów ekspansji edukacyjnej, na wzrost zróżnicowania programów nauczania oraz zwiększenie uczestnictwa społecznego w procesach kształcenia. Wsparcie państwa dla rozwoju szkolnictwa prywatnego wymaga określonych ram politycznych i prawnych, co powinno wykluczyć wpływ czynników zmniejszających elastyczność, takich jak np. kontrola czesnego, oraz stworzyć mechanizmy stymulacji, takie jak akredytacja, nadzór, ocena instytucji prywatnych. W niektórych krajach wprowadzono już bodźce finansowe sprzyjające rozwojowi sek-

tora prywatnego. Udostępnienie środków na poprawę jakości zarówno prywatnym, jak i państwowym instytucjom szkolnictwa wyższego służy celom długookresowym, tzn. osiągnięciu właściwego poziomu (jakości) edukacji dla obu typów uczelni. Taka konkurencja o środki publiczne, jako metoda stymulacji jakości, została wprowadzona w kilku krajach.

W dokumencie Banku Światowego podkreśla się, iż – mimo rozwoju i wzmacniania sektora prywatnego oraz kierowania się w ostatnich latach studentów do uczelni prywatnych – to instytucje państwowe, a nie prywatne powinny nadal kształcić znaczną część (lub wręcz większość) studentów. Doświadczenie pokazuje, iż warunkiem podniesienia jakości lub zwiększenia efektywności kształcenia przez uczelnie państwowe jest przeprowadzenie przez rząd reformy systemu finansowania, stwarzającej zachęty dla szkół wyższych do zdobywania większych środków prywatnych.

Źródła zasobów zewnętrznych to wkład studentów w pokrywanie kosztów kształcenia, a także dary i pomoc finansowa absolwentów oraz prywatnego przemysłu. Współdziałanie studentów w pokrywaniu kosztów kształcenia może zwiększyć zasoby finansowe szkolnictwa. Taki współdziałanie można uzasadnić kilkoma argumentami, np. tym, że studenci mogą oczekiwać znacznie wyższych zarobków jako efektu wykształcenia, a także tym, iż pochodzą oni często z rodzin, które stać na udział w opłacaniu kosztów edukacji swych dzieci. Cel ten można zrealizować poprzez wprowadzenie czesnego oraz likwidację lub poważne ograniczenie subsydiowania kosztów innych niż te, które się wiążą bezpośrednio z edukacją, dotyczących np. utrzymania akademików czy stołówek studenckich. Rządy mogą zezwolić na określanie czesnego przez same uczelnie państwowe, mają jednak ważny obowiązek obiektywnego informowania przyszłych studentów o poziomie tych uczelni.

Kolejnym źródłem pozyskiwania środków prywatnych mogą być dary i pomoc finansowa absolwentów oraz prywatnego przemysłu. W niektórych krajach, takich jak Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania, pomoc finansowa absolwentów stanowi ważne źródło przychodów szkół wyższych. Tego typu działalność filantropijna powinna być stymulowana przez odpowiednie przypisy podatkowe. Inną formą finansowania, ważną szczególnie w krajach o ograniczonych funduszach na edukację, powinno być utworzenie funduszy powierniczych z początkowym wsparciem pochodzącym z pomocy zewnętrznej oraz działalność agencji udzielających pożyczek.

Rządy powinny stosować zachęty wobec instytucji szkolnictwa, by podejmowały one działalność przynoszącą dochody, taką jak: krótkie kursy kształcenia, badania kontraktowe (zlecone) dla przemysłu lub doradztwo. Pierwszym krokiem prowadzącym w tym kierunku jest eliminacja czynników destymulujących tę działalność; taką akcją podjęto wiele krajów poprzez redukcję dotacji budżetowych dla państwowych szkół wyższych. Uczelnie kompensują zmniejszone dotacje zasobami pochodzącymi ze źródeł zewnętrznych. Rządy mogą stworzyć pozytywne bodźce skłaniające szkoły wyższe do poszukiwania takich zewnętrznych funduszy, np. w postaci sprzęgnięcia własnych, tzn. państwowych, dotacji z wielkością przychodów zewnętrznych (tzw. *marching funds*).

Zadaniem państwa jest pomoc materialna dla studentów, którzy nie są w stanie studiować z powodu niskiego dochodu ich rodzin. Zasada pokrywania części kosztów kształcenia przez studentów nie może być stosowana w sposób ujednolicony i bez funkcjonowania programu pomocy materialnej dla studentów, tzn. pożyczek dla tych, którzy chcą skorzystać z tej formy pomocy oraz programu stypendialnego, który zapewni konieczne wsparcie

dla studentów zdolnych do podjęcia studiów, którzy nie są w stanie samodzielnie pokryć kosztów kształcenia, gdyż pochodzą z biednych rodzin.

Rządy mogą usprawnić efektywność już istniejących form pożyczek i poszerzyć ich zakres. Dotychczasowe doświadczenia około 50 krajów dotyczące systemu pożyczek nie składają do optymizmu. Skutki finansowe programu pożyczek nie są pozytywne z powodu wysoce subsydiowanych odsetek, wysokiego poziomu strat i wysokich kosztów administracyjnych. Doświadczenia takich krajów, jak Kolumbia czy prowincja kanadyjska Quebec wykazują jednak, że możliwe jest opracowanie takich rozwiązań, których skutki finansowe są zadowalające.

Pożyczki oparte na poziomie zwrotu związanym z wysokością dochodów absolwentów zostały wprowadzone przez wiele krajów i mogą one być bardziej efektywne niż tradycyjne formy pożyczek, jeśli władze podatkowe oraz instytucje zajmujące się polityką społeczną będą w stanie administrować tym procesem.

Program wyrównywania szans można także realizować poprzez system dotacji dla studentów z najuboższych rodzin oraz przez system łączenia studiów i pracy. Istotną przewagę nad uczelnianymi programami stypendialnymi mają programy pomocy finansowej, administrowane przez agencje centralne (tak jak np. w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii), które opierają się na zasadzie, że przyznane stypendia są związane ze studentem, a nie z uczelnią i „wędrują” wraz z nim do instytucji kształcenia, którą wybierze. Zdaniem autorów z Banku Światowego, pomoc powiązana nie z instytucją, ale z konkretnym studentem umożliwi uboższym studentom dokonywanie takich samych wyborów, jakie mają studenci bogaci. Ponadto, co ważne, taka zasada rozdziału pomocy materialnej dla studentów stymuluje konkurencję między instytucjami szkolnictwa wyższego w zakresie oferowanych programów zgodnie z popytem ze strony studentów. Opisywane rozwiązanie stanowi jeden ze sposobów tworzenia przez rządy mechanizmów rynku, pozwalających na stymulowanie wzrostu jakości i efektywności szkolnictwa.

W większości krajów rozdział środków państwowych w systemach szkolnictwa wyższego między instytucje edukacyjne opiera się na negocjowaniu budżetu. Taka metoda nie pozwala jednak na stymulowanie efektywnego funkcjonowania i podnoszenie jakości uczelni oraz utrudnia przystosowanie alokacji środków do zmieniających się okoliczności. Mechanizmy, które wiążą finansowanie z kryteriami osiągnięć są stosowane w coraz większym zakresie przez kraje OECD i powinny być rozważone przez kraje rozwijające się.

Omówione wyżej kierunki reform będą miały ważne implikacje dla stosunków między państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego. Dla większości krajów będą one także oznaczać silną ekspansję prywatnego sektora szkolnictwa. Istnieją jednak wyraźne powody ekonomiczne do kontynuowania wsparcia szkolnictwa wyższego przez państwo oraz nieograniczania tego wsparcia do finansowania z prywatnych kieszeni studentów, ich rodzin czy przedsiębiorstw:

– inwestowanie w szkolnictwo wyższe przynosi korzyści istotne dla rozwoju ekonomicznego w długich okresach (widać to na przykładzie zwrotów, jakie przynosi finansowanie badań podstawowych czy rozwoju i transferu techniki); ponieważ tego rodzaju korzyści z działalności uczelni nie są odczuwane bezpośrednio przez jednostki (poszczególnych studentów), ograniczenie się do wyłącznie prywatnego inwestowania w szkolnictwo spowodowałoby obniżenie nakładów do poziomu poniżej optymalnego;

– niedoskonałości rynku kapitałowego ograniczają możliwości poszczególnych studentów w zakresie poziomu pożyczek na kształcenie, co zmniejsza udział w procesie kształcenia zdolnych jednostek z grup społecznych upośledzonych pod względem finansowym.

W większości krajów rozwijających się zaangażowanie państwa w finansowanie szkolnictwa przekroczyło dalece poziom, który można by określić jako efektywny. Kryzys szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza państwowego sektora tego szkolnictwa, powoduje zmiany zakresu, celów i form ingerencji państwa w szkolnictwo w celu bardziej efektywnego wykorzystania zasobów. Odpowiedzialność państwa zaczyna się przejawiać inaczej: państwo nie pełni już funkcji kontroli, ale stwarza odpowiednie warunki działania instytucji państwowych i prywatnych oraz sprawia, poprzez publiczne finansowanie, by instytucje te efektywnie reagowały na potrzeby edukacyjne i badawcze kraju.

Sukces wprowadzanych reform wydaje się zależeć od spełnienia następujących warunków:

- Stworzenie spójnych ram polityki państwa wobec szkolnictwa wyższego.

Bardziej zróżnicowane systemy szkolnictwa wymagają dobrze zdefiniowanych rozwiązań prawnych i spójnej polityki. Chodzi zwłaszcza o to, by politycy mieli wizję sektora szkolnictwa wyższego jako całości oraz by potrafili określić rolę w tym sektorze poszczególnych typów szkolnictwa, w tym także uczelni prywatnych. Małe, kompetentne, niezależne agencje mogłyby określać i nadzorować politykę wobec szkolnictwa wyższego, kierować procesem alokacji funduszy oraz oceniać i publikować wyniki oceny osiągnięć uczelni na potrzeby kandydatów na studia.

- Większe uzależnienie od bodźców i instrumentów o charakterze rynkowym w procesie realizacji tej polityki.

W krajach, w których konieczne są zmiany na rynku pracy oraz korekty dotyczące przyjęć na uczelnie, rządy powinny się opierać nie na wydawaniu poleceń szkołom wyższym w kwestii naboru na studia, ale na stymulowaniu studentów poprzez system stypendialny i pożyczki oraz na alokacji funduszy dla uczelni. Aby studenci mogli dokonywać racjonalnych wyborów, potrzebna jest jednak rzetelna informacja na temat kosztów kształcenia oraz jakości kursów prowadzonych w różnych uczelniach, a także na temat rynku pracy, płac i możliwości zatrudnienia absolwentów różnych kierunków. Rządy mogą pomóc w podnoszeniu jakości edukacji przez zapewnienie szerokiego rozpowszechnienia takich informacji oraz potwierdzenie jakości przez system akredytacji. Rządy mogą same dokonywać takiej akredytacji (choć będzie to proces dość kosztowny) lub pozwolić na pełnienie tej funkcji prywatnym agencjom i wyspecjalizowanym organizacjom.

- Zwiększenie autonomii zarządzania państwowych instytucji szkolnictwa wyższego.

Warunkiem *sine qua non* sukcesu reform, zwłaszcza dotyczących zróżnicowania źródeł finansowania i efektywnego wykorzystania zasobów, jest decentralizacja kluczowych funkcji zarządzania (w tym kompetencji do określania wysokości czesnego, rozmiarów rekrutacji, zwalniania personelu, wykorzystania środków finansowych na różne kategorie wydatków). Szkoły wyższe nie mogą reagować na bodźce stymulujące do podnoszenia jakości i efektywności nie mając kontroli nad zasobami i procesami. Wraz ze zwiększoną autonomią instytucje szkolnictwa wyższego muszą się czuć zobowiązane do rozliczania za swe osiągnięcia akademickie i administracyjne. Wymaga to stosowania bardziej wysublimowanych kryteriów oceny i kompetencji do nadzorowania aniżeli te, które są obecnie stosowane przez rządy.



Priorytetowe zadania, które są wyznacznikiem postępu reform w szkolnictwie wyższym, to:

- Podniesienie jakości kształcenia i badań.

Wysoki poziom kształcenia i badań wymaga dobrze przygotowanych studentów, a to z kolei jest określone przez jakość szkolnictwa podstawowego i średniego oraz proces selekcji do kształcenia na poziomie wyższym. Najistotniejsze są tu: wysokiej jakości i właściwie umotywowane kadry nauczycieli oraz odpowiednia kultura profesjonalna. Także uniwersytety potrzebują dostatecznego przygotowania pedagogicznego, w tym dostępu do bieżącej informacji poprzez sieć elektroniczną i CD ROM. Wreszcie ważnym czynnikiem osiągnięć akademickich jest zdolność instytucji szkolnictwa wyższego oraz środowiska do oceny, a także nadzoru jakości kształcenia i wyników badań. Najbardziej efektywnym mechanizmem oceny jest ewaluacja misji uczelni oraz jej osiągnięć w połączeniu z oceną zewnętrzną przez organizacje profesjonalne lub rządowe agencje nadzoru.

Z powodu ograniczonych zasobów ludzkich i finansowych, trudności w wykorzystaniu ekonomii skali (ze względu na niewielką liczbę uczelni), a także ograniczonych rynków pracy, kraje o niskich dochodach borykają się ze szczególnymi trudnościami w zakresie funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Kraje te powinny określić swe możliwości i ustalić, w jakim stopniu mogą sobie pozwolić na szkolnictwo w skali lokalnej (kraju), w jakim zaś w skali regionalnej (tzn. kilku sąsiadujących państw). W wielu przypadkach jedynym efektywnym sposobem stworzenia i utrzymania kształcenia na poziomie II (tzn. studiów zaawansowanych, *graduate*) oraz realizacji programów badawczych jest ich zorganizowanie w skali regionu. Każde z uczestniczących państw mogłoby wspierać kilka silnych programów krajowych, jako regionalne centra specjalistyczne w ramach międzynarodowej instytucji.

- Zwiększenie stopnia reagowania szkolnictwa wyższego na potrzeby rynku pracy.

W kontekście strategii wzrostu ekonomicznego, opartego na innowacjach technicznych, jest ogromnie istotne, by instytucje odpowiedzialne za kształcenie na poziomie zaawansowanym (*graduate*) oraz za programy badawcze uwzględniały potrzeby sektora produkcji. Udział przedstawicieli sektora prywatnego w ciałach zarządzających państwowych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego może pomóc w dostosowaniu programów akademickich do potrzeb społecznych. W zacieśnianiu więzi między szkolnictwem wyższym i gospodarką mogą pomóc środki finansowe przeznaczone na wspólne badania uczelniano-przemysłowe, stypendia fundowane przez firmy studentom oraz zatrudnianie (w niepełnym wymiarze) w uczelniach przedstawicieli sektora produkcji.

Osiągnięcie większej równości dostępu do szkolnictwa wyższego jest ważne zarówno dla efektywności ekonomicznej, jak i dla sprawiedliwości oraz stabilności społecznej. Polityka preferencji, mająca na celu wzrost udziału w kształceniu na poziomie wyższym mniejszości narodowych, grup o niższych dochodach i kobiet, nie wpłynie negatywnie na poziom kształcenia, jeśli ogólna selektywność systemu jest wysoka, jeśli możliwe są środki zaradcze wobec obniżenia jakości i jeśli czyni się wysiłki, by podnieść poziom szkolnictwa średniego. Równość nie zostanie osiągnięta, jeśli kobiety, ubożsi kandydaci na studia i inne grupy upośledzone nie będą miały dostępu do dobrych szkół już na poziomie edukacji przedszkolnej, podstawowej i średniej.

**Zalecenia UNESCO** nie mają charakteru szczegółowych recept na reformę, ale raczej propozycji ustalenia wspólnej platformy zmian. Ta część opracowania UNESCO składa się

z dwóch części: pierwsza określa wyzwania dla szkolnictwa wyższego w zmieniającym się świecie, druga dotyczy odpowiedzi ze strony szkolnictwa oraz jego nowej wizji.

● Wyzwania dla szkolnictwa wyższego w zmieniającym się świecie.

Wyzwania dnia dzisiejszego wobec szkolnictwa wyższego wynikają z następujących tendencji globalnych:

- demokratyzacja, przejawiająca się w upadku wielu reżimów totalitarnych;
- globalizacja, która jest odbiciem wzajemnych zależności w skali światowej krajowych i regionalnych ekonomii oraz handlu, a także wynikiem potrzeby przyjęcia globalnego podejścia do wynikających stąd problemów;
- regionalizacja, polegająca na tworzeniu zgrupowań krajów w procesie integracji ekonomicznej i handlowej jako sposobie wzmocnienia konkurencyjności;
- polaryzacja, przejawiająca się w postaci rosnących różnic w skali globalnej, regionalnej i krajowej; powoduje ona pogłębianie się przepaści między poszczególnymi krajami oraz ludźmi biednymi i bogatymi, wraz z konsekwencjami ekonomicznymi tego procesu;
- marginalizacja, widoczna w postaci izolacji międzynarodowej lub lokalnej pewnej liczby krajów i pewnych grup populacji, z powodu różnych form niedorozwoju;
- rozproszenie, które wiąże się z różnicami społecznymi oraz kulturowymi i w ekstremalnej formie może prowadzić do atomizacji społeczności na tle etnicznym, plemiennym lub religijnym w skali kraju lub w wymiarze lokalnym.

Autorzy opracowania UNESCO stwierdzają, iż poszczególne kraje, społeczeństwa oraz społeczności zawodowe powinny dojść do porozumienia, które pozwoli na kontynuowanie rozwoju humanistycznego. Niezbędnym warunkiem przezwyciężenia nieporozumień jest rozwój zasobów ludzkich. Dostęp do szkolnictwa wyższego i szerokiego zakresu usług, które świadczą uczelnie, jest istotną częścią programu rozwoju ludzkości, dla którego niezbędne są: wysoki poziom umiejętności oraz sprawność zawodowa.

Wyzwania stawiane przez gospodarkę międzynarodową oraz przez gwałtowny wzrost i zmiany w obszarze nauki i techniki mogą być pokonane przy udziale szkolnictwa wyższego. Stanowisko UNESCO wobec szkolnictwa wyższego wyrażają następujące stwierdzenia:

- Szkolnictwo wyższe jest jednym z kluczowych elementów wdrażania procesów pozwalających sprostać wyzwaniom współczesnego świata.
- Szkolnictwo wyższe oraz akademickie organizacje naukowe i instytucje zawodowe, dzięki swym funkcjom, tzn. kształceniu, badaniom i usługom, są istotnym czynnikiem przygotowania oraz realizacji strategii i polityki rozwoju.
- Konieczne jest stworzenie nowej wizji szkolnictwa wyższego oraz zadań uniwersytetu dotyczących kształcenia; niezbędne jest także lepsze dostosowanie szkolnictwa wyższego do potrzeb i oczekiwań społecznych.
- Taka wizja wymaga respektowania wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej, a jednocześnie odpowiedzialności szkolnictwa wobec społeczeństwa.

Nowa wizja szkolnictwa wyższego obejmuje wiele kwestii.

● Dostosowanie szkolnictwa wyższego do potrzeb społecznych.

Dostosowanie się szkolnictwa do wymagań zmieniającego się świata powinno być podporządkowane trzem zasadom, które określają jego miejsce w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej: dostosowanie do potrzeb społecznych (*relevance*), jakość oraz internacjonalizacja.

Zgodność działań uniwersytetu z potrzebami społecznymi jest postrzegana głównie w kategoriach jego roli i miejsca w społeczeństwie, jego funkcji w zakresie kształcenia, badań i usług oraz w kategoriach jego związków ze światem pracy, z państwem, z finansowaniem publicznym, a także z innymi formami i poziomami edukacji.

Konieczność działania zgodnie z potrzebami społecznymi wymaga nowych aspektów i większej aktualności treści kształcenia; współczesna gospodarka oczekuje bowiem, by absolwenci byli w stanie stale uzupełniać i aktualizować swą wiedzę, uczyć się nowych umiejętności, takich, które pozwalałyby nie tylko na sukces w poszukiwaniu nowej pracy, ale także na podejmowanie twórczej działalności – tworzenie nowych zawodów w warunkach ciągłych zmian na rynku pracy. Szkolnictwo wyższe powinno przemyśleć od nowa swą misję i przedefiniować wiele z pełnionych obecnie funkcji, zwłaszcza w aspekcie społecznych potrzeb kształcenia oraz idei uczenia się przez całe życie.

- Stosunki między uczelniami a otoczeniem (społeczeństwo, państwo), to przede wszystkim problem autonomii szkół wyższych, a z drugiej strony – konieczność rozliczania się uczelni przed otoczeniem.

Jednym z warunków wstępnych dobrego funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz zarządzania tym szkolnictwem są dobre stosunki z państwem i społeczeństwem. Stosunki te powinny się opierać na zasadzie wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej, która jest podstawą dla utrzymania instytucji szkolnictwa jako społeczności kierującej się swobodą badań, zdolnej do pełnienia kreatywnych, refleksyjnych i krytycznych funkcji w społeczeństwie. Podczas gdy państwo powinno pełnić rolę katalizatora i regulatora, w szkolnictwie wyższym powinna dominować instytucjonalna samorządność.

Jednak zasady wolności akademickiej i instytucjonalnej autonomii nie powinny być wykorzystywane do sprzeciwiania się zmianom lub jako parawan dla wąsko rozumianych potrzeb korporacji, tym bardziej że otoczenie społeczno-ekonomiczne zmusza szkolnictwo wyższe do tworzenia więzi z państwem i innymi sektorami społecznymi oraz do zaakceptowania obowiązku rozliczania się przed społeczeństwem.

- Trudności finansowe, odpłatność za studia, konieczność usprawnienia zarządzania i wzrostu efektywności szkolnictwa wyższego.

Wśród różnych determinantów zmian i rozwoju szkolnictwa wyższego ważne miejsce zajmuje ograniczone finansowanie przez państwo, jest to także źródło obecnego kryzysu oraz napiętych stosunków między państwem a społecznością akademicką. Instytucje szkolnictwa wyższego powinny usprawnić system zarządzania, by w sposób bardziej efektywny wykorzystywać zasoby ludzkie i materialne akceptując konieczność rozliczania się przed społeczeństwem. Wsparcie dla szkolnictwa wyższego ze źródeł publicznych pozostanie istotne, ale uczelnie powinny poszukiwać innych źródeł finansowania. W tym procesie poszukiwań muszą uczestniczyć wszystkie zainteresowane strony: studenci, rodzice, sektor państwowy i prywatny, władze lokalne i krajowe. Byłoby jednak błędem oczekiwać, że zewnętrzne źródła finansowania pozwolą wydobyć szkolnictwo wyższe z obecnego stanu kryzysu i powstrzymają proces pogarszania się sytuacji, szczególnie niepokojący w krajach rozwijających się.

Wprowadzenie odpłatności za kształcenie w państwowych szkołach wyższych jest problemem delikatnym, ponieważ dotyka wielu aspektów związanych ze sprawiedliwością i mobilnością społeczną, równością w dostępie do edukacji oraz polityki społecznej i finansowej państwa. Kwestia ta powinna być rozpatrywana w kontekście przyływu studentów do ins-

tytucji akademickich, który jest z kolei określany przez odpłatność na wcześniejszych etapach edukacji. Należy także zwrócić uwagę na możliwość wprowadzenia innych form finansowania szkolnictwa wyższego.

Istnieje ryzyko, że polityka odseparowania państwa od szkolnictwa w kwestiach finansowych może zaowocować silną presją rządu na zwrot poniesionych kosztów, alternatywne formy finansowania i wąską interpretację potrzeby samowystarczalności finansowej uczelni. Jeśli szkolnictwo wyższe ma wносить ważny wkład w rozwój społeczny, państwo i społeczeństwo powinny w mniejszym stopniu postrzegać je jako obciążenie budżetu publicznego, a bardziej jako długoterminową inwestycję państwową mającą na celu wzmocnienie konkurencyjności ekonomicznej kraju, rozwój kulturowy i wzrost spójności społecznej. W takich właśnie ramach powinno się rozważać problem współudziału w pokrywaniu kosztów edukacji.

- Modernizacja kształcenia w szkołach wyższych.

Dla rozwijania zgodności działań szkolnictwa wyższego z potrzebami społecznymi oraz podnoszenia jakości tego szkolnictwa niezbędna jest modernizacja kształcenia w szkołach wyższych. Wymaga to wprowadzenia programów rozwijających możliwości intelektualne studentów, udoskonalenia interdyscyplinarnych i multidyscyplinarnych treści kształcenia oraz wykorzystania takich metod świadczenia usług edukacyjnych, które spowodują wzrost efektywności uczenia się, zwłaszcza w warunkach gwałtownego rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

- Badania w szkołach wyższych.

Badania to nie tylko jedna z głównych funkcji szkolnictwa wyższego, ale także warunek wstępny jakości akademickiej i zgodności działań szkolnictwa wyższego z potrzebami społecznymi. Korzyści dla edukacji z działalności badawczej są często niedoceniane. Powinno się je brać pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o finansowaniu badań, szczególnie kiedy liczba dziedzin będących przedmiotem zainteresowania oraz wspólnych badań nauki techniki i kultury gwałtownie rośnie. Szkolnictwo wyższe powinno być postrzegane jako niezbędny partner w promowaniu takich więzi.

- Jakość szkolnictwa wyższego.

Jakość stała się głównym przedmiotem zainteresowania w szkolnictwie wyższym, ponieważ odpowiadanie tego szkolnictwa na potrzeby i oczekiwania społeczne zależy od jakości kadry, programów i studentów oraz infrastruktury i otoczenia akademickiego. Poszukiwania sposobów doskonalenia jakości mają wiele wymiarów, a podstawowym celem stosowania metod podnoszących jakość powinno być instytucjonalne i systemowe samodoskonalenie.

Ocena i podnoszenie jakości powinny rozpocząć się aktywnym włączeniem w ten proces kadry dydaktycznej i badawczej ze względu na jej główną rolę w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. Polityka rozwijania zasobów ludzkich, a zwłaszcza pozyskiwania pracowników akademickich i ich awansowania, powinna być oparta na klarownych zasadach i mieć jasno określone cele. Powinno się uwzględniać potrzebę doskonalenia i doksztalcania kadry akademickiej (wstępnego i prowadzonego w trakcie pracy) oraz bardziej rygorystycznych mechanizmów selekcji i doksztalcania kadr dla funkcji administracji i zarządzania w szkolnictwie wyższym.

Ważnym czynnikiem decydującym o jakości szkolnictwa wyższego jest poziom studentów, szczególnie w sytuacji masowego naboru, różnicowania programów studiów

i występującego obecnie zredukowanego finansowania szkolnictwa. W tych warunkach rządy i instytucje szkolnictwa wyższego stosują różne rozwiązania. Panuje powszechna zgoda w kwestii, iż poziom studentów zależy od zdolności i motywacji tych, którzy opuszczają szkolnictwo średnie. Stąd wynika potrzeba rozważenia takich problemów jak: stosunek między szkolnictwem wyższym a szkolnictwem średnim, doradztwo dla studentów, potrzeba rozwijania poczucia odpowiedzialności wobec społeczeństwa wśród studentów, zwłaszcza wśród tych, którzy korzystają z państwowego wsparcia.

Jakość infrastruktury materialnej i akademickiej jest ważna dla kształcenia, badań i działalności usługowej oraz dla kultury akademickiej, która jest niezbędna dla spójności wysoce zróżnicowanego i często rozproszonego geograficznie szkolnictwa wyższego. Inwestycje kapitałowe w infrastrukturę kampusu, laboratoria badawcze, biblioteki i dostęp do informacji powinny być postrzegane jako integralna część ogólnego wysiłku zmierzającego do modernizacji infrastruktury całej gospodarki.

Ocena jakości szkolnictwa wyższego jest istotna przy podejmowaniu wysiłków na rzecz jej poprawy. Ważne jest, by ocena jakości nie była prowadzona wyłącznie z punktu widzenia finansowego lub była powiązana tylko z tymi aspektami funkcjonowania uczelni, które są mierzone w formie wskaźników ilościowych.

- Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego.

Internacjonalizacja jest przede wszystkim odbiciem uniwersalnego charakteru nauki i badań. Jest ona dostrzegana w obecnych procesach integracji polityczno-ekonomicznej oraz rosnących potrzeb międzykulturowego zrozumienia. Przejawem internacjonalizacji jest rosnąca liczba studentów, nauczycieli i badaczy, którzy pracują, żyją i komunikują się w skali międzynarodowej. Rozwojowi różnych typów sieci i powiązań między instytucjami, pracownikami akademickimi i studentami towarzyszy stały rozwój technik informacyjnych oraz komunikacyjnych.

Międzynarodowa współpraca powinna się opierać na partnerstwie oraz na wspólnym poszukiwaniu jakości i zgodności działania uczelni z potrzebami społecznymi. Pogarszające się warunki, w jakich funkcjonują szkoły wyższe zwłaszcza w krajach rozwijających się wymagają wzmocnienia solidarności międzynarodowej, w tym sensie ważne jest wspieranie tych programów i wymiany, które mogą się przyczynić do zredukowania istniejącej nierównowagi oraz do zwiększenia dostępu do wiedzy i jej przepływu.

UNESCO kładzie szczególny nacisk na finansowanie przez państwo szkolnictwa wyższego, traktowane jako długoterminowa inwestycja społeczna, a nie jako obciążenie finansów publicznych. Dla UNESCO istotne znaczenie ma zróżnicowanie instytucji szkolnictwa wyższego w celu utrzymania zdrowej społeczności akademickiej, postępu wiedzy oraz ochrony narodowej i kulturowej tożsamości lokalnej. Doświadczenia UNESCO wskazują, iż bezkrytyczne przejmowanie modeli szkolnictwa jednych krajów przez inne jest szkodliwe dla szkolnictwa wyższego, które musi utrzymywać równowagę między uniwersalnością a specyfiką potrzeb lokalnych.

## Wnioski końcowe

Stanowiska obu organizacji są podobne w kwestii istotnej roli państwa w polityce wobec szkolnictwa wyższego. W obronie roli państwa w długiej perspektywie Bank Światowy jest bardziej stanowczy i konkretny niż UNESCO. Obie instytucje nawołują do zbudowania

politycznego konsensu między różnymi stronami zainteresowanymi szkolnictwem wyższym. W obydwu opracowaniach podkreśla się potrzebę reform instytucjonalnych. Zarówno Bank Światowy, jak i UNESCO są zgodne, że autonomia i decentralizacja są kluczowym elementem reformy. Obecny problem nie polega na tym, czy zredukować rolę państwa a wzmocnić rynek, ale na tym, jak ukształtować państwo bardziej zdolne do rozwiązywania problemów. Inne wspólne stanowisko dotyczy reform na poziomie instytucjonalnym. Podkreślana jest potrzeba rozwoju bardziej kompetentnych instytucji publicznych, ich legitymacji oraz ściślego ich związania z reformą gospodarczą w krajach mniej rozwiniętych.

W omawianych opracowaniach występują jednak istotne różnice dotyczące roli państwa w finansowaniu szkolnictwa wyższego oraz w kwestiach odpłatności za kształcenie w uczelniach państwowych. Podczas gdy autorzy materiału Banku Światowego opowiadają się za prywatyzacją instytucji szkolnictwa wyższego, wprowadzeniem czesnego i traktowaniem edukacji jako inwestycji indywidualnej, UNESCO zwraca uwagę na to, że chociaż źródła finansowania powinny być zróżnicowane, to współdział studentów w pokryciu kosztów kształcenia ma ograniczenia społeczne i polityczne oraz ostrzega przed nadmierną komercjalizacją szkolnictwa wyższego. UNESCO podkreśla także potrzebę przyjęcia statusu szkoły wyższej jako instytucji dobra publicznego. Ponieważ w przyszłości nie będzie żadnego substytucyjnego ciała wobec państwowego finansowania, organizacja ta zachęca do stosowania wobec szkolnictwa wyższego jedynie ograniczonej koncepcji stopnia zwrotu, jako kierunkowskazu dla formułowania polityki finansowej, choć jednocześnie nawołuje do wzrostu inwestowania publicznego i prywatnego, które by pozwoliło na zwiększenie liczby studentów.

Generalnie oba dokumenty opierają się na nieco innej skali wartości i odmiennych koncepcjach. Bank Światowy jest inspirowany koncepcją ekonomiczną, a UNESCO – humanistyczną. „Podczas gdy Bank Światowy postrzega uniwersytety – zwłaszcza prywatne – jako część problemu współczesnego społeczeństwa, w dokumencie UNESCO znajdujemy analizę prowadzoną z perspektywy wkładu uniwersytetów w rozwiązanie tych problemów. Tak więc Bank Światowy widzi uniwersytety jako część problemu, a UNESCO jako część ich rozwiązania” (Tunnermann 1996).

Warto nadmienić, że opracowanie Banku Światowego spotkało się z krytyką społeczności akademickiej, ekspertów zajmujących się studiami społecznymi oraz urzędników organizacji międzynarodowych (Tunnermann 1996).

Podstawowym problemem jest to, iż konwencjonalne sposoby szacowania stopy zwrotu w kategoriach finansowych nie są tożsame ze społecznymi korzyściami z edukacji na każdym jej poziomie. Otwiera to dyskusję nad istnieniem społecznych korzyści ze szkolnictwa, obejmujących nie tylko działalność edukacyjną, ale także badania i inne funkcje szkolnictwa wyższego nie dające się zmierzyć w kategoriach finansowych (np. wzmocnienie tożsamości narodowej).

Pojęcie stopy zwrotu inwestycji w szkolnictwo, jakim posługują się autorzy opracowania Banku Światowego, nie uwzględnia korzyści z edukacji, które mają charakter ponadjednostkowy (są to korzyści, które wynikają z „pozytywnych czynników zewnętrznych” – Tunnermann 1996). Te ostatnie są większe w przypadku szkolnictwa wyższego niż niższych poziomów edukacji; powinno to podważyć legitymację zasad redystrybucji wydatków publicznych na rzecz tych niższych szczebli edukacji, za czym optuje Bank Światowy, oraz spowodować przeznaczanie odpowiednich kwot dla szkolnictwa wyższego.

Zasada przeliczania wszystkiego w kategoriach finansowych i traktowania jako towaru wszelkich działań uczelni nie oddaje rzeczywistych korzyści także np. w odniesieniu do funkcji szkolnictwa związanej ze wzmacnianiem tożsamości kulturowej przez uniwersytety. Te działania nie są towarem, są to ogólnodostępne dobra publiczne.

Szkolnictwo wyższe jest zatem czymś więcej aniżeli tylko funkcją nauczania. Inna poza nauczaniem działalność szkolnictwa wyższego jest dobrem publicznym i obejmuje pozytywne czynniki zewnętrzne. Obecna stopa zwrotu w szkolnictwie wyższym – jeśli wziąć pod uwagę działalność publiczną czy społeczną – może być wyższa w porównaniu z poziomem edukacji podstawowej czy średniej.

Zadania określone przez Bank Światowy w odniesieniu do szkolnictwa wyższego obejmują osiągnięcie większej efektywności na możliwie najniższym poziomie finansowania państwowego. Jest to stwierdzenie ogólne, z którym mogą się wszyscy zgodzić, ale parametry określające tę efektywność i zakres cięć wydatków publicznych nie zostały sprecyzowane. Na podstawie tych stwierdzeń Bank Światowy określa swą politykę i udzielane wsparcie finansowe. Taki rodzaj uzależnień daleko przekracza logiczne wymogi finansowe zabezpieczenia dokonywanych inwestycji przez rozsądnych sponsorów.

W ramach takich uwarunkowań wsparcia (kraje otrzymają pomoc, jeśli będą się stosować do wytycznych tej polityki), Bank określa konkretne kroki i metody działania oraz kierunki reform. Najbardziej kontrowersyjny pozostaje tu problem publicznego czy też prywatnego charakteru kształcenia (Tunnermann 1996).

W przypadku dokumentu UNESCO nasuwa się także wiele pytań. Najważniejsze jest jednak to, komu ma służyć transformacja systemu szkolnictwa wyższego, albowiem dość ogólne sugestie zawarte w materiale nie rozstrzygają tej kwestii. Kto ma skorzystać na podniesieniu jakości i dostosowaniu szkolnictwa wyższego do potrzeb społecznych? Oczywiście jest bowiem, iż zarówno interesy, jak i system wartości społeczeństwa jako całości (nie wspominając o różnych partiach politycznych, regionach, grupach społecznych), rządu, poszczególnych sektorów gospodarczych, rodziców i studentów, a wreszcie społeczności akademickiej – nie są tożsame, a często wręcz przeciwstawne. Dodatkowo, niejednoznaczność pojęć jakości i zgodności z potrzebami społecznymi stwarza możliwość różnych interpretacji i kontrowersji. Dążenie do podniesienia jakości akademickiej niekoniecznie oznacza dostosowanie do potrzeb społecznych. Z tych też przyczyn prezentowane dokumenty mogą stanowić jedynie kontekst, w jakim powinno się rozpocząć, także w Polsce, ogólnokrajową, poważną debatę nad wizją szkolnictwa wyższego i jego rolą we współczesnym społeczeństwie, prowadzącą w pierwszej kolejności do osiągnięcia konsensusu społecznego w sprawach podstawowych, a dopiero później – do propozycji zmian systemowych.

## Literatura

**Higher Education ...1994**

*Higher Education, the Lessons of Experience.* Washington D.C.: The World Bank.

**Policy Paper ...1995**

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

**Tunnermann C. 1996**

*A New Vision of Higher Education.* „Higher Education Policy”, vol. 9, nr 1, s. 11-27.

# Berenika M. Winclawska Alma Mater Carolina Pragensis: profesorowie o idei uniwersytetu

Autorka podejmuje analizę wybranych tekstów omawiających rolę uniwersytetu. Książka *Rethinking the University: a Collection of Texts on the Idea of the University, with Reference to the Present Time* zawiera zbiór prac, których autorami są głównie profesorowie Uniwersytetu im. Karola w Pradze. W pracach tych ukazano różne modele uniwersytetu, zmieniające się wraz z upływem czasu. Szczególnie duży nacisk położono na zagadnienia odnowy uniwersytetu związanej z upadkiem komunizmu oraz demokratyzacją życia społecznego w Republice Czeskiej.

**Wydawnictwo Karolinum** Uniwersytetu Karola w Pradze opublikowało w 1993 r. książkę pt. *Obnova ideje university*, którą w rok później wydano w języku angielskim pt. *Rethinking the University: a Collection of Texts on the Idea of the University, with Reference to the Present Time* (Praha: Karolinum 1994, ss. 213). Właśnie wersja angielska stanowi podstawę dla tej recenzji. Wydaje się, że głos profesorów tak szacownego uniwersytetu, jakim jest praski Uniwersytet Karola, jest wart odnotowania.

Na ponad 200-stronicową książkę składa się 14 tekstów, już klasycznych, pochodzących sprzed wielu lat, a także współczesnych. Autorzy tych rozpraw piszą o funkcjonowaniu uniwersytetu oraz zwracają uwagę na potrzebę i możliwości jego reform. Przeważającą część tekstów napisali profesorowie praskiej uczelni: Jan B. Kozak (tekst z 1929 r.), Vaclav Prihoda (1945 r.), Ivan Dubsky (1988 r.), Jirzi Fiala (1991 r.), Zdenek Neubauer (1991 r.), Ilya Prigogine (1990 r.). W antologii zamieszczono także – napisane specjalnie do tej książki – teksty Josefa Petrana, Radima Palousa i Jana Winklera, kolejne rozdziały stanowią tłumaczenia z niemieckiego wykładów Karla Jaspersa (z lat 1945, 1949 i 1960) oraz Nikolausa Lobkowicza (1986 r.). Antologię dopełnia dokument *Karta 77*, zatytułowany *Gaudeamus Igitur*, postulujący odnowę misji uniwersytetu.

Przegląd bogatej literatury światowej poświęconej uniwersytetowi, w tym także polskiej, pozwala podzielić to piśmiennictwo na dwie grupy prac: podejmujące ściśle scjentystyczne problemy uniwersytetu (tu wyłoniła się m.in. socjologia uniwersytetu) oraz ujmujące uniwersytet w kategoriach ideowo-moralnych. Recenzowaną pozycję zaliczymy do tej drugiej grupy prac.

Zdaniem Radima Palousa, pierwszego rektora Uniwersytetu Karola po „aksamitnej rewolucji”, współczesność, wbrew niedawnej wierze w jej poprawę, znajduje się w sytuacji jednoznacznie kryzysowej, której symptomy układają się w długą listę nie rozwiązanych problemów w skali Europy i świata. „Dodatkowo – stwierdza cytowany autor – my, Czesi, żyjemy w środku Europy, w kraju napiętowanym wieloma krzywdami. Dopiero ostatnia de-



kada tego «dekadenceckiego» wieku (wieku staczania się z wyżyn fałszywych nadziei) przyniosła nam wolność. Dopiero co wyzwoliliśmy się z okowów totalitaryzmu, a już kusi nas konsumeryzm” (*Przedmowa*, s. 7-8). W tej sytuacji rektor Radim Palous zadaje pytanie: „Czy uniwersytet zdaje sobie sprawę ze swojej historycznej misji, czy nie powinien jeszcze raz przemyśleć własnego znaczenia, roli w przeszłości i nowych możliwości, jakie przed nim otwiera współczesność?”. „W chwilach przełomów historycznych, w okresach daleko zachodzących zmian – zdaje się odpowiadać na to pytanie Jirzi Fiala – zawsze na nowo podnosi się pytanie o rolę i misję uniwersytetu, o jego miejsce w życiu społeczeństwa, o jego ideę” (s. 9). Tak było – jak wskazuje redaktor antologii – zarówno po 1918, jak i po 1945 roku. W Czechosłowacji pisali na ten temat Frantisek Dřtina (niestety, antologia nie zawiera tego tekstu) i Vaclav Prihoda (1945, w antologii s. 25-38), zaś w Niemczech – jak podaje Fiala – wypowiadał się w tej kwestii Karl Jaspers (tekst z 1945 r., w antologii s. 39-47). Próby podjęte w Czechosłowacji nie przyniosły oczekiwanych rezultatów ani w latach dwudziestych, ani tym bardziej w okresie komunistycznym. Śmiertelnym grzechem naszego stulecia było bowiem odrzucenie przez intelektualistów odpowiedzialności za świat – prawdę zaczęto traktować w sposób instrumentalny, rezygnowano z ambicji globalnego postrzegania rzeczywistości na rzecz daleko idącej specjalizacji, a dystansowanie się uczonych wobec drażliwych problemów społeczno-moralnych było nagradzane stanowiskami i stopniami w hierarchii uniwersyteckiej. Toteż uniwersytet stracił autorytet moralny, przestał być miejscem wolnego i wspólnego poszukiwania prawdy, zmienił się w konglomerat szkół specjalistycznych, nie oferujących niczego ponad kwalifikacje zawodowe. „Dlatego też – podkreśla Jirzi Fiala – próby odnowy są dziś w krajach Europy Środkowej i Wschodniej szczególnie pożądane” (s. 9). Odnowa ta nie może jednak polegać tylko na reorganizacji czy zmianie struktury szkoły wyższej. Prawdziwa odnowa może się dokonać tylko „od środka”, poprzez odnowę ducha, tak by uniwersytet znowu stał się instytucją, w której ludzie są wolni w poszukiwaniu prawdy, miejscem, w którym następuje nie tylko przekazywanie wiedzy, ale w którym także stwarza się możliwości formowania nowych poglądów i dokonywania nowych odkryć.

Historyczny tekst Josefa Petrana, napisany współcześnie, mógłby z powodzeniem otwierać tom. Poświęcony jest w całości dziejom idei uniwersytetu – od jej początków, w XII wieku, po Humboldtowskie próby odnowy. Autor twierdzi, że określenie „odnowa” może być rozumiane dwojako: jako innowacja czy modyfikacja czegoś co dotychczas istnieje, lecz z jakichś powodów „się przeżyło” lub też jako powrót do czegoś co już było. Stwierdza też, że aby zrozumieć współczesny uniwersytet i aby sensownie zabrać się do jego reformowania, należy dotrzeć do archetypu, zrozumieć źródła. Kolejne strony artykułu Petrana przynoszą opis rozwoju idei uniwersytetu od początków wielkich miast i powstawania w nich pierwszych uniwersytetów (Bolonja, Paryż, Oksford, Salamanka). Podstawowymi cechami uniwersytetu średniowiecznego była wolność niezależnej oceny i wygłaszania opinii oraz swoboda nauczania i bycia nauczonym. Swobody te miało gwarantować uniwersytetowi papieżstwo – uniwersytety podlegały bezpośrednio Rzymowi i były wolne od wpływów lokalnych władz kościelnych oraz władzy świeckiej. W XII-wiecznych uniwersytetach doszło do wyodrębnienia *studium generale* (czyli uniwersytetu, w którym łączono nauczanie z prowadzeniem badań) oraz *studiae particulariae* (na których następowało tylko nauczanie pasywne). XIV wiek to czas kształtowania początków uniwersytetów narodowych, fundowanych przez świeckich władców feudalnych i lokalne władze kościelne. Kolejne okre-

sy przynoszą dalsze unaradawianie uniwersytetów, i – co za tym idzie – ich prowincjonalizację oraz ograniczanie liczby nauczanych przedmiotów. Model ten stał się wkrótce prototypem dla niemieckich uniwersytetów reformowanych – uniwersytet był uważany przez lokalnych władców za niezbędny element kulturowy i polityczny. Idea ta spotkała się z krytyką Jana Amosa Komenskigo. Początki XVI wieku to również początki tzw. akademii – uczelni specjalistycznych, kształcących tylko w wybranych kierunkach, a wiek XVII to okres powstawania towarzystw naukowych. Zaczął się wówczas zarysowywać rozdział nauczania i prac badawczych. W wieku XVIII następowała coraz silniejsza specjalizacja w nauczaniu oraz przejmowanie przez państwo mecenatu nad uniwersytetami. Spowodowało to utratę starych przywilejów oraz obniżenie statusu uczelni. Wiek XIX przyniósł upowszechnienie kształcenia uniwersyteckiego (przejście od szkół dla elit do zawodowego szkolnictwa masowego, „produkującego” specjalistów dla różnych profesji). Reakcją na taką funkcję uniwersytetu była reforma Humboldta, postrzegającego uniwersytet jako organizację autonomiczną, w której się naucza i prowadzi badania, mając za podstawę wszelkiej wiedzy filozofię, w której następuje synteza odkryć poszczególnych dyscyplin w celu stworzenia „wiedzy”.

Esej Ivana Dubsy'ego z 1988 r. to historyczna analiza idei i misji uniwersytetu począwszy od średniowiecznej koncepcji *universitas magistrorum et scholarium* poprzez epokę oświecenia – która, według autora, przyniosła poważny kryzys uniwersytetów, sprowadzając je do roli cechów przygotowujących studentów do objęcia stanowisk urzędniczych w państwie – do powstania współczesnej idei uniwersytetu, mającej korzenie w neohumanizmie i idei czystej nauki, zgodnie z którą filozofia miała legitymizować wartość pozostałych dyscyplin naukowych (koncepcja uniwersalizmu w kształceniu).

Obszerna (ponad 50-stronicowa) rozprawa Zdenka Neubauera składa się z trzech rozdziałów i 36 podrozdziałów. Pierwszy rozdział, *Kształcenie i idea uniwersytetu*, zawiera semiotyczne rozważania na temat znaczenia takich terminów jak „uniwersytet”, „kształcenie” i „nauczanie”. Autor ten – jako jedyny – twierdzi, że reforma uniwersytetu nie powinna się opierać na tradycjach średniowiecznych. Krytykuje uniwersytety średniowieczne za ich sprzeniewierzenie się oryginalnej, antycznej idei kształcenia (*education*) na rzecz wiedzy (*knowledge*) i uczenia (*learning*). Ukazuje również, inny od współczesnego i starożytnego, sposób rozumienia filozofii w średniowieczu: „W średniowieczu największym uznaniem cieszyła się *scientia*, czyli skończona (*definitive*) i systematyczna wiedza, a nie sokratyczny etos poszukiwania i podawania w wątpliwość” (s. 134).

Kolejna grupa prac zamieszczonych w antologii jest szczególnie interesująca, ponieważ rozprawy te odnoszą się do obecnej sytuacji czeskich uniwersytetów. Najstarszy tekst (z tytułowany *Gaudeamus Igitur: Dokument „Karta 77”*) powstał w 1986 r. i opisuje sytuację czeskich uniwersytetów w okresie totalitaryzmu komunistycznego, kiedy to ideologia brała górę nad nauką, a celem kształcenia było wypełnianie bieżących interesów państwa. Wymienione zostały następujące cechy charakterystyczne dla uniwersytetu w państwie totalitarnym:

- Państwo decyduje o nauczanych przedmiotach (uzależnione są one od wymogów ekonomicznych państwa);
- Państwo ustala procedury przyjmowania na studia (kieruje się względami ideologicznymi);
- Państwo układa programy nauczania (są zawsze przetładowane, brakuje dorobku nauk społecznych, z wyjątkiem marksizmu-leninizmu);

- Położony jest zwiększony nacisk na kierunki ścisłe i techniczne (na których kształcenie przynosi natychmiastowe efekty);
- Kierunki o małym znaczeniu dla gospodarki centralnie planowanej są likwidowane;
- Istnieje potrzeba ustawicznego pisania sprawozdań z działalności (biurokracja sprawdza rolę uczonego do roli urzędnika);
- Tytuły naukowe nadawane są przez organa administracji państwowej;
- Kontakty zagraniczne naukowców są ograniczane.

Zagadnienie totalitaryzmu i miejsce uniwersytetu w państwie totalitarnym jest także przedmiotem artykułu redaktora tomu, Jirzego Fiali. Według autora, totalitaryzm stworzył „antynaukę” – twór nie postrzegający swych ograniczeń. „Antynauka” twierdzi, że wszystko można poznać, a zatem kontrolować i planować. Tak zwana wiedza obiektywna to zaprzeczenie wolności, to nowa droga do zniewolenia. Ponieważ to właśnie totalitaryzm powoduje zaprzeczenie idei uniwersytetu, dyskusje na temat jego odnowy i jego miejsca w społeczeństwie zawsze, z nową siłą, wybuchają w okresach przełomów, zmian rewolucyjnych. Za początek współczesnej nauki Fiala, za Pierre Duhem, podaje rok 1277. Był to rok, w którym Etienne Gilson podjął próbę ratowania pluralizmu w nauce, twierdząc, że w świetle zasad filozofii greckiej nie można odmawiać Bogu mocy stworzenia wielu światów o różnych strukturach. Uczni Uniwersytetu Paryskiego odrzucili tę tezę, początkując tym samym „tryumfalny marsz jednego Boga, jednego świata i jednej logiki; logice tej poddano nawet Boga” (s. 121). Fiala twierdzi, że średniowieczna wiara w jedną prawdę jest wiarą w prawdę totalitarną. Oświecenie to kolejny okres upadku idei wolnego uniwersytetu, ponieważ obiektywizm, zdaniem Fiali, stanowi ponowne zaprzeczenie idei uniwersytetu. Pierwotny uniwersytet tworzył spójną całość (dla „zdrowia duszy” tworzone wydziały teologiczne, dla zachowania porządku społecznego – wydziały prawa, a dla ciała – wydziały medycyny). Wydział filozoficzny dawał postawy do studiowania teologii, medycyny i prawa. Celem uniwersytetu nie było przygotowanie do zawodu, ale pobudzenie pragnienia zdobywania wiedzy i poznawania prawdy. Fiala twierdzi, za Jaspersem, że reforma uniwersytetu powinna polegać na powrocie do jego oryginalnych założeń (s. 123).

Zaskakujące jest stwierdzenie Fiali, że okres „normalizacji” w Czechach (1969-1989), wbrew powszechnie panującym opiniom, nie przyniósł zahamowania rozwoju kultury i tradycji. Autor powtarza za Petrem Pit'ha: „Ostatnie czterdzieści lat to okres, w którym chroniliśmy i rozwijaliśmy naszą kulturę [Fiala podaje tu przykłady aktywnie działających „uniwersytetów latających” oraz wielu innych inicjatyw rozwijających się poza murami ubezwłasnowolnionych uniwersytetów] i właśnie teraz stoimy przed prawdziwym zagrożeniem jej utraty. Wynika to z naszego ślepego dążenia do dorównania zachodnim standardom cywilizacyjnym i technologicznym. Zamiana naszych uniwersytetów w centra kształcenia przygotowujące młodzież do reprodukcji czy imitowania zachodnich technologii oznaczałyby zaprzepaszczenie naszego 40-letniego doświadczenia. Doświadczenia, które może być naszym wkładem do kultury europejskiej” (s. 118-119). W celu odnowy uniwersytetu w latach 1969-1989 zaczęły powstawać projekty integracji nauki z filozofią, humanizacji nauk ścisłych, subiektywizacji spojrzenia na naukę oraz integracji nauki z szerszą pojmowaną kulturą (zwłaszcza ze sztuką). Projekty te były zwykle omawiane poza murami uniwersytetu, podczas tzw. seminariów domowych. Uczestnicy tych rozmów latem 1989 r. założyli Koło Niezależnej Inteligencji, w listopadzie 1989 r. – Forum Obywatelskie, a po „aksamitnej rewolucji” czynnie włączyli się w reorganizację uniwersytetu (np. poprzez

stworzenie Instytutu Kształcenia Podstawowego oraz powołanie Katedry Filozofii na Uniwersytecie Karola).

Klasyczny już tekst Karla Jaspersa z 1945 r. (referat wygłoszony podczas inauguracji roku akademickiego na Uniwersytecie w Heidelbergu) to druzgocąca krytyka uniwersytetu w systemie totalitarnym. Autor stwierdził, że rozpad jedności w nauce, powstanie „ducha antynauki” oraz dążenie każdej nauki do zdobycia mandatu na Prawdę otwarło drogę ideologiom totalitarnym na uniwersytetach. Uzdrawienie uniwersytetu – zdaniem Jaspersa – może dokonać się tylko poprzez powrót idei uniwersytetu do jej korzeni, a wraz z nim poprzez odtworzenie jedności (*unity*). Reorganizacja uniwersytetu – zdaniem Jaspersa – powinna się rozpocząć od ustanowienia wydziałów techniki, prawa, medycyny i teologii oraz – jednoczącego te wydziały – wydziału filozofii. Uniwersytet powinien stać się „wszechogarniający”, a uczeni, poprzez pracę z młodzieżą, powinni zachęcać do rozwoju duchowego i dążenia do wolności poprzez zdobywanie wiedzy.

Kolejna grupa tekstów w antologii, to prace, których autorzy opisują uniwersytet w okresie transformacji oraz „pomysły na uniwersytet” „po aksamitnej rewolucji”.

Wprowadzeniem do tej serii prac jest artykuł *Karta 1977*, w którym sformułowano propozycje reformy czeskiego uniwersytetu (przypomnę, że sugestie te pochodzą z roku 1986). Autorzy tych propozycji twierdzą, że nauka musi być wolna od konkretnych celów, użyteczności społecznej czy realizacji interesów ekonomicznych. Przede wszystkim jednak musi ona być podporządkowana prawdzie, wolna w jej poszukiwaniu. Podają oni również zagadnienia do dyskusji. Są to m.in. następujące kwestie: miejsce uniwersytetu we współczesnym świecie oraz jego rola w poszukiwaniu wyjścia z kryzysu społecznego, ekonomicznego czy ekologicznego. Stawiają też pytanie, czy uniwersytet czeski powinien poszukiwać rozwiązań odwołując się do wzorów międzywojennych, czy raczej przyjąć współczesne rozwiązania zachodnie.

Ilya Prigogine twierdzi, że uniwersytety znajdują się obecnie w obrębie szerokich zjawisk kryzysu społecznego i kulturalnego końca XX wieku. Autor podaje przykład wyboru kierunków studiów przez młodych ludzi – większość z nich studiuje prawo lub ekonomię/zarządzanie, niewielu decyduje się na nauki teoretyczne. Rolą uniwersytetu jest, według autora, ukazywanie młodzieży innych rozwiązań i możliwości. Ratunek dla uniwersytetu upatruje autor w jego „wewnętrznym otwarciu się”, we współpracy i wymianie myśli między wydziałami, instytutami i katedrami, co dałoby studentom możliwość uczestniczenia w wykładach, seminariach i konferencjach poza ich własnymi wydziałami – „pozwole to na nauczanie w kontekście nowej solidarności między człowiekiem a naturą oraz nauczanie samo w sobie, jako podstawowy element naszej cywilizacji” (s. 197).

Tekst Radima Palousa jest poświęcony reformom, które zostały przeprowadzone na Uniwersytecie Karola po listopadzie 1989 r. Na wstępie autor definiuje rolę współczesnego uniwersytetu. Twierdzi on, że uniwersytet nie powinien się odcinać od zadań pragmatycznych, ściśle związanych ze współczesnym światem i postępem technologicznym, uniwersytet powinien bowiem kształcić specjalistów. Oprócz „wprowadzania studenta w sferę współczesnego życia i wybranej przez niego dyscypliny”, powinien jednak spełniać jeszcze jedną funkcję: „zapoznawać studentów z nauką w ogóle oraz uczyć odpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość, jaka spoczywa na ludziach wykształconych” (s. 204).

Następnie autor pisze o tym, jak ów ideał wprowadza się w życie na Uniwersytecie Karola. Pierwszym krokiem było powołanie do życia katedr przy wydziałach i instytutach, które

są odpowiedzialne za kształcenie i prowadzenie badań. Powołano je w dziedzinach, które wychodzą poza ramy tych wydziałów czy instytutów; wnoszą one do kształcenia na tych wydziałach elementy wiedzy filozoficznej i historycznej. Organizacyjnie katedry te podlegają poszczególnym wydziałom, ale są też zrzeszone w Instytucie Kształcenia Podstawowego, co ułatwia im podejmowanie wspólnych działań, np. organizowanie konferencji czy prowadzenie wspólnej polityki wydawniczej. Jednym z ważniejszych zjawisk we współczesnej nauce jest jej interdyscyplinarność. Do zadań Instytutu należy więc również powoływanie zespołów eksperckich do oceny projektów interdyscyplinarnych, współpraca przy tworzeniu programów nauczania itd. (s. 205). Za kontakty międzynarodowe w zakresie problematyki interdyscyplinarnej i ponaddiscyplinarnej odpowiedzialny jest Instytut Studiów Teoretycznych, bezpośrednio podlegający biuru rektora, a utworzony jeszcze w roku 1989. Zadaniem tych instytutów jest pomoc praskiej uczelni w odzyskaniu i zachowaniu w pełni uniwersyteckiego charakteru. Nadrzędnym celem uniwersytetu ma być kształcenie specjalistów w wybranych dziedzinach, obywateli swego kraju i świata.

Ostatni tekst w antologii: *Postscriptum kwestora Uniwersytetu Karola*, Jana Winklera, dotyczy roli uniwersytetu w jednoczącej się Europie. Autor przytacza wiele dokumentów ogłoszonych przez Parlament Europejski czy Konferencję Ministrów Europejskich, dotyczących tej właśnie roli. Wyróżnia przy tym dwa zagadnienia: a) rolę uniwersytetu w rozwoju i ochronie europejskiego dorobku kulturalnego wraz z jego różnorodnością oraz upowszechnianie i wzmacnianie idei obywatelstwa europejskiego; b) przywrócenie uniwersytetom ich dawnego znaczenia (autor pisze o uniwersytetach jako o „trzecim źródle władzy”, po administracji i przemyśle). Pierwszych posunięć w tym kierunku dokonano podczas konferencji rektorów państw członkowskich Unii Europejskiej w 1992 r. Uznano wówczas za konieczne częstsze kontakty rektorów na poziomie państwowym i regionalnym, tworzenie wspólnych grup roboczych w celu tworzenia polityki uniwersytetów oraz większą reprezentację uniwersytetów w Brukseli.

\*

Nie ulega wątpliwości, że antologia pod redakcją Jirzego Fiala to książka zasługująca na uwagę. W naszym rejonie Europy okazuje się wciąż niewiele prac dotyczących roli współczesnego uniwersytetu. Dla polskiego czytelnika antologia ta jest ważna jeszcze z innego powodu – daje ona możliwości porównania poglądów i przedsięwzięć naszych kolegów z Republiki Czeskiej w dziedzinie wyprowadzania ich instytucji szkolnictwa wyższego z głębokiego kryzysu spowodowanego czterdziestoma latami funkcjonowania w systemie totalitarnym.

Lektura antologii jednak nie inspiruje – brakuje w niej nowych myśli i rozwiązań. Dużo mówi się w niej o stanie rzeczywistym oraz o konieczności reform. Książka nie zawiera jednak konkretnych, oryginalnych rozwiązań na przyszłość. Powraca się do idei Humboldta czy Jaspersa. Mimo że Jirzi Fiala twierdzi, iż właśnie teraz Czeši mają szansę na wniesienie „nowych wartości do kultury europejskiej” (s. 119), na wskazanie uniwersytetom innej, nowej drogi reform, jednak teksty antologii nie zawierają rozwinięcia tych rozważań.

# Anna Buchner-Jeziorska, Jolanta Kulpińska

## Rola uniwersytetu w aglomeracji przemysłowej. Przykład Łodzi\*

Autorki analizują powiązania między instytucjami gospodarczymi i edukacyjnymi oraz znaczenie kwalifikacji („kapitału ludzkiego”) dla rozwoju gospodarki na przykładzie aglomeracji Łodzi.

W artykule przedstawiono rozwój ośrodka akademickiego w Łodzi, wzrost liczby uczelni i studentów w relacji do struktury zatrudnienia, wpływ zmian ekonomicznych lat dziewięćdziesiątych na modernizację programów nauczania, powiązania instytucjonalne uczelni z sektorem gospodarki, zmiany struktury społecznej oraz czynniki utrudniające procesy adaptacji uczelni do potrzeb otoczenia.

**Jednym z coraz częściej powtarzanych terminów** ekonomicznych jest „kapitał ludzki”; ten metaforyczny zwrot podkreśla znaczenie kwalifikacji ludzi dla rozwoju gospodarki i jej efektywności. Jakkolwiek rozumieć tę metaforę, zwraca ona uwagę na powiązania między instytucjami gospodarczymi i edukacyjnymi. Powiązania te warto śledzić nie tylko w skali kraju, lecz także na poziomie regionalnym bądź lokalnym. Wówczas w sposób konkretny ujawniają się siły społeczne zaangażowane w procesach gospodarczych i społecznych. Z tych względów Łódź jest szczególnie interesującym przypadkiem. Powstała ona i rozwinęła się jako typowe XIX-wieczne miasto przemysłowe – przeżywając wraz z przemysłem okresy koniunktury i kryzysu. Kolejną cechą charakterystyczną Łodzi była dominacja jednej gałęzi – tradycyjnego przemysłu włókienniczego. Przemysł ten uważa się za tradycyjny, ze względu na technologię i wymagania kwalifikacyjne, a także z uwagi na szczególną wrażliwość na koniunkturę.

Łódź w okresie międzywojennym była miastem wielonarodowym – z rozbudowanymi narodowymi placówkami edukacyjnymi i społeczno-kulturalnymi. W latach trzydziestych miasto podziwignęło się z długiego kryzysu, jednak, mimo 600-tysięcznej ludności, nie posiadało wyższych uczelni. Niewątpliwie było to związane z strukturą społeczno-gospodarczą i brakiem długotrwałej tradycji miejskiej (niezbędnych wysoko wykwalifikowanych pracowników kształcono w Warszawie bądź za granicą). Starania o powstanie wyższej uczelni, mimo rozmaitych prób, nie powiodły się. Zabrakło też odpowiedniej kadry pracowników naukowych, która stanowiłaby zaczątek uczelni akademickiej.

\* Jest to tekst referatu przygotowanego na międzynarodową konferencję zorganizowaną w Łodzi w dniach 14-15 czerwca 1996 r. przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości.

Dopiero w 1945 r., dzięki profesorom warszawskim i wileńskim oraz wsparciu władz lokalnych i państwowych, możliwe stało się powstanie w tym stosunkowo mniej zniszczonym, choć znacznie wyludnionym mieście uniwersytetu, a także innych uczelni (Akademii Medycznej, Politechniki, Wyższej Szkoły Teatralnej, Konserwatorium Muzycznego i Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych). W 1996 r. w Łodzi działa 8 uczelni państwowych oraz 6 wyższych prywatnych szkół zawodowych. Z roku na rok zwiększała się liczba studentów i nauczycieli akademickich (tabela 1).

**Tabela 1**  
Rozwój szkolnictwa wyższego w Łodzi w latach 1945 – 1994<sup>a</sup>

Rok	Studenci	Absolwenci	Nauczyciele akademicki
1945	10 717	253	380
1955	14 293	2 437	1 700
1965	18 182	1 620	2 010
1975	32 458	4 118	3 994
1985	22 157	3 601	4 628
1994	38 938	3 740	4 673

<sup>a</sup> Bez studentów i pracowników uczelni prywatnych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *50 lat szkolnictwa ...* (1995).

Najbardziej dynamicznie rozwijało się szkolnictwo wyższe w Łodzi w latach siedemdziesiątych; dotyczy to także rozwoju placówek naukowo-badawczych, w tym pracujących na rzecz przemysłu (tabela 2).

**Tabela 2**  
Zatrudnienie w wyższych uczelniach i placówkach naukowo-badawczych w Łodzi w latach 1960 – 1993 (w tys.)

Rok	Wyższe uczelnie	Placówki naukowo-badawcze	Razem
1960	3,0	x	3,0
1970	5,0	3,7	8,7
1975	9,7	11,6	21,3
1980	10,1	10,7	20,8
1984	10,2	7,5	17,7
1993	11,1	3,0	13,1

Źródło: *Rola nauki ...* (1994, s. 4).

W latach siedemdziesiątych, zgodnie z ówczesnymi hasłami „rewolucji naukowo-technicznej”, uznawano naukę i szkolnictwo wyższe za czynnik rozwoju gospodarczo-społecznego. W sporządzonych wówczas prognozach i planach perspektywnego rozwoju Uniwersytetu Łódzkiego zakładano, że do 1990 r. liczba studentów będzie podwojona (do 30 tys.)

zaś pracowników naukowo-dydaktycznych zwiększona do 3 tys. (w tym liczba profesorów do 600). Tych zamierzeń nie udało się zrealizować, dotyczy to w jeszcze większym stopniu bazy materialnej (w 1975 r. na jednego studenta przypadało 9,5 m<sup>2</sup>, w roku 1990 planowano 15 m<sup>2</sup>, w rzeczywistości w 1994 r. osiągnięto 7,2 m<sup>2</sup> na 1 studenta (nie wspominając już o wyposażeniu i „jakości” owych metrów kwadratowych).

Przytoczone powyżej dane statystyczne pokazują, że rozwój Łodzi akademickiej był i jest ściśle związany z kondycją gospodarczą kraju i regionu. Najlepszym tego dowodem jest dynamiczny rozwój nauki i szkolnictwa wyższego w latach siedemdziesiątych, kiedy to na terenie Łodzi powstało wiele nowych przedsiębiorstw przemysłowych (głównie w przemyśle lekkim w ramach realizowanego wówczas programu modernizacji technicznej tego przemysłu oraz próby rozwoju w Łodzi również innych gałęzi produkcji). Z kolei kryzys lat osiemdziesiątych w większym stopniu dotknął szkolnictwo wyższe niż przemysł łódzki. Ponadto sytuacja na rynku pracy spowodowała, że w latach osiemdziesiątych wyraźnie spadło zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym. Ukończenie studiów wyższych nie gwarantowało ani wysokich zarobków, ani stanowiska kierowniczego czy też pracy w zawodzie. W latach dziewięćdziesiątych sytuacja radykalnie się zmieniła: potrzeby i aspiracje edukacyjne młodzieży znacznie wzrosły w ścisłym powiązaniu z zapotrzebowaniem rynku pracy na wysoko kwalifikowaną kadrę (Rutkowski 1996). W roku 1995 spośród około 40 tys. łódzkich studentów w Uniwersytecie studiowało ponad 26 tys., w tym na studiach dziennych ponad 15 tys., pozostali na zaocznych i wieczorowych. W porównaniu z rokiem poprzednim wzrost liczby studentów wynosił około 5 tys. Kilkutysięczna rzesza absolwentów każdego roku zasila zasoby ludzkie Łodzi oraz województw ościennych, stanowiących źródło kandydatów na studia i – oczywiście – teren zatrudnienia absolwentów.

Struktura zatrudnienia według poziomu wykształcenia jest w Łodzi mniej korzystna niż w innych wielkich miastach Polski. Powoli rośnie też udział pracowników z wyższym wykształceniem, tym niemniej ciągle wysoki jest udział osób z wykształceniem podstawowym w strukturze siły roboczej Łodzi (tabela 3).

**Tabela 3**

Struktura zatrudnienia w województwie łódzkim według poziomu wykształcenia (w %)

Poziom wykształcenia	1980	1990	1991	Polska 1991
Wyższe	9,0	13,0	14,9	12,0
Średnie ogólne	7,0	7,9	8,0	6,3
Średnie zawodowe	19,9	25,8	26,6	21,0
Zasadnicze zawodowe	18,2	23,1	23,1	29,4
Podstawowe	45,9	27,0	27,4	25,4

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Rocznik Statystyczny ... 1992*.

Mimo wielu zmian na mapie gospodarczej w ciągu ostatnich kilku lat, Łódź nadal jest miastem przemysłowym, o znacznym udziale przemysłu lekkiego. W 1994 r. na 420 tys. pracujących – 56,6% było zatrudnionych w sektorze prywatnym. Wzrósł też udział sektora III (usług) w zatrudnieniu, bardziej z powodu spadku zatrudnienia w przemyśle i bezrobocia niż wzrostu bezwzględny. Niestety, w sferze usług publicznych, takich jak kultura, nauka



i oświata – zatrudnienie zmalało. Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza likwidacja placówek badań rozwojowych oraz ograniczenie zatrudnienia w zapleczu B+R.

Jak już wspomniano, poziom wykształcenia Łódzian jest nieco wyższy niż średnio w kraju (blisko 40% mieszkańców Łodzi ma wykształcenie wyższe i średnie, w kraju – niespełna 1/3). Jednak Łódź ustępuje pod tym względem innym dużym miastom, osiągnęła bowiem w końcu lat osiemdziesiątych pozycję podobną do Katowic, ale niemal dwa razy gorszą od Warszawy (Obraniak 1992). Z tego względu wzrost liczby studentów w ostatnich latach ma fundamentalne znaczenie dla poprawy pozycji Łodzi (Liszewski, Wolaniuk 1993).

Struktura zatrudnienia i wykształcenia wywierają decydujący wpływ na stan gospodarki oraz na potencjał rozwojowy miasta i regionu. Dotyczy to także wyższych uczelni, gdyż to właśnie one zwiększają potencjał modernizacyjny społeczeństwa: poprzez kształcenie kadr o określonej strukturze i charakterze kwalifikacji odpowiednich do potrzeb gospodarki rynkowej i demokratycznego państwa.

Uczelnie wyższe Łodzi, w tym Uniwersytet, dokonały ogromnego wysiłku, zwiększając liczbę studentów i absolwentów – przy takim samym potencjale kadrowym i niemal takiej samej bazie materialnej oraz zmniejszonych nakładach finansowych. W latach dziewięćdziesiątych zmalała bowiem dotacja na działalność dydaktyczną (w przeliczeniu na jednego studenta). Zmusza to uczelnie do nadmiernego zwiększania studiów wieczorowych i zaocznych, ponieważ są one odpłatne. Wysokość opłat oraz dostęp do usług i świadczeń edukacyjnych stają się nowym – nie znanym wcześniej elementem konkurencyjności uczelni na „rynku edukacyjnym”.

W celu poprawy pozycji na rynku edukacyjnym, uczelnie łódzkie zmodernizowały programy studiów, a także stworzyły nowe kierunki czy specjalności – zgodnie z potrzebami gospodarki rynkowej. Zapotrzebowanie na pracowników z wyższym wykształceniem (zarówno w odniesieniu do ich liczby, jak i struktury oraz kwalifikacji) szacuje się jednak w sposób zupełnie intuicyjny. Ściślej – jest ono określane przez aktualnie tworzone lub przekształcane miejsca pracy oraz żywiołowy pęd młodzieży na studia w zakresie prawa, zarządzania i marketingu, finansów i bankowości. Oprócz rozwoju tych specjalności w uczelniach państwowych, powstają coraz liczniej wyższe szkoły prywatne w kraju – chociaż niekoniecznie w Łodzi.

Wydaje się, że szkoły wyższe dość skutecznie adaptują się do otoczenia rynkowego. Dotyczy to jednak głównie nauczania i przede wszystkim oferty ilościowej, częściowo programowej, w mniejszym zaś stopniu dostosowania wewnętrznej struktury uczelni czy metod kształcenia. Trudno uważać z tego punktu widzenia za wystarczający wzrost liczby studentów na studiach wieczorowych i zaocznych bądź też pewne zabiegi metodyczne związane ze zwiększaniem możliwości publikowania, kopiowania dokumentów czy używania komputerów przez studentów i pracowników.

Nacisk reguł rynkowych daje się zauważyć w sferze napływu na studia, niewiele – z natury rzeczy – da się powiedzieć o rynkowej weryfikacji absolwentów. Drugim, obok rynkowego, mechanizmem relacji uczelni z jej otoczeniem są powiązania instytucjonalne. Na pierwszym miejscu należy tu wymienić ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego oraz relacje z instytucjami centralnymi (w tym przede wszystkim z Ministerstwem Edukacji Narodowej). Stanowią one bowiem ramy formalnoprawne działalności uczelni autonomicznych, ważne dla tworzenia oraz realizacji programów dydaktycznych i badawczych.

Relacje uczelni z instytucjami lokalnymi nie mają żadnych ram formalnych. Nic więc dziwnego, że mają one przede wszystkim charakter ceremonialny (udział w uroczystościach) i dotyczą z obu stron jedynie władz najwyższych. Paradoksalnie, to właśnie uczelnie zabiegają o względy otoczenia lokalnego, zgłaszając ofertę edukacyjną i badawczą, a nie odwrotnie. (Gwoli sprawiedliwości należy dodać, że w wielu przypadkach władze Łodzi wsparły uczelnie w staraniach wobec władz centralnych np. w kwestii zachowania lub uruchomienia pewnych kierunków studiów lub szkół wyższych).

W Polsce nie stworzono sposobów powiązania uczelni z miastem – jego władzami i środowiskami. W Łodzi jest to wyraźne, zarówno ze względu na omawianą wcześniej strukturę gospodarczo-społeczną miasta, jak i z uwagi na słabość działań władz oraz niedowład samoorganizacji społecznej. Uczelnie nie podlegają oddziaływaniu i kontroli społecznej środowisk zawodowych złożonych z absolwentów, którzy ze swej zawodowej perspektywy mogliby ocenić jakość kształcenia i użyteczność badań. Wynika to – jak się wydaje – ze słabości tych środowisk, z ich rozproszenia i braku zorganizowania. Tylko zawodowe organizacje o wysokiej pozycji na swoim „ryнку” pracy i wysokiej pozycji społecznej mogłyby wpływać na klimat zainteresowania uczelniami ze strony miasta – jego społeczności i jego władz.

Uczelnie wywierają wpływ na kształtowanie się środowisk profesjonalnych nie tyle przez to, że tworzą je dyplomanci, ale raczej dzięki temu, że uczelnie przekazują im wzory ich funkcjonowania – zarówno tradycyjne, jak i najnowsze, oparte na nowej wiedzy i szerokich kontaktach (w tym z zagranicą). Wzory te wymagają konfrontacji z praktyką i tu rola środowisk profesjonalnych dla poszczególnych kierunków studiów i placówek uczelnianych jest szczególnie cenna. Próby tworzenia stowarzyszeń absolwentów i przyjaciół uczelni zasługują na uwagę, choć na razie ich wpływ nie wydaje się istotny.

Uczelnie wyższe wywierają wpływ na kształt i przemiany struktury społecznej, ponieważ tworzą klasy średnie definiowane ze względu na posiadaną wiedzę (*class of knowledge*), poziom konsumpcji, udział w gospodarczej przedsiębiorczości i w działalności kulturalnej.

W okresie transformacji mamy do czynienia z rozbieżnością czynników określających pozycję społeczną ludzi z wyższym wykształceniem (czyli inteligencji). Z jednej strony, z tej kategorii rekrutują się przedsiębiorcy i menedżerowie o wysokiej pozycji materialnej i społecznej, z drugiej zaś – mamy tu przedstawicieli sektora „budżetowego”, usług publicznych, osiągających niskie zarobki, choć spełniających inne kryteria klas średnich.

Tak się szczęśliwie składa, że od blisko 30 lat prowadzone są w Łodzi badania nad strukturą społeczną (Słomczyński, Janicka, Wesołowski 1995). Możemy więc śledzić wzrost znaczenia wykształcenia jako determinanty różnicowania społecznego. W świetle najnowszych badań socjologicznych, to ludzie o wyższym poziomie wykształcenia, mieszkańcy wielkich miast, są zwolennikami reformy ustrojowej, stanowiąc jej najważniejszy potencjał. Wydaje się, że jest on obecnie rozproszony i nie wykorzystany z punktu widzenia potrzeb transformacji Łodzi. Uczelnie – w tym przede wszystkim Uniwersytet – również nie tworzą spójnego środowiska, grupy interesu i nacisku. Wynika to z segmentacji na wydziały i dyscypliny naukowe: łatwiej nawet o porozumienie z własnym kręgiem zawodowym niż z sąsiednim wydziałem, reprezentującym inną dyscyplinę.

Dodatkowym czynnikiem dezintegracji jest podział hierarchiczny na profesorów i adiunktów. Badania E. Wnuk-Lipińskiej pokazują, że są to grupy mające odmienne interesy oraz zróżnicowane wizje uniwersytetu i jego misji (Wnuk-Lipińska 1993). Słabość uczelni polega na wymienionej wyżej dezintegracji i niewystarczających przedsięwzięciach przemian samej

instytucji (modernizacja programów i struktur), a także na rozproszeniu w społecznej i przestrzennej strukturze miasta. Wiąże się z tym słaba społeczna „widzialność” i niedostateczny wpływ na organy decyzyjne oraz *mass media*. Po upadku lub restrukturyzacji wielkich łódzkich fabryk, Uniwersytet, Politechnika i dwie akademie medyczne są największymi zakładami pracy, zatrudniającymi tysiące pracowników i grupującymi tysiące młodych ludzi. Wraz z rodzinami środowisko uczelniane obejmuje ponad 100 tys. mieszkańców Łodzi (ok. 8,5%). Tymczasem – poza okresem inauguracji, egzaminów wstępnych i juwenaliów – „w mieście” mało się mówi o uczelnianych problemach, zaś potrzeby (np. lokalowe) szkół wyższych nie są brane pod uwagę gdy dokonywane są zmiany właścicieli lub przeznaczenia wielu budynków fabrycznych.

Łódzkie władze okazują raczej ceremonialne zainteresowanie uczelniami, nie dostrzegają w wystarczającym stopniu ich miejsca w procesie restrukturyzacji – ani jako ważnego podmiotu zmian, ani jako istotnego elementu pożądanej w przyszłości struktury łódzkiej społeczności. Takie w każdym razie jest przekonanie i odczucie środowiska związanego ze szkołami wyższymi. Można wręcz sformułować tezę, że środowisko akademickie, mimo znaczącego udziału w zatrudnieniu, ma niewielki wpływ bezpośredni na formułowanie strategii rozwoju Łodzi i regionu (por. Buchner-Jeziorska, Kulpińska 1994, Kulpińska 1995). Nie jest ono postrzegane przez władze lokalne jako czynnik modernizacji struktury gospodarczo-społecznej. Świadczą o tym koncepcje zawarte w *Programie restrukturyzacji regionu łódzkiego* z 1993 r., które nadal wiążą rozwój regionu ze sferą wąsko rozumianej gospodarki i nadzieją na napływ zagranicznego kapitału. (Być może jednak należy tutaj mówić nie tylko o krótkowzroczności władz lokalnych, ale także o braku społecznej wyobraźni naszych uniwersyteckich kolegów ekonomistów, autorów i krytyków tego programu). Tymczasem trudno przecenić rolę uczelni w promowaniu miasta w kraju i za granicą. Dzięki kontaktom łódzkich naukowców i dobremu poziomowi naszych badań, coraz częściej wiadomo o Łodzi jako o mieście uniwersyteckim, a nie przemysłowym, włókienniczym.

\*

Uniwersytety i inne wyższe uczelnie kształcą kadry zawodowe, tworzą „kapitał ludzki”, potencjał modernizacyjny. W ten sposób umożliwia się restrukturyzację i przekształcenia gospodarki oraz struktury zatrudnienia.

Uczelnie stanowią wielkie zakłady pracy, wielkie organizacje, dysponujące twórczym potencjałem o ogromnym znaczeniu. Odnaczają się autonomią, która pozwala im na szybką reakcję na wyzwania gospodarki rynkowej. Skuteczność tej reakcji może być zakłócona przez niedostateczną zdolność do zmian wewnętrznych.

Między uczelniami łódzkimi i władzami lokalnymi, a także środowiskami zawodowymi brakuje mechanizmów powiązań instytucjonalnych. Obecne powiązania wynikają z inicjatywy uczelni, a nie z wzajemnych potrzeb funkcjonalnych. Tymczasem szkoły wyższe stanowią ważny i liczny segment struktury społecznej, kształtując społeczno-kulturową warstwę „średnią” o określonych potrzebach, wzorach konsumpcji i stylu życia. W ten sposób uczelnie (pracownicy i studenci oraz ich rodziny) wpływają na „klimat społeczny” i wizerunek Łodzi.

W odczuciu środowiska akademickiego ten fakt nie jest doceniony przez władze, które nie traktują uczelni jako podmiotu przemian ani też nie uwzględniają rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki jako strategicznego celu w transformacji Łodzi.

## Literatura

**Buchner-Jeziorska A., Kulpińska J.** 1994

*Społeczne problemy restrukturyzacji Łodzi.* W: Lipowicz J. (red.): *Społeczne skutki restrukturyzacji przemysłu.* Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

**Kulpińska J.** 1995

*Nauka i wyższe uczelnie jako czynnik modernizacji struktury miasta.* W: Buchner-Jeziorska A. (red.): *Nowa Ziemia Obiecana? „Przegląd Społeczny”,* nr 30-31.

**50 lat szkolnictwa ...** 1995

*50 lat szkolnictwa wyższego w Łodzi.* Łódź: Wojewódzki Urząd Statystyczny.

**Liszewski S., Wolaniuk A.** 1993

*Wzmocnienie i wykorzystanie roli Łodzi jako środowiska naukowego i szkolnictwa wyższego.* Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

**Obraniak W.,** 1992

*Struktura demograficzna dużych i wielkich miast w Polsce.* W: Nowakowska B. (red.): *Problemy demografii i zatrudnienia w Polsce i na Litwie.* Łódź: Uniwersytet Łódzki.

**Rocznik ...** 1995

*Rocznik statystyczny województwa łódzkiego.* Łódź: Wojewódzki Urząd Statystyczny.

**Rola nauki ...** 1994

*Rola nauki i szkolnictwa wyższego w życiu Łodzi.* „Kronika. Pismo Uniwersytetu Łódzkiego”.

**Rutkowski J.** 1996

*Wykształcenie a perspektywy rynku pracy.* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

**Słomczyński W.M., Janicka K., Wesołowski W.** 1995

*Badania struktury społecznej Łodzi. Doświadczenia i perspektywy.* Warszawa: IFIS PAN.

**Wnuk-Łipińska E., Najduchowska H.** 1993

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

# REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

## Bilans kadencji

Wywiad z prof. dr hab. Włodzimierzem Siwińskim, rektorem Uniwersytetu  
Warszawskiego\*

**– Panie Rektorze, które z wydarzeń z okresu pierwszej kadencji uważa Pan za największy sukces?**

– Po pierwsze, została przeprowadzona bardzo ważna operacja, jaką była decentralizacja finansowa uczelni. Oznaczała ona przekazanie prawie wszystkich pieniędzy na wydziały, przy jasno określonej formule podziału. Zaliczam to przedsięwzięcie do osiągnięć, ponieważ w następstwie decentralizacji ogromnie wzrosła świadomość finansowa w uczelni, znacznie efektywniejsze stało się wykorzystywanie środków finansowych. Była to trudna operacja, choćby z tego powodu, że odejście od centralnie prowadzonej gospodarki finansowej oznacza wzrost odpowiedzialności za nią na niższych szczeblach.

Drugie osiągnięcie, to rozpoczęcie wielkich inwestycji w warunkach jednoczesnej mizerności finansowej. Jedną z takich inwestycji jest budowa biblioteki. W konsekwencji decyzji premiera Mazowieckiego są zapewnione środki finansowe na sam budynek biblioteki, natomiast uczelnia musi zdobyć dodatkowe 15 mln dolarów na pokrycie innych wydatków, np. na wyposażenie. Inna inwestycja, to rozpoczęta budowa Wydziału Biologii, która jest finansowana ze środków budżetowych oraz tych, które uczelnia pozyskuje z innych źródeł, głównie z KBN i Fundacji Nauki Polskiej. Obecnie rozpoczynamy trzecią inwestycję, budowę gmachu Wydziału Prawa, który będzie wznoszony razem z Biblioteką Uniwersytecką.

Trzecie osiągnięcie, które jednocześnie przyniosło częściową porażkę, to reformowanie dydaktyki uczelnianej. Uważam to za strategiczny, niezwykle ważny proces, ponieważ trudno tu mówić o jednym akcie. Stwarzanie nacisku na otwieranie się uczelni zaowocowało pewnym usprawnieniem przy egzaminach wstępnych, tzn. stworzeniem młodzieży możliwości starania się o przyjęcie jednocześnie na więcej niż jeden kierunek (system ten funkcjonuje od dwóch lat), co przy rozłożeniu egzaminów w czasie zwiększa możliwość trafniejszego wyboru kierunków studiów przez kandydatów i zmniejsza stopień ryzyka po-

---

\* Wywiad został przeprowadzony na zlecenie programu „Reformy szkolnictwa wyższego i badań naukowych”, realizowanego przez Instytut Spraw Publicznych.

rażki, ponieważ zdając na więcej niż jeden kierunek kandydat może się zabezpieczyć, by w ogóle zostać przyjęty na studia. Taki system rekrutacji jest korzystny także dla uczelni, bo stwarza większe szanse przyjęcia najlepszych kandydatów. Reformowanie dydaktyki to jednak także porażka, gdyż sądziłem, że postęp w tym zakresie będzie znacznie szybszy. Upowszechnienie matematyczno-przyrodniczych czy humanistycznych studiów indywidualnych jest dość trudne, zawsze będą to musiały być studia elitarne, bo są one prowadzone systemem tutorialnym, ale miałem nadzieję, że pewne doświadczenia zostaną bardziej upowszechnione. Stworzyliśmy w uczelni zespół zwany GRUDĄ („generalna reforma uniwersyteckiej dydaktyki”), ale postępy w jej działaniu są ograniczone, np. pierwsza koncepcja zmian została odrzucona przez dziekanów. Istnieje tendencja do zamykania się wydziałów, a nie do otwierania, w niektórych przypadkach jest to zresztą zrozumiałe.

Do tej pory znajdowaliśmy się pod presją zwiększenia liczby studiujących, która wzrosła dwukrotnie, w 1989 r. było 27 tys. studentów, obecnie jest ich 54 tys. (czyli podwojenie nastąpiło w ciągu 6 lat). Byliśmy pod presją wzrostu liczby studentów i jednocześnie konieczności zaadaptowania się do tej sytuacji przy nie zmienionej liczbie pracowników dydaktycznych (ich liczba w ciągu 6 lat wzrosła tylko o 46 osób). Dane dotyczące wzrostu liczby studentów i kadry nie są w pełni porównywalne, gdyż stworzyliśmy bodźce finansowe skłaniające wydziały, aby rezygnowały z przyjmowania asystentów. Podstawową drogą rekrutacji kadr do uczelni mają być studia doktoranckie. Stymulacja finansowa wydziałów polega na tym, że przyjmując pracownika na stanowisko asystenta wydział nie dostaje dodatkowych pieniędzy, natomiast przyjmując na studia doktoranta otrzymuje je, wynika to zresztą z zewnętrznych zasad finansowania, czyli algorytmu (zasady te oceniamy pozytywnie). Model studiów trzystopniowych (którego odpowiednikiem jest u nas licencjat – magisterium – doktorat) jest dość powszechny w wielu krajach wysoko rozwiniętych, ma on wiele zalet i jest właściwą drogą rekrutacji kadry akademickiej. Obecnie na studiach doktoranckich jest w Uniwersytecie 558 osób. W porównaniu z asystenturą studia te opłacają się także doktorantom, można im płacić wyższe stypendia, niż pensje asystentom, uczelnia nie jest obciążana ZUS-em, a jednocześnie w ramach dotacji otrzymuje większe środki.

**– A jakie były największe porażki w okresie poprzedniej kadencji Pana Rektora?**

– Pierwsza, to nie dokończona komputeryzacja administracyjnej i finansowej obsługi uczelni. Ze względu na ogromne rozmiary Uniwersytetu, nie udało się uruchomić takiego kompleksowego programu. Bardzo wiele pozostało do zrobienia także w zakresie usprawniania administrowania uczelnią. Nie jest ona konkurencyjna jako miejsce pracy, trudno zatem zdobyć pracowników o odpowiednich predyspozycjach i kwalifikacjach. Obecna administracja w dużej części składa się z pracowników, którzy mają swe przyzwyczajenia, ale, z drugiej strony, ludzie ci czują się związani z uczelnią, identyfikują się z nią. Trzeba wyważyć te plusy i minusy.

Druga porażka, to zbyt wolno przebiegająca reforma dydaktyki uniwersyteckiej. Już o tym wspominałem. Trzecia porażka: myślałem o tym, by na większą skalę uzyskać środki zewnętrzne i by zorganizować ich pozyskiwanie. Decentralizacja finansowa w uczelni wpłynęła na zwiększenie aktywności w tej dziedzinie (przykładem jest Wydział Biologii), ale nie udało się zorganizować na szczeblu centralnym profesjonalnych służb ds. pozyskiwania środków. Poza tym trzeba by w taką działalność sporo zainwestować. W rozmowie z wicekanclerzem Oksfordu dowiedziałem się, że zainwestowano tam 25 mln funtów w pozyskiwanie środków i po sześciu latach dochody uczelni wyniosły pół miliarda. Z kolei inny

uniwersytet brytyjski zainwestował środki i po pięciu latach nie odzyskał nawet tej wyłożonej sumy, czyli w tym drugim przypadku nastąpiła porażka. Nas nie stać na wielkie inwestycje w tej dziedzinie, pozyskiwanie środków w Polsce jest trudne i musi być ukierunkowane na konkretny cel, np. na zebranie kilkunastu milionów na bibliotekę. Szukaliśmy kandydatów do takich służb, moglibyśmy ich opłacać na zasadzie zatrudnienia na procent, dawaliśmy ogłoszenia do gazet, chcąc zatrudnić akwizytorów. Nie udało się.

Jedną z porażek jest także nie rozwiązana kwestia przepływu informacji wewnątrz uczelni. Wydajemy gazetę, ukazują się stałe informacje w postaci komunikatów z posiedzeń Senatu, ale komunikacja nadal jest słaba.

**– Wracając do kwestii pozyskiwania zasobów, jakie są możliwości działania uczelni w tej dziedzinie?**

– Decentralizacja była kluczem do podjęcia działalności w zakresie pozyskiwania środków finansowych. Efektem tego przedsięwzięcia jest m.in. ufundowanie przez trzech przedstawicieli środowisk gospodarczych stałych stypendiów dla doktorantów z Wydziału Ekonomii, które, łącznie ze stypendiami doktorskimi, prawie dochodzą do wysokości pensji profesorskiej. Doktoranci otrzymują je pod warunkiem, że będą pracować nad doktoratem i nie będą się zajmować pracą zarobkową. Przy wspomnianym wydziale powstało stowarzyszenie absolwentów, które ma w swym gronie sporo bogatych ludzi, może zatem przyciągać środki. Inny przykład, to działalność Ośrodka Badań nad Kulturą Antyczną. Jest to jednostka, która potrafi zdobyć pieniądze z różnych źródeł.

**– Wróćmy jeszcze do kwestii reformy studiów. Jak zmienia się system kształcenia w Uniwersytecie Warszawskim? Jaki ma być profil absolwenta: zawodowy czy ogólny, akademicki, a jeśli oba, to jak je połączyć?**

– Próbujemy wprowadzić system trójstopniowy, ale na studiach licencjackich jest tylko 10% studentów. O tym, jak być powinno (czy ma być licencjacki profil ogólny, a potem zawężony magisterski, czy odwrotnie), dyskutowano w GRUDZIE, opracowano różne propozycje. Niektórzy uważają, że powinno być tak jak w systemie amerykańskim: najpierw studia ogólne, a potem bardziej zawężające się, wyprofilowane. Ale nie można wykluczać innych rozwiązań. Jako przykładem można się tu posłużyć szkołami prywatnymi, które dają wyraźnie wąskie wykształcenie – kładąc nacisk na model absolwenta, który jest prawie gotowy do pracy – bez przekazania mu podbudowy ogólnej wiedzy. Prawdopodobnie model kształcenia oparty na edukacji ogólnej i następnie jej zawężaniu jest najwłaściwszy, ale taki trójkąt może też stanąć na wierzchołku. Nie należy wprowadzać jednolitego modelu.

Często wyróżnia się podstawowe kultury, które powinny być prezentowane na studiach: kulturę humanistyczną, techniczną, ekonomiczną, matematyczno-przyrodniczą. Bardzo ubolewam, że na uniwersytecie kultura techniczna prawie nie istnieje. Nie ma wykładów dających możliwość zapoznania się z tą kulturą.

Ciągle dyskutujemy, czy politechnika lub np. akademia rolnicza powinny się przekształcić w uniwersytet. Można próbować otworzyć uczelnie i sfederować je w sensie dydaktycznym. Ale np. ścisłe połączenie uniwersytetu i akademii medycznej w ramach jednej uczelni jest trudne ze względów administracyjnych i finansowych, wymaga też dobrej woli obu stron.

**– Jakie powinny być zasady rekrutacji na studia? Obecnie są one bardzo zróżnicowane na poszczególnych wydziałach...**

– Na niektórych wydziałach, tam gdzie liczba chętnych przekracza możliwości przyjęć, sytuacja wymusza stosowanie specyficznych form naboru i utrzymanie ostrej selekcji. Na

innych kierunkach jest konkurs świadectw. Moim zdaniem najlepszy system byłby wtedy, gdyby matura była w pełni wiarygodna i porównywalna: można byłoby wówczas zrezygnować z egzaminu i przyjąć jako metodę rekrutacji konkurs świadectw; poziom kwalifikujący do przyjęcia określany byłby przez uczelnię. Nie wszyscy jednak podzielają taką opinię. Matura państwowa nie rozwiązuje wszakże problemu do końca, opinia szkoły też się musi liczyć, tak więc istotne jest zobiektywizowanie. Ale egzaminy na studia to zło konieczne.

**– Kwestia rekrutacji to element większego problemu, tzn. selektywności „na wejściu” do uczelni. Jak wobec tego powinna wyglądać selektywność już w trakcie studiów?**

– Należałoby dążyć do coraz większej elitarności kolejnych szczebli kształcenia. Na przykład na Wydziale Ekonomii dąży się do podniesienia wymagań na IV i V roku, żeby przejść do większej elitarności studiów magisterskich. Prawdopodobnie każdy kierunek ma jednak swoją specyfikę, jestem zresztą zwolennikiem elastycznych rozwiązań.

**– Powiązanie uczelni ze szkołami średnimi może pomóc w podnoszeniu poziomu kandydatów na studia. Wydział Matematyki opiekuje się jednym z liceów, w innym wykładają pracownicy uczelni. Czy jest tak tylko na matematyce?**

– Nie tylko tam. Pierwsze niepubliczne liceum powstało pod formalną opieką Uniwersytetu Warszawskiego. Z kolei na ulicy Mokotowskiej jest liceum powiązane z Wydziałem Pedagogiki, usytuowane w tym samym budynku. Istnieje szansa, że poziom nauczania w tym liceum będzie wysoki, zajęcia są prowadzone metodami eksperymentalnymi.

**– Pan Rektor wspominał kilkakrotnie o wzroście zadań uczelni. Jak to się stało, że możliwe było zwiększenie liczby studentów na taką skalę przy jednoczesnym spadku dotacji z budżetu i tak niewielkim wzroście liczby kadry? Czy były aż takie rezerwy?**

– Trzeba pamiętać o przeszłości: w 1989 r. mieliśmy mniej studentów niż na początku lat osiemdziesiątych, w połowie lat siedemdziesiątych mieliśmy 35 tys. studentów, potem, w końcu lat osiemdziesiątych, ta liczba została ograniczona do 27 tys. To pierwsze źródło rezerw.

Po drugie, uczelnia zawsze przyciągała ludzi. Dlatego wprowadzano centralnie limity przyjęć, na wielu wydziałach spowodowały one zmniejszenie liczby przyjęć o połowę. Reakcją środowiska było rozdrabnianie dydaktyki, wprowadzanie szczegółowych zajęć obowiązkowych. Można zauważyć, że przed 1990 r. liczba kadry rosła, a liczba studentów malała. Wszyscy eksperci (w tym z OECD) podkreślali niskie wskaźniki stosunku liczby studentów do liczby kadry. Jeśli teraz mamy blisko 20 studentów na jednego pracownika, z wyłączeniem asystentów, to jest to poziom zachodnich uczelni masowych. Spełniliśmy wymóg, na który zwracali uwagę eksperci. Wzrost przyjęć na studia zależy od struktury kształcenia, nie zwiększyliśmy tak liczby studentów na fizyce czy biologii, gdzie laboratoria ograniczają możliwości przyjęć, ale tam, gdzie kształcenie może się odbywać przy większej liczebności, tj. na takich wydziałach, jak pedagogika, zarządzanie czy ekonomia studia stały się masowe. Miałem 30 studentów na wykładzie, a teraz 350, ale to nie wpłynęło na obniżenie jakości. Poza tym w nowym systemie kształcenia student musi więcej czasu poświęcić na samokształcenie.

**– Co Pan Rektor sądzi o zasadach odpłatności za studia, o obecnych rozwiązaniach oraz o sposobie łączenia studiów bezpłatnych i płatnych, a także o konsekwencjach tego rozwiązania?**

– Do tej pory znajdowaliśmy się pod presją ogromnego wzrostu ilościowego, który wynikał także z nacisku na uczelnie, żeby przyjmować jak najwięcej studentów i system przy-



jęć był kształtowany żywiołowo. Na to się nałożył proces usamodzielnienia, także finansowego, wydziałów, który stworzył pewne bodźce na wydziałach, skłaniające do tego, żeby przyjmować znacznie większą liczbę studentów. Jest to zgodne z interesem narodowym, ale rodzi problemy – musi być pewna granica wzrostu, po której przekroczeniu zaczyna on oddziaływać zbyt negatywnie na jakość i trzeba wtedy hamować proces wzrostu. Chodzi tu także o przyjęcia na studia wieczorowe i zaoczne. To wyjątkowo chory system, który zmusza uczelnię, by wprowadzać opłatkami specjalne studia płatne, a są to – teoretycznie – takie same studia jak dzienne. Na przykład na studiach wieczorowych jest taki sam program i liczba godzin, jak na studiach dziennych; studia zaoczne są także płatne i są studiami gorszymi. Powstają poważne problemy z tym związane, ale nie moglibyśmy tak radykalnie zwiększyć liczby przyjęć, gdyby nie wprowadzenie odpłatności. To jest najgorsze rozwiązanie, kiedy w sposób negatywny wyodrębnia się studentów płacących. Status tych studentów jest nieokreślony, to rodzi napięcia. Unikamy stworzenia systemu, w którym zarobki kadry akademickiej byłyby powiązane z rodzajem prowadzonych studiów (tzn. płatnych). Jestem zwolennikiem odpłatności, ale nie wprowadzanej w taki sposób. Studia nieodpłatne powinny być uznane za swego rodzaju stypendium (przez zwolnienie od opłat).

**– Jakie są, zdaniem Pana Rektora, trzy najważniejsze problemy szkolnictwa wyższego w Polsce i na tym tle Uniwersytetu Warszawskiego?**

– Powszechnie mówi się o zwiększeniu dostępności kształcenia na poziomie wyższym; wiele się zmieniło w tym zakresie, zwłaszcza w ciągu ostatnich 6 lat. Najważniejszym zadaniem była konieczność adaptacji uczelni do rozwoju ilościowego. Obecnie trzeba się skoncentrować na jakości, na reformowaniu dydaktyki, to powinien być stały priorytet władz akademickich.

Drugi problem, to ogromne niedoinwestowanie uczelni (dotacja dydaktyczna MEN stanowi w Uniwersytecie Warszawskim 51% przychodów uczelni, z fuduszem pomocy materialnej daje ona 61%, oprócz tego dochodzą środki na inwestycje, środki z KBN stanowią 12%, a dochody własne uczelni to około 20%, z czego połowa to czesne). Dokonałem porównań wzrostu liczby studentów w stosunku do dotacji realnej, ważonej wskaźnikiem inflacji. Dotacja stanowi obecnie około 77% tego, co uzyskano w 1990 r., a liczba studentów stanowi 180%. Nawet uwzględniając czesne, nastąpiło wyraźne zmniejszenie przychodów na jednego studenta.

Trzecim problemem są płace kadry akademickiej. Jest to wielkie zagrożenie dla działalności uczelni. Płace w uczelni są bardzo niskie, choć pozornie dość zróżnicowane, bo wydziały zastosowały różną taktykę dotyczącą zasad wynagrodzeń, obliczania płacy podstawowej i honorariów.

**– Od 1990 r. uczelnie funkcjonują w nowych uwarunkowaniach, także prawnych. Jak Pan Rektor ocenia obowiązujące obecnie różnej rangi przepisy regulujące funkcjonowanie szkolnictwa wyższego i poszczególnych uczelni? Co najbardziej utrudnia kierowanie uczelniami i powinno ulec zmianie? Jak powinny być przeprowadzone te zmiany?**

– Mimo wielu mankamentów, *Ustawa o szkolnictwie wyższym* bardzo dużo dała, stworzyła podstawę do przeprowadzania zmian w szkolnictwie, dała uczelniom ogromną autonomię. Przykłady wymagające poprawek to np. kwestia sterowania kierunkami studiów w skali krajowej. Paradoxem jest to, że uczelnia nie może dawać dyplomów studiów matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych. Rada Główna określa kierunki studiów i nie ma w jej wykazie czegoś takiego jak studia humanistyczne. Inny przykład: na Wydział Dzienni-

karstwa i Nauk Politycznych przyjeżdżają studenci zagraniczni i w momencie zakończenia studiów powstają problemy, bo oni nie chcą mieć dyplomu z nauk politycznych, tylko z dziennikarstwa.

Jeszcze inny przykład: ustawa stwarza możliwość prowadzenia studiów trzystopniowych, w tym licencjatu, tymczasem nie widać odbiorców dyplomów licencjata. Na Uniwersytecie Warszawskim zdecydowana większość studentów ekonomii i zarządzania nie chce kończyć studiów na poziomie licencjatu. Tymczasem w skali makro żaden system szkolnictwa wyższego nie wytrzyma przejścia do masowej edukacji prowadzonej na poziomie magisterskim. Trudno zresztą powiedzieć, czy jest to akurat sprawa luki w przepisach.

**– Jaka była Pana wizja uczelni na początku kadencji i jak udało się ją zrealizować?**

– Starłem się wizję uczelni kreślić realistycznie, reforma dydaktyki wydawała się celem strategicznym. Postawiłem na ważnym miejscu sprawę funkcjonowania finansowego uczelni, decentralizacja była zasadniczym krokiem, który spowodował znaczny wzrost gospodarności. Patrząc na przychody uczelni, można by sądzić, że chyli się ona ku upadkowi, kiedy się jednak wchodzi do pomieszczeń wydziałów, to wszędzie widać wzrost dbałości o sale, o estetykę, decentralizacja zdaje się odwracać ogólne poczucie beznadziejności, centralny kampus wygląda dość przyzwoicie.

Decentralizację finansową zastosowano także w stosunku do administracji. Kadra administracyjna uległa niewielkiej redukcji; dzięki wzrostowi autonomii uczelni nie ma konieczności przygotowywania obszernych sprawozdań, kontaktów z ministerstwem, uzyskiwania pozwoleń na współpracę międzynarodową, te wszystkie zadania odpadły. Z drugiej strony, nastąpiły ogromne zmiany instytucjonalne, w systemie prawnym, ekonomicznym itp., które bardzo znacznie zwiększyły zakres prac administracyjnych i obsługi uczelni. Tak więc inne obciążenia wzrosły; zwiększyliśmy powierzchnię dydaktyczną, co wymaga zwiększenia obsługi, ochrony mienia itp. Mimo to nastąpiło udoskonalenie obsługi administracyjnej, usprawnił się obieg dokumentów. Nadal jednak komputeryzacja jest ogromnym problemem, wciąż nie mam informacji o obecnym stanie finansów, co utrudnia dzisiaj zarządzanie finansami, zwłaszcza że 10% przychodów to własne przychody uczelni. Dochody z lokat są istotną częścią własnych przychodów, a do tego typu zarządzania trzeba mieć aktualne dane o finansach uczelni.

**– Jaka jest potrzeba, możliwości i instrumenty oddziaływania przez rektora i władze uczelni na wydziały i pracowników ze względu na interes uczelni jako całości? Czy realizowanie strategii uczelni jako całości jest w ogóle możliwe w obecnych warunkach prawnych i finansowych?**

– Nie jestem rzecznikiem tworzenia tak zwanych szkół, to zresztą może być zabieg czysto formalny, jestem natomiast zwolennikiem otwarcia wydziałów i przepływu jednostek. Tymczasem bywa tak, że na jednym wydziale są pokrewne instytuty, ale nie ma żadnego przepływu studentów ani wspólnych zajęć. Jeśli jest jeden wydział, to nic nie znaczy, sama bowiem nazwa ani struktura jeszcze nie integruje. Mogą być odrębne środowiska, mogą występować między nimi ogromne przedziały. Integracja to nie jest kwestia rezygnacji ze stanowisk, ale problem skonfliktowanego środowiska. Rektor nie ma możliwości narzucenia integracji z centralnego szczebla.

Jeśli już mowa o zarządzaniu – jestem zwolennikiem przejrzystości funkcjonowania uczelni publicznych. Uczelnia finansowana ze środków podatnika powinna podlegać pewnej kontroli tego podatnika. Temu celowi mogłyby służyć rady powiernicze, jak w systemie

amerykańskim. Próbowaliśmy stworzyć możliwości takiego wpływu poprzez Radę Obywatelską, ale było to ciało działające na zasadzie ludzi dobrej woli, na dłuższą metę nic z tego nie wyszło. Zaprosiliśmy przedstawicieli władz samorządowych, środków masowego przekazu i wybitne postaci ze świata gospodarki, ale osoby „prestżowe” nie mają czasu. Upatrywałbym rolę takiej Rady w wyrażaniu opinii na temat sprawozdania rektora (byłoby to formalnym wymogiem przyjęcia sprawozdania przez Senat); można by dać Radzie prawo do akceptacji gospodarki finansowej uczelni. Chodzi o większą przejrzystość w kwestii spraw finansowych. Ciągłe bowiem są w uczelni podejmowane decyzje dotyczące środków publicznych, ale podporządkowane interesom akademickim. Nie wiem, czy owe interesy są tożsame z interesem publicznym. Problemem jest skład Rady – w Stanach Zjednoczonych członkostwo w takiej Radzie nobilituje, u nas też musiałyby tak być, trzeba by zaprosić przedstawicieli władz samorządowych, rządu. Natomiast pozycja rektora uczelni w warunkach takich wyborów, jakie obecnie przewiduje ustawa, jest silna: mam mandat społeczny i jest to odczuwalne na Senacie. Można sobie wyobrazić zachowanie zasady wybieralności rektora, co jest zgodne z tradycją europejską.

Natomiast trudno jest władzom rektorskim przeprowadzać zmiany struktury w uczelni. Obecnie takie zmiany dokonują się przez różne tempo rozwoju wydziałów, tzn. zróżnicowanie liczby studentów.

**– Do tej pory mówiliśmy niemal wyłącznie o dydaktyce. Jak Pan Rektor postrzega całościową misję swej uczelni? Funkcje szkół wyższych ogranicza się często wyłącznie do prowadzenia dydaktyki i badań. A współpraca z otoczeniem?**

– Podstawowe funkcje uniwersytetu to badania i dydaktyka, a zwłaszcza połączenie tych działań. Studenci muszą być wciągnięci w badania, np. poprzez prowadzenie, w ramach prac magisterskich, jakiegoś wycinka badań. Po drugie, nie ma dobrego nauczyciela akademickiego, który nie prowadzi badań naukowych. Jeśli chodzi o inne funkcje, to Uniwersytet Warszawski tradycyjnie spełnia rolę opiniotwórczą. Wielu pracowników uczelni wypowiada się w sprawach publicznych jako przedstawiciele Uniwersytetu, często Senat czy Rady Wydziału zabierają głos w sprawach publicznych, reagowanie na zjawiska w życiu publicznym to obowiązek uczelni. Uczelnia powinna spełniać rolę kulturotwórczą przez uczestnictwo w kulturze, przez angażowanie studentów w życie kulturalne. Zwracam uwagę na działalność sportową, chodzi także o atmosferę, jaka towarzyszy spotkaniom sportowym. Chciałbym ożywić Pałac Kazimierzowski. Przyciąganie wybitnych postaci, twórców literatury czy polityków to też misja uczelni. To, co mnie się udało, to działanie na rzecz regionu, tzn. Warszawy. W Stanach Zjednoczonych, np. w New York City University, studenci muszą wykonać jedną pracę na rzecz miasta. U nas budowa biblioteki jest traktowana jako wspólne dzieło stolicy i Uniwersytetu, będzie ona otwarta dla mieszkańców Warszawy i otoczona ogólnodostępnym parkiem.

**– Jaką rolę pełnią w uczelni prace *stricto* naukowo-badawcze, których wynikiem są publikacje, prace związane z przygotowaniem podręczników oraz prace, których adresem i sponsorem jest otoczenie uczelni (ekspertyzy, opracowania, raporty dla władz, administracji, biznesu)? Czy te ostatnie są cenione w środowisku na równi z publikacjami, czy też traktowane jako działalność gorszej kategorii?**

– Senat zachował swoje kompetencje w dziedzinie zatrudniania czy nadawania stanowiska profesora nadzwyczajnego, na forum Senatu odbywają się dyskusje, co jest osiągnięciem naukowym, a co nie. Wydziały eksperymentalne wyrażają osiągnięcia w liczbach i używają współczynnika cytawalności, tzw. *impact factor*. Uniwersytet Warszawski ma bardzo

wysoką pozycję w tej dziedzinie. Takie oceny muszą być jednak zróżnicowane, co innego jest osiągnięciem dla historyka, a co innego dla przedstawiciela nauk matematyczno-przyrodniczych. Na przykład historycy czy ekonomiści wliczają do dorobku recenzje naukowe, ponieważ recenzja często jest w tym przypadku źródłem nowych koncepcji.

**– Są wydziały bardzo obciążone pracą dydaktyczną, takie, na których nie ma czasu na badania. Czy to jest powszechne zjawisko na Uniwersytecie Warszawskim?**

– Sytuacja jest zróżnicowana na różnych wydziałach; np. wydziały matematyczno-przyrodnicze mają najbardziej rozwinięte badania. Na innych wydziałach zapotrzebowanie społeczne jest takie, że realizowane są głównie ekspertyzy. Na Wydziale Prawa od lat nikt nie miał grantu badawczego.

**– Czy należałoby więc powiedzieć: misją uczelni jest to i to, ale konkretne warunki sprawiają, że ktoś robi więcej w ramach jednej funkcji kosztem innej? Czy można kogoś oceniać negatywnie, ponieważ nie prowadzi badań?**

– Prawo jest szczególnym przykładem szkoły profesjonalnej, mam jednak wątpliwości, czy na tym wydziale w ogóle nie powinno być badań. Tworzenie prawa jest pracą badawczą; poza kierunkami wyraźnie profesjonalnymi, w normalnych warunkach powinny być realizowane badania, a nie tylko ekspertyzy.

**– Jeśli jakieś jednostki słabsze merytorycznie są potrzebne, bo nastąpiłby zanik danej dyscypliny, to można w nie dodatkowo zainwestować. Jak dowiodły doświadczenia amerykańskie, przynosi to dobre efekty. Tymczasem u nas (co najlepiej widać w przypadku polityki KBN) inwestuje się środki tylko w najlepszych...**

– W Uniwersytecie Warszawskim wiele rzeczy dzieje się żywiołowo. Ale nie można w nauce niczego uśmiercać, bo nie wiadomo, co jest dobre, a co złe. Możemy zainwestować w słabsze jednostki, pod warunkiem, że to przyniesie efekty. Jednostki te nie powinny być zlikwidowane, ale pod warunkiem, że same zaczną zdobywać pieniądze.

**– Z problemem badań w szkole wyższej wiąże się kwestia jednolitości struktur wewnątrzuczelnianych. Czy mogą tam istnieć jednostki badawcze nie prowadzące dydaktyki?**

– Opowiadam się za istnieniem takich jednostek, ale – jako jednostki badawcze – powinny one przyciągać pieniądze i utrzymywać się z tych funduszy. Możemy je dofinansować, ale muszą zdobyć środki na badania, muszą się sprawdzać na rynku. Muszą mieć klarowne źródło finansowania, nie zaś utrzymywać się z dotacji na dydaktykę. Uczelnia musi się dostosować do systemu finansowania w kraju, inaczej nie ma racji bytu. Można uznać, że w dziedzinie nauk podstawowych trudno zdobyć środki, ale utrzymanie takich jednostek musi być świadomą decyzją. Minął dwuletni okres przystosowywania, decentralizacja się sprawdziła. Jednostki badawcze albo się dostosują, albo zostaną zlikwidowane.

**– Ale system finansowania statutowego KBN zakłada, że etaty osób zatrudnionych w uczelni są finansowane ze środków MEN, poprzez sam fakt takiego usytuowania placówki ...**

– Dlatego domagamy się zmiany obecnego systemu finansowania badań oraz likwidacji uprzywilejowania Polskiej Akademii Nauk i jednostek badawczo-rozwojowych. Wszystkie jednostki badawcze powinny być finansowane według identycznych zasad.

**– Na zakończenie jeszcze jedno ważne pytanie: Jakie są plany Jego Magnificencji na okres kolejnej kadencji?**

– Jak już wspominałem, reforma musi być bardziej skoncentrowana na zewnętrznym otwarciu, czyli na przepływie studentów między różnymi kierunkami studiów i jednostkami

uczelnii. Zamierzamy wprowadzić system punktów kredytowych, który jest środkiem technicznym, stanowi to warunek przejścia do centralnego rejestru studentów.

Inne plany odnoszą się do kwestii zewnętrznej i wewnętrznej oceny jakości kształcenia, choć uczelnia powinna się opierać raczej na ocenach zewnętrznych. Dopóki jednak nie stworzono ciał zewnętrznych, możemy sami inspirować ocenianie.

W bieżącej kadencji ważną kwestią będzie też przygotowanie realokacji Uniwersytetu. Inwestycje Wydziału Biologii i powstanie biblioteki stwarzają ogromne możliwości przemieszczania lokalowego; trzeba zatem przygotować koncepcję działania.

Odnieśliśmy sukcesy w rozbudowie kampusu centralnego w kierunku Powiśla. Pierwsze kroki, to budowa biblioteki i Wydziału Prawa. Finalizujemy prowadzenie rozmów z władzami miasta o pozyskanie dalszych terenów, co wiąże się z koniecznością rozpoczęcia budowy. Rozpoczynamy budowę hali sportowej; są to tylko wybrane przykłady zamierzeń.

– **Bardzo dziękuję za rozmowę.**

Rożmowę przeprowadziła *Julita Jabłeczka*

## Ewa Chmielecka Kadencja 1993 – 1996 w opiniach rektorów (synteza wywiadów)

W maju i czerwcu 1996 r., pod koniec minionej kadencji, przeprowadzono wywiady z 11 rektorami szkół wyższych. Osoby przeprowadzające wywiady interesowało, w jakim kierunku zmierzał rozwój szkół wyższych w Polsce w ciągu ostatnich sześciu lat. Czy był postęp, czy regres? Co sprzyjało postępowi? Co było dla niego przeszkodą? Aby uzyskać rozwiniętą odpowiedź, pytano rektorów o ich największe osiągnięcia i największe porażki, o trzy największe problemy polskiego szkolnictwa wyższego, a także o to, jak się przejawiają te problemy na poszczególnych uczelniach. Interesowano się oceną istniejących aktów prawnych, także w aspekcie możliwości sprawnego zarządzania uczelnia. Dodano też wiele pytań szczegółowych w rodzaju: jaki sens ma pojęcie „europeizacji” w kierowanej przez rektora uczelni, kogo ta uczelnia kształci, jakie zmiany wprowadzono w programach i organizacji studiów. Na zakończenie pytano o opinię na temat polityki państwa względem uczelni, o to, czy ta polityka rzeczywiście istnieje i kto powinien ją określać?

Odpowiedzi rektorów dają fascynujący obraz polskiego szkolnictwa wyższego w 6 lat po wprowadzeniu *Ustawy o szkolnictwie wyższym*. Nie sposób ich streścić w kilku zdaniach.

Ogólna konkluzja jest taka, że wprawdzie reformy są przeprowadzane, ale proces ten przebiega za wolno, przy silnym oporze środowiska akademickiego, katastrofalnych brakach finansowych oraz nieistnieniu systemowej wizji i polityki władz państwa w stosunku do szkół wyższych.

**W maju i czerwcu 1996 r.** w ramach programu „Reformy szkolnictwa wyższego i badań naukowych”, realizowanego w Instytucie Spraw Publicznych, przeprowadzono wywiady z 11 rektorami szkół wyższych, w celu uzyskania opinii na temat podstawowych problemów szkolnictwa wyższego w Polsce postrzeganych w świetle doświadczeń, jakie Ich Magnificencje zebrali w trakcie pełnienia funkcji w kadencji 1993-1996 (a w kilku przypadkach od 1990 r.). Wywiady przeprowadziły: dr Julita Jabłecka, dr Marta Pastwa i dr Ewa Chmielecka. Schemat wywiadów powstał przy współudziale profesorów Stefana Amsterdamskiego i Stefana Kwiatkowskiego. Na rozmowę zgodzili się rektorzy następujących uczelni:

prof. Aleksander Koj (Uniwersytet Jagielloński),  
prof. Włodzimierz Siwiński (Uniwersytet Warszawski),  
prof. Roman Duda (Uniwersytet Wrocławski),  
prof. Andrzej Tchorzewski (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy),  
prof. Lesław Szczerba (Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Rolnicza w Siedlcach),  
prof. Andrzej Hopfer (Akademia Rolniczo-Techniczna w Olsztynie),  
prof. Krzysztof Grysa (Politechnika Świętokrzyska w Kielcach),  
prof. Tadeusz Citko (Politechnika Białostocka),  
prof. Mirosław Handke (Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie),  
prof. Janina Józwiak (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie),  
prof. Jan Górski (Akademia Medyczna w Białymstoku).

Jak widać, o wywiady proszono rektorów reprezentujących uczelnie różniące się pod względem profilu, wielkości, prestiżu i usytuowania. Taki dobór pozwalał na określenie grupy problemów (i ich rozwiązań) wspólnych dla wszystkich rodzajów szkół, a zarazem na wskazanie specyfiki problemów szkół różniących się od siebie. Przedmiotem szczególnego zainteresowania były przede wszystkim **opinie** rektorów, ich poglądy na najistotniejsze problemy szkolnictwa wyższego. Mniej koncentrowano się na faktach i liczbach – były one raczej ilustracją opinii wygłaszanych przez szefów uczelni – a bardziej na poglądach.

Opracowany zestaw pytań zawierał wyłącznie pytania otwarte, inspirujące do refleksji. Pierwsza grupa pytań dotyczyła zagadnień najogólniejszych. Poproszono rektorów o dokonanie charakterystyki największych osiągnięć i porażek swych kadencji – o to, jakie wizje przemian uczelni mieli na początku kadencji i jak udało się je zrealizować. Te sukcesy i porażki były opisywane na tle najważniejszych problemów szkolnictwa wyższego w Polsce, oceny zmian, jakie w nim zaszły w ciągu ostatnich lat (czy mają charakter postępowy, czy regresywny itp.). Druga grupa pytań dotyczyła zagadnień szczegółowych i koncentrowała się na działalności uczelni. Dotyczyły one zmian w programach i organizacji kształcenia, polityki kadrowej czy możliwości sprawnego zarządzania. Pytania końcowe dotyczyły oceny polityki państwa wobec szkolnictwa wyższego oraz źródeł ewentualnych wizji systemowych.

Poniżej przedstawiamy syntezę wypowiedzi rektorów – zbiory ich opinii zgrupowane według stawianych pytań. Odpowiedzi są anonimowe. Za zgodą rektorów i po autoryzacji, najciekawsze fragmenty ich wypowiedzi przedstawimy osobno – jako dodatek do niniejszej syntezy. Tekst ten chcemy także uzupełnić o opinie i wypowiedzi przedstawione przez rektorów w trakcie dyskusji na konferencji w dniu 25 października 1996 r.<sup>1</sup> W wywiadach rek-

<sup>1</sup> Pierwszy z autoryzowanych wywiadów, z rektorem Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Włodzimierzem Siwińskim, zamieszczone w niniejszym numerze czasopisma. Wszystkie wywiady zostaną opublikowane przez Instytut Spraw Publicznych (przyp. red.).

torzy mówili przede wszystkim o minionej kadencji, lecz opisywane przez nich problemy dotyczą także kadencji obecnej. Niektóre z nich, np. kwestia „europeizacji”, będą nawet istotniejsze w najbliższej przyszłości, niż były w okresie minionym.

Będziemy chcieli powtórzyć nasze wywiady za trzy lata, pod koniec właśnie rozpoczynającej się kadencji. Trudno bowiem o lepsze narzędzie rejestracji i oceny zmian niż zapisywanie opinii rektorów, osób tkwiących w samym centrum problemów szkół wyższych.

Rozpocznijmy od odpowiedzi na najogólniejsze pytania (pytania kierowane do rektorów wyróżnione są kursywą).

*Proszę opisać najważniejsze problemy szkolnictwa wyższego w Polsce.*

Osoby przeprowadzające wywiady, stawiając to pytanie, spodziewały się na pewno jednej odpowiedzi: zbyt niskie finansowanie uczelni. Z góry więc prosiły o odpowiedź rozwijającą to zagadnienie, wskazującą na jego skutki i podejmowane środki zaradcze. W istocie nie było odpowiedzi, która nie zaczynałaby się od stwierdzenia: **katastrofalnie niskie finansowanie z budżetu państwa jest najpoważniejszym problemem szkół wyższych.**

W przypadku Uniwersytetu Warszawskiego obecna dotacja stanowi ok. 77% tej, jaką Uniwersytet otrzymywał w 1990 r., zaś liczba studentów powiększyła się do 180% ówczesnego stanu. Nawet z dodatkowymi dochodami płynącymi ze studiów płatnych Uniwersytet ma mniejsze środki na jednego studenta niż w 1990 r. Te liczby pokazują skalę niedoborów finansowych.

Brak środków finansowych powoduje wiele negatywnych skutków. Oto ich lista :

● Skandalicznie niskie płace kadry akademickiej i postępująca za tym jej pauperyzacja. Towarzyszy temu szereg zjawisk pobocznych:

– Praca w wielu miejscach, dobrze, jeśli pozwalająca na wykorzystanie wysokich kwalifikacji zawodowych nauczycieli, bywa jednak, że nie związana z podstawową aktywnością zawodową. Obniża to jakość pracy dydaktycznej i naukowej, gdyż kadra nie ma czasu i motywacji do jej podwyższania;

– Negatywny dobór młodej kadry i powiększająca się luka pokoleniowa. To zjawisko nie występuje jedynie w grupie uczelni, w których praca asystenta zapewnia dobry start do kariery zawodowej równoległej do akademickiej (akademie medyczne, szkoły ekonomiczne). Tu jednak z kolei pojawia się problem demoralizacji kadry, której zarobki poza uczelnią są wielokrotnie wyższe niż pensje nauczycieli;

– Niemożność stosowania instrumentów finansowych do wprowadzania reform, w tym także motywacji finansowej względem pracowników. Opóźnia to wprowadzanie reform.

● Dramatyczne niedoinwestowanie wielu uszkód wyższych, zagrażające utrzymaniu ich substancji w stosownym stanie, nie mówiąc o inwestycjach.

● Stosowanie metod pozyskiwania pieniędzy, które powodują obniżenie standardów nauczania i badań – zwiększenie naboru na odpłatne formy edukacji (studia zaoczne) powyżej racjonalnych granic. Często jest to jedyny ratunek finansowy dla uczelni. Uczelnie osiągnęły kres możliwości zwiększania naboru studentów.

● Pogoń za pracami usługowymi, semibadawczymi. (Ogólnie jednak uznawano, że sytuacja finansowa w dziedzinie badań nie jest taka zła jak w dydaktyce i podkreślano dobry wpływ działalności KBN, ale te uwagi płynęły ze środowisk dużych szkół).

Rektorzy stwierdzają, iż niskiemu finansowaniu towarzyszy brak woli politycznej władz, aby wprowadzić stosowne zmiany, a także brak wizji, na czym zmiany w finansowaniu miałyby polegać. Nawet przy obfитоści środków powstałby problem, jak je dobrze spożytkować. Wiele się mówi o konieczności dywersyfikacji źródeł finansowania uczelni, ale nie wskazuje się, na czym miałyby one polegać i czy są warunki (np. prawne) sprzyjające jej uzyskaniu.

Kolejnym wielkim problemem wymienianym przez rektorów była **obecna legislacja dotycząca szkół wyższych i badań**. Tylko trzech rektorów uznało, że sprzyja ona reformom i umożliwiła dobre zarządzanie szkolnictwem wyższym. W większości wypowiedzi dominowały uwagi krytyczne, takie jak:

- Legislacja jest rozproszona, niespójna, utrudniająca zarządzanie uczelniami.
- Akty prawne „szatkują” uczelnie, nadają im statusy i specyfikę na podstawie wskaźników ilościowych, a nie faktycznych dokonań i charakteru szkół. Projekty nowych ustaw (zwłaszcza *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych*, kreująca nowy sektor szkolnictwa wyższego) powstają wbrew opinii środowisk akademickich i mogą spowodować bardzo negatywne skutki.
- Akty o szkolnictwie wyższym i przepisy towarzyszące ustanowione w 1990 r. obecnie hamują procesy reform, krępują inicjatywy – zwłaszcza w kwestii racjonalizacji zarządzania uczelniami.
- Nieuzasadniony merytorycznie jest zakaz tworzenia filii uczelni. Powstrzymuje to ich naturalną i korzystną dla szkolnictwa wyższego ekspansję.

*Czy minione lata przyniosły uczelniom postęp, czy regres? Na czym one polegają? Jakie czynniki sprzyjają postępowi, a jakie go hamują?*

Wszyscy rektorzy, którym zadano to pytanie, odpowiedzieli, że na uczelniach zaszły zmiany na lepsze, które zdecydowanie można nazwać postępowem. Rektorzy największych uczelni, cieszących się opinią proreformatorskich, mówili o znaczącym postępie, którego dowodem jest fakt, że ustawa z 1990 r. daje ich szkołom już dziś za mało instytucjonalnej autonomii potrzebnej do kontynuowania reform. Oznacza to, że działalność reformatorska szkół przekroczyła zadania przewidywane 6 lat temu. Za wyznacznik reform można uznać zmiany w sposobie zarządzania uczelniami, a zwłaszcza uporządkowanie ich gospodarki finansowej oraz otwarcie na Europę i świat jako normalny sposób funkcjonowania. Zwiększenie liczby studiujących rektorzy generalnie postrzegali jako postęp, choć zarazem tylko dwóch spośród nich wymieniło poprawę jakości kształcenia jako rezultat wprowadzonych zmian!

Rektorzy mniejszych uczelni nie mieli tak zdecydowanie dobrej opinii o postępach reform. Wpływały na to m.in. następujące fakty występujące na tych uczelniach:

– systematyczne obniżanie się poziomu wykształcenia kandydatów na studia, przede wszystkim zaś wykształcenia w dziedzinie przedmiotów ścisłych, a zwłaszcza matematyki. Dramatycznie złe jest przygotowanie kandydatów z Polski „C”, wręcz tragiczne z tzw. ściany wschodniej;

– bardzo niskie kwalifikacje administracji uczelnianej – nie przejawiającej ducha przedsiębiorczości, umiejętności menedżerskich, znajomości języków.

Do motorów przemian zaliczano przede wszystkim:

– nacisk studentów (ryнку) na określony rodzaj i jakość edukacji oraz, co paradoksalne, konieczność usprawnienia gospodarki uczelni wynikającą z niedostatku pieniędzy;



– wejście do władz uczelnianych osób mających wizję reform, myślących o uczelni jako o instytucji o dwojakim charakterze: spełniającej określoną misję społeczną (troska o jakość kształcenia) i będącej przedsiębiorstwem (baczenie na racjonalną gospodarkę);

– działalność KBN, która bardzo sprzyjała uporządkowaniu finansowania badań.

Pomimo ogólnie pozytywnej oceny (najczęściej opierającej się na dokonaniach własnej uczelni) rektorzy uważają, że reformy w skali całego kraju zachodzą zbyt wolno, zaś uczelnie są za bardzo zdane na własne siły w wysiłku reformatorskim. Do najważniejszych hamulców przemian (poza wspomnianym już niskim finansowaniem szkół) zaliczono:

- Brak wizji strategicznej rozwoju szkół wyższych w Polsce. Wizji takiej nie mają ani środowiska akademickie, ani rząd.

- Konserwatyzm myślenia kadry akademickiej oraz kierowanie się interesami grupowymi, a nie dobrem uczelni.

Odpowiadając na poprzednie pytanie, rektorzy uznali niedostatek pieniędzy za największą klęskę szkolnictwa wyższego. Nie przyjęli jednak ani na moment postawy „opuszczonych rąk”. Zły stan finansów nie stał się usprawiedliwieniem dla zaniechania działań naprawczych. Jeszcze dobitniej świadczy o tej postawie zestaw odpowiedzi na pytania dotyczące największej porażki i największego sukcesu rektora w minionej kadencji.

*Proszę scharakteryzować trzy największe sukcesy i trzy największe porażki, jakie były udziałem Pana Rektora w mijającej kadencji.*

Aż dziewięciu rektorów za najważniejszy swój sukces uznało uporządkowanie zarządzania finansami uczelni, zwłaszcza zaś pomyślnie przeprowadzoną ich decentralizację. Skutki tego zabiegu, to wzrost odpowiedzialności wydziałów za wydatki, większe zrjonalizowanie wydatków, stworzenie możliwości lepszego wynagradzania pracowników za ich zasługi. Niestety, tylko dwóch rektorów dodało do tego stwierdzenie o dobrym stanie finansowym ich uczelni.

Jedenastu rektorów (czyli wszyscy nasi respondenci) uznało za swą największą porażkę zbyt wolne zmiany w dydaktyce – w jej organizacji i programach nauczania. Niezadowolenie to dotyczy zwłaszcza braku elastycznych, indywidualnych, interdyscyplinarnych studiów. W odpowiedzi tej mieści się krytyczna ocena całej gamy zmian – od niezadowolenia z funkcjonowania wprowadzonego powszechnego indywidualnego toku studiów, po niemożność umieszczenia w programach choćby niewielkiej grupy przedmiotów do wyboru. Wspólne jest niezadowolenie z tego co osiągnięto. Wśród przyczyn niepowodzenia na pierwszym miejscu stawia się konserwatyzm myślenia kadry nauczającej oraz silną obronę interesów grupowych reprezentowanych przez rady wydziałów, które nie pozwalają wprowadzić ogólnouczelnianej polityki reform kształcenia („federalizacja uczelni”). Najbardziej zaawansowane przemiany w sferze dydaktyki zostały dokonane na tej uczelni, która rozwiązała wydziały, aby złamać monopol rad na prowadzenie kierunków studiów i kształtowanie ich programów. Zdarzały się przypadki, gdy próby restrukturyzacji uczelni były zdecydowanie odrzucane przez senaty i towarzyszył temu bunt dziekanów. Dwóch rektorów jako poważny problem przyszłej kadencji uznaje opracowanie i wprowadzenie mechanizmów przeciwdziałających przekształcaniu uczelni w federację wydziałów.

Zwróćmy uwagę na pewien paradoks widoczny w wypowiedziach rektorów. Wzmocnienie samodzielności finansowej wydziałów uważają oni za sukces, ponieważ wzmaga ona

odpowiedzialność za wydatkowane pieniądze. Tu interesy uczelni jako całości oraz jej jednostek idą w parze. Zauważmy jednak, że samodzielność finansowa wspiera zarazem niekorzystny partykularyzm rad wydziałów w sprawach dydaktycznych, ponieważ oddaje narzędzia finansowe motywacji pracowników w ręce ich władz, przy braku ogólnouczelnianych czy ogólnokrajowych mechanizmów zapewniania jakości kształcenia. Tylko w trzech uczelniach stworzono wewnętrzne systemy oceny jakości!

Drugie „zderzenie” sukcesów i porażek dostrzeżemy w wypowiedziach rektorów dotyczących rozwoju kadr. Nie można zdecydowanie rozstrzygnąć, czy ów rozwój jest sukcesem, czy porażką. Sześciu rektorów do zdecydowanych sukcesów zalicza rozwój samodzielnej kadry i idące za nim prawo doktoryzowania uzyskiwane przez kolejne wydziały (bądź powoływanie nowych wydziałów). Tę opinię wypowiadali rektorzy mniejszych uczelni, zwłaszcza tych, które nie mają autonomii w rozumieniu ustawowym. Trwa w nich walka o jej uzyskanie, choć bywa to opatrywane gorzkim komentarzem, że obecne przepisy faworyzują wypełnianie pewnych wskaźników liczbowych – opłaca się mieć profesorów i doktorantów, natomiast jakość kształcenia i badań nie jest przedmiotem zainteresowania władz, źródłem większego prestiżu i finansowania. Rektorzy uczelni wielkich i renomowanych narzekają raczej na odpływ kadr do miejsc pracy oferujących wysokie zarobki. Ale i tu pojawiają się uwagi o tym, że brak korelacji między hierarchią stopni naukowych i hierarchią stanowisk na uczelniach powoduje, iż bardzo liczna staje się grupa doktorów habilitowanych, którzy muszą poprzestać na stanowisku adiunkta, jeśli szkoła nie chce nadmiernie zwiększać grupy profesorów uczelnianych.

Wypowiedzi te wskazują, że uczelnie przestały cierpieć z powodu „problemu adiunktów”, zaś rozwój samodzielnej kadry następuje pomyślnie. Zarazem jednak narasta luka pokoleniowa – szkoły wyższe cierpią na brak młodego narybku do pracy dydaktyczno-badawczej. W uczelniach technicznych sytuacja jest kryzysowa. „W dzień i w nocy nieustannie o tym myślę” – powiedział jeden z rektorów. Główną przyczyną tego stanu rzeczy są zniechęcające zarobki. Praca na uczelni nie wytrzymuje konkurencji z ofertami płacowymi, jakie daje absolwentom rynek pracy. Tylko dwie uczelnie – medyczna i ekonomiczna – nie stają wobec tego problemu. Praca w akademii medycznej to pożądaný i dający profity model kariery zawodowej lekarza, praca w renomowanej uczelni ekonomicznej jest sama w sobie lepiej płatna oraz daje wiele ofert dodatkowej wysoko opłacanej działalności. W tych uczelniach do niektórych katedr ustawia się kolejka młodych absolwentów chcących podjąć pracę.

Trzeci paradoks, to zaliczenie do największych sukcesów kadencji rozwoju bazy materialnej uczelni, zwłaszcza tej, która wprost służy nauczaniu i badaniom – budowa bibliotek (4 uczelnie), rozwój sieci komputerowych. Wbrew niedostatkom finansów, nie rozwiniętemu systemowi zdobywania funduszy spoza budżetu państwa i innym przeszkodom, uczelnie podejmują wysiłek inwestycyjny. Ponieważ skala potrzeb jest znacznie większa, większość rektorów ubolewa nad niemożnością utrzymania w zadowalającym stanie już istniejących budynków uczelni oraz poszerzenia bazy lokalowej, tak aby zapewnić godziwe warunki pracy i nauki. Pogarszające się warunki lokalowe szkół rektorzy uznają za swą porażkę.

Do porażek większość rektorów zaliczyła także fiasko głębokiej reformy administrowania uczelnią. Dotyczy to zarówno sprawności codziennej działalności służb i możliwości ich komputeryzacji, jak i instytucjonalizacji planowania rozwoju oraz zarządzania strategicznego. Rektorzy widzą główne przyczyny tego fiaska w niekonkurencyjnych płacach kadr administracyjnych na uczelniach, a w związku z tym z ich doborem negatywnym, owocującym brakiem

przedsiębiorczości, innowacyjności i zwykłej rzetelności w pracy. Sukcesy na tym polu, jeśli się pojawiają, są skutkiem działań samych rektorów: uporządkowania spraw prawnych dotyczących majątku uczelnianego, pozbycia się jego zbędnych elementów, komputeryzacji niektórych fragmentów zarządzania uczelnią, uruchomienia służby ds. pozyskiwania funduszy itp.

Tylko dwóch rektorów wymieniło wśród sukcesów osiągnięcie silnej pozycji uczelni w kraju i za granicą, znaczący wzrost prestiżu i poprawę *image'u* szkoły oraz rozwinięcie informacji wewnętrznej i zewnętrznej jako formy integrowania i popularyzowania uczelni.

Zebrane wypowiedzi można podsumować dość krótko: tak, mamy sukcesy, tak, reformy postępują – ale za wolno, za słabo, bez stosownego zaplecza finansowego i prawnego, są za słabo wspierane i za słabo kierowane przez działania ciał centralnych. Rektorzy czują się pozbawieni sojuszników – elit politycznych, przedstawicieli administracji państwowej czy wreszcie parlamentarzystów. Zaangażowanie i proreformatorstwo władz uczelni kontrastuje tu z brakiem woli, wizji i przepisów umożliwiających reformy, a płynących ze strony organów centralnych.

*Czy przepisy prawa regulujące obecnie życie uczelni sprzyjają reformom? Co należy w nich zmienić?*

Odpowiedzi na te pytania były bardzo zróżnicowane. Częściowo zostały udzielone przy okazji uprzednich pytań. Rektorzy największych i najbardziej zreformowanych uczelni (ale nie tylko oni) zgodnie twierdzili, że obecna *Ustawa o szkolnictwie wyższym* wyczerpała już swe możliwości reformotwórcze (por. też wypowiedzi dotyczące najważniejszych problemów szkolnictwa wyższego) i obecnie hamuje wprowadzanie pożądanych zmian. Za jej najcenniejszą cechę uznali autonomię przyznaną uczelniom w dziedzinie treści i organizacji programów kształcenia oraz badań. Do najczęściej wymienianych wad ustawy zaliczali:

- Brak definicji wzajemnych obowiązków uczelni i państwa oraz dróg ich egzekwowania.
- Nadmierną szczegółowość, dzięki której niemal każda sfera działalności uczelni jest obwarowana zestawem nakazów i zakazów, a cały system prawny jest niejasny, skłania do omijania ustaw, dopuszcza sprzeczne interpretacje.
- Ustanawianie sztywnych wewnętrznych struktur organizacyjnych uczelni.
- Zbyt duże prerogatywy dawane ciałom kolegiałnym z przeniesieniem odpowiedzialności za podjęte decyzje na ciała jednoosobowe.
- Nieskuteczny, biurokratyczny system zatrudniania i zwalniania pracowników, zbyt krępujące przepisy dotyczące ich wynagradzania.
- Wyizolowanie uczelni z jej otoczenia społecznego poprzez zakaz włączania w ciała decyzyjne osób spoza szkoły wyższej.
- Wprowadzanie podziałów między szkołami – tj. autonomiczne/nieautonomiczne, państwowe/niepaństwowe, „akademickie”/zawodowe (projektowane w *Ustawie o szkołach zawodowych*) – nie wywodzących się z charakteru ich działalności, ale opierających się na wskaźnikach liczbowych i wedle nich przyznających określone uprawnienia.
- Wprowadzanie hierarchii stopni naukowych (habilitacja) odmiennej niż w innych krajach świata, skomplikowanej i rozbieżnej z drabiną stanowisk.
- Narzucanie uczelniom kierunków studiów i warunków ich realizacji, uniemożliwianie studiowania i uzyskania dyplomów z ogólnych dziedzin nauki (np. nauk ścisłych czy nauk społecznych).

- Proponowanie oceny jakości opierającej się wyłącznie na spełnieniu warunków liczbowych, łatwych do pozornego spełnienia. Brak autentycznej kontroli jakości, zwłaszcza kształcenia.

- Hamowanie – poprzez zakaz tworzenia filii – rozwoju korzystnego modelu silnych szkół patronackich otoczonych kręgiem szkół-satelitów.

Jak widać, szczególnie duże zastrzeżenia budziła określona w *Ustawie* autonomia instytucjonalna uczelni. Wewnętrzna strukturę organizacyjną szkoły wyższej opisywaną w *Ustawie* uznawano za zbyt sztywną. Dla niektórych uczelni byłoby lepiej, aby mogły same ustanawiać tę strukturę – mogłoby to rozwiązać m.in. problem federalizacji. Podnoszono, że jeżeli nawet uczelni uda się strukturę zmienić, to może ponieść negatywne konsekwencje tej zmiany, także finansowe, ponieważ przestanie „pasować” do MEN-owskiego algorytmu podziału środków, do projektu oceny jakości proponowanego przez Radę Główną oraz do innych regulacji centralnych.

- Bardzo negatywnie ocenili także rektorzy powstające nowe projekty ustaw (*Ustawa o wyższych szkołach zawodowych*) bądź nowelizacje ustaw już istniejących – zwłaszcza *Ustawy o stopniach i tytule naukowym*.

Sześciu rektorów uznało *Ustawę o szkolnictwie wyższym* za dobrą, inspirującą do reform, dającą rektorom swobodę działania. Jednak po tych deklaracjach rektorzy wymieniali z reguły cały zestaw szczegółowych zastrzeżeń (patrz lista powyżej) do poszczególnych paragrafów *Ustawy*, co nieco osłabia wagę ich nadrzędnego stwierdzenia. System rozdziału pieniędzy budżetowych za pomocą algorytmu zyskał aprobatę (zastrzeżenia do niego – patrz powyżej).

Charakterystyczny jest stosunek rektorów do zmian *Ustawy*. Nawet najbardziej krytyczni spośród nich przestrzegali przed wprowadzaniem jej nowelizacji bądź forsowaniem projektów nowych ustaw. Jest to dyktowane obawą, że obecny Sejm może zmienić *Ustawę o szkolnictwie wyższym* w sposób, który całkowicie rozminie się z intencjami środowisk akademickich i będzie stanowić zagrożenie dla uzyskanej przez nie autonomii. Poczucie, że nie ma w Polsce sił politycznych, które gwarantowałyby zapewnienie najszerzej pojętych interesów nauki i szkolnictwa wyższego było tu wyrażane *explicitie*.

### *Jakie jest Pana zdanie na temat odpłatności za studia ?*

Wszyscy rektorzy ocenili obecnie istniejącą sytuację, gdy część studiów jest nieodpłatna, a część odpłatna – jako niemoralną i z wielu względów szkodliwą. Podnoszono, że obecnie studia płatne są formą ratunku finansowego dla uczelni i że powszechnie za pieniądze oferuje się edukację gorszej jakości. Dodatkowo wynagradzanie wykładowców za pracę na studiach odpłatnych różnicuje w nieuzasadniony merytorycznie sposób sytuację finansową kadry (to samo można stwierdzić w stosunku do wydziałów) i powoduje demoralizującą walkę o udział w lepiej płatnych formach kształcenia. Zapis konstytucyjny o bezpłatności kształcenia został złamany. Utrzymywanie jego pozorów powoduje obniżanie szacunku dla prawa.

W kwestii postulatu wprowadzenia powszechnej odpłatności lub współpłatności za studia opinie rektorów były podzielone mniej więcej po połowie. Wśród argumentów świadczących za wprowadzeniem odpłatności wymieniano następujące:

● Studia wyższe są przede wszystkim osobistą inwestycją młodego człowieka w życie, środkiem do uzyskania dobrego startu zawodowego. Nie ma powodu, aby za tę inwestycję płacili wszyscy podatnicy.

● Odpłatność dyscyplinowałaby studentów, motywowała ich do lepszej pracy, a dzięki temu zwiększała presję na pracowników uczelni do lepszego traktowania dydaktyki.

● Wprowadzenie płatnych studiów sprzyałoby efektywniejszemu zarządzaniu uczelniami.

Wśród argumentów przeciwnych należy odnotować następujące:

● Wprowadzenie odpłatności stworzy barierę materialną i świadomościową przeciwko wstępowaniu na studia, co w konsekwencji spowoduje petryfikację dyferencjacji społecznej.

● Wiedza nie powinna być traktowana jako towar.

● Studia wyższe są inwestycją wysoce opłacalną społecznie, a więc społeczeństwo powinno ponosić ich koszty,

● Przy obecnym poziomie inflacji pobieranie kredytów bankowych oznacza nadzwyczaj uciążliwe i długie spłacanie zobowiązań oraz jest praktycznie niemożliwe.

● Wysokie koszty niektórych studiów (np. technicznych czy medycznych) sprawiają, że nikogo nie będzie stać na pokrycie ich w pełni. I tak potrzebne będzie subsydiowanie przez państwo.

Opinii o konieczności wprowadzenia całkowitej bądź częściowej odpłatności za studia zawsze towarzyszył postulat uzupełnienia jej o system kredytów bankowych bądź stypendiów umożliwiających studiowanie młodzieży niezamożnej. Forma odpłatności i udzielania pomocy studentom nie jest ważna – można rozważać bony edukacyjne, odpisy podatkowe itd. Zauważano także, iż wprowadzenie odpłatności nie może oznaczać zaprzestania wspierania uczelni przez państwo. Wprowadzenie odpłatności powinno być poprzedzone dyskusją oraz analizą skutków społecznych i finansowych tego kroku. Podnoszono sprawę konieczności wyceny usług edukacyjnych, zróżnicowania wysokości opłat wnoszonych przez studentów, uzależnienia jej od zamożności regionu, z którego pochodzi większość studentów danej uczelni. Najbardziej szkodliwą formą wprowadzenia odpłatności byłoby centralne i powszechnie obowiązujące jej wprowadzenie wraz z ogólnopolskimi stawkami za studia. Szkoły same powinny ustalać wysokość opłat.

**Rektorzy są przekonani, że wprowadzenie jakiejś formy odpłatności studentów za studia jest nieuchronne**, wyrażają natomiast obawy w kwestii skutków tego kroku.

Po serii pytań o sprawy całego szkolnictwa wyższego, zadawano rektorom pytania dotyczące sytuacji na ich uczelniach.

*Co oznacza hasło „europeizacja” dla Pana uczelni? Czy jest przedmiotem refleksji władz i pracowników? Czy jest wcielane w życie?*

Wśród wyznaczników „europeizacji” rektorzy wymieniali porównywalność programów studiów oraz możliwość wymiany studentów między ich uczelnią a odpowiednią uczelnią w Europie Zachodniej, a także pełne partnerstwo w prowadzeniu badań i wymianie pracowników. Zdaniem rektorów, istnieją następujące warunki tak rozumianej „europeizacji”:

● Stworzenie elastycznych programów studiów i oceny postępów w nauce za pomocą punktów kredytowych.

- Efektywne nauczanie języków obcych i włączenie do programów nauczania obszernej oferty zajęć prowadzonych w językach obcych.

- Wprowadzenie systemów wewnętrznej i zewnętrznej oceny jakości kształcenia i badań, które zapewniałyby porównywalność programów.

Tylko ośmiu rektorów zechciało wyrazić opinię o swej uczelni w tej sprawie. Trzech spośród nich uważa, że ich uczelnie są pełnoprawnymi członkami rodziny uczelni europejskich, wypełniają wszystkie wymienione powyżej warunki, a jeśli nie prowadzą dostatecznej wymiany studentów, to z przyczyn innych niż merytoryczne – albo nie widzą potrzeby i korzyści, albo przeszkodą są względy finansowe lub brak stosownej bazy materialnej. W dwóch uczelniach postępują prace nad Europejskim Systemem Transferu Kredytów (*European Credit Transfer System*) oraz formalną oceną jakości. W pozostałych uczelniach nie dzieje się w tej mierze nic, a często nawet nie ma wśród pracowników świadomości, że coś powinno być zrobione.

Rektorom zadano całą serię szczegółowych pytań dotyczących kondycji kadry naukowo-dydaktycznej na ich uczelniach. Pytano m.in. o *wpływ niskich uposażeń na jakość pracy badawczej i dydaktycznej, o system motywacji do lepszej pracy, o możliwość prowadzenia polityki personalnej, o istnienie luki pokoleniowej.*

Część odpowiedzi na te pytania padła już w trakcie pytań o najważniejsze problemy szkół wyższych oraz porażki i sukcesy minionej kadencji. Nie będziemy ich powtarzać – dodamy tu tylko nowe informacje.

Wszyscy rektorzy konstatują, że ich pracownicy podejmują dodatkowe zatrudnienie poza uczelnią – wieloletowość, zwłaszcza starszej kadry, jest zjawiskiem powszechnym. Wpływ tego zjawiska na jakość dydaktyki, na pracę z młodym pokoleniem naukowców, na chęć prowadzenia badań i inne zadania jest bardzo niekorzystny. „Degrengolada”, „zwyrodnienie intelektualne środowiska”, „bezradność władz wobec lekceważenia obowiązków” – oto najbardziej dramatyczne wypowiedzi. Tylko rektor uczelni ekonomicznej dostrzega pewną jasną stronę tej sytuacji – pracownicy mogą zastosować w nauczaniu studentów najnowszą, praktyczną wiedzę zdobytą w trakcie pełnienia funkcji na zewnątrz uczelni. Tylko też w tej uczelni wprowadzono taki system finansowania wszystkich pracowników, który wysoko premiuje zaangażowanie w działalność dydaktyczną na rzecz szkoły.

Wszystkie uczelnie dokonują okresowych przeglądów kadry wymaganych przez *Ustawę*. Jednak żaden z rektorów nie uznał przeglądów za skuteczne narzędzie prowadzenia polityki zatrudnieniowej. Oceny mają charakter zbyt koleżeński. Na uczelni, na której wprowadzono wypełniane corocznie kwestionariusze wymuszające rzetelne oceny pojawił się opór kadry (zwłaszcza profesury) przeciwko tej innowacji. *Ustawa* utrudnia wykorzystywanie wyników ocen do zwalniania czy niższego uposażania pracowników gorzej pracujących. W związku z tym rektorzy większych uczelni chętniej widzieliby więcej kontraktowych form zatrudnienia. Rektorzy małych ośrodków – wprost przeciwnie, najchętniej zatrudnialiby pracowników na stałe, a muszą korzystać z usług pracowników dojeżdżających. Oni też uskarżają się na immobilność nauczycieli akademickich w Polsce. Rotacja asystentów i adiunktów, tak gorąco dyskutowana przy projektowaniu *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, przestała być problemem. Uczelnie rozstrzygają tę sprawę indywidualnie, kierując się własnymi potrzebami i zdrowym rozsądkiem.

W uczelniach, w których wprowadzono wolny wybór przez studentów wykładowców i przedmiotów (których ofertę składa się do ogólnie dostępnego katalogu) i w których prowadzi się ocenę zajęć metodą ankiet studenckich widać pewną poprawę rzetelności kształcenia. Kadra dość szybko przystosowuje się do tych nowości.

Poważnym problemem większości uczelni jest luka pokoleniowa. Napływem młodych asystentów (a właściwie doktorantów, bo tę formę zatrudnienia stosuje się powszechnie pod wpływem algorytmu) mogą się pochwalić tylko nieliczne, renomowane uczelnie, ale też tylko na wybrane wydziały. Z powodu braku pieniędzy nie ma możliwości stosowania skutecznych form zachęty. Czynnikiem zachęcającym młodych ludzi do podjęcia pracy na uczelni jest możliwość uzyskania staży zagranicznych. W miarę możliwości uruchamia się specjalne fundusze na badania i nagrody dla najmłodszej kadry. Nie ma problemów z nabo-rem młodej kadry uczelnia ulokowana w regionie bardzo wysokiego bezrobocia.

*Jakie jest, a jakie powinno być miejsce badań w Pana uczelni? Jak ocenia Pan system ich finansowania?*

Wszyscy rektorzy zgodni są co do tego, że uczelnie powinny prowadzić badania i że niezbywalną cechą szkoły wyższej jest łączenie kształcenia z badaniami. Czterech rektorów ocenia stan badań na ich uczelniach jako zadowolający, a nawet bardzo dobry. Krytycznie wyrażają się o zaangażowaniu pracowników w dokonywanie ekspertyz i prowadzenie badań stosowanych, kosztem badań podstawowych. Przynosi to profity finansowe, ale obniża rangę naukową uczelni. Taka sytuacja dotyczy głównie wydziałów prawa, ekonomii i nauk społecznych dużych uczelni. Przeciwny problem odnotowują rektorzy uczelni silniej zorientowanych zawodowo. Tutaj, kilka lat temu, zniknął rynek odbiorców badań stosowanych, a wraz z nim źródło dochodów dla szkoły wyższej. Uczelnie te starają się odzyskać zamówienia m.in. przez obudowywanie szkół siecią firm eksperckich zatrudniających kadrę akademicką.

Tylko jeden z rektorów zdecydowanie negatywnie ocenił działalność Komitetu Badań Naukowych, obarczając go winą za regres w badaniach na uczelni. Jego krytyka dotyczyła jednak funkcjonowania KBN, a nie zasad rozdziału pieniędzy za jego pośrednictwem. Większość rektorów uznała KBN za instytucję, która dobrze służy nauce i spełnia pokładane w niej oczekiwania.

*Czy zmienił się system kształcenia w Pana uczelni? Na czym polegają zmiany? Czy dokonuje się selekcji kandydatów i studentów? Jak ocenia Pan poziom wykształcenia kandydatów na studia i absolwentów Pana uczelni?*

W odpowiedzi na pytanie o sukcesy i porażki minionej kadencji wszyscy rektorzy wypowiedzieli się o zmianach (niedostatecznych ich zdaniem) w organizacji dydaktyki i programach nauczania. Do przedstawionej już refleksji ogólnej dodajmy nieco uwag szczegółowych.

W większości reprezentowanych uczelni pojawił się trzystopniowy system nauczania (licencjat – magisterium – studia doktoranckie). Studia licencjackie nigdzie nie cieszą się dużą popularnością – ani w uczelniach, w których są wyodrębnione jako osobna ścieżka o profilu zawodowym, ani w uczelniach, w których stanowią pierwszy stopień kształcenia

akademickiego. Tradycyjnie cenione są studia, których ukończenie daje dyplom magistra. W uczelniach najbardziej renomowanych nastąpił spektakularny rozwój studiów doktoranckich. Są one bardzo opłacalne, ponieważ podwyższają przydział środków z MEN (tak działa algorytm), za doktorantów nie trzeba płacić ZUS i można im podwyższyć stypendia ponad poziom uposażeń asystenckich oraz wykorzystać ich do wypełniania zadań dydaktycznych.

Większość uczelni wykorzystała wszystkie rezerwy w zakresie świadczenia usług edukacyjnych. Nie mogą i nie będą już zwiększać liczby studentów – powinny obecnie położyć nacisk na jakość kształcenia. Wymaga to wprowadzenia elastycznych programów kształcenia i stosownych systemów rejestracji postępów w nauce, systemów oceny i zapewnienia jakości, mechanizmów selekcji. Zaawansowanie tych procesów jest bardzo różne. Wszystkie te trzy elementy udało się wprowadzić w trzech (bardzo różniących się między sobą!) uczelniach. Zupełnym fiaskiem skończyły się próby ich wprowadzenia w trzech innych ośrodkach. Pozostałe uczelnie wprowadziły je w stopniu, który rektorów nie zadowala. Jednym z opisywanych powodów braku sukcesów w tej dziedzinie jest złe rozumienie misji kształcenia w szkole wyższej przez pracowników uczelni, którzy upatrują jej w przekazaniu studentom kwalifikacji zawodowych. Tymczasem celem kształcenia na poziomie wyższym jest przygotowanie młodych ludzi do przyszłego samokształcenia oraz wyrobienie w nich wrażliwości i potrzeb intelektualnych.

Wstępną selekcję kandydatów prowadzi się we wszystkich uczelniach, choć jej formy są różne, w niektórych szkołach selekcja jest przeniesiona na pierwsze (wyrównawcze) semestry studiów. Dotyczy to zwłaszcza uczelni gromadzących kandydatów bardzo źle przygotowanych. Opinię, że poziom kandydatów na studia systematycznie się obniża wyraziło pięciu rektorów. Kandydaci są szczególnie źle przygotowani do egzaminów wstępnych z matematyki. Następuje upadek kształcenia matematycznego na poziomie szkoły średniej i powszechna ucieczka od studiów wymagających znajomości matematyki. Ma to katastrofalne skutki dla poziomu nauczania na kierunkach ścisłych i technicznych. Byłoby bardzo dobrze, gdyby wreszcie ustalono ogólnopolskie wymagania maturalne z tej dziedziny wiedzy. Wiarygodność i porównywalność matur pomogłaby także w zniesieniu egzaminów wstępnych i wprowadzeniu nowocześniejszych form rekrutacji na uczelnie.

Opinię, że kandydaci i studenci są z roku na rok coraz lepsi oraz że w związku z tym należy podnieść poziom stawianych im wymagań wyraził tylko jeden rektor. Ten sam rektor stwierdził, że wzrost prestiżu jego uczelni jest skutkiem przeprowadzenia bardzo radykalnej reformy kształcenia.

Ostrą selekcję studentów w trakcie studiów odnotowali rektorzy pięciu uczelni (odpada 40-60% przyjętych na studia). W jednej ze szkół bardzo trudny egzamin wstępny jest tak skutecznym narzędziem oceny, że późniejsza efektywność studiowania sięga powyżej 90%.

Tylko jeden z rektorów otwarcie przyznał, że jego uczelnia „produkuje” pewną liczbę bezrobotnych, choć nieźle zawodowo przygotowanych absolwentów. Tylko na jednej uczelni na każdego absolwenta czeka co najmniej kilka bardzo dobrze płatnych miejsc pracy.

W kwestii „odsztynienia” programów studiów, wprowadzenia wyborów studenckich, wynikowych dyplomów i punktów kredytowych, korzystania przez studentów z oferty dydaktycznej całej uczelni i innych tego rodzaju zmian w organizacji dydaktyki – tylko rektorzy dwu uczelni uważają, że udało się je wprowadzić w zadowalającym stopniu. Prócz oporu kadr broniących monopolu w obsadzie zajęć i przydziałach grup studenckich, czynnikiem niesprzyjającym takim innowacjom jest rozdział środków między uczelnie za pomocą algorytmu.



mu. Przy punktowym systemie rozliczania edukacyjnych osiągnięć studentów i związaniu pracowników z zajęciami na wielu kierunkach studiów niemożliwe jest dokładne określenie danych wymaganych przez algorytm. Ma to negatywne konsekwencje finansowe dla uczelni.

Wewnętrzna ocena jakości kształcenia wprowadzana jest na uczelni z wielkimi oporami. Ocena wieloelementowa znajduje się w jednej uczelni w fazie badań pilotażowych. Inna szkoła (unikat w skali kraju!) opracowała i wdrożyła ocenę wszystkich zajęć za pomocą ankiet studenckich. Obie te szkoły dysponują skomputeryzowanym systemem punktowej rejestracji postępów studentów w nauce. Uczelnie te bardzo wysoko oceniają skutki wprowadzenia mechanizmów oceny jakości. W sześciu uczelniach nie zrobiono niczego w tej dziedzinie, w pozostałych prace są zaawansowane w różnym stopniu. Pytani o potrzebę wprowadzenia systemu ocen zewnętrznych, rektorzy stwierdzali, że projekt Rady Głównej stanowi dobry początek i deklarowali chęć udziału w innych inicjatywach tego rodzaju.

*Czy rektor ma możliwości efektywnego zarządzania uczelnia? Co Pan sądzi o strukturze podejmowania decyzji w uczelni wprowadzonej przez Ustawę o szkolnictwie wyższym? Jaki model zarządzania uczelniami preferuje?*

Wymienione pytania zostały zadane jako pytania uzupełniające do pytań o ocenę *Ustawy*. A oto, co na temat własnej funkcji sądzą rektorzy.

Większość z nich (sześć wypowiedzi dotyczących bezpośrednio tego problemu) wyraźnie odczuwa dwoistość funkcji rektorskiej. Rektor jest – z jednej strony – osobą powołaną do zarządzania szkołą, dbającą o jej nadrzędne interesy i będącą zwierzchnikiem pracowników, ale zarazem jest osobą wybraną przez społeczność uczelni i ma reprezentować jej potrzeby. Rektorzy dostrzegający ten dylemat są zwykle zarazem zwolennikami takiego modelu zarządzania, w którym funkcje te są rozdzielone.

W odpowiedziach na powyższe pytania ponownie pojawił się problem decentralizacji szkół. Za największą przeszkodę w pełnieniu swej funkcji rektorzy uznają delegowanie do rad wydziałów uprawnień decyzyjnych w najistotniejszych sprawach dotyczących *meritum* działalności szkół. Nastąpiło nadmierne usamodzielnienie wydziałów, zagrażające dezintegracją uczelni. Trzech rektorów stwierdza z obawą, że tendencja ta zostanie wzmocniona po decentralizacji finansów. Większość rektorów nie jest w stanie prowadzić polityki w skali całej uczelni lub czyni to z wielkimi trudnościami. W szkołach o największych tradycjach pozwala ją realizować autorytet senatu. To, że rektor jest przewodniczącym senatu, pozostawia w jego rękach „inicjatywę legislacyjną” i w ten sposób może próbować wprowadzać zmiany. W pozostałych szkołach jak powiedział jeden z rektorów, „wszystko zależy od osobowości rektora, jego determinacji i umiejętności zjednywania sobie ludzi” czy też „czuję się mediatorem, nie zarządcą”. A więc walory osobiste rektora, a nie jego formalne kompetencje decydują o powodzeniu projektów o strategicznym znaczeniu dla uczelni. Ustawa nie zabezpiecza jasno uczelni przed taką sytuacją, że senat podejmuje uchwałę dotyczącą całej uczelni, zaś rady wydziału ją ignorują lub podejmują sprzeczne z nią decyzje. Jedną z dróg rozwiązania tego problemu może być formułowanie ogólnouczelnianych misji i zobowiązanie wydziałów do ich realizacji. Rektorzy przewidują jednak, iż sformułowanie misji i jej akceptacja przez wydziały może jednak napotkać duże trudności.

Drugim, podnoszonym przez wszystkich rektorów niekonsekwentnym zapisem ustawowym, zdecydowanie utrudniającym pełnienie ich funkcji, jest przypisanie władzy decyzyjnej

w sprawach strategicznych ciałem kolegialnym, zaś odpowiedzialności za stan uczelni – rektorom. Wszyscy rektorzy pytani o tę sprawę zgadzają się, że kolegialny tryb podejmowania decyzji może owocować brakiem odpowiedzialności za nie, choć zarazem tylko czterech rektorów widzi potrzebę istnienia na uczelni silnego ośrodka decyzyjnego i uważa, że to rektor powinien pełnić tę funkcję. Dwóch rektorów podkreśla, że bardzo wysoko ceni swój mandat uzyskany drogą wyborów i uważa, że wzmacnia on ich pozycję wobec senatu uczelni. Kilku proponuje wzmocnienie centralnej władzy rektora przez utworzenie rezerwy pieniężnej będącej w jego gestii.

Opinie dotyczące preferowanego modelu zarządzania szkołą wyższą szczególnie trudno jest podsumować, zważywszy na brak jasno określonych rozwiązań modelowych. Za propozycją istnienia w uczelni silnego ośrodka władzy, z zarządcą nie wybieranym przez pracowników, lecz mianowanym przez organy nadzorcze szkoły opowiadało się *explicite* dwóch rektorów, zaś jeden chciałby ją przedyskutować. Pozostali rektorzy albo opowiadali się – pomimo uprzedniej krytyki – za modelem samorządowym, z wybieranym przez ciała elektorские rektorem-zarządcą, albo unikali rozstrzygającej odpowiedzi na to pytanie, deklarując zarazem dobre intencje wobec profesjonalizacji zarządzania czy „modelu kanclerskiego”.

Niemal wszyscy rektorzy zgodnie podkreślali, że zakaz wprowadzania osób spoza uczelni do ciał kolegialnych szkół jest anachronizmem utrudniającym dobre związki z regionem, ewentualnymi sponsorami i innymi instytucjami otoczenia społecznego uczelni. Potrzebę lepszej integracji z otoczeniem zauważają wszyscy pytani o to rektorzy. Dwóch spośród nich opisuje swe doświadczenia z radami stworzonymi przy uczelniach, obydwoj zaznaczają, że funkcjonowanie tych rad zależy od faktycznych przyznanych im prerogatyw. Zgodnie z obecną *Ustawą* mogą one mieć charakter doradczy, konsultacyjny, ale to nie wystarcza. Pięciu rektorów opowiadało się *explicite* za utworzeniem w ich szkołach rad powierniczych, których zadaniem byłaby m.in. ocena planów strategicznych uczelni, sprawozdań z ich wykonania – ogólnie – wgląd w racjonalność wydatkowania funduszy publicznych z możliwością ingerencji nawet w kwestii programów nauczania. Takie rozwiązania wymagają instytucjonalizacji, także w świetle prawa – a więc zmiany *Ustawy*. W powołaniu takich rad rektorzy upatrywali, częściowe przynajmniej, remedium na postępującą federalizację uczelni.

Pod koniec wywiadów rektorom zadano ponownie pytania dotyczące całości szkolnictwa wyższego w Polsce. Pytano o ocenę polityki państwa w stosunku do szkolnictwa wyższego, o to, jaka powinna być rola władz centralnych, a jaka instytucji samorządu akademickiego w jej formowaniu i forsowaniu.

Wypowiedzi rektorów są druzgocącą krytyką władz centralnych, przede wszystkim zaś Ministerstwa Edukacji Narodowej i Parlamentu. Krytyka dotyczy braku wizji rozwoju szkolnictwa wyższego, braku woli i skuteczności działania w jego imię i w jego interesach. Najbardziej krytyczne uwagi wystosowano pod adresem MEN<sup>2</sup>. Żaden z rektorów nie uznał, iż Ministerstwo prowadzi konsekwentną politykę wobec szkół wyższych, a nawet że potrafi ją sformułować i przedstawić środowisku akademickiemu. Większość rektorów zgodnie twierdziła, że funkcja MEN sprowadza się do rozdziału środków budżetowych i gdyby pieniądze przychodziły bezpośrednio z Ministerstwa Finansów, to MEN nie byłoby uczelniom do ni-

<sup>2</sup> Wywiady przeprowadzono przed opracowaniem przez MEN strategii rozwoju edukacji. Zapewne obecnie opinie rektorów na temat roli MEN byłyby znacznie łagodniejsze.

czego potrzebne. Żaden z rektorów nie widział w MEN ani partnera do wspólnego działania i dyskusji, ani użytecznej jednostki służebnej w stosunku do uczelni. Podkreślano zmienność i podległość polityczną kolejnych ekip, rozdrobnienie i chaotyczność ich projektów, wnoszenie inicjatyw legislacyjnych wbrew opinii i woli środowiska akademickiego. Kilku rektorów wyraziło zniechęcenie do współpracy z władzami centralnymi, a nawet głęboką nieufność w kwestii ich intencji. Wspominano także o arogancji kół parlamentarnych, niechętnych realizacji innych celów niż wskazanych przez doraźne wytyczne politycznych ugrupowań.

Ta powszechna krytyka wyrasta m.in. z przekonania, że to władze centralne – a głównie rząd, który ma inicjatywę legislacyjną – powinny tworzyć wizję strategiczną rozwoju szkół wyższych w Polsce. Wskazywano na dobre tradycje – reformę napoleońską, reformę Humboldta czy uniwersytetów amerykańskich. Uczelnie same nie powinny tworzyć takiej wizji, są bowiem uwikłane we własne interesy, a wizja powinna je przekraczać, włączając wszystkie wartości ważne społecznie, a związane z edukacją na poziomie wyższym. Jednemu z rektorów marzy się „stworzenie [...] wizji całej edukacji, określenie jej celów i dróg rozwoju na kilkadziesiąt lat do przodu”, a następnie „wyłączenie spraw kształcenia z walk politycznych na okres kilku lat i postawienie na czele resortu postaci charyzmatycznej”. Nie ulega jednak dla niego wątpliwości, że obecnie brakuje sił politycznych, które mogłyby zainicjować jakąkolwiek racjonalną politykę edukacyjną państwa.

Spółeczność akademicka powinna współtworzyć tę wizję, ale tylko w charakterze opiniodawców, konsultantów. Dotychczasowe projekty powstałe w organach samorządowych nie zostały zaakceptowane przez całą społeczność i doprowadziły do nowych jej podziałów. Większość rektorów, których proszono o ocenę działalności ciał samorządu akademickiego (konferencje rektorów, Rada Główna), wyraziła znaczny krytycyzm. Uznano, że środowisko potrzebuje silnej reprezentacji w rodzaju konferencji rektorów istniejących w krajach Europy Zachodniej. Takie organizacje mogłyby być partnerami dla stosownych ciał zagranicznych. Obecny stan rzeczy jest dla partnerów zagranicznych nieczytelny. Konferencje rektorów, które istnieją w Polsce nie mają statusu prawnego, nie są instytucjami *sensu stricto*, ale raczej zgromadzeniami osób dobrej woli. Kilku rektorów stwierdziło, że znaczenie i efektywność działań tych ciał są wysoce niezadowolające.

W kwestii oceny działań Rady Głównej zdania są podzielone. Pytani o nią rektorzy wyrażali podziw dla ogromu i różnorodności zadań Rady, formułując zarazem wątpliwości, czy jest dobrze przygotowana i wyposażona do ich wypełniania. Dla jednego z rektorów Rada jest irytującą atrapą instytucji samorządowych, które powinny być wyspecjalizowane do pewnych działań (np. oceny jakości i akredytacji) i reprezentatywne dla szkół. Inny rektor – wprost przeciwnie – widzi tak znaczny dorobek i autorytet Rady, że obawia się, aby jej nie zaszkodziły postulowane nowe instytucje samorządowe szkół wyższych.

## Zamiast konkluzji

Czy można się pokusić o ogólną konkluzję podsumowującą dokonania minionej kadencji rektorskiej, rekapitułującą stan reform szkół wyższych i dającą wytyczne w kwestii ich przebiegu w kadencji właśnie rozpoczętej? To bardzo trudne zadanie, chyba niemożliwe do rzetelnego wypełnienia ze względu na różnorodność sytuacji uczelni i opinii wygłaszanych

przez ich rektorów. Można jednak zauważyć coś typowego w przemianach zachodzących w polskich szkołach wyższych i do tego na razie się ograniczymy, żywiąc nadzieję, że interpretacja tego problemu zostanie pogłębiona.

Cechą charakterystyczną reform w polskich szkołach wyższych jest to, że powstają one całkowicie „oddolnie”, są wykuwane i wprowadzane w życie wysiłkiem władz i społeczności uczelni, przy braku dyrektyw czy nakazów płynących „z góry”. Reformy mają więc charakter spontaniczny i w zasadzie nie są ograniczone żadną wizją „pożądanego rozwoju” szkolnictwa wyższego w Polsce. Bywają skutkiem nacisków zewnętrznych. Co więcej, są prowadzone w warunkach ostrego niedoboru środków finansowych, czasami wręcz na przekór temu brakowi, wymagają zatem kolosalnego wysiłku od szkół.

To wszystko, naszym zdaniem, sprawia, że mają one zasadniczą cechę pozytywną: autentyczny i trwały charakter. Wprowadzone w życie, tworzą nowe, silne tradycje w instytucjach akademickich (bądź przywracają dobre tradycje uprzednio istniejące). Wybieralność ciał decyzyjnych gwarantuje, że wprowadzane reformy mają większą lub mniejszą, ale jednak aprobatę środowisk, których dotyczą. Dość powszechne obieranie ekip rektorskich na drugą kadencję pokazuje, że ich poczynania nie są odrzucane przez środowiska.

Ta droga prowadzenia reform ma też ciemne strony. Pierwszą i najważniejszą spośród nich jest powolność. Kolejne pokolenia studentów otrzymują edukację gorszą, niż wynika to z rzeczywistych możliwości uczelni. Drugą jest zbyt umiarkowane pokonywanie partykularyzmów w imię interesów powszechnych. Trzecią – nieprzewidywalność ubocznych skutków rozwiązań wprowadzonych *ad hoc* (vide: studia zaoczne). Dodajmy jednak na marginesie, że wprowadzony drogą ustawową, a więc świadomie i planowo, zapis o kompetencjach rad wydziałów zaowocował także nie zamierzonymi, a groźnymi dla uczelni skutkami.

## Janusz Beksiak Edukacja ekonomiczna w Polsce

W artykule przedstawiono wnioski z badań empirycznych, dotyczących różnych aspektów działalności szkół ekonomicznych. Badania prowadzono w okresie od 1 maja 1993 r. do 30 kwietnia 1996 r. Pierwszą część artykułu poświęcono szkole wyższej jako jednostce organizacyjnej i gospodarczej, drugą – treści, organizacji i metodom kształcenia. Część trzecia dotyczy spraw personalnych: pracowników i studentów szkół wyższych, część czwarta mówi o szkołach średnich. Na końcu autor przedstawia propozycje przyszłych zmian. Są to m.in.: dokonanie całościowej i radykalnej reformy regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, przyznanie pełnej autonomii uczelniom, w tym w zakresie kształtowania form strukturalnych i metod zarządzania, zmierzanie ku powszechnej odpłatności za studia. Zmiany te powinno poprzedzać tworzenie niezależnych korporacji nauczycieli akademickich, studentów i osób zainteresowanych reformami, działających jako grupy nacisku na przeprowadzenie przeobrażeń.

**W artykule przedstawiono skrót wyników badań** prowadzonych w okresie od 1 maja 1993 r. do 30 kwietnia 1996 r. w ramach grantu przyznanego przez Komitet Badań Naukowych<sup>1</sup>. Pomocy przy ich finansowaniu udzieliła także Fundacja im. Stefana Batorego. Kierownikiem projektu był autor tego tekstu. W pracach brało udział 36 osób, pracowników Szkoły Głównej Handlowej, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Polskiej Akademii Nauk oraz innych instytucji.

Zespół badawczy wyznaczył sobie następujące trzy cele.

- Poznanie działalności i przekształceń wyższego szkolnictwa ekonomicznego w Polsce (stan nauczania, programy, organizacja studiów, kadra, ustrój szkół i ich finansowanie itd.). Efektem miał być krytyczny opis oraz analiza stanu i dynamiki edukacji ekonomicznej na studiach wyższych, uzupełniany, w mniejszym zakresie, o wyniki badań nad średnimi szkołami ekonomicznymi.

- Zebranie i przeanalizowanie materiału charakteryzującego instytucjonalne warunki działania wyższych szkół ekonomicznych (autonomia i samorząd akademicki, organizacja i zarządzanie, korporacje ponaduczelniane, regulacje prawne, rola administracji państwowej, własność i finansowanie itd.). Wynikiem miało być dokonanie krytycznego przeglądu rozwiązań instytucjonalnych znanych z Polski przedwojennej i powojennej oraz z niektórych innych krajów.

- Sformułowanie pożądaných w naszych warunkach dalszych zmian, dotyczących zwłaszcza ustroju szkół i ustawodawstwa, programów i wymagań dla uzyskania dyplomów, sposobów finansowania edukacji itd.

W celu realizacji tych zadań utworzono dwa zespoły badawcze.

**Pierwszy zespół**, kierowany przez autora niniejszego tekstu, w okresie od września 1993 r. do stycznia 1995 r. przeprowadził wywiady w 11 wyższych uczelniach oraz na wydziałach ekonomicznych, a także w 7 średnich szkołach ekonomicznych. Wywiady te były realizowane w dwóch turach, co pozwoliło na uchwycenie zmian w działalności szkół.

Przystępując do wywiadów, sformułowaliśmy listę problemów i przykładowych pytań, jako swego rodzaju instrukcję dla osób przeprowadzających wywiady. Zawiera ona pytania dotyczące władzy i samodzielności szkoły, nauczania, kadr, kontaktów z otoczeniem. W toku zbierania oraz opracowywania materiału dokonaliśmy wielu istotnych zmian w uporządkowaniu, zakresie i segmentacji materiału badawczego. Wydzieliliśmy całkowicie omówienie szkół średnich, których problematyka okazała się zbyt różna od problematyki szkół wyższych. Osobno omawiamy kwestie władzy i zarządzania, a osobno sprawy własności i gospodarki szkół wyższych. Do rozdziału traktującego o zarządzaniu włączyliśmy omówienie więzi z otoczeniem. Nie omawiamy osobno sprawy badań naukowych, gdyż nasze wywiady były nastawione głównie na kwestie edukacyjne i zebrany materiał na temat badań okazał się bardzo szczupły. Oddzieliliśmy omówienie metod i organizacji kształcenia od spraw programów i podręczników, tj. treści nauczania.

Wybierając obiekty do badań, pragnęliśmy objąć nimi większość wyższych uczelni ekonomicznych oraz wybrane szkoły innych kategorii. Wybraliśmy także kilka wydziałów ekonomicznych w różnych uczelniach, szkoły średnie oraz kilka szkół niepaństwowych. Wybór

<sup>1</sup> Pełny opis badań został przedstawiony w: J. Beksiak, E. Chmielecka, E. Czarny, B. Łąpkowska-Baster, R. Musiałik, E. Nojszewska, D. Świerczyńska-Jelonek: *Badania nad edukacją ekonomiczną dla gospodarki rynkowej*. Warszawa 1996.

był też określony przez to, czy władze szkół chciały z nami współpracować. Zwróciliśmy się do znacznie większej liczby szkół, ale już we wstępnej fazie szkół średnich i wyższych niepaństwowych nie wyraziło zgody na współpracę. Wkrótce po rozpoczęciu badań dodatkowo zrezygnowały jeden wydział uniwersytecki i jedna szkoła niepaństwowa.

Dzięki objęciu badaniami niemal wszystkich państwowych wyższych szkół ekonomicznych, opinie respondentów można uznać za w pełni reprezentatywne dla tego typu szkół i dobrze charakteryzujące funkcjonowanie uczelni państwowych, które stanowiły główny obiekt naszych badań. Nie można jednak za takie uznać wyników badań dotyczących prywatnych szkół wyższych (wybraliśmy tylko kilka uczelni, biorąc pod uwagę ich rozmieszczenie w sensie geograficznym oraz usytuowanie w mniejszych i większych miastach) ani szkół średnich, spośród których wybraliśmy celowo jedynie po kilka obiektów badań.

Metoda zbierania materiału badawczego polegała głównie na przeprowadzaniu swobodnych, nie skategoryzowanych wywiadów z przedstawicielami władz szkół, z pracownikami dydaktycznymi i administracyjnymi, studentami i uczniami, a w miarę możliwości – także z wybranymi reprezentatami społeczności lokalnej (np. z urzędu pracy, kuratorium itp.). W obu turach przeprowadzono ogółem ponad 220 wywiadów. Liczba respondentów była jednak znacznie większa, ponieważ niekiedy rozmawialiśmy z kilkoma osobami jednocześnie.

Nasi badacze byli wyposażeni w listę problemów i pytań, zostali jednak poinstruowani, aby nie przekazywać jej respondentom ani nie trzymać się sztywno jej treści. Uważaliśmy, że swobodna rozmowa może ujawnić więcej interesującego materiału niż ankieta i skategoryzowany wywiad. W większości przypadków wywiady były przeprowadzane przez dwuosobowe zespoły.

Wywiady realizowano w dwóch turach: od września 1993 r. do stycznia 1994 r. i od października 1994 r. do stycznia 1995 r. Próbowaliśmy w ten sposób uchwycić także dynamikę zmian następujących w badanych szkołach; udało nam się to tylko w niewielkim zakresie. Ponadto przeprowadzono pewną liczbę dodatkowych rozmów w celu uzupełnienia braków, jakie ujawniły się w zebranych materiale. Prowadząc wywiady, nasi badacze zbierali też różne materiały, takie jak podręczniki, programy, statuty i sprawozdania.

Zebrane materiały zostały następnie uporządkowane tematycznie i przekazane autorom poszczególnych rozdziałów tej części całego opracowania. Autorzy mieli zalecane korzystanie także z innych źródeł informacji na opracowywany temat.

**Drugi zespół** zajmował się problematyką instytucjonalną. Kierowała nim dr Ewa Chmielecka. Wynikami prac tego zespołu stały się opracowania dotyczące różnych aspektów działania wyższych szkół ekonomicznych.

Prace obu zespołów przebiegały dwoma równoległymi, ale zazębiającymi się wzajemnie torami i były realizowane przez dwie grupy badawcze.

- Pierwszy nurt dotyczył głównie warunków instytucjonalnych zarządzania szkołami wyższymi. Badania, kierowane przez dr E. Chmielecką, skoncentrowały się głównie na problemach relacji między władzami państwowymi a szkołami wyższymi (kwestia autonomii akademickiej), samorządu wewnętrznego i ponaduczelnianego, zarządzania uczelnią, a także na sprawie instytucjonalnych warunków poprawy jakości kształcenia. Przeprowadzono krytyczną analizę istniejącej sytuacji, opisano niektóre rozwiązania zagraniczne oraz nowe formy działania pojawiające się w Polsce. Zgłoszono także wiele propozycji na przyszłość.

- Drugi nurt analizy dotyczył gospodarki szkół wyższych. Pracami kierował autor tego tekstu. Rozpatrzono kwestie gospodarczej samodzielności szkoły wyższej, potrzebę i możli-

wości prowadzenia przez szkoły rachunku ekonomicznego oraz świadczenia usług edukacyjnych. Na koniec sformułowano kierunki zmian instytucjonalnych sprzyjających efektywnemu wykorzystaniu zasobów szkoły wyższej.

W toku pracy częściowe wyniki badań były poddawane pod dyskusję, a także upowszechniane w środowisku akademickim. Kilkuanaście opracowań szczegółowych przedstawiono w ramach prac Zespołu Koordynacyjnego ds. Reformy Szkolnictwa Ekonomicznego<sup>2</sup> oraz Forum Dyskusyjnego Wyższych Uczelni.

Badania nad edukacją ekonomiczną w Polsce podjęliśmy nie tylko ze względów poznawczych, ale także w celu wsparcia reform dokonujących się w tej dziedzinie.

Mamy przekonanie, że przejście od gospodarki centralnie kierowanej do gospodarki rynkowej wymagało i nadal wymaga zasadniczych zmian w naszym systemie edukacji ekonomicznej. Przed rokiem 1989 szkolnictwo wyższe i średnie było w Polsce zdecydowanie niezdolne do kształcenia ekonomistów działających w gospodarce rynkowej. Nieliczne pozytywne wyjątki (i to nie całe szkoły, lecz pojedyncze zespoły, wydziały, katedry lub seminaRIA) ostro kontrastowały z sytuacją ogólną. Podjęta reforma znajduje się ciągle w toku realizacji i z pewnością potrwa jeszcze wiele lat. Ponadto jest ona realizowana w sposób wysoce nierównomierny. Uznaliśmy więc, że konieczne jest prowadzenie działalności badawczej i projektującej, która wspierałaby tę reformę.

## Wyniki wywiadów

Przedstawię teraz końcowe wnioski z badań empirycznych, do których doszliśmy analizując poszczególne aspekty działalności badanych szkół ekonomicznych. Całość wyników można podzielić na cztery części. Pierwsza mówi o szkole wyższej jako jednostce organizacyjnej i gospodarczej, druga dotyczy treści, organizacji i metod nauczania, trzecia – spraw personalnych, czwarta – średnich szkół ekonomicznych. Na końcu zaprezentuję swój pogląd na uzyskane wyniki badań.

### *Szkoła wyższa jako jednostka organizacyjna i gospodarcza*

Wyższe szkoły ekonomiczne, jako jednostki organizacyjne i gospodarcze, podlegają w ostatnich latach poważnym i różnokierunkowym przemianom. Można je ująć w następujących punktach.

● W większości badanych szkół wyższych (zarówno państwowych, jak i prywatnych) widać wyraźnie dążenia innowacyjne. Żywo dyskutuje się problemy struktur i metod zarządzania, a także wprowadza nowe formy organizacyjne, eksperymentalnie lub nawet na szerszą skalę. W rezultacie zmienia się rozkład władzy i relacje ze światem zewnętrznym. Innowacyjny charakter mają też działania większości szkół w dziedzinie gospodarowania. Obserwujemy zatem wielkie zróżnicowanie i dynamikę, co każe oczekiwać dalszych zmian. Reformy – na początku w niektórych szkołach tylko pozorne – w ostatnich dwóch-trzech latach nabrały rozmachu i w istotny sposób zmieniają oblicze wyższego szkolnictwa ekonomicznego.

<sup>2</sup> Por. Zespół Koordynacyjny ds. Reformy Szkolnictwa Ekonomicznego. „Studia i Materiały”, tom 62, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1995.

- W zakresie zarządzania na szczególną uwagę zasługują trzy zjawiska.

Pierwsze, to różnorodność struktur organizacyjnych szkół oraz szybkość dokonywanych zmian. Większość szkół samodzielnie i oryginalnie (nawiązując jednak oczywiście do wzorów z innych krajów i z przeszłości) poszukuje nowych rozwiązań. W większości szkół państwowych zlikwidowano instytuty, podnosząc rangę katedr. Jedna z badanych szkół zlikwidowała wydziały i powołała całkiem nową strukturę organizacyjną. W większości szkół powołuje się też nowe jednostki: „szkoły”, „studia”, „centra” itp., które są nieraz dość luźno związane z dawną zuniformalizowaną strukturą uczelni. Pojawia się też spontaniczny powrót do dawnych wieloszczeblowych układów: np. katedry zaczynają grać rolę dawnych instytutów, zakłady znów stają się jednostkami podstawowymi.

Drugie istotne zjawisko to nowy (w stosunku do czasów PRL) i ciągle zmieniający się rozkład władzy pomiędzy różnymi podmiotami. Przede wszystkim postępuje formalne i faktyczne usamodzielnianie się szkół wyższych: uwalnianie od ingerencji MEN, a także innych ogniw administracji państwowej. Dotyczy to szkół państwowych, gdyż prywatne od swego powstania cieszą się stosunkowo dużą samodzielnością. Wewnątrz szkół natomiast występują dwa przeciwstawne procesy: postępująca decentralizacja oraz centralizacja decyzji. W wielu uczelniach państwowych wydziały i instytuty uzyskują znaczną samodzielność decydowania o sprawach programowych, kadrowych, a także finansowych. W innych (z reguły w szkołach prywatnych) występują tendencje centralizacyjne: naczelne organy szkoły kumulują w swych rękach większość władzy. Na podstawie zebranego materiału trudno wyrokować o ostatecznym wyniku tych zmian. Być może będzie nim wspomniana wyżej różnorodność sytuacji w różnych uczelniach.

Trzecie zjawisko, występujące na razie w formie zaczątkowej, to podjęcie w niektórych szkołach sprawy podziału funkcji między różnymi ogniwami władz naczelnych uczelni. Próbuje się mianowicie przełamać wewnętrzną nieźborność i nieefektywność systemu odziedziczonego w szkołach państwowych po PRL. Dyskusje i zmiany idą m.in. w kierunku lepszego wyodrębnienia samorządu akademickiego oraz zarządu administracyjnego i gospodarczego. Sprawa ta jest na ogół zadowolająco rozwiązana w szkołach niepaństwowych, raczej jednak na płaszczyźnie regulacji formalnych niż realizacji w praktyce.

- W zakresie gospodarowania majątkiem i kadrą na czoło wysuwają się również trzy zjawiska.

Pierwsze, to postępująca komercjalizacja działalności edukacyjnej (nie dotyczy to działalności badawczej). Komercjalizacja oznacza odpłatne świadczenie usług edukacyjnych, a nie działalność dla zysku. Z natury rzeczy jest to charakterystyczne dla szkół niepaństwowych. Natomiast w szkołach państwowych komercjalizacja powoduje rozszczepienie działalności na płatną i bezpłatną. W wielu przypadkach ma to wyraźną formę oddzielenia organizacyjnego. Przeprowadzone przez nas badania wskazują, że niezła sytuacja finansowa większości szkół wynika właśnie z prowadzenia działalności komercyjnej, która stanowi coraz bardziej niezbędne źródło zasilania państwowych szkół wyższych.

Drugim ważnym zjawiskiem jest wysoka aktywność większości szkół (państwowych i prywatnych), przejawiająca się w prowadzeniu własnej polityki w sferze gospodarczej. Wszystkie szkoły się restrukturyzują, co przede wszystkim oznacza, że samodzielnie przekształcają swoją ofertę w zakresie usług edukacyjnych w dostosowaniu do popytu. Większość pozyskuje dodatkowe urządzenia, wykładowców i programy, znajdując krajowych oraz zagranicznych sponsorów. Wiele szkół stara się oddziaływać na odbiorców swoich us-



ług i na szersze otoczenie. Niektóre zakładają filie i nowe firmy, inwestują, grają na giełdzie. Wszystkie prowadzą własną politykę cenową (określanie wysokości czesnego, stawek plac). Świadczy to o przedsiębiorczości w stylu rynkowym, a więc o odchodzeniu od zachowań właściwych minionej gospodarce centralnie kierowanej. W tej dziedzinie istnieje duże podobieństwo między szkołami państwowymi i prywatnymi.

Trzecie zjawisko to powstawanie i integrowanie się rynku usług edukacyjnych w zakresie nauczania ekonomii i zarządzania biznesem. Świadczy o tym tendencja do kształtowania się jednolitego systemu cen (tj. czesnego i innych opłat studenckich oraz stawek dla personelu nauczającego). W rynku tym obok szkół prywatnych coraz aktywniej biorą udział szkoły państwowe (choć nie wszystkie). Jest to rynek o słabej i ograniczonej konkurencji. Wypowiedzi niektórych naszych respondentów świadczą o tym, iż sam fakt dopuszczenia konkurencji często jest oceniany negatywnie. Zapewne oddziałują tu dawne resentymenty i wieloletnie przyzwyczajenia z okresu gospodarki centralnie kierowanej, a także fakt trudnego uczenia się zachowań wymuszanych przez gospodarkę rynkową.

- Wzrost samodzielności szkół wyższych wyraża się też w rozszerzaniu kontaktów ze światem zewnętrznym. Dokonuje się to jednak w tempie raczej umiarkowanym i dość jednostronnie. Nieskrępowany rozwój kontaktów z zagranicą (przede wszystkim z Zachodem) odbywa się głównie w postaci wyjazdów indywidualnych. Współpraca z władzami terenowymi, kontakty ze społecznością lokalną (w tym z rynkiem pracy) są ciągle słabe i nie wykazują większej dynamiki.

### • *Treści, organizacja i metody kształcenia*

W tej niewątpliwie najważniejszej materii uzyskaliśmy raczej ograniczone wyniki. Wywiady stwarzają bowiem niewielkie możliwości badania rzeczywistej realizacji programów studiów. Znamy deklarowane programy, podręczniki (które wiele mówią) oraz wypowiedzi pracowników nauki i studentów (niezbyt licznych, gdyż badania nie mogły, ze względów finansowych, objąć znaczącej ich liczby). Najważniejsze wyniki naszych badań w tej dziedzinie można ująć w następujących punktach.

- Uczelnie stosują zróżnicowane procedury przyjmowania na studia. Najtrudniej jest zostać studentem dziennych studiów ekonomicznych w uczelni państwowej, które to studia, przynajmniej formalnie, są bezpłatne. Kandydat musi zazwyczaj zdać egzamin wstępny z kilku przedmiotów. Uczelnie lub wydziały, które kształcą za pieniądze stawiają kandydatom na ogół niższe wymagania. Niektóre szkoły modyfikują je w zależności od liczby chętnych: gdy kandydatów przybywa, wprowadzają utrudnienia. Najczęściej podstawą przyjęcia jest egzamin wstępny (często w formie rozmowy kwalifikacyjnej) lub konkurs świadectw maturalnych. Istnieją uczelnie, które przyjmują określoną liczbę kandydatów, jeśli spełniają oni wymagania formalne i wpłacają czesne. Rektorzy szkół niepaństwowych mają większy wpływ na to, kto zostanie ich studentem niż rektorzy uczelni państwowych.

Od kilku lat utrzymuje się duży popyt na studia ekonomiczne (głównie w zakresie zarządzania). Poziom intelektualny studentów znacząco się podniósł, mimo braku postępu w działalności szkół średnich. Uczelnie ekonomiczne chętniej przyjmują absolwentów liceów ogólnokształcących niż średnich szkół ekonomicznych. Wyjaśnienie tego faktu przedstawię dalej.

- Struktura organizacyjna studiów jest zróżnicowana i podlega ciągłym zmianom. Nie wszędzie są one jednakowo silne. Znakiem czasu jest powstawanie szkół prywatnych nastawionych na kształcenie w dziedzinie ekonomicznej.

wionych głównie na kształcenie specjalistów na potrzeby praktyki gospodarczej. Z uczelni państwowych znikają anachroniczne kierunki i specjalności ukształtowane poprzednio na zasadzie branżowej (przemysł, handel – oddzielnie wewnętrzny i zagraniczny – transport itp.). Na ich miejsce pojawiają się zarządzanie, ekonomia, finanse. Trudno jednak powiedzieć, jak dalece zmianie nazw towarzyszą rzeczywiste przeobrażenia programowe.

Coraz więcej uczelni zaczyna kształcenie od edukacji ogólnej, choć w różnych szkołach jest ona odmiennie rozumiana. Wiele z nich organizuje studia podstawowe, w ramach których wykłada się podstawy ekonomii oraz przedmioty „narzędziowe” i/lub ogólnokształcące. Proponowane specjalizacje – na drugim roku i na dalszych latach studiów – coraz częściej zależą od zapotrzebowania studentów, mimo że możliwości kształcenia specjalistycznego ogranicza brak wykładowców.

Z zebranego materiału można wyciągnąć wniosek, że wyższe uczelnie ekonomiczne stoją dziś przed wyborem jednej z dwóch dróg: kształcić na poziomie akademickim czy raczej wybrać kształcenie zawodowe na możliwie wysokim poziomie. Wybór pierwszej drogi oznacza koncentrację na studiowaniu teorii ekonomii wspieranej głównie przedmiotami „narzędziowymi” (matematyka, statystyka, informatyka). Drugi wybór czyni z uczelni szkołę zawodową uczącą zarządzania biznesem. Większość uczelni państwowych preferuje raczej realizację pierwszego celu. Jednak przemiany w gospodarce i popyt na fachowców z zakresu zarządzania i finansów w coraz większym stopniu wymuszają realizację drugiego celu.

Charakterystyczne dla kształcenia ekonomistów w Polsce jest także obudowanie szkół wyższych kursami, studiami podyplomowymi itp. Zajmują się one głównie problemami praktyki gospodarczej i z reguły są płatne.

- Niektóre uczelnie zwiększają zakres swobody wyboru dla studentów. Dotyczy to nie tylko studiowanego kierunku i specjalności, lecz także przedmiotów i wykładowców. Coraz większej swobodzie wyboru towarzyszy ulepszanie systemu informacji o możliwościach studiowania. Szkoły wydają wyczerpujące katalogi i informatory. Ponadto w wielu uczelniach stworzono system opieki merytorycznej nad studentami (tutorzy).

Według opinii studentów, w większości uczelni występuje starcie dwóch tendencji: „akademickiej”, polegającej na daniu dużej swobody studentom i obciążeniu ich odpowiedzialnością za dokonane wybory, oraz tradycyjnie „szkolnej”, kiedy to władze zarządzają i kontrolują, a studenci słuchają i uczą się. Studenci wyrażają się też krytycznie o praktykach zawodowych, które – według ich opinii – można odbyć jedynie wówczas, gdy samemu się je załatwi.

- Z zebranego materiału wynika, że w większości szkół programy nauczania kształtowane są na poziomie władz dziekańskich, a tylko w niektórych należy to do kompetencji władz uczelni. Fakt ten wywołuje sprzeczne komentarze. Jedni uważają, że oznacza to przewagę partykularnych interesów nad długookresowymi korzyściami całej uczelni, a więc także poszczególnych wydziałów, inni natomiast twierdzą, że to właśnie władze dziekańskie są najbardziej kompetentne do podejmowania decyzji dotyczących sposobu nauczania.

Programy nauczania w uczelniach państwowych podlegają procesom reformatorskim, a w nowo powstałych szkołach niepaństwowych tworzy się od podstaw programy mające na celu kształcenie absolwentów spełniających wymagania zatrudniających ich przedsiębiorstw i urzędów działających w gospodarce rynkowej. Punktem odniesienia, służącym jako podstawa przy tworzeniu własnych programów, są programy realizowane w uniwersytetach zachodnich kształcących kadry dla rozwiniętej gospodarki rynkowej.

● Realizacja współczesnych programów nauczania typu zachodniego jest w wielu przypadkach częściowa lub nawet fikcyjna. Sytuacja nie jest jednak taka sama w różnych dyscyplinach. W naszych badaniach nie zajmowaliśmy się tzw. dyscyplinami ilościowymi, gdyż zgadzamy się z powszechnym poglądem, że w Polsce ich poziom jest zadowalający. Nie braliśmy pod uwagę także nauczania języków obcych, nie z tej przyczyny, że pozytywnie oceniamy obecny sposób ich nauczania, lecz dlatego, że dzisiejsi studenci sami starają się o to, aby poznać języki obce. Najważniejszą kwestią jest natomiast uczenie ekonomii (czemu poświęciliśmy większość naszej uwagi) i tzw. ekonomik szczegółowych, czyli dyscyplin specjalizujących, silnie związanych z problemami praktyki gospodarczej.

O nauczaniu ekonomii można sądzić na podstawie podręczników obowiązujących studentów. Po zapoznaniu się z wybranymi podręcznikami, trzeba stwierdzić, że oferta jest bardzo zróżnicowana. Podręczniki zachodnie (nie zawsze poprawnie tłumaczone) są dopracowane pod względem dydaktycznym, co, niestety, jest słabą stroną podręczników polskich. Te pierwsze są jednak dostosowane do innych warunków niż polskie. Natomiast rodzime książki są w różnym stopniu zbliżone do standardów zachodnich, zarówno pod względem treści programowych, jak i od strony dydaktycznej. Niektórzy autorzy oferują własne, całkiem oryginalne podejścia do ekonomii, niestety, nie zawsze z pożytkiem dla studentów. Inni zbliżają się do wzorców zachodnich, ale pomijają niektóre tematy. Na przykład w podręcznikach z dziedziny mikroekonomii na ogół brakuje takich zagadnień jak funkcjonowanie rynków czynników wytwórczych czy równowaga ogólna. W makroekonomii stosowany jest mało realistyczny podział na gospodarkę zamkniętą i otwartą. Co gorsza, niektóre podręczniki ciągle jeszcze znajdują się w pół drogi między dawną marksistowską ekonomią polityczną kapitalizmu a współczesną teorią ekonomii.

Poważnym problemem jest też niejednorodność terminologii, oznaczeń i skrótów. Wielu autorów posługuje się nazewnictwem stworzonym przez siebie, bez nawiązania do terminologii istniejącej od dawna w polskiej ekonomii.

Reasumując, trzeba jednak stwierdzić, że oferta podręczników jest dość bogata i szybko się zwiększa. Nie zmienia to jednak faktu, że obok szkół i wydziałów kształcących niemal na współczesnym poziomie europejskim czy amerykańskim, istnieją takie, które niezbyt daleko odeszły od wzorów PRL-owskich.

### ***Pracownicy i studenci szkół wyższych***

Analizowany materiał badawczy potwierdza wiele dobrze znanych w środowisku akademickim sądów o sytuacji kadrowej szkół wyższych oraz ujawnia interesujące nowe zjawiska. Zauważa też pewną liczbę informacji o nastawieniu studentów i o ich opinii o wykładowcach.

● W kwestii struktury kadry na wyróżnienie zasługują trzy sprawy. Po pierwsze, w szkołach państwowych wyraźnie widoczny jest przerost administracji w stosunku do personelu nauczającego. Ujawnia to dobitnie porównanie ze szkołami niepaństwowymi, w których sytuacja jest dużo zdrowsza (nawet uwzględniając mniejszy zakres ich działalności). Istnieją szkoły państwowe, w których pracownicy administracji i obsługi stanowią połowę całej załogi. Po drugie, kadra nauczająca szkół państwowych jest stara – zarówno pod względem wieku, jak i stopni naukowych. Niepokojąco mały jest udział młodych asystentów. Po trzecie, na jednego pracownika dydaktycznego szkół państwowych przypada wielu studentów i w ostatnich latach ta proporcja pogarsza się.

- W zakresie dynamiki kadry obraz jest zróżnicowany: szkoły państwowe zachowują się inaczej niż prywatne.

W większości szkół państwowych występuje interesująca kombinacja tendencji zachowawczych i stosowania fragmentarycznych innowacji. Te pierwsze polegają na obronie stanu posiadania (niechęć do zwalniania pracowników, opór stawiany narzucanej z góry „rotacji” itp.). Nowe zachowania to m.in. zwiększanie liczby profesorów uczelnianych oraz tworzenie dodatkowych źródeł zarobku (studia płatne). Przeważają szkoły nastawione innowacyjnie. W badaniach odnotowaliśmy jednak także jeden wyróżniający się przypadek zachowań skrajnie konserwatywnych.

W szkołach niepaństwowych sytuacja jest inna. Warte podkreślenia są trzy zjawiska. Po pierwsze, prawie wszyscy respondenci dawali wyraz dążności do stworzenia w swoich szkołach stabilnej, „własnej” kadry nauczającej. Równocześnie jednak ich postępowanie i deklaracje mówiły o chęci zachowania wielkiej swobody, jaką mają w zakresie zatrudniania oraz zwalniania pracowników. Po drugie, wszystkie te szkoły starają się pozyskać pracowników szkół państwowych, co często powoduje napięcia w stosunkach między tymi dwoma typami uczelni. Po trzecie, niektóre szkoły prywatne zaczynają szkolić sobie nowych pracowników spoza istniejącej kadry naukowej.

- Również w kwestii warunków pracy i płacy można zaobserwować wyraźne różnice w działaniu szkół państwowych i prywatnych.

W szkołach państwowych nasze badania ujawniły powszechną tendencję w kierunku rozbudowywania studiów komercyjnych. Ważnym (a może głównym) motywem tych działań jest chęć zapewnienia dodatkowych zarobków pracownikom. Równocześnie jednak występuje wielka różnorodność wymagań, obciążeń i wynagrodzeń, zarówno między uczelniami, jak i wewnątrz nich, między pracownikami. Wynika to po części ze sztywności obowiązującego systemu (przepisy o pensum, o nadgodzinach, stawki płac), a częściowo z tego, że szkoły prowadzą zróżnicowaną politykę w tym zakresie.

W szkołach prywatnych istnieje w tej dziedzinie wielka swoboda działania ich kierownictwa. Mamy tu do czynienia z rynkiem niedoskonałej konkurencji: widać siłę monopolistów, jakimi są władze szkół, ale także niektórzy wykładowcy.

- W ostatnich latach występuje silny wzrost liczby studentów, szczególnie na studiach płatnych i w szkołach niepaństwowych. Wynika to z rosnącego popytu na usługi edukacyjne w zakresie zarządzania biznesem. Wśród studentów popularne są kierunki studiowania o orientacji praktyczno-zawodowej.

Dosć wyraźne są sygnały o nasileniu się konkurencji między pracownikami dydaktycznymi. Pobudza do tego istniejąca w wielu uczelniach swoboda wyboru wykładowcy przez studentów oraz stosowanie ankiet, w których studenci oceniają wykładowców. Wśród – często bardzo krytycznych – ocen wystawianych nauczycielom akademickim przez studentów najczęściej powtarzają się dwa zarzuty: pierwszy, że nauczyciele ci nie uczą rzeczy praktycznych, oraz drugi, że wielu z nich jest zacofanych merytorycznie (chodzi zwłaszcza o pozostawanie w tyle za Zachodem).

### ***Sytuacja w średnich szkołach ekonomicznych***

Jak już wcześniej zaznaczono, wnioski zostały wyprowadzone z wywiadów przeprowadzonych w niewielu, choć celowo dobranych szkołach. Nie można zatem ściśle określić, w

jakim stopniu są one charakterystyczne czy typowe dla całego średniego szkolnictwa ekonomicznego.

- Szkoły średnie są sterowane przez kuratoria, które zatwierdzają władze szkół, przydzielają środki finansowe, powołują i likwidują specjalności, określają limity przyjęć, a także sprawują kontrolę nad szkołami, najczęściej metodami przejętymi z gospodarki centralnie kierowanej. Dyrektorzy szkół zarządzają przy udziale ciał kolegialnych o charakterze tylko doradczym. Swoboda decyzji dyrektora sprowadza się do dysponowania z góry ograniczonym funduszem na wydatki rzeczowe i zatrudniania nauczycieli w sytuacji, w której zawód ten jest wyjątkowo nieatrakcyjny. Dyrektor uzyskuje większą swobodę, jeśli uda mu się zdobyć środki pozabudżetowe.

- Przy ogólnym, bardzo ograniczonym zasilaniu z budżetu, sytuacja materialna szkół jest zróżnicowana. Wynika to z m.in. z wyjściowego wyposażenia i warunków działania oraz z wielkości środków otrzymywanych z budżetu (niektóre szkoły są lepiej traktowane przez władze). W zdobywaniu dodatkowych środków coraz większe znaczenie ma inwencja dyrektora i jego dobre kontakty z otoczeniem. Wygospodarowane środki pokrywają jednak wydatki tylko w niewielkim stopniu (kilka do kilkunastu procent). Składają się na nie wpłaty uczniów, a także dodatkowa komercyjna działalność szkół, która zaczęła się ostatnio rozwijać. Również rodzice coraz bardziej angażują się w dofinansowywanie szkół.

- W średnich szkołach ekonomicznych wyraźnie ujawnia się tendencja do utrzymywania i rozbudowywania skomplikowanej struktury, w której istnieją liczne jednostki szkolne i specjalności. Nasuwa się wniosek, że działania te służą umacnianiu pozycji szkoły. W efekcie przyczynia się to najczęściej do wzrostu liczby uczniów, dodatkowego obciążenia nauczycieli, ale także dodatkowych wynagrodzeń. Należy zauważyć, że zjawiska te występują w regionach o wysokim bezrobociu i braku pracy dla absolwentów badanych szkół.

- Proces kształcenia odbywa się częściowo według starych, a częściowo według nowych programów opracowywanych na szczeblu ministerialnym. Z tych „przejściowych” czy „wdrożeńiowych” programów nie wydają się być zadowoleni ani nauczyciele, ani uczniowie. Nauczyciele z większości badanych szkół uważają, iż programy te są za trudne dla uczniów (a można się domyślać, że i dla samych nauczycieli). Nauczyciel angażuje swoje siły głównie w realizację ogólnych koncepcji nauczania (programy autorskie są ciągle zjawiskiem marginesowym) i za to przede wszystkim jest oceniany. Dyrektorzy szkół mają zresztą znikome możliwości różnicowania wynagrodzenia nauczycieli. Zapewnia to stabilizację zarówno dobrym, jak i złym nauczycielom. System nagradzania nie motywuje do lepszej pracy i do podnoszenia kwalifikacji, lecz głównie do podejmowania pracy w godzinach ponadwymiarowych.

- Badany przez nas proces kształcenia na poziomie średnim nie służy absolwentom, którymi szkoły na ogół mało się interesują. Absolwenci mają duże trudności ze znalezieniem pracy. Wynika to z likwidacji wielu przedsiębiorstw państwowych oraz z kurczenia się popytu na „ogólnych” techników ekonomistów, a także z faktu wzrostu liczby absolwentów tego rodzaju szkół. W opinii otoczenia tych szkół, rynek pracy zgłasza popyt na określone, wybrane umiejętności praktyczne i zawody, do których średnie szkoły ekonomiczne na ogół nie są w stanie przygotować swoich absolwentów.

Reasumując, należy stwierdzić, że w obliczu dokonujących się przemian i ograniczenia dopływu środków średnie szkoły ekonomiczne dążą do utrzymania swojej pozycji w zbiurokratyzowanym systemie edukacyjnym, którego istotą jest realizacja poleceń i programów

przekazywanych przez władze. Zachowanie bądź umacnianie tej pozycji polega na konserwowaniu i rozbudowywaniu dotychczasowych struktur organizacyjnych. Pozwala to na utrzymanie, a nawet zwiększanie liczby uczniów, a nauczycielom zapewnia stabilizację i dodatkowe zarobki.

Jeśli można uogólnić uzyskane przez nas wyniki badań nad średnim szkolnictwem ekonomicznym, to trzeba uznać, że opisany system jest przestarzały, tj. nie nadąża za zmianami dokonującymi się w kraju. Wymaga on generalnej reformy. Zmiany, które do tej pory wprowadzono są częściowe i nie mogą uzdrowić tego systemu.

\*

Spróbujmy podsumować to co zostało powiedziane na temat edukacji ekonomicznej w Polsce w połowie lat dziewięćdziesiątych. Sądzę, że szczególnie ważne są następujące cztery procesy.

*Po pierwsze*, podjęta kilka lat temu reforma wyższego szkolnictwa ekonomicznego – mimo oporu ze strony części kadry nauczającej oraz administracji – postępuje i można już mówić o znaczących osiągnięciach w tej dziedzinie. W szkołach wyższych zostały powszechnie wprowadzone nowe – odpowiadające standardom zachodnim – programy i podręczniki. Odrzucono stary, branżowy podział specjalności, wprowadzając nową strukturę, odpowiadającą potrzebom gospodarki kapitalistycznej. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że w pewnym zakresie są to zmiany fasadowe.

Wyższe szkoły ekonomiczne wprowadzają liczne innowacje w zakresie zarządzania i gospodarowania, a także struktury procesu kształcenia. Cieszą się one nieporównanie większą autonomią niż w PRL. W wielu z nich przyznano również znacznie większą swobodę działania wydziałom, katedrom, a także studentom. Zmiany te są przejawem dostosowywania się do rozwoju gospodarki kapitalistycznej w Polsce. Badane szkoły komercjalizują się, włączają (choć z oporami) w konkurencyjny rynek usług edukacyjnych, prowadzą aktywną politykę rynkową.

*Po drugie*, nowym zjawiskiem jest dynamiczny rozwój niepaństwowych wyższych szkół ekonomicznych oraz kształtowanie się jednego krajowego rynku usług edukacyjnych w tej dziedzinie. Świadczy o tym tworzenie się jednolitego systemu cen, tj. czesnego i stawek za wykłady.

*Po trzecie*, osłabieniu zależności szkół wyższych od administracji państwowej towarzyszy – na razie niestety niezbyt silny – rozwój więzi z innymi podmiotami: administracją terenową i społecznością lokalną (zwłaszcza z potencjalnymi pracodawcami absolwentów badanych szkół). Najlepiej rozwijają się indywidualne kontakty z uczelniami zachodnimi.

*Po czwarte*, to co zostało wyżej powiedziane dotyczy tylko szkół wyższych. W ekonomicznym szkolnictwie średnim sytuację należy uznać za krytyczną. Większość zmian, jakie można tam zauważyć, robi wrażenie pozornych. Absolwenci tych szkół są źle notowani w ekonomicznych szkołach wyższych i powszechnie grozi im bezrobocie. W tym samym czasie średnie szkoły ekonomiczne uparczywie trzymają się starych schematów, a nawet rozszerzają swoją działalność prowadzoną w dawnym stylu.

## Warunki instytucjonalne i propozycje zmian

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań upoważniają do sformułowania następujących wniosków.

### *Samorząd akademicki*

Na świecie działa samorząd akademicki w szkołach wyższych oraz różne formy samorządu ponaduczelnianego. W PRL samorządność akademicka znajdowała się w zaniku, a te formy, które przetrwały, uległy deformacji. Odradzanie się, w ostatnich latach, samorządu utrudniają istniejące rozwiązania instytucjonalne.

Organami samorządu wewnątrz uczelni są wybierane ciała kolegialne i jednoosobowe. Właściwe im funkcje to: promocja kadr, projektowanie programów nauczania, dbałość o jakość usług edukacyjnych i o poziom badań, a także troska o dobre obyczaje w życiu akademickim. Ustawowe połączenie tych funkcji z zarządzaniem uważamy za niekorzystne.

Zinstytucjonalizowanym organem samorządu ponaduczelnianego jest Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Jest to organ doradczy Ministerstwa Edukacji Narodowej i ułomny samorząd, którego kompetencje zostały szczegółowo określone przez władze centralne. Rada jest ponadto obciążona funkcjami, których nie jest zdolna pełnić (np. określanie kierunków studiów i minimów programowych). Ordynacja wyborcza sprawia, że nie jest ona reprezentatywna dla żadnego środowiska akademickiego.

W Polsce powstał w ostatnich latach nowy ruch samorządności akademickiej (konferencje rektorów, fora, zespoły reformatorskie itp.). Ten autentyczny oddolny ruch samorządowy zajmuje się głównie jakością edukacji i badań, autonomią akademicką, tworzeniem wzorców dobrych obyczajów itd. Jest on, według nas, jednym z głównych skutecznych środków naprawy sytuacji w badanej przez nas dziedzinie.

### *Zarządzanie uczelniami ekonomicznymi*

W tej dziedzinie występują dwie kwestie: dotyczące zarządzania z zewnątrz, głównie przez administrację państwową, oraz zarządzania szkołą przez jej organa władzy.

Jeśli chodzi o relację między uczelniami a państwem, to podważamy popularny pogląd, że ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r. dała uczelniom szeroką autonomię. Trzeba oczywiście przyznać, że zapewniła ona swobody akademickie, czyli niezależność w kształceniu i prowadzeniu badań. Jest to bardzo dużo (w porównaniu z sytuacją w PRL), ale daje to niezależność uczynom, a nie szkołom. Działalność uczelni bowiem nadal pozostaje pod ścisłą kontrolą określoną w regulacjach prawnych (zwłaszcza w ustawie) i sprawowaną przez władze ministerialne. Dotyczy to wewnętrznej organizacji szkół, finansów (dotacja MEN, środki przeznaczane przez KBN, zasady wprowadzania odpłatności), specjalizacji (kierunki kształcenia, zasady promowania itd.). Do tego dochodzi wiele ograniczeń szczegółowych: np. ustalanie proporcji stanowisk profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, pensa, współczynniki przeliczeniowe różnych rodzajów pracowników nauki (w celu ustalenia dotacji MEN) itp. Kontrola władz nad szkołami państwowymi jest oczywiście konieczna. Za szkodliwą należy natomiast uznać jej szczegółowość oraz nastawienie „programujące”, nie zaś zorientowane na wynik końcowy. Pod tym względem szkoły niepaństwowe są w lepszej

sytuacji. Jednocześnie jednak nie otrzymują one od państwa żadnego zasilenia finansowego. Uważamy to za nierozsądne ze względu na ogólny interes szkolnictwa, a także za niesprawiedliwe wobec studentów tych szkół.

W zakresie wewnętrznego zarządzania szkołami wyższymi na świecie przeważają dwa rozwiązania: albo wybierane, autonomiczne ciała akademickie wynajmują specjalistów, menedżerów, albo niezależni właściciele szkół ustanawiają zarząd, który z kolei wynajmuje nauczycieli. W naszych szkołach państwowych wszystko to zostało splątane w sposób uniemożliwiający efektywne zarządzanie. Dotyczy to zarówno ciał kolegialnych, jak i jednoosobowych, które mają zarządzać, a także zajmować się merytoryczną stroną kształcenia, rozwojem kadry i badaniami.

W kwestii zarządzania wyższymi szkołami ekonomicznymi należałoby zatem przyjąć następujące kierunki działania:

- Ograniczenie i zmiana stylu zarządzania z zewnątrz.
- Pozwolenie szkołom państwowym na samodzielne (tak jak to jest w szkołach niepaństwowych) określanie podziału kompetencji własnych organów akademickich i zarządzających.

### ***Gospodarowanie w szkole wyższej***

Analiza sytuacji szkolnictwa ekonomicznego w Polsce oraz przegląd różnych znanych rozwiązań instytucjonalnych w gospodarce prowadzą do wniosku, że postulowany kierunek zmian można ująć w trzech punktach:

- Rozwijanie i umacnianie autonomii gospodarczej jako składnika autonomii akademickiej w szerszym jej rozumieniu, a także jako podstawy procesu poprawy organizacji i gospodarności szkół wyższych. Autonomia ta oznacza m.in. wyraźne wydzielenie majątku szkół oraz dopuszczenie szerokiej swobody w jego wykorzystaniu. Postulat ten jest znacznie lepiej spełniony w szkołach niepaństwowych.

- Przechodzenie do odpłatności za szkolnictwo wyższe, czyli jego komercjalizacja, z tym ograniczeniem, że nie ma to być działalność prowadzona dla zysku. Tak rozumiana komercjalizacja jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia konsekwentnej i szerokiej autonomii szkół wyższych. Obecne rozwiązania instytucjonalne uniemożliwiają spełnienie tego postulatu w odniesieniu do szkół państwowych.

- Tworzenie warunków i wspieranie konkurencji między różnymi rodzajami szkół wyższych jako czynnika zmuszającego je do zapewnienia wysokiego poziomu usług edukacyjnych w strukturze odpowiadającej popytowi na nie. Konkurencja wspiera omawiane wcześniej działania samorządu ponaduczelnianego, a jest mechanizmem bez porównania skuteczniejszym od nadzoru administracyjnego. Wymaga to udzielenia większej swobody w tworzenia nowych szkół, a także zmiany profilu oraz statusu uczelni już istniejących.

\*

Za szczególnie korzystne i ważne uważamy następujące propozycje przyszłych zmian:

*Po pierwsze*, dokonanie radykalnej i całościowej zmiany regulacji prawnych, tak aby zapewniły one szkołom wyższym nie tylko swobodę kształcenia i badań, ale także dawały im szeroką autonomię w zakresie określania kierunków studiów, form ich organizacji, gospodarowania majątkiem, kształtowania płac itd.



*Po drugie*, pozostawienie szkołom maksymalnej swobody kształtowania form organizacyjnych i metod zarządzania. Konieczne jest tu jednak generalne sprecyzowanie roli i kompetencji właściciela majątku uczelni, samorządu akademickiego oraz zarządu.

*Po trzecie*, zmierzanie ku powszechnym płatnym studiom wyższym, nie tylko w szkołach prywatnych, lecz także w uczelniach państwowych. W każdym razie, uważamy to za korzystne dla szkół ekonomicznych.

*Po czwarte*, wspieranie zarówno swobodnie rozwijającego się ruchu samorządności ponaduczelnianej, jak i konkurencji między szkołami wyższymi. Wymaga to stworzenia szerokiej swobody powoływania nowych szkół, a także zmiany profilu oraz statusu uczelni już istniejących.

Jeśli przyjmujemy naszą argumentację na rzecz preferowanych zmian w działaniu szkół wyższych, powstaje pytanie o możliwą sekwencję tych zmian, a także drogi i procedury wprowadzania ich w życie.

Punktem wyjścia muszą być istotne zmiany w podstawowych regulacjach prawnych. Obowiązujące obecnie ustawy uniemożliwiają komercjalizację szkół państwowych oraz utrudniają powstawanie wielu innych typów uczelni na równych prawach ze szkołami państwowymi (m.in. kwestia subsydiowania). Tym samym silnie ograniczają konkurencję na rynku usług edukacyjnych, konkurencję, którą uważamy za jeden z najważniejszych mechanizmów zmuszających wyższe szkoły ekonomiczne do doskonalenia oferty edukacyjnej i bardziej efektywnego gospodarowania.

W przypadku dokonania niezbędnych zmian instytucjonalnych sądzimy, że pożądany bieg wydarzeń jest następujący: przeprowadzenie komercjalizacji wszystkich szkół państwowych na zasadzie dobrowolnej decyzji samorządu akademickiego, dopuszczenie do powstawania różnych prywatnych szkół o równych szansach konkurowania ze szkołami państwowymi (oczywiście pod warunkiem spełnienia odpowiednich wymagań) oraz zezwolenie na prywatyzację lub reprivatyzację niektórych szkół państwowych, znów na zasadzie dobrowolności.

Uruchomienie tego wielotorowego procesu może szybko doprowadzić do uształtowania się ogólnokrajowego, konkurencyjnego rynku usług edukacyjnych w dziedzinie ekonomii i zarządzania. Mechanizm tego rynku, wraz z innymi środkami (np. akredytacja i działalność samorządu ponaduczelnianego), powinien spowodować istotne podniesienie jakości usług edukacyjnych.

W fazie przedwstępnej, poprzedzającej zmiany regulacji prawnych i mającej wpływ na dokonanie się tych przeobrażeń, podstawowe znaczenie ma samorzutne tworzenie niezależnych korporacji nauczycieli akademickich, studentów i przedstawicieli innych środowisk zainteresowanych głęboką reformą studiów ekonomicznych (np. reprezentantów biznesu, społeczności lokalnych, stowarzyszeń zawodowych). Poza samorządem ponaduczelnianym, wydaje się też celowe tworzenie różnego rodzaju towarzystw przyjaciół poszczególnych uczelni lub kierunków studiowania. Takie nieformalne korporacje mogą najpierw wystąpić jako grupy nacisku wymuszające postulowane reformy na władzy państwowej i na władzach akademickich. Następnie zaś mogą być doskonałą podstawą tworzenia ciał właścicielskich i nadzorczych w skomercjalizowanych lub sprywatyzowanych szkołach wyższych.

# Zygfryd Juczyński Kredytowy system studiów psychologicznych

W artykule przedstawiono główne założenia planu studiów opartego na zasadach punktów kredytowych, wdrożonego w Uniwersytecie Łódzkim na kierunku psychologii w roku akademickim 1994/95. Omówienie systemu kredytowego poprzedzono uwagami na temat uregulowań prawnych zawodu psychologa w naszym kraju oraz pokazaniem różnicowań w systemach kształcenia uniwersyteckiego w Polsce i w państwach europejskich.

Preferowane dziś standardy edukacji wiążą się z potrzebą tworzenia programów dostosowanych do indywidualnych zainteresowań i predyspozycji studiujących oraz do przekazywania nie tylko wiedzy, ale także umiejętności.

Kredyt jest standardową jednostką, która w postaci punktowej wyraża określone wymagania dydaktyczne. Po V semestrze student wybiera dwie specjalności: podstawową (I) oraz dodatkową (II). Programy specjalizacyjne składają się z różnych kursów, przyporządkowanych do trzech bloków: A – podstawowego, B – rozszerzającego oraz C – uzupełniającego. Każdy kurs ma z góry przypisaną wysokość punktów kredytowych uzyskiwaną po jego zaliczeniu. Zarówno specjalności, jak i kursy są swobodnie wybierane przez studentów. Włączenie oferowanego kursu do planu zajęć zależy od liczby studentów, którzy zadeklarują jego wybór. Ukończenie studiów wymaga zgromadzenia kredytu w wysokości 700 punktów, zaliczenia miesięcznej praktyki wakacyjnej, zdania kolokwium końcowego zaliczającego specjalności I i II oraz przedstawienia i obronienia pracy magisterskiej.

**W kwietniu 1994 r. Rada Wydziału Nauk o Wychowaniu** Uniwersytetu Łódzkiego zatwierdziła nowy plan studiów na kierunku psychologii, który został wprowadzony w roku akademickim 1994/95. Zasadniczą nowością tego planu było wprowadzenie systemu kredytowego w drugiej połowie studiów.

Z perspektywy minionych dwóch lat można już się pokusić o wstępną ocenę nowego systemu, a przede wszystkim odpowiedzieć sobie na kilka pytań. A mianowicie: w jakim stopniu wprowadzone zmiany przyczyniły się do podniesienia poziomu studiów i ich uatrakcyjnienia oraz jak dalece dokonane zmiany są zgodne z oczekiwaniami samych studentów, a także z europejskimi standardami?

Zanim przejdę do omówienia zasad studiowania na podstawie systemu punktów kredytowych, przedstawię specyfikę zawodu psychologa oraz obecne uregulowanie prawne wykonywania tej profesji w naszym kraju.

## Uregulowania prawne wykonywania zawodu psychologa

W naukach stosowanych, a do takich należy psychologia, na kształcenie wpływa nie tylko struktura studiów wyższych, ale także status prawny zawodu i warunki zatrudnienia.

Zwłaszcza te ostatnie wywierają wpływ na znaczne zróżnicowanie kształcenia w poszczególnych państwach. W odniesieniu do psychologii wiele państw europejskich nie ma żadnych uregulowań prawnych, a są wśród nich kraje, jak np. Niemcy, w których zawód psychologa ma silną pozycję. W większości krajów regulacje prawne uprawnień zawodowych pozostają w gestii odpowiednich ministerstw (McPherson 1993).

W Polsce psychologowie pracują głównie w placówkach podlegających resortom zdrowia i edukacji, które ustalają własne standardy szkolenia oraz kryteria przyznawania uprawnień zawodowych. W zakresie psychologii klinicznej od 1983 r. obowiązuje dwustopniowa specjalizacja, zgodna z zasadami przyjętymi dla specjalności medycznych (*Zarządzenie ...* 1983).

Oprócz działań podejmowanych przez organy administracji państwowej coraz większego znaczenia zaczynają nabierać przedsięwzięcia różnych ciał samorządowych. Podobnie jak w zawodzie lekarza izby lekarskie, tak w psychologii pewne uprawnienia zawodowe przyznaje Polskie Towarzystwo Psychologiczne (PTP), które od kilku lat nadaje certyfikaty potwierdzające posiadanie odpowiednich kwalifikacji zawodowych oraz licencje regulujące praktykę psychoterapeutyczną.

Warunki zatrudnienia oraz dotychczasowe uregulowania wyznaczają obecny status psychologa w Polsce, który – w porównaniu z większością krajów europejskich – można by uznać za prawie zadowalający. Brakuje jeszcze prawnego uregulowania statusu zawodowego. Odpowiedni projekt, dotyczący zawodu psychologa i samorządu psychologicznego, od dłuższego już czasu czeka na rozpatrzenie przez Sejm. Natomiast przyszłe losy zawodu psychologa będą z pewnością w dużej mierze uzależnione od uregulowań w zakresie ubezpieczeń społecznych czy świadczeń zdrowotnych (w przypadku psychologów klinicznych), a także od zmian systemowych w szkolnictwie (w odniesieniu do psychologów zajmujących się wychowaniem i nauczaniem).

Jak w tym kontekście wygląda edukacja uniwersytecka studentów psychologii?

## Zróżnicowanie kształcenia uniwersyteckiego

W zakresie edukacji nasza „droga do Europy” wydaje się dłuższa. Być może fakt, że dotychczasowe kształcenie uniwersyteckie w Europie nie jest jednolite, ułatwi nam dostosowanie się do wymaganych standardów.

W Polsce, podobnie jak w większości państw europejskich, ukończenie studiów daje kwalifikacje zawodowe. Na ogół pierwsze semestry studiów psychologicznych są przeznaczone na kształcenie podstawowe i poświęcone psychologii jako dziedzinie nauki. W tym zakresie Europejska Federacja Stowarzyszeń Psychologów Profesjonalnych (EFPPA) ustaliła pewien zestaw „optymalnych standardów” dla szkolenia przyszłych psychologów, zgodny zresztą z rekomendacjami amerykańskimi (EFPPA, 1990). Dopiero w dalszym przebiegu studiów następuje podział na specjalności i wybór przedmiotów z nimi związanych.

Studia są traktowane raczej jako naukowe przygotowanie do zawodu. Uniwersytet ma więc w głównej mierze zapewnić edukacyjne przygotowanie do zawodu, zaś kształcenie specjalistyczne, często w bardzo wąskich obszarach praktyki, następuje po uzyskaniu dyplomu i jest organizowane oraz finansowane przez pracodawcę (odpowiedni resort).

Czas trwania szkolenia potrzebnego do uzyskania uprawnień zawodowych nie odbiega u nas od reszty Europy. W przypadku psychologii klinicznej wymagany jest 2-letni staż kliniczny na I stopień specjalizacji oraz 3-letni na II stopień. Staże kliniczne wymagają na ogół

pracy pod nadzorem, zaś uniwersytety kształcące psychologów nie dysponują (w przeciwieństwie do szkolnictwa medycznego) własną bazą kliniczną. Dlatego też mało realne wydaje się przerzucenie szkoleń specjalistycznych na barki uniwersytetów.

## Standardy edukacji

Już dzisiaj wykształcenie jest coraz częściej postrzegane jako podstawowy czynnik rozwoju i dobrobytu państwa. Wymaga to stałego doskonalenia systemów edukacji i przechodzenia z kształcenia elitarnego na coraz bardziej masowe. Wiąże się z tym potrzeba tworzenia programów studiów dostosowanych do indywidualnych zainteresowań i predyspozycji oraz do zmieniającego się zapotrzebowania, zorientowanych na przekazywanie nie tylko wiedzy, ale także umiejętności.

Zarządzenie 89/48/EEC Wspólnoty Europejskiej dotyczące „wzajemnego uznawania uprawnień związanych z wyższym wykształceniem” obliguje do większego zharmonizowania zarówno czasu trwania, jak i treści kształcenia. Tego typu ustalenia są wręcz konieczne w pewnych zawodach i miały już miejsce wcześniej np. w medycynie.

Czynnikiem wymuszającym konieczność wzajemnego dostosowywania się są również działania agencji międzyrządowych, np. Światowej Organizacji Zdrowia, wytyczającej pewne ogólne standardy w zakresie polityki zdrowotnej. Przykładem zharmonizowania działań w ramach szkolnictwa wyższego może być program ERASMUS, promujący kursy organizowane wspólnie przez uniwersytety z kilku krajów i umożliwiające przenoszenie się studenta z jednej uczelni na drugą dzięki wyrażeniu jego dorobku w jednostkach standardowych.

## Zasady systemu kredytowego

Kredyt jest standardową jednostką, która w postaci punktowej wyraża określone wymagania dydaktyczne. Pozyskuje się go za zaliczanie różnego rodzaju zajęć. Związane z nimi wymagania, jak np. obecność na zajęciach czy zdanie kolokwium, wiążą się z przyznaniem z góry określonej wysokości kredytu. Dysponując odpowiedniej wysokości kredytem można ukończyć studia.

Uzasadnienia dla takiego sposobu rozliczania studiów mogą być różne, zarówno z punktu widzenia studentów, jak i nauczycieli akademickich. Warunkiem nieodzownym do wprowadzenia takiego systemu jest możliwość zaoferowania przez dany kierunek na tyle bogatej i zróżnicowanej oferty kształcenia, że student może wybierać przedmioty zgodnie ze swoimi indywidualnymi predyspozycjami oraz zainteresowaniami. Konsekwencją tego jest wzbogacenie i uatrakcyjnienie studiów.

Warunek ten może jednak być przeszkodą nie do pokonania dla dość wąskich kierunków czy specjalności, w których prawie wszystkie przedmioty są traktowane jako obligatoryjne. W systemie kredytowym każde zajęcie jest *de facto* ofertą do wyboru. O tym, czy zostanie wprowadzone do bieżącego planu zajęć, decydują jego uczestnicy. Doborem można co prawda „sterować” poprzez przyznawanie wielkości kredytu lub zawężenie oferty, nie zmienia to jednak faktu, że istnieje możliwość, iż niektóre zajęcia nie zostaną wybrane.

W sytuacji, gdy system kredytowy wprowadzamy jedynie w drugiej części studiów, zupełnie bezzasadne są obawy, że student może zdobywać wiedzę niepełną i wybiórczą. Moż-

na by zastosować system kredytowy od początku studiów, lecz wymagałoby to zbudowania kilku równoważnych modułów czy zestawów standardów, które zapewniłyby zdobycie wiedzy podstawowej wymaganej dla danego kierunku czy specjalności.

Kredyt może być przyznawany za różnego rodzaju zajęcia, również za staże zagraniczne, okresowe studia na innych uniwersytetach itp. W systemie kredytowym studiowanie nabiera charakteru dotychczasowej indywidualnej organizacji studiów, z tym że od samego studenta wymaga się większej aktywności. Do ukończenia studiów wymagane jest zebranie odpowiedniej wielkości kredytu.

## System kredytowy na kierunku psychologii w Uniwersytecie Łódzkim

**Pierwsza połowa** studiów psychologicznych ma charakter kształcenia podstawowego i ogólnego oraz jest poświęcona psychologii jako dyscyplinie naukowej. Przedmioty mają charakter obligatoryjny i obejmują również dziedziny wiedzy pokrewne psychologii, jak np. filozofia, logika, socjologia, czy dziedziny powiązane z psychologią, jak np. biologiczne podstawy zachowania, statystyka, informatyka. Przede wszystkim jednak student otrzymuje podstawową wiedzę z zakresu psychologii ogólnej, rozwojowej i społecznej.

Bezpośrednim wprowadzeniem do drugiego etapu kształcenia są zajęcia z psychologii stosowanej. Przegląd podstawowej problematyki uprawianej w obrębie tych dyscyplin ma ułatwić dokonanie wyboru dwóch specjalności pogłębianych w drugiej części studiów, która dotyczy psychologii profesjonalnej. Wybrane specjalności dają ukierunkowanie specjalizacyjne, które powinno być pogłębiane po ukończeniu studiów.

**W drugiej części** studiów położono nacisk na uczenie umiejętności praktycznych w ramach kształcenia specjalizacyjnego, które można rozpocząć od VI semestru. Wymagane jest całkowite zaliczenie etapu kształcenia podstawowego, co jest podstawą do wydania przez Dziekanat *karty specjalizacyjnej*, niezbędnej do zapisania się na zajęcia.

Obowiązujące zasady studiowania oparte na systemie kredytowym można ująć w następujących punktach.

- Po V semestrze każdy student ukierunkowuje swoje zainteresowania na dwie specjalności, z których jedna traktowana jest jako podstawowa (I), druga – jako dodatkowa (II). Pierwsza obejmuje szerszy zakres wiedzy i umiejętności oraz wiąże się z obowiązkiem zaliczenia wakacyjnej praktyki zawodowej. Do końca VI semestru można zmienić swój dotychczasowy wybór.

Wprowadzenie dwóch specjalności (zamiast jednej, jak to było dotychczas), a zarazem wprowadzenie kilku nowych specjalności, umożliwia zdobycie szerszych kompetencji. Ma to znaczenie w sytuacji, gdy absolwenci nie zawsze wiedzą, gdzie znajdą zatrudnienie. Z drugiej strony, przemiany społeczne i gospodarcze zaistniałe w ostatnich latach wymagają bardziej elastycznego dostosowywania się do nowych potrzeb i zmienionej sytuacji rynkowej.

- Programy specjalizacyjne składają się z różnych zajęć (nazywanych kursami), porządkowanych do trzech bloków. Bloki te wiążą się z wybraną specjalnością I i II.

**Blok A – podstawowy**, wchodzi w zakres zarówno specjalności podstawowej, jak i uzupełniającej;

**Blok B – rozszerzający**, dotyczy tylko specjalności I;

**Blok C – uzupełniający**, stanowi wzbogacenie kształcenia specjalizacyjnego w obrębie specjalności I lub II, a nawet poza tymi specjalnościami.

● W blokach A i B zajęcia mają charakter obligatoryjny, tzn. są przypisane wybranej specjalności. Jednak każda specjalność, w miarę możliwości, jest zobowiązana do przedstawienia bogatej oferty programowej (optymalnie – dwukrotnie większej liczby kursów niż wymagane minimum), co pozwala na dokonywanie wyboru zajęć według własnych predyspozycji i zainteresowań również w tych blokach.

Z kolei do bloku C zajęcia są swobodnie dobierane przez studentów spośród wszystkich oferowanych kursów (chyba że kwalifikacja na określony kurs wymaga spełnienia odpowiednich warunków wstępnych (tzw. prerekwizytów).

● Poszczególne kursy mogą mieć następujące formy:

- konwersatorium;
- ćwiczenie specjalizacyjne;
- warsztat;
- seminarium tematyczne i in.

Każdy kurs ma z góry przypisaną wysokość punktów kredytowych uzyskiwaną po jego zaliczeniu. Wysokość kredytu odpowiada zasadniczo liczbie godzin trwania danego zajęcia w semestrze (z reguły 30 lub 15 godz.). Jednak pewne zajęcia, ze względu na ich podstawowe znaczenie w danej specjalności lub z powodu dodatkowych wymagań (np. zaliczenie z oceną), są preferowane dodatkowymi punktami.

● Każdy student wybiera dwie specjalności (I i II). Zaliczenie I specjalności wymaga zgromadzenia minimum 300 punktów kredytowych, po 100 w każdym z bloków A, B i C. Z kolei zaliczenie II specjalności wymaga uzyskania minimum 200 punktów kredytowych, tj. 100 z bloku A oraz 100 z bloku C.

● Uzyskanie koniecznego minimum 100 punktów wymaga zaliczenia co najmniej 90 godzin zajęć kursowych. Dla specjalności podstawowej przyjęto minimum w wysokości 270 godzin, zaś dla specjalności dodatkowej – 180 godzin.

Wymagania związane z zasadami kredytowania przedstawiono na rysunku 1.

● Aktualna oferta kształcenia, zarówno na poziomie I, jak i II, obejmuje następujące specjalności:

- psychologia wychowania;
- psychologia resocjalizacji;
- psychologia zdrowia;
- psychologia kliniczna;
- psychologia zarządzania i doradztwa zawodowego;
- psychologia rozwoju psychospołecznego.

● Włączenie wymienionych wyżej specjalności do planu zajęć w danym roku akademickim zależy od liczby wybierających ją studentów. Może się zdarzyć, że określona specjalność obowiązuje jedynie na poziomie specjalności dodatkowej (II). Jako specjalność I, daje automatycznie możliwość jej wyboru na poziomie II.

Podobnie włączenie oferowanego kursu do planu zajęć zależy od liczby studentów, którzy zadeklarują jego wybór. Zgodnie z zasadami przyjętymi obecnie w Uniwersytecie Łódzkim, wymagania dotyczące liczebności studentów na poszczególnych rodzajach zajęć są następujące:

- zajęcia specjalizacyjne: 8 – 15 punktów;
- konwersatoria, ćwiczenia: 12 – 20 studentów;
- zajęcia fakultatywne: od 8 studentów.

**Rysunek 1**  
Elementy składowe specjalności I i II

**SPECJALNOŚĆ PODSTAWOWA (I)**

<b>BLOK A</b> <i>PODSTAWOWY</i>	<b>BLOK B</b> <i>ROZSZERZAJĄCY</i>	<b>BLOK C</b> <i>UZUPEŁNIAJĄCY</i>
minimum 90 godzin <i>100 punktów</i>	minimum 90 godzin <i>100 punktów</i>	minimum 90 godzin <i>100 punktów</i>
<b>SPECJALNOŚĆ DODATKOWA (II)</b>		
<b>BLOK A</b> <i>PODSTAWOWY</i>		<b>BLOK C</b> <i>UZUPEŁNIAJĄCY</i>
minimum 90 godzin <i>100 punktów</i>		minimum 90 godzin <i>100 punktów</i>

● Zaliczenie specjalności podstawowej i dodatkowej, udokumentowane w *karcie specjalizacyjnej*, wymaga zdania kolokwium końcowego u opiekuna, a wcześniej – w przypadku specjalności I – odbycia miesięcznego stażu zawodowego w okresie wakacji.

● Kontrola postępów w studiowaniu i związane z tym zaliczanie semestru lub roku (wymagane np. do otrzymania stypendium) opiera się na przyjętych minimach wielkości kredytu, który trzeba zgromadzić, a mianowicie:

semestr VI – zaliczenie wszystkich przedmiotów z okresu kształcenia podstawowego;

semestr VII – zgromadzenie 200 punktów kredytowych;

semestr VIII – zebranie 400 punktów kredytowych (łącznie z poprzednimi);

semestr IX – posiadanie na koncie 600 punktów;

semestr X – spełnienie wszystkich wymaganych warunków, tj. uzyskanie:

– 300 punktów w ramach specjalności I i zdanie kolokwium zaliczeniowego;

– 200 punktów z tytułu specjalności II i zdanie kolokwium;

– 200 punktów za zajęcia monograficzne;

– złożenie pracy magisterskiej.

● W drugiej połowie studiów prowadzone są również zajęcia monograficzne, które mają charakter fakultatywny. Ich rodzaj i wysokość kredytów ustala kierownik Katedry. W porozumieniu z kierownikiem Katedry można również uczęszczać na zajęcia prowadzone poza Katedrą.

## Wdrożenie systemu kredytowego

Wdrożenie nowego planu studiów następowało stopniowo. W jego trakcie wyłoniła się konieczność wprowadzenia pewnych ustaleń wykonawczych, których zasady można sprowadzić do kilku punktów, a mianowicie:

- Program zajęć powinien być tak rozłożony w czasie, aby możliwy był ich bezkolizyjny wybór. W praktyce sprowadza się to do przypisania zajęć z poszczególnych specjalności do określonych dni tygodnia i utrzymywania tego planu w następnych latach. Umożliwia to, w przypadku zachodzenia na siebie zajęć planowanych do wyboru, ich przenoszenie na rok następny. Wskazane jest również, aby zajęcia miały ten sam czas trwania i wszystkie zaczynały się o tej samej porze.

- Dla ułatwienia korzystania z harmonogramu zajęć wprowadzono oznaczenia identyfikacyjne (kody) w których:

- pierwsza cyfra oznacza specjalność (według kolejności podanej na s. 109);
- drugie oznaczenie literowe określa blok zajęć (A lub B);
- ostatnia cyfra przypisana jest ściśle określone kursowi.

Kod 4Bx oznacza więc, że chodzi tu o zajęcia x z bloku B, specjalności z zakresu psychologii klinicznej.

- Po zaliczeniu wszystkich przedmiotów etapu kształcenia podstawowego otrzymuje się w dziekanacie *kartę specjalizacyjną*, w której prowadzący zajęcia potwierdzają zakwalifikowanie, a później zaliczenie kursu i wysokość uzyskanego kredytu. Jest to, z jednej strony, forma kontraktu, która nakłada określone zobowiązania. Z drugiej strony, *karta* umożliwia również kontrolę postępów w studiowaniu.

4. Wyboru dwóch specjalności dokonuje się pod koniec V semestru studiów poprzez złożenie odpowiedniej deklaracji. Równocześnie w deklaracji podaje się wykaz kursów planowanych do zaliczenia w następnym semestrze. Wymaga to wcześniejszego wywieszenia ofert programowych (według ustalonego wzoru).

W przypadku wystąpienia zbyt jednolitych wyborów określonych kursów może zająć konieczność prowadzenia selekcji ustalającej pierwszeństwo w uczestnictwie na danym kursie. Preferencje mają ci studenci, dla których kolejno:

- dany kurs jest elementem składowym bloku A/B specjalności podstawowej;
- wybrany kurs jest elementem składowym bloku A specjalności dodatkowej;
- pozostali – zaliczający kurs w ramach bloku C, według kolejności zgłoszeń.

W przypadku skrajnie jednostronnych wyborów specjalności, o decyzji zakwalifikowania do specjalności I czy II może decydować ocena uzyskana z właściwego przedmiotu stosowanego. W trakcie VI semestru możliwe jest dokonywanie zmian wybranych specjalności.

- Pod koniec każdego semestru wywiesza się oferty kursów (kod, temat, liczba miejsc itp.), możliwych do wyboru w następnym semestrze. Zmiany zajęć można dokonać nie później niż do dwóch tygodni od ich rozpoczęcia. Po tym terminie należy zarejestrować swój udział w kursie poprzez uzyskanie w karcie podpisu osoby prowadzącej kurs.

- Każdy kurs jest powtarzany w następnym roku, w tym samym terminie. Kursy cieszące się dużym zainteresowaniem mogą być prowadzone w danym semestrze w kilku grupach lub też powtarzane w następnym semestrze.

Z przyjętych założeń wynika, iż każdy student (według limitu przyjęć na I rok) ma możliwość wyboru dowolnego kursu, chociaż nie zawsze jest to możliwe w pierwszym terminie.



● Kursowy i kredytowany system zajęć sprawia, iż poszczególne zajęcia nie są ściśle przypisane do konkretnego roku studiów. Jednakże – w celu uniknięcia spiętrzenia zajęć oraz związanych z tym dodatkowych trudności w zakwalifikowaniu się do preferowanych przez siebie kursów – wskazane jest ich wybieranie zgodnie z podanym wzorcowym planem studiów.

## Ocena dotychczasowych doświadczeń

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie kredytowego systemu studiów psychologicznych należy ocenić pozytywnie, i to zarówno z perspektywy prowadzących zajęcia, jak i studentów. Więcej wyjaśnień wymagali prowadzący zajęcia niż studenci. Po dwóch pierwszych semestrach znikła, obserwowana u niektórych nauczycieli akademickich, pewna nieufność i ostrożność. Okazało się bowiem, że studenci wybierają różne zajęcia i specjalności, a to, że niektóre są bardziej popularne, jest może powodem do dumy dla prowadzącego, lecz w dalszej perspektywie stanowi dodatkowe obciążenie.

Dla studentów studia psychologiczne stały się bardziej interesujące oraz lepiej dostosowane do ich zainteresowań i możliwości. Nie wystarczy teraz bowiem przepisać z tablicy rozkład zajęć, gdyż wcześniej trzeba dobrze zapoznać się z zasadami studiowania i na bieżąco analizować oferty kursów. Podstawową sprawą stał się więc dostęp do informacji. W tym zakresie istotną rolę spełnił (i nadal spełnia) opracowany dla studentów *Informator o studiach psychologicznych*. Składa się on z dwóch części i liczy ponad 300 stron. Zawiera podstawowe dane dotyczące zasad rekrutacji i studiowania, programów zajęć etapu kształcenia podstawowego i specjalizacyjnego (wraz z wykazami lektur) oraz informacje dotyczące struktury i składu osobowego Katedry. Zamieszczono w nim ponadto tekst kodeksu etyczno-zawodowego psychologa oraz wiele innych przydatnych informacji (m.in. mapę zawierającą oznaczenia miejsc ważnych dla studenta). Ważną sprawą było również wprowadzenie komputerowej rejestracji kredytów, co umożliwi weryfikację informacji zawartych w indeksie i karcie specjalizacyjnej.

Wdrożony system wymaga dalszych udoskonaleń. Zdobyte doświadczenia pomagają w jego ciągłym doskonaleniu. Można żywić przekonanie, że wprowadzone zmiany przybliżają nas nieco do europejskich standardów edukacji. Cieszy nas, że w podobnym kierunku zamierzają pójść inne kierunki studiów na Uniwersytecie Łódzkim.

## Literatura

### EFPPA 1990

*Optimal Standards for the Training of European Professional Psychologists*. Oslo: EFPPA Secretariat.

### McPherson F.M. 1993

*Szkolenie psychologów klinicznych w Europie*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 1.

### Zarządzenie ... 1993

*Zarządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 1 lutego 1983 r. w sprawie specjalizacji lekarzy, lekarzy dentyistów, magistrów farmacji oraz innych pracowników z wyższym wykształceniem zatrudnionych w służbie zdrowia i opiece społecznej*. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej”, nr 3, p. 12.

# DOŚWIADCZENIA, DYSKUSJA

## Arnold Pabian Zarządzanie i marketing w szkołach wyższych. Wybrane problemy

Wychodząc z założenia, iż szkoła wyższa z punktu widzenia zarządzania jest podobna do innego rodzaju instytucji i podmiotów działających w gospodarce narodowej, autor omawia działania warunkujące sprawność jej funkcjonowania, takie jak: zarządzanie personelem, majątkiem trwałym i obrotowym oraz finansami uczelni, a także procesami dydaktycznymi i pracami o charakterze naukowo-badawczym.

W artykule przedstawiono również główne rodzaje działań z zakresu marketingu, które powinny być realizowane przez nowoczesnie funkcjonującą szkołę wyższą. Skoncentrowano się na podstawowych zagadnieniach relacji uczelni z otoczeniem.

### Zarządzanie szkołą wyższą

Z punktu widzenia zarządzania szkoła wyższa jest podobna do innego rodzaju instytucji i podmiotów działających w gospodarce narodowej. Sprawność funkcjonowania uczelni jest wysoka tylko wówczas, gdy – podobnie jak w innych instytucjach i jednostkach gospodarczych – właściwie realizowane są działania, m.in. w sferach wyszczególnionych poniżej.

#### ● Zarządzanie personelem.

Zarządzanie to polega na:

- planowaniu i specyfikacji potrzeb uczelni w zakresie pozyskiwania nowych pracowników naukowo-dydaktycznych, technicznych i administracyjno-biurowych;
- pozyskiwaniu tych pracowników i ich umiejscawianiu w systemie szkoły wyższej;
- ocenie dokonań zatrudnionych osób oraz ich motywowaniu do wydajnej i efektywnej pracy poprzez płacowe i pozapłacowe systemy motywacyjne;
- kształceniu i rozwijaniu pracowników naukowych (np. poprzez pomoc w zakresie realizacji doktoratów i habilitacji) oraz pracowników technicznych i administracyjno-biurowych (np. poprzez systemy szkoleń).

- Zarządzanie majątkiem trwałym uczelni.

Majątek ten obejmuje:

- rzeczowy majątek trwały, który tworzą środki trwałe (np. budynki, środki transportu, niektóre elementy wyposażenia laboratoriów) oraz wyposażenie (np. meble, sprzęt biurowy);
- wartości niematerialne i prawne (np. oprogramowanie komputerów powyżej określonej wartości);
- finansowy majątek trwały (np. środki pieniężne uczelni zaangażowane w długoterminowe papiery wartościowe).

Zarządzanie rzeczowymi składnikami majątku trwałego, które dominują w szkole wyższej, powinno mieć na celu przede wszystkim: racjonalizację działalności modernizacyjno-odtworzeniowej w odniesieniu do tej części majątku, racjonalizację gospodarki konserwacyjno-remontowej oraz racjonalizację wykorzystania posiadanych środków.

- Zarządzanie majątkiem obrotowym oraz finansami.

Majątek obrotowy wyższej uczelni tworzą:

- zapasy składników rzeczowych tego majątku, tzn. zapasy materiałów (np. biurowych), zapasy produktów gotowych i nie zakończonych (występujące np. w działach poligraficznych czy działach produkcji pomocniczej), zapasy towarów (występujące np. w uczelnianych punktach handlowych lub bufetach);
- finansowy majątek obrotowy, tzn. należności (np. kwoty pieniężne należne uczelni od słuchaczy studiów płatnych), krótkoterminowe papiery wartościowe oraz środki pieniężne (np. pochodzące z dotacji MEN, KBN, z różnego rodzaju wpłat).

Zarządzanie majątkiem obrotowym, wchodzące w zasadzie w skład zarządzania finansami, polega na takim manipulowaniu składnikami tego majątku w czasie i przestrzeni, aby zoptymalizować korzyści szkoły wyższej. Obejmuje ono szereg mniej lub bardziej złożonych poczynań, poczynszy od umiejętnego sterowania zapasami poprzez trafne inwestowanie, skończywszy na nowoczesnym zarządzaniu należnościami i gotówką.

- Zarządzanie procesami dydaktycznymi oraz pracami o charakterze naukowo-badawczym.

Uczelnia „produkuje” inżynierów i/lub magistrów oraz – jeżeli posiada odpowiednie uprawnienia – również doktorów i doktorów habilitowanych. Ponadto „produkuje” wytwory działalności naukowo-badawczej w postaci wyników badań, raportów, ekspertyz itp. Zarządzanie tą sferą obejmuje m.in.: rozdział zadań dydaktycznych na poszczególne jednostki i komórki organizacyjne uczelni oraz ich planowanie, kontrolę przebiegu procesów dydaktycznych, tworzenie i wdrażanie sprawnych mechanizmów rozdziału środków na badania, kontrolę wykorzystania tych środków itp.

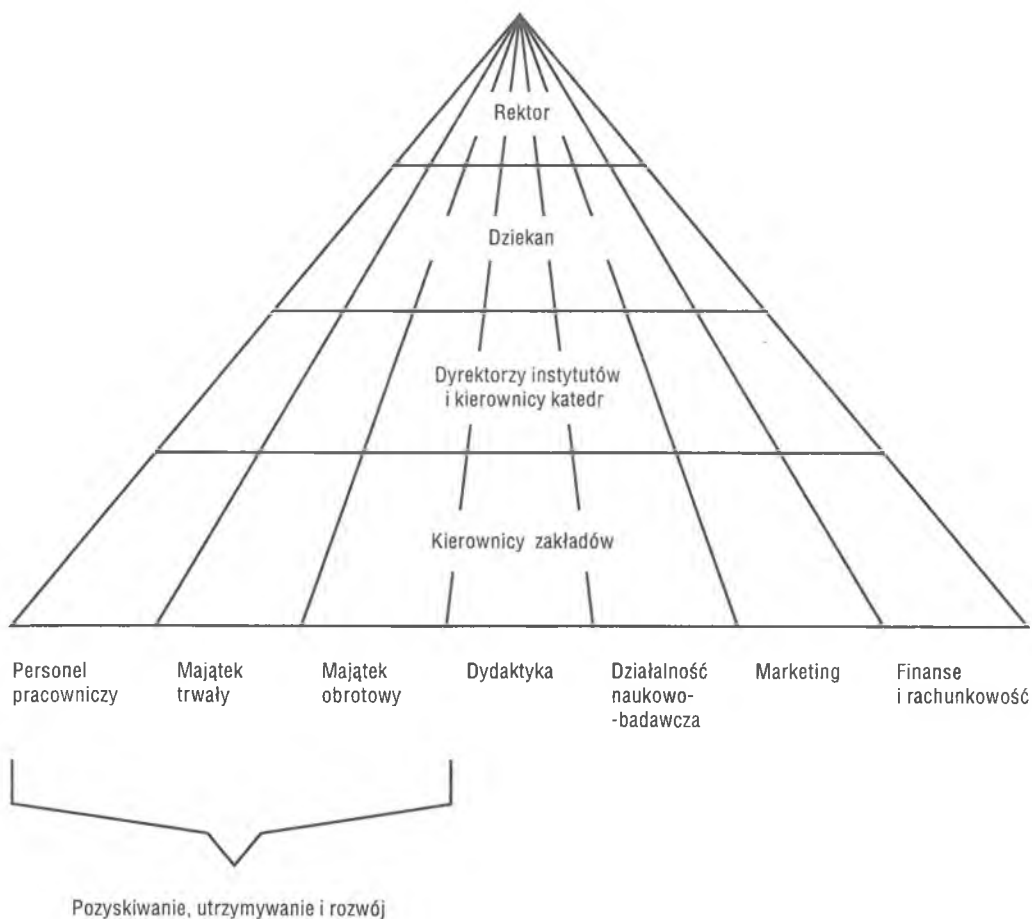
- Zarządzanie w sferze marketingu.

Dzięki świadomej działalności marketingowej szkoła wyższa może się racjonalnie rozwijać oraz bogacić m.in. poprzez przysparzanie sobie odpowiednio dużej liczby studentów, pozyskiwanie zamówień na realizację odpłatnych prac badawczo-wdrożeniowych itp.

Kierownicy każdego szczebla zarządzania szkołą wyższą realizują określone działania z wyszczególnionych powyżej sfer, co schematycznie odzwierciedla rysunek 1. Im niższe stanowisko kierownicze, tym mniejsza skala tych działań oraz wyższy stopień ich operacyjności.

## Rysunek 1

Szczegółowe zarządzanie oraz zakres działania kierowników w wyższej uczelni



Źródło: Opracowanie własne.

Jak wskazuje dotychczasowy wywód, szkoła wyższa stanowi bardzo złożony i skomplikowany system. Aby funkcjonowała sprawnie, jej kadry kierownicze powinny mieć odpowiednią wiedzę i umiejętności z zakresu nowoczesnego zarządzania. Skonfrontujmy ten wymóg z polską rzeczywistością. Większość osób pełniących funkcje kierownicze w polskich szkołach wyższych, to znakomici naukowcy, lecz amatorzy w zakresie zarządzania. Amatorstwo to wynika, z jednej strony, z braku kwalifikacji kierowniczych, z drugiej natomiast – często z braku predyspozycji do pracy kierowniczej.

Brak kwalifikacji to praktyczna nieznanomość dziesiątek nowoczesnych technik, metod, procedur i zasad: planowania, organizowania, przewodzenia, w tym motywowania, oraz kontrolowania, wypracowanych w obrębie współczesnego zarządzania.

Brak predyspozycji kierowniczych wynika ze sprzeczności między osobowościami naukowca i kierownika. Naukowiec postrzega otaczający go świat przez pryzmat teorii, modeli, koncepcji, formuł matematycznych itp. Ma skłonność do upraszczania rzeczywistości, jej kwantyfikowania, ujmowania w ramy uniwersalnych zasad, reguł, wzorów. Tymczasem, pełniąc funkcje kierownicze, styka się z brutalną rzeczywistością: z ludźmi o różnych charakterach, przywarach i aspiracjach, których zachowania z reguły odbiegają od wzorców; rzeczami, których gospodarkę regulują ściśle określone przepisy; pieniędzmi, o które jest trudno i których wpływu nie da się zahamować, jeżeli wydział, instytut, zakład mają normalnie funkcjonować.

Dodatkowo destrukcyjnie na działalność kierowniczą naukowców wpływa ich nadmierne obciążenie pracą naukowo-dydaktyczną. To nadmierne obciążenie wynika z wykonywania przez nich bardzo wielu różnego rodzaju prac poza godzinami przebywania na uczelni, w tym w soboty i niedziele.

Do prac tych można zaliczyć m. in.:

- opracowywanie artykułów, skryptów, książek, rozpraw naukowych;
- czytanie fachowej literatury;
- przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych;
- sprawdzanie prac pisemnych studentów, w tym prac egzaminacyjnych;
- przygotowywanie pomocy dydaktycznych do zajęć.

Pracownik naukowo-dydaktyczny, poświęcając większość swojego wolnego czasu wymienionym powyżej zajęciom, nie ma kiedy – nawet jeśli by chciał – doskonalić swoich umiejętności kierowniczych.

Z przytoczonych rozważań wynika bardzo istotny wniosek: **znakomity naukowiec wcale nie musi być znakomitym kierownikiem i na odwrót.**

Praktyka zarządzania polskimi uczelniami i ich podsystemami potwierdza prawdziwość tej zależności.

Jak zatem można zwiększyć efektywność zarządzania w szkolnictwie wyższym? Istnieje w tym zakresie wiele możliwości. Niektóre z nich naszkicowano poniżej.

● Prowadzenie działalności szkoleniowej, w tym m.in. poprzez:

- rozpowszechnianie wśród nowo mianowanych kierowników uczelni specjalnie przygotowanych, zwięzłych i treściwych materiałów szkoleniowych w postaci broszur oraz książek omawiających najistotniejsze aspekty pracy kierowniczej;
- organizowanie przy uczelniach krótkich kursów z zakresu zarządzania i obligowanie nowo mianowanych kierowników do ich ukończenia.

● Tworzenie stanowisk lub komórek sztabowych na szczeblu rektora/prorektorów i dziekanów.

Stanowiska lub komórki sztabowe powinny być obsadzone wysokiej klasy specjalistami z zakresu zarządzania, którzy pełniliby funkcje doradcze w stosunku do rektora/prorektorów oraz dziekanów.

● Tworzenie stanowisk asystentów rektora/prorektorów oraz dziekanów.

Asystentami powinni być zawodowi menedżerowie, odciążający rektora/prorektorów oraz dziekanów od wielu codziennych działań o charakterze operacyjnym.

● Modyfikowanie struktur organizacyjnych uczelni, np. poprzez ich decentralizację.

Decentralizacja wymusza działania proefektywnościowe na niższych szczeblach struktury organizacyjnej, czego następstwem może być samoczynne, zwiększone zainteresowanie kierowników sprawami efektywnego zarządzania.

Sądzę, iż zarządzanie jest jednym z najślabszych ogniw państwowego szkolnictwa wyższego. Jeżeli tego typu szkoły chcą sprawnie funkcjonować i oprzeć się konkurencji uczelni niepaństwowych, a więc utrzymać się na rynku, muszą zacząć inwestować w systemy sprawnego zarządzania. Takie systemy nie tylko umożliwiają optymalne wykorzystywanie posiadanych zasobów, ale także umacniają pozytywny wizerunek uczelni w regionie, kraju i na świecie, co bardzo ułatwia rozwój i bogacenie się.

## Marketing w szkole wyższej

Szkoła wyższa o klasycznej orientacji wewnętrznej formułuje swoje kierunki i programy nauczania oraz kierunki i zakresy działalności naukowo-badawczej abstrahując od wymagań i potrzeb otoczenia. Następnie stara się je narzucić otoczeniu, tzn. przyjąć dostatecznie dużą liczbę studentów na proponowane kierunki studiów oraz sprzedać wyniki swoich prac naukowo-badawczych.

Nowoczesna szkoła wyższa o orientacji zewnętrznej ustawicznie śledzi zmiany dokonujące się w regionie, kraju i na świecie oraz w miarę możliwości dostosowuje charakter i zakres swojej działalności dydaktyczno-naukowej do konkretnych wymagań i potrzeb otoczenia, a także świadomie oddziałuje na to otoczenie, informując wchodzące w jego skład jednostki i podmioty gospodarcze o zakresie i możliwościach swojego działania. Ta zewnętrzna orientacja szkoły wyższej, w której punktem wyjścia wszelkiego rodzaju poczyniń stają się zidentyfikowane potrzeby bliższego i dalszego otoczenia, odpowiada orientacji marketingowej (*marketing orientation*).

### ***Zakres i charakterystyka działalności marketingowej nowoczesnie działającej szkoły wyższej***

● Szkoła wyższa ustawicznie monitoruje swoje otoczenie i uważnie śledzi dokonujące się w nim zmiany. Pozwala to jej, z jednej strony, rozpoznać w otoczeniu nie zaspokojone potrzeby oraz trendy dotyczące nauki i nauczania, z drugiej zaś – uniknąć kłopotów wynikających z nieznaności tych potrzeb i tendencji. Na przykład niezwracanie uwagi na trendy demograficzne może sprawić, że szkoła wyższa w czasie trwania niżów demograficznych będzie miała zawyżone „moce przerobowe” w sferze kształcenia; następstwem bagatelizowania otoczenia ekonomicznego może być nadmierna liczba miejsc na studiach płatnych (np. zaocznych), spowodowana spadkiem zainteresowania tego rodzaju studiami na skutek spadku dochodów ludności.

● Szkoła wyższa, określając swoje strategie i programy działania opiera się na specjalnie dla jej celów realizowanych badaniach marketingowych<sup>1</sup>. Pozwalają one na głębszą analizę określonych zjawisk i procesów dokonujących się w otoczeniu. Uczelnia może je prowadzić we własnym zakresie lub zlecić wyspecjalizowanym agencjom. Mogą one mieć charakter wyjaśniający (np. wyjaśnienie przyczyn niezadowolenia studentów z kształcenia na danym kierunku studiów), opisowy (np. określenie, ile osób w regionie jest gotowych

<sup>1</sup> Przyjmując punkt widzenia preferowany w podręcznikach i książkach amerykańskich, badania marketingowe utożsamia się w tekście artykułu z badaniami *stricte* marketingowymi oraz badaniami rynku.

podjąć studia na wydziale w nadchodzącym roku akademickim), przyczynowy (np. określenie wpływu częstotliwości reklamowania swoich usług badawczych i szkoleniowych na stopień zainteresowania tego typu działalnością lokalnych przedsiębiorstw i instytucji). Badania marketingowe mogą być oparte na pierwotnych lub wtórnych źródłach danych oraz powinny przebiegać według ściśle określonej procedury, obejmującej m.in. sporządzenie planu badań marketingowych. Do najpopularniejszych metod badawczych, stosowanych w badaniach marketingowych należy wywiad marketingowy oraz ankiety. Komunikowanie się z respondentami dokonywane jest zazwyczaj drogą pocztową, telefonicznie lub osobiście.

- Szkoła wyższa, określając swoje strategie i programy działania, posiłkuje się informacjami uzyskanymi dzięki wywiadowi marketingowemu. W tym celu może ona tworzyć własne komórki wywiadowcze, zatrudniać specjalistów od wywiadu marketingowego lub kupować informacje od profesjonalnie działających w tym zakresie firm. Własnymi agentami wywiadu marketingowego mogą być pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz techniczni i administracyjno-biurowi, mający bezpośredni kontakt z wieloma osobami, firmami i instytucjami działającymi w otoczeniu uczelni. Działania wywiadowcze należy ukierunkować m.in. na konkurencyjne uczelnie działające w regionie. Celem tych działań jest identyfikacja strategii, programów oraz typowych reakcji i zachowań konkurentów.

- Szkoła wyższa, określając swoje strategie i programy działania, zna mechanizmy rządzące zachowaniami indywidualnych i instytucjonalizowanych nabywców jej usług. Nabywcami indywidualnymi są przede wszystkim osoby podejmujące studia w szkole wyższej. Nabywcy instytucjonalni to m.in. przedsiębiorstwa, na których rzecz uczelnia odpłatnie wykonuje różnego rodzaju prace usługowe. Podejmowanie przez wyżej wymienione grupy nabywców decyzji o skorzystaniu z usług danej uczelni przebiega według określonego schematu, obejmującego m.in. takie fazy jak poszukiwanie informacji i ocenę istniejących możliwości (np. osoba pragnąca podjąć studia najpierw zbiera informacje o różnych szkołach wyższych, następnie wybiera spośród nich najbardziej odpowiadające jej oferty i ostatecznie decyduje się na jedną z nich). Na zachowanie nabywcy wpływa wiele różnego rodzaju czynników, np. sytuacja ekonomiczna, osobowość, motywacje, a także pierwotne i wtórne grupy odniesienia. Najbardziej wpływową grupę pierwotną stanowi rodzina.

- Szkoła wyższa określa swoje strategie i programy działania zorientowane na najbardziej atrakcyjne ze swojego punktu widzenia segmenty rynku (w tym edukacyjnego). Uczelnia powinna zidentyfikować te segmenty rynku (np. edukacyjnego), które może najbardziej efektywnie obsługiwać. Może ona np. mieć charakter ekskluzywnej, drogiej szkoły wyższej, obsługującej młodzież pochodzącą z bogatych rodzin, uczelni zorientowanej na młodzież, która kończy szkoły średnie o określonym profilu lub szkoły wyższej z przewagą studiów zaocznych i wieczorowych, kształcącej przede wszystkim młodzież pracującą. Wybór danego segmentu (segmentów) rynku zależy m.in. od wielkości uczelni (duże uczelnie będą preferować duże segmenty), w tym od jej zasobów (uczelnia powinna mieć dostateczne umiejętności i środki, aby skutecznie obsługiwać dany segment) oraz od atrakcyjności segmentu (jednym z przejawów nieatrakcyjności segmentu jest działanie w nim silnych i agresywnych konkurentów, w tym przypadku innych szkół wyższych).

- Szkoła wyższa świadomie określa swoje strategie i programy cenowe. Dotyczy to głównie płatnej usługowej oferty uczelni kierowanej do otoczenia. Zakres tej oferty obejmuje kształcenie na płatnych studiach zaocznych, wieczorowych i podyplomowych, do kształcenie na różnego rodzaju szkoleniach, wykonywanie ekspertyz, badań na rzecz

przedsiębiorstw itp. Różne strategie cenowe mogą być wybierane spośród wielu możliwości zawartych między następującymi dwiema skrajnościami: strategią najwyższej jakości (preferującą wysokie ceny przy jednoczesnym zagwarantowaniu najwyższej jakości świadczonych usług) a strategią oszczędności (preferującą niskie ceny i jednocześnie niską jakość). Określając ceny na swoje usługi, szkoła wyższa powinna brać pod uwagę możliwość stosowania obniżek lub podwyżek cen (np. zależnie od popytu na dany rodzaj studiów płatnych), cen promocyjnych (np. w przypadku uruchamiania studiów płatnych na nowych działach i kierunkach studiów), rabatów i upustów (np. dla studentów terminowo wnoszących opłaty za studia).

- Szkoła wyższa świadomie buduje systemy skutecznej komunikacji ze swoim otoczeniem. W celu skutecznej komunikacji z otoczeniem uczelnia powinna wydzielić ze swoich funduszy budżet promocyjny, a następnie podzielić go na poszczególne narzędzia (tzw. *promotion mix*). Do narzędzi promocji, które z powodzeniem może stosować, należą:

**Reklama**, czyli wszelkie płatne formy nieosobistej prezentacji oraz promocji dóbr i usług. Uczelnia m.in. ściśle określa cele swojej reklamy, ustala treść przekazów reklamowych, wskazuje konkretne media oraz łoży środki umożliwiające przeprowadzenie skutecznych kampanii reklamowych.

**Marketing bezpośredni**, czyli przekazywanie informacji o produktach i usługach bezpośrednio potencjalnemu nabywcy, bez udziału kanałów pośrednich. Szkoła wyższa może np. informować otoczenie o świadczonych przez siebie usługach za pośrednictwem listów, ulotek, folderów, taśm wideo itp., wysyłanych bezpośrednio do osób fizycznych, szkół średnich, przedsiębiorstw.

**Promocja sprzedaży oraz sprzedaż osobista** – szkoła wyższa może wykorzystywać w tym zakresie różne narzędzia, do których należą m.in.: targi, wystawy, pokazy, demonstracje, prezenty (gadżety reklamowe, konkursy, loterie itp.).

**Public relations**, czyli umiejętne kreowanie reputacji szkoły wyższej, m.in. poprzez przekazywanie odpowiednich informacji do prasy, przemówienia, seminaria i konferencje, akcje dobroczynne, sponsoring itp. Przy wykorzystywaniu narzędzi *promotion mix* ważne jest, aby nie zapominać o pomiarze rezultatów ich wpływu na docelowe audytorium.

- Szkoła wyższa tworzy i umieszcza w swoich strukturach organizacyjnych działy marketingu. Jest wskazane, aby działy te, zatrudniające od kilku do kilkunastu osób (zależnie od wielkości uczelni), były podporządkowane bezpośrednio rektorowi. Jednocześnie trzeba bardzo mocno podkreślić, że działalności marketingowej nie można utożsamiać tylko i wyłącznie z działem marketingu. W instytucji preferującej orientację marketingową wszyscy pracownicy powinni wspólnie działać na rzecz zadowolenia, a nawet zachwycenia klienta. Odpowiada to koncepcji tzw. marketingu skoordynowanego.

- Szkoła wyższa ustawicznie ocenia i kontroluje swoją działalność marketingową. Taka ocena i kontrola pozwala przede wszystkim na stwierdzenie, czy osiągnięto zaplanowane cele oraz czy konkretne korzyści, w tym ekonomiczne, wynikające z podjętego wysiłku marketingowego, przewyższają poniesione koszty.

★

Konieczność rozwijania działalności marketingowej w przedstawionych powyżej obszarach dotyczy każdej szkoły wyższej. Wynika to z faktu, iż każda z nich świadczy określone



usługi, w tym edukacyjne, na rzecz swojego otoczenia, a więc jest od niego uzależniona. Z otoczenia wywodzą się jej studenci, otoczenie jest źródłem jej dochodów. Bez nich uczelnia stanowi tylko „doskonałą maszynę do robienia kosztów”. Dlatego tak ważne jest, aby zadowolić to otoczenie i jednocześnie odnieść konkretne korzyści, w tym ekonomiczne i społeczne. To właśnie podejście marketingowe umożliwia skuteczną realizację tych celów.

## Literatura

- Arens W., Bovee C.** 1994  
*Advertising*. New York: Irwin.
- Berkowitz E., Kerin R., Hartley S., Rudelius W.** 1994  
*Marketing*. New York: Irwin.
- Bovee C., Thill J.** 1992  
*Marketing*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Cunningham W., Cunningham I., Swift Ch.** 1987  
*Marketing. A Managerial Approach*. New York: South-Western Publishing Co.
- Furlong C.** 1993  
*Marketing for Keeps*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Kotler P.** 1994  
*Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Warszawa: GiS.
- McCarthy J., Perreault W.** 1991  
*Basic Marketing. A Global Managerial Approach*. New York: Irwin.
- Stanton W., Ettzel M., Walker B.** 1991  
*Fundamentals of Marketing*. New York: McGraw-Hill Inc.

# Jan Pytel, Antoni Serwin

## Kształcenie ustawiczne

Dynamiczny rozwój nauki i techniki powoduje, iż wiedza zdobyta w szkole staje się bardzo szybko niewystarczająca do skutecznego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym. Powstaje zatem konieczność uzupełniania wykształcenia przez ludzi dorosłych, często pracujących zawodowo i mających już szkolne wykształcenie. Do realizacji tego zadania niezbędne jest wprowadzenie i upowszechnienie kształcenia ustawicznego. Organizacja kształcenia ustawicznego została przedstawiona na przykładzie Niemiec, gdzie ta forma kształcenia ma bogatą tradycję. Zwrócono uwagę na powszechność kształcenia ustawicznego w Niemczech oraz na różnorodność form, w jakich jest ono realizowane. Podkreślono rolę, jaką w organizowaniu kształcenia ustawicznego odgrywają samorządowe

korporacje zawodowe oraz instytucje prywatne. Jedną z form kształcenia ustawicznego jest kształcenie korespondencyjne. Przedstawiono organizację oraz zakres tematyczny tego kształcenia w Niemczech i w Europie Zachodniej. Kształcenie ustawiczne pracowników wielkich przedsiębiorstw zostało pokazane na przykładzie firmy Siemens. Uwypuklono wagę, jaką w wielkich firmach przywiązuje się do podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników. Na tym tle starano się uzasadnić, że warunkiem wejścia Polski do struktur Unii Europejskiej i następnie skutecznego funkcjonowania w tych strukturach jest podniesienie poziomu wykształcenia obywateli naszego kraju. Osiągnięcie tego celu nie jest możliwe bez wprowadzenia i upowszechnienia w Polsce kształcenia ustawicznego. Istotną rolę w tym zakresie mogą i powinny odegrać wyższe uczelnie.

## Wprowadzenie

Przeciętny poziom wykształcenia Polaków jest niepokojąco niski. Z badań tzw. alfabetyzmu wynika, że olbrzymi procent obywateli naszego kraju ma trudności z czytaniem i pisanem. Wielu z nas, jeśli nawet umie czytać, to nie rozumie czytanego tekstu lub nie potrafi wypełnić prostego kwestionariusza. Nie najlepiej jest również z poziomem wiedzy i stopniem przygotowania zawodowego osób legitymujących się wyższym wykształceniem. Zasadniczą przyczyną tego stanu rzeczy są zbyt niskie nakłady na naukę i oświatę. Nauczyciele nie dysponowali i nie dysponują odpowiednią siłą nacisku, niezbędną do wymuszenia poprawy swojego statusu materialnego. Spowodowało to pauperyzację zawodu nauczycielskiego i w efekcie negatywną selekcję kadr. Nieliczne wyjątki znakomitych pedagogów nie były w stanie zmienić sytuacji w tym zakresie.

Bardzo istotną przyczyną niskiego poziomu wykształcenia Polaków był brak bodźców do rzetelnego zdobywania wiedzy. Do zajmowania określonego stanowiska potrzebne było jedynie takie lub inne świadectwo. Natomiast tylko sporadycznie o karierze decydowała wiedza i dobre przygotowanie do zawodu. Bardzo przydatny był za to spryt, dobre układy, a najbardziej – odpowiedniego koloru legitymacja. Często nie opłacało się nawet ujawniać swoich umiejętności i możliwości zawodowych. Nagrodą za dobrą pracę była zazwyczaj do praca dodatkowa, z reguły nie nagradzana finansowo. Kolejną przyczyną niskiego poziomu wykształcenia Polaków jest brak nawyków oraz możliwości uzupełniania wykształcenia.

Tymczasem dynamiczny rozwój nauki i techniki powoduje, że wiedza zdobyta w szkole staje się szybko niewystarczająca do skutecznego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym. Rozwój wiedzy ma przebieg wykładniczy. Szacuje się, że zasoby wiedzy podwajają się co dziesięć lat. Natomiast zasób wiedzy zdobytej w szkole zmniejsza się w tym czasie o połowę, na skutek dezaktualizacji i zapomnienia. W tej sytuacji powstaje potrzeba uzupełniania wykształcenia i w związku z tym stworzenia takich form organizacyjnych (lub instytucji), które umożliwiłyby dokończanie ludzi dorosłych, często pracujących zawodowo i mających już szkolne wykształcenie. Te formy szkolenia nazywane są w niemieckojęzycznej strefie językowej *Weiterbildung*, natomiast w krajach anglojęzycznych *continuing education*. W Polsce przyjęto dla nich nazwę „kształcenie ustawiczne”.

Potrzeba kształcenia ustawicznego została dawno dostrzeżona w krajach wysoko rozwiniętych. Powstała tam sieć ośrodków prowadzących tego rodzaju kształcenie. Kształcenie to jest odpłatne i stało się w tych krajach całkiem niezłym źródłem dochodów. Może się nim

stać również w Polsce. Nie znaczy to, że kształcenie ustawiczne stanie się remedium na wszelkie dolegliwości związane z edukacją w naszym kraju. Niemniej, może ono stanowić ważny czynnik poprawy poziomu wykształcenia. Przede wszystkim niezbędne jest zaistnienie zapotrzebowania na uzupełnianie wykształcenia. Takie zapotrzebowanie może stworzyć jedynie gospodarka.

Institucje działające w warunkach wolnej konkurencji będą potrzebowały coraz lepiej przygotowanych pracowników. Zmiany strukturalne wymuszają zwiększanie mobilności zawodowej, potrzebę przekwalifikowywania się, a często konieczność całkowitej zmiany zawodu. Musi ponadto zaistnieć przekonanie, że podwyższenie statusu zawodowego i ekonomicznego zależy od poziomu wykształcenia i dobrego przygotowania do wykonywanej pracy. Pewne symptomy oddziaływania w tym zakresie „niewidzialnej ręki rynku” są już widoczne. Pojawia się zapotrzebowanie na podwyższanie kwalifikacji lub zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności. Dotyczy to głównie tych dziedzin, które w minionym okresie nie odgrywały większej roli w życiu gospodarczym i społecznym, takich jak marketing, języki obce, prawo itp. Organizowane są różne kursy, a nawet powstają specjalne szkoły. Nie ulega wątpliwości, że w Polsce będzie wzrastać zapotrzebowanie na kształcenie ustawiczne. Do wymienionych czynników, skłaniających do uzupełniania wykształcenia, dojdą takie, jak dążenie do wzbogacania osobowości, rozbudzenie zainteresowania kulturą, sztuką, filozofią itp.

## Kształcenie ustawiczne w Niemczech

Problemy związane z organizacją kształcenia ustawicznego zostaną przedstawione na przykładzie Niemiec, kraju, w którym ta forma podwyższania kwalifikacji ma bogatą tradycję. Kształceniem ustawicznym w Niemczech zajmują się różne instytucje. Są to zarówno firmy prywatne, jak i samorządowe korporacje zawodowe, które organizują doksztalcanie pracowników małych i średnich przedsiębiorstw. Kształceniem tym zajmują się również stowarzyszenia, skupiające przedsiębiorstwa należące do tej samej branży lub usytuowane na określonym terenie. Odrębnym zagadnieniem jest kształcenie ustawiczne organizowane przez wielkie firmy.

### *Kształcenie ustawiczne pracowników małych i średnich przedsiębiorstw*

Kształceniem ustawicznym pracowników małych i średnich przedsiębiorstw zajmują się w Niemczech korporacje zawodowe i branżowe oraz firmy prywatne. Nie finansują one jednak działalności szkoleniowej tych ośrodków, ponieważ placówki szkoleniowe utrzymują się z opłat wnoszonych przez uczestników szkolenia. Władze państwowe ograniczają się do wspierania kształcenia ustawicznego przez finansowanie prac o charakterze metodologicznym. Na przykład Federalne Ministerstwo Oświaty opłacało prace, prowadzone przez Instytut Kształcenia Zawodowego, na temat doradztwa w dziedzinie kwalifikacji oraz wyboru form kształcenia ustawicznego pracowników małych i średnich przedsiębiorstw (Reinold 1996). Natomiast badania kosztów i struktur kształcenia, prowadzone przez Instytut Gospodarki Niemieckiej, były finansowane przez Federalną Radę Niemieckiego Przemysłu i Handlu oraz Związek Niemieckiego Przemysłu. Mimo że wspomniane korporacje zawodowe nie finansują bezpośrednio ośrodków kształcenia ustawicznego, to jednak organizują i firmują te ośrodki.

Korporacje zawodowe, takie jak izby przemysłowo-handlowe, stowarzyszenia pracodawców, zjednoczenia przedsiębiorstw określonej branży itp., są organizacjami, o olbrzymim potencjale. Przynależność do tego typu organizacji jest obowiązkowa i wiąże się z płaceniem składek członkowskich. Dzięki temu dysponują one poważnymi zasobami finansowymi i aparatem organizacyjnym. Przykładem mogą być izby przemysłowo-handlowe. Na terenie Niemiec istnieją 83 takie izby, które zrzeszają ponad 3 mln przedsiębiorstw. Mają one nadrzędną organizację w postaci Rady Niemieckiego Przemysłu i Handlu, która reprezentuje interesy swoich członków wobec władz federalnych oraz Unii Europejskiej. Natomiast poszczególne izby reprezentują interesy przedsiębiorstw wobec władz lokalnych, zajmują się doradztwem technicznym i organizacyjnym oraz obsługą prawną. W izbach przemysłowo-handlowych działa ponad 6 tys. ekspertów z zakresu prawa, kierowania przedsiębiorstwami, koniunktur gospodarczych, ochrony środowiska, handlu, a także kształcenia ustawicznego. Ośrodki szkoleniowe izb przemysłowo-handlowych dysponują świetnie wyposażonymi salami wykładowymi oraz laboratoriami dydaktycznymi. Do rutynowych zadań tych ośrodków należy prowadzenie kursów przygotowawczych do egzaminu na tytuł mistrza przemysłowego. Ponadto ośrodki te prowadzą seminaria szkoleniowe na tematy związane z przemysłem i handlem. W katalogu seminariów jednego z takich ośrodków figurują m.in. następujące tematy: metody kierowania przedsiębiorstwem, kryteria oceny pracowników, księgowość, marketing, handel międzynarodowy, nowoczesne prowadzenie biura, gospodarka światowa, środowisko naturalne.

Jako przykład regionalnej organizacji przemysłowej może posłużyć Zjednoczenie Związków Przedsiębiorców Hesji (Vereinigung der Hessischen Uternehmerverbände). Zjednoczenie to prowadzi Ośrodek Szkoleniowy Gospodarki Hesji (Bildungswerke der Hessischen Wirtschaft) (*Seminarprogram ... 1996*). Katalog seminariów szkoleniowych tego ośrodka na rok 1996 zawiera informacje o ponad stu seminariach. Tematyka tych seminariów dotyczy takich zagadnień jak: kierowanie ludźmi, organizowanie zespołów pracowniczych, bezpieczeństwo pracy, prowadzenie przedsiębiorstwa, wykorzystanie technik komputerowych itp. Z ciekawszych tematów seminariów należy wymienić: problemy motywacyjne, rozwiązywanie konfliktów, metody oceniania pracowników, kontakty międzyludzkie, kierowanie zespołami, techniczne problemy obsługi klienta, metody symulacyjne w kierowaniu przedsiębiorstwem itp. Ośrodek organizuje również kursy przygotowawcze do egzaminów kwalifikacyjnych na tytuł mistrza przemysłowego.

Ośrodek prowadzony przez Wspólnotę Pracy Kształcenia Ustawicznego w Zakresie Energii i Wody (Arbeitsgemeinschaft Weiterbildung Energie und Wasser) w Darmstadt może być przykładem ponadregionalnej organizacji szkoleniowej. Ośrodek ten działa pod patronatem Zjednoczenia Niemieckich Zakładów Energetycznych (Vereinigung der Deutscher Elektrizitätswerke) oraz Federalnego Związku Niemieckiej Gospodarki Gazem i Wodą (Bundesverband der Deutschen Gass- und Wasserwirtschaft) (*Weiterbildungsprogram ... 1996*). Ośrodek ten, poza dobrze wyposażonymi salami i laboratoriami, dysponuje bazą hotelową ze stu jednoosobowymi pokojami oraz częścią gastronomiczną i rekreacyjną. Ośrodek organizuje szkolenie głównie z zakresu energetyki oraz gospodarki gazem i wodą, ale oferuje również tematy bardziej ogólne, takie jak: marketing, ochrona środowiska, bezpieczeństwo pracy, zastosowanie metod statystycznych w przemyśle, problemy związane z kierowaniem ludźmi, nauka języków obcych, a nawet retoryka. A oto kilka wybranych tematów seminariów z zakresu energetyki, proponowanych przez ten ośrodek: projektowanie sieci elektrycz-

nych, nowoczesne kable energetyczne, niesymetria napięcia, kołysania mocy, zabezpieczenia sieci elektrycznych, uziemienia, ochrona przeciwporażeniowa itp. Seminaria organizowane są nie tylko we własnym ośrodku, ale także w hotelach na terenie całych Niemiec. Opłaty za udział w seminariach wahają się w granicach 300 – 2700 DM. Wykładowcami są specjaliści o uznanym autorytecie, często pracownicy wyższych uczelni. Organizatorom zależy na dużej liczbie uczestników seminariów, dlatego zapraszają na wykłady ludzi o znanych nazwiskach.

Nieco odmiennym problemem jest kształcenie ustawiczne prowadzone przez ośrodki szkoleniowe izb rzemieślniczych. Podstawowym zadaniem tych ośrodków jest udział w tzw. kształceniu dualnym. Tym terminem nazywane jest zdobywanie przez młodzież wykształcenia zawodowego, polegające na łączeniu nauki z pracą. Młodzież, która zdobywa wykształcenie w tym systemie, przebywa od trzech do czterech dni w tygodniu w zakładzie pracy, natomiast w ciągu jednego lub dwóch dni w szkole. Nauka zawodu w zakładzie pracy musi przebiegać zgodnie z określonym programem. Nie wszystkie zakłady są w stanie zapewnić swoim uczniom realizowanie w pełni tego programu. Taką możliwość stwarzają ośrodki szkoleniowe izb rzemieślniczych. Ośrodki te dysponują warsztatami i laboratoriami, w których można zdobywać praktykę zawodową. Prowadzą one również działalność mającą charakter kształcenia ustawicznego. Są to m.in. kursy przygotowawcze do egzaminu na tytuł mistrza rzemieślniczego oraz wiele kursów na tematy ogólne, takie jak marketing, kierowanie ludźmi, ochrona środowiska itp. Oferowane są również szkolenia na bardziej szczegółowe tematy, związane z nowymi metodami oraz technologiami, np. z zakresu automatyzacji, tworzyw sztucznych, komputeryzacji lub fotografii komputerowej.

Należy w tym miejscu podkreślić, że cały system kształcenia w Niemczech jest nastawiony na skuteczne przygotowanie do zawodu. Około 70% młodzieży niemieckiej zdobywa wykształcenie zawodowe w systemie dualnym (Brosi 1991). Podział na tych, którzy mają kończyć gimnazjum i zdobywać ogólnokształcącą maturę, a potem studiować w szkołach wyższych, o statusie uniwersyteckim, odbywa się bardzo wcześnie, bo w czwartej klasie szkoły podstawowej. Pozostali mogą zdobywać średnie wykształcenie zawodowe i studiować w wyższych szkołach zawodowych. Istnieją oczywiście możliwości przejścia z toku kształcenia zawodowego na tok uniwersytecki, ale jest to związane z określonymi trudnościami.

Znaczącą rolę w dziedzinie kształcenia ustawicznego w Niemczech odgrywają prywatne firmy, które oferują szeroki wachlarz kursów z różnych dziedzin techniki oraz zagadnień związanych z prowadzeniem przedsiębiorstw. Przykładem takiej instytucji może być Akademia Techniczna w Esslingen (Technische Akademie Esslingen) (*Gesamtprogramm* 1996). Określenie „akademia” może być w tym przypadku mylące, gdyż instytucja ta nie jest szkołą wyższą. Jest to przedsiębiorstwo, które zajmuje się organizacją kształcenia ustawicznego nie tylko na terenie Niemiec, ale także w innych krajach niemieckojęzycznych, takich jak Austria i Szwajcaria. Akademia ta oferuje około 1200 tematów z różnych dziedzin techniki oraz z zakresu wiedzy o: ochronie zdrowia, gospodarce i zarządzaniu, rachunkowości, finansach, marketingu, psychologii itd. Kursy trwają zazwyczaj kilka dni, a koszt uczestnictwa wynosi kilkaset marek. Wykładowcami są pracownicy wyższych uczelni oraz wybitni specjaliści z przemysłu.

Innym przykładem instytucji zajmującej się kształceniem ustawicznym jest Stowarzyszenie ds. Badania Pracy i Organizacji Przedsiębiorstw – REFA (Verband für Arbeitsgestaltung,

Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung) (*Vorsprung...* 1996). Z samej nazwy tej instytucji wynika, że kształcenie ustawiczne nie jest jedyną domeną jej działalności. Poza kształceniem REFA zajmuje się doradztwem w zakresie planowania i sterowania produkcją.

Firma ta ma ponad siedemdziesięcioletnie doświadczenie w swojej działalności. Specjalizuje się w tematyce związanej z organizacją produkcji. Szkolenia prowadzone są w jej własnych ośrodkach, ale na życzenie mogą się odbywać na terenie zainteresowanego zakładu. REFA prowadzi swoją działalność również poza granicami Niemiec. Ma także swoją filię w Polsce („REFA Wielkopolska” z siedzibą w Poznaniu).

## Kształcenie korespondencyjne

Jedną z form kształcenia ustawicznego jest kształcenie korespondencyjne. W krajach Europy Zachodniej kształceniem tym zajmują się zarówno instytucje, dla których jest ono jedyną formą działalności, jak i szkoły, które prowadzą nauczanie w trybie stacjonarnym. W wielu krajach istnieją związki zrzeszające instytucje, które prowadzą szkolenie korespondencyjne. Ponadto funkcjonuje Europejskie Stowarzyszenie Szkół Korespondencyjnych (Association of European Correspondence Schools – AECS), zrzeszające krajowe związki szkół korespondencyjnych oraz poszczególne szkoły. W 1994 r. AECS zrzeszało 61 organizacji członkowskich i rejestrowało ponad milion uczestników kształcenia korespondencyjnego. Instytucje zrzeszone w AECS oferowały ponad 4 tys. różnych kursów. AECS organizuje międzynarodową wymianę doświadczeń i czuwa nad poziomem kształcenia korespondencyjnego (Döring i in. 1988; *Directory ...* 1993; *Quality ...* 1994).

Kształcenie korespondencyjne jest szeroko rozwinięte w Niemczech. Niemiecki Związek Szkół Korespondencyjnych (Deutscher Fernschulverband – DFV) zrzesza instytucje prowadzące kształcenie korespondencyjne na terenie Niemiec. Łącznie działa w Niemczech ponad 160 takich instytucji. W 1977 r. kształcenie korespondencyjne w Niemczech zostało objęte ustawą, która zapewnia kontrolę poziomu nauczania. Kontrolę tę sprawuje Państwowy Urząd do Spraw Kształcenia Korespondencyjnego. Każdy ośrodek, który zamierza podjąć działania w tym zakresie musi uzyskać atest potwierdzający, że oferowane przez niego kształcenie odpowiada standardom zawodowym i dydaktycznym. Niemieckie ośrodki kształcenia korespondencyjnego umożliwiają zdobywanie wiadomości praktycznie we wszystkich możliwych kierunkach. Wykaz kursów kształcenia korespondencyjnego, opublikowany przez DFV w 1996 r. zawiera ponad 450 pozycji (Kamprath, Schachtsiek 1996). Są to kursy przygotowujące do egzaminu końcowego w zakresie szkoły podstawowej, do matury, do egzaminu na tytuł mistrza, ale także kursy na temat sztuki, religii, filozofii, psychologii, techniki komputerowej i wielu innych zagadnień.

Kształcenie korespondencyjne trwa, w zależności od kursu, od dwóch miesięcy do czterech lat. Materiały szkoleniowe przesyłane są uczestnikom sukcesywnie. Materiał szkoleniowy ma zazwyczaj formę skryptów, ale może być również przygotowany na taśmie magnetofonowej, na taśmie wideo, a nawet na dyskietce komputerowej lub CD-ROM-ie. Sposób przygotowania materiału oraz jego forma są przystosowane do samodzielnej nauki i możliwości przyswojenia go w określonym czasie. Każdy materiał zawiera syntetyczne podsumowanie i testy do samokontroli oraz zadania kontrolne, które uczeń, po rozwiązaniu, przesyła do ośrodka szkoleniowego. Ocena zadań kontrolnych przeprowadzają nauczyciele, specjaliści z danego przedmiotu. Poprawione zadania wracają do ucznia. Uczeń nie ma kon-

taktu z nauczycielem sprawdzającym jego zadania. Każdy uczeń ma natomiast swego indywidualnego opiekuna, z którym, w razie potrzeby, może się kontaktować za pomocą telefonu, faksu lub poczty elektronicznej. Niektóre dziedziny wymagają jednak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. W takich sytuacjach organizowane są sesje seminaryjne, w których uczeń może uczestniczyć. Sesje organizowane są zazwyczaj w soboty lub grupowane w ciągu kilku kolejnych dni. Materiał szkoleniowy jest jednak przygotowywany w taki sposób, aby udział w sesjach nie był konieczny. W przypadku kursów, które przygotowują do egzaminów państwowych (np. do matury), organizowane są wewnętrzne egzaminy próbne. Kształcenie korespondencyjne umożliwia naukę w dowolnym miejscu i czasie. Ta forma kształcenia jest szczególnie dogodna dla osób pracujących, matek wychowujących dzieci oraz osób niepełnosprawnych. Uczestnicy kształcenia korespondencyjnego mogą tworzyć zespoły i wzajemnie pomagać sobie w nauce. W tworzeniu takich zespołów może pośredniczyć zakład prowadzący szkolenie.

### **Kształcenie ustawiczne w wielkich firmach**

Wielkie firmy organizują kształcenie ustawiczne swoich pracowników we własnym zakresie. Istnieją w nich specjalne działy szkolenia. Problemy związane z kształceniem ustawicznym pracowników wielkich firm zostaną przedstawione na przykładzie firmy Siemens. Do lepszego zrozumienia tej problematyki niezbędnych jest kilka informacji o samej firmie.

Siemens jest firmą o zasięgu światowym. W latach 1994-1995 zatrudniał łącznie ponad 370 tys. pracowników, w tym 68% w Europie, 16% w Ameryce i 10% w Azji. Roczny obrót firmy wynosił około 90 mld DM. Produkcja firmy dotyczy głównie branż elektrycznej i elektronicznej. W 1991 r. szkolenie pracowników kosztowało firmę około 700 mln DM. Szkoleniem, a właściwie kształceniem ustawicznym, objęci są w zasadzie wszyscy pracownicy, poczynając od stażystów, a kończąc na dyrektorach generalnych.

We wszystkich oddziałach firmy organizowanych jest rocznie około 20 tys. różnego rodzaju kursów, które obejmują 5 tys. tematów. Szkolenie prowadzą zazwyczaj fachowcy zatrudnieni w firmie, ale angażowani są również specjaliści z zewnątrz. Szkolenie nastawione jest głównie na praktyczne zastosowania, chociaż prowadzone są także kursy ukierunkowane na rozwijanie osobowości i zainteresowań pracowników. Szkolenie prowadzone w interesie firmy odbywa się w godzinach pracy, natomiast szkolenie, którym zainteresowany jest pracownik, prowadzone jest w godzinach pozasłużbowych. W szkolenia organizowane przez firmę Siemens zaangażowanych jest około 3,5 tys. wykładowców i prelegentów. Wysoka efektywność szkolenia uzyskiwana jest przez tzw. trening trenerów, czyli dokształcanie osób prowadzących szkolenie.

Tematy i zakres szkolenia są dobierane indywidualnie przez pracowników działu szkolenia wspólnie z bezpośrednim przełożonym pracownika. Szkolenie jest kontynuowane przez cały okres pracy w firmie i uzależnione od zadań stawianych pracownikowi. Kształcenie ustawiczne prowadzone jest na ogół w formie kursów. Coraz większego znaczenia nabiera jednak indywidualna nauka wspomagana komputerowo. Pracownicy mają udostępnione miejsca do nauki, wyposażone w komputery, oraz biblioteki programów nauczających. Mogą oni korzystać z firmowej bazy informacji oraz ze znakomicie wyposażonych bibliotek. Korzystając z połączeń komputerowych, mogą docierać do publicznych centrów informacji oraz zbiorów bibliotecznych na całym świecie.

Działy szkolenia zajmują się ponadto współpracą ze szkołami wyższymi. Firma Siemens utrzymuje stałe kontakty z ponad stu niemieckimi uniwersytetami technicznymi i wyższymi szkołami zawodowymi oraz z ponad pięćdziesięcioma uczelniami zagranicznymi. W ramach tej współpracy organizowane są praktyki studenckie, a także seminaria naukowe z udziałem profesorów, asystentów i studentów. Kształcenie ustawiczne prowadzone przez firmę nastawione jest dwukierunkowo, tzn. na podnoszenie kwalifikacji potrzebnych bezpośrednio w produkcji oraz na sprawne funkcjonowanie przedsiębiorstwa.

Wszyscy nowo angażowani pracownicy zapoznawani są z organizacją firmy i rolą, jaką będą pełnić w przedsiębiorstwie. Następnie uczestniczą w seminariach na takie tematy jak: postęp techniczny, problemy środowiska naturalnego, źródła energii, odpowiedzialność itp. Pracownicy związani z produkcją, zwłaszcza pracownicy techniczni, przechodzą szkolenie związane z ich działalnością. Szczególny nacisk kładzie się na umiejętność posługiwania się techniką komputerową, wykorzystanie nowej techniki oraz na umiejętności związane z obsługą klienta. Kursy organizowane dla pracowników technicznych dotyczą takich zagadnień jak: urządzenia elektryczne, napędy, technika łączeniowa, instalacje elektryczne, automatyzacja, pozyskiwanie energii, systemy informatyczne, sieci komunikacyjne, technika medyczna, mikroelektronika, kable łącznościowe, zabezpieczenia elektroenergetyczne, technika ruchu drogowego itp.

Pracownicy, których zadaniem jest zapewnienie sprawnego funkcjonowania przedsiębiorstwa przechodzą szkolenie na następujące tematy: marketing, logistyka, rachunkowość, kadry, komunikacja międzykulturowa, technika rozwiązywania problemów, metodyka pracy, zarządzanie itp. Duży nacisk w kształceniu pracowników kładzie się na doskonalenie znajomości języków obcych. Dla wysoko kwalifikowanych kadr organizowane są kursy na temat technicznych i gospodarczych problemów prowadzenia firmy. Obowiązkowe szkolenia przechodzą pracownicy przewidziani do podjęcia ważniejszych zadań w firmie.

Tworzone są specjalne zespoły szkoleniowe dla wybitnie uzdolnionych absolwentów wydziałów elektrycznych oraz informatyki niemieckich i zagranicznych wyższych uczelni. Uczestnicy tych zespołów przechodzą specjalne dwuletnie szkolenie w zakresie projektowania wytwarzania i zbytu urządzeń. W ramach tego szkolenia odbywają ośmiomiesięczną praktykę zagraniczną i intensywny kurs języka angielskiego lub hiszpańskiego.

Ważną rolę odgrywają szkolenia specjalistyczne dla kadry inżynierskiej prowadzone w czternastu centrach szkoleniowych firmy. Na przykład w centrum szkoleniowym w Monachium działa szkoła mikroelektroniki, która prowadzi szkolenie w zakresie mikrokomputerów. Uczestnikami szkoleń są konstruktorzy i programiści oraz pracownicy serwisu. Rocznie takie szkolenie przechodzi około 4 tys. osób. Wielki nacisk kładzie się na informatykę, którą traktuje się jako czwartą technikę kulturową, po czytaniu, pisaniu i liczeniu. Kursy z zakresu informatyki prowadzi 50 ośrodków firmy Siemens. Rocznie szkolenie w zakresie informatyki odbywa około 140 tys. osób z 20 krajów świata. Szkolenie prowadzone jest również dla klientów. Kursy mają charakter modularny, co umożliwia prowadzenie szkoleń w sposób uzależniony od potrzeb uczestników.

Kolejną dziedzinę, w której jest prowadzone masowe szkolenie, stanowi automatyka. Szkolenie w tym zakresie prowadzi 27 ośrodków w Niemczech i 85 za granicą. Prowadzonych jest około 3 tys. różnego rodzaju kursów, poczynając od podstaw automatyki, a kończąc na bardzo specjalistycznych zastosowaniach. Po zakończeniu szkolenia uczestnicy



mogą zdawać egzaminy i otrzymywać odpowiednie świadectwa. Szkolenie w zakresie automatyki przechodzi 50 tys. osób rocznie.

Odrębne szkolenia prowadzone są dla personelu kierowniczego wyższego szczebla. Tematy tych szkoleń obejmują zagadnienia gospodarki światowej, współpracy międzynarodowej, strategii firmy itp. Szkolenie to ma również na celu podniesienie kwalifikacji uczestników w zakresie kierowania ludźmi i obejmuje takie tematy jak komunikacja międzyludzka, psychologia, retoryka itp.

Ponadto prowadzone są kursy na tematy bardziej ogólne, nie związane z działalnością zawodową. Są one dla pracowników firmy bezpłatne, lecz odbywają się w godzinach pozasłużbowych. Oferta tematyczna jest bardzo szeroka i obejmuje m.in. następujące zagadnienia: nauki przyrodnicze, nowe osiągnięcia w nauce i technice, wiadomości techniczne dla nietechników, wiadomości o systemach komunikacji, gospodarka, prawo, kreatywność, retoryka.

Kształcenie pracowników jest traktowane bardzo poważnie. Wynika to z przekonania, że największym kapitałem firmy są ludzie, zatem najlepszą inwestycją jest inwestowanie w ludzi.

## Wnioski

Z przedstawionych rozważań wynika, że istotnym warunkiem dołączenia Polski do rozwiniętych krajów Europy Zachodniej jest podniesienie poziomu wykształcenia naszych obywateli. Wymaga to radykalnej zmiany stosunku do problemu oświaty i nauki, zarówno elit politycznych, jak i całego społeczeństwa. W przeciwnym razie, jeśli nawet formalnie zostaniemy przyjęci do Zjednoczonej Europy, to będziemy tam funkcjonować na zasadzie ubożego krewnego i staniemy się źródłem taniej, nisko wykwalifikowanej siły roboczej.

Wszystko wskazuje na to, że nie możemy oczekiwać zwiększenia nakładów na kształcenie z kasy rządowej. Musimy zatem poszukiwać takich sposobów i form szkolenia, które mogą być realizowane bez udziału tych środków.

Jednym ze sposobów rozwiązania tego problemu jest kształcenie ustawiczne. Powstaje jednak pytanie, kto ma się zająć organizacją tej formy kształcenia w Polsce. W Niemczech ośrodki szkolenia ustawicznego prowadzą firmy prywatne, samorządowe korporacje zawodowe oraz działy kształcenia wielkich firm. Wprawdzie w kształceniu ustawicznym w Niemczech uczestniczą wyższe uczelnie, jednak nie odgrywają one znaczącej roli w tej dziedzinie. W Polsce powstają prywatne instytucje zajmujące się tego typu działalnością. Trudno jednak oczekiwać, że rozwiążą one problem kształcenia ustawicznego, zwłaszcza w dziedzinach, w których niezbędne są laboratoria wyposażone w drogą aparaturę.

Pewną rolę w tym zakresie mogłyby odegrać stowarzyszenia zawodowe, takie jak np. SEP, SIMP itp. Jednak i one nie dysponują niezbędną bazą lokalową i aparaturową. Trudno również liczyć na znaczący udział wielkich przedsiębiorstw w tego typu przedsięwzięciach.

Wydaje się, że instytucjami najbardziej predysponowanymi do zajęcia się organizacją kształcenia ustawicznego w Polsce są uczelnie. Polskie szkoły wyższe dysponują dobrze przygotowaną kadrą naukowo-dydaktyczną, która często nie jest w pełni wykorzystana i zazwyczaj źle opłacana. Przez udział w procesie kształcenia ustawicznego wielu pracowników mogłoby poprawić swoją sytuację materialną. Pewną korzyść mogłyby odnieść same uczelnie, np. w postaci opłat za korzystanie z sal audytoryjnych i laboratoriów. Taka działal-

ność nie zakłócałyby normalnej pracy uczelni, gdyż zajęcia prowadzone w ramach kształcenia ustawicznego mogłyby się odbywać w soboty lub niedziele, ewentualnie w okresie ferii studenckich.

Zorganizowanie kształcenia ustawicznego wymaga znacznego wysiłku organizacyjnego, opracowania programów i ofert szkolenia, dotarcia do potencjalnych uczestników kształcenia oraz przekonania ich samych, a także ich pracodawców o celowości takiego przedsięwzięcia. Wydaje się jednak, że podjęcie przez szkoły wyższe wysiłku zorganizowania tego rodzaju kształcenia nie tylko leży w ich interesie, ale jest ich społecznym obowiązkiem.

## Literatura

**Brosi W.** 1991

*Dualny system kształcenia zawodowego w Republice Federalnej Niemiec.* Kolonia: Carl Duisberg Gesellschaft.

**Directory ...** 1993

*Directory of Private Distance Education Institutes and Associations in Europe.* 3rd Edition. Association of European Correspondence Schools.

**Döring O., Greunke H., Mendel H., Zielinski B.** 1988

*Qualifizierungsberatung in der Praxis – Vorgehensweise, Methoden und Bedarfserhebungen.* Kassel: Bundesinstitut für Berufsbildung.

**Gesamtprogramm** 1996

Technische Akademie Esslingen – Weiterbildungszentrum.

**Kamprath M., Schachtsiek B.** 1996

*Studienführer.* Studiengemeinschaft Darmstadt.

**Kühne G., Schusser W.** 1996

*Wissenschaft Zukunft – Bildungsarbeit bei Siemens.* Siemens Aktiengesellschaft.

**Quality ...** 1994

*Quality of European Correspondence Schools R&D Committee. Guidelines to Improve the Quality of Distance Learning Institutes in Europe.* Association of European Correspondence Schools.

**Reihold W.** 1996

*Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung.* Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.

**Seminarprogramm** 1996

*Die Bildungswerke der hessischen Wirtschaft.* Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände.

**Vorsprung ...** 1996

*Vorsprung durch Kompetenz.* REFA-Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung e.V.

**Weiterbildungsprogramm** 1996

*Arbeitsgemeinschaft Weiterbildung Energie und Wasser – AGE – e.V.* Darmstadt.

# Summaries

Elżbieta **Wnuk-Lipińska** The University Today: Idea, Goals and Tasks

The article analyses the identity of the university. The author attempts to answer the following questions: Do contemporary higher education institutions, which have become highly diverse, still have the traditional features ascribed to the university?; Have the goals and tasks of higher education institutions changed and, if so, in what direction?

Guy **Neave** Global Civilisation and Cultural Values: Apocryphal or Millennial Visions?

The article analyses in detail the immediate and more remote economic, political and social consequences of globalisation and the emergence of the global civilisation as well as the influence of these processes on changes of the role, importance and nature of the activities of universities. The author points out a number of perils which as a rule are overlooked in discussions of globalisation, such as widening economic differences and a further polarisation into poor and rich countries and threats to the development of democracy and civic rights on the scale of the global civilisation. Difficulties appearing on the scale of individual countries may be impossible to overcome within the framework of supranational, global institutions. The gradual process of globalisation, which is accompanied by spread of the doctrine of economic neoliberalism, has become the reason for changes and reforms of higher education systems of many countries, reforms which were not always successful. As an outcome of the emergence of the global civilisation and new requirements in respect to qualifications, the concept of the functioning of the university and its social role may also change.

Julita **Jabłeczka** Higher Education: Diagnosis and Vision of the Future in Light of UNESCO and The World Bank Documents

The article discusses the position taken in the nineties towards higher education by influential institutions – UNESCO and the World Bank. This position was expressed in two widely disseminated publications of these organisations dealing with the policy for the development of the higher education sector, especially in the developing and post-communist countries.

Both reports contain a diagnosis of the present situation of education and outline the prospects for its further development; the differences concern the approach to the problems and the accents both in respect to the dimensions and reasons for the crisis in education (being the starting point of the diagnosis in both reports) and in respect to the directions and strategy of the recommended changes.

Berenika M. **Winclawska** Alma Mater Carolina Pragensis: Professors on the Idea of the University

The author analyses selected texts discussing the role of the university. The texts included in *Rethinking the University: A Collection of Texts on the Idea of the University with Reference to the Present Time* are a collection of papers, most of which were written by professors of Karol University in Prague, discussing different models of the university that have changed over the course of time. Especially great emphasis has been put on problems of renewal of the university in the wake of the fall of communism and the democratisation of social life in the Czech Republic.

Anna **Buchner-Jeziorska**, Jolanta **Kulpińska** The Role of the University in the Industrial Agglomeration. The Example of Łódź

On the example of the Łódź agglomeration the authors examine the links between economic and educational institutions and the importance of qualifications ("human capital") for development of the economy. The article describes the development of the academic centre in Łódź, the number of higher education institutions and students in relation to the structure of employment, the influence of the economic changes of the nineties on modernisation of the educational programmes, the institutional ties of higher education institutions with the economy, changes in the social structure and factors impeding the adaptation of higher education institutions to their social setting.

Ewa **Chmielecka** Term of Office 1993 – 1996 in the Opinion of Rectors  
(Summary of Interviews)

In May and June 1996, at the end of the last term of office, interviews were conducted with 11 rectors of higher education institutions. The interviewers were interested in finding out the direction in which higher schools in Poland have moved in the last six years. Was this progress or regression? Which factors were conducive to progress? Which ones were obstacles to it? In order to obtain a detailed answer, the rectors were asked about their greatest accomplishments and greatest setbacks, about the three greatest problems of Polish higher education and how they are manifested in individual institutions. The interviewers were interested in an assessment of the existing legal acts and the possibilities which they offer for effective management of a higher education institution. Finally, the rectors were asked about the policy of the state towards higher education institutions and who should determine it.

The responses of the rectors provide a fascinating picture of Polish higher education 6 years after the introduction of the Higher Education Act. The general conclusion is that the reforms are moving ahead, but too slowly and in the face of strong resistance from the academic community, with catastrophic shortages of funds and lack of an overall vision and policy of the state towards higher education institutions.

### Janusz **Beksiak** Economic Education in Poland

The article presents the findings of empirical studies on various aspects of the activities of schools of economics. The research was conducted from May 1, 1993 to April 30, 1996. The first part of the article talks about a higher education institution as an organisational and economic entity. The second focuses on the concerns, organisation and methods of teaching. The third – personnel matters. The fourth discusses secondary schools. In the conclusion the author presents proposals of future changes, which include: carrying out a comprehensive or partial change of legal regulations concerning higher education, giving higher education institutions complete autonomy, including the shaping of their forms of organisation and methods of management, aiming at a universal tuition-based system of education. These changes should precede the creation of independent corporations of academic teachers, students and persons interested in the reforms acting as pressure groups in behalf of the reforms.

### Zygfryd **Juczyński** The Credit System of Studies in Psychology

The article presents the main assumptions of the plan of studies based on credit points introduced in the University of Łódź in psychology in the academic year 1994/1995. The discussion of the credit system is preceded by comments about the legal regulations governing the profession of psychologist in Poland and pointing out differences in the systems of university education in Poland and in the European countries.

The educational standards preferred today are connected with the need to create programmes adapted to the individual interests and predispositions of the students and to impart not only knowledge but also to develop skills.

The credit is a standard unit which in point form expresses certain educational requirements. After the 5th semester the student chooses two specialisations: I – basic and II – supplementary. The specialised programmes are made up of different courses that are aligned with 3 blocks: A – basic, B – expanded and C – supplementary.

Each course is assigned a particular number of credit points which a student earns after its completion. Both specialisations and courses are freely elected by the students. The only requirement for offering the course in the curriculum is that it be elected by a sufficient number of students.

Graduation requires the accumulation of 700 points, completion of a month-long apprenticeship during the vacation, a final seminar on specialisations I and II and writing and defending a master's thesis.

### Arnold **Pabian** Management and Marketing in Higher Education Institutions. Selected Problems

Starting from the assumption that in respect to management a higher education institution is like other kinds of institutions and entities operating in the national economy, the author discusses activities determining its operating efficiency such as: personnel management, management of plant and working capital, finances, and teaching and research processes.

The article also presents the major kinds of marketing activities that should be undertaken by modern higher education institutions. Attention is also paid to school – community relations.

Jan **Pytel**, Antoni **Serwin** Permanent Education

In the face of the explosive growth of science and technology, knowledge acquired in school very quickly becomes inadequate for effective performance in professional and social life. Thus it becomes necessary for adults who are often working and have already completed their formal education to supplement their education. The accomplishment of this goal requires the introduction and popularisation of permanent education. The organisation of such education is presented here on the example of Germany, where this form of education has a rich tradition. The authors point out the universality of permanent education in Germany and the diverse forms in which it takes place. They also underscore the role played by self-governing professional corporations and private institutions in the organisation of permanent education. One of the forms of this form of education is correspondence education. The article describes the organisation and thematic scope of correspondence education in Germany and in Western Europe. Permanent education of employees of big corporations is shown on the example of the firm Siemens. The authors stress the great importance which big companies place on raising the professional qualifications of their employees. In this context it is argued that the condition for Poland's entry into the European Union and its effective subsequent functioning in this grouping is raising the level of education of the citizens of our country. It will be impossible to accomplish this goal without the introduction and popularisation of permanent education in Poland. Higher education institutions can and should play an important role in this field.

## Kronika

### Informacja o konferencji

**„Szkoly wyższe: problemy minionej i przyszłej kadencji rektorskiej”**  
Warszawa, 25-26 października 1996 r.

Program „Reformy szkolnictwa wyższego i badań naukowych”, prowadzony przy Instytucie Spraw Publicznych, zorganizował w dniach 25 – 26 października 1996 r. ogólnopolską konferencję pt. *Szkoly wyższe: problemy minionej i przyszłej kadencji rektorskiej*. Konferencja odbyła się w Sali Okrągłego Stołu Pałacu Staszica w Warszawie. Wzięło w niej udział około 60 osób, a wśród nich rektorzy uczelni, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz reprezentanci środowiska akademickiego, którzy profesjonalnie zainteresowani są sprawami reform szkół wyższych.

Celem konferencji było sformułowanie opinii na temat trzech podstawowych kwestii dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce: 1) stanu i rezultatów reform zapoczątkowanych w 1990 r. oraz kontynuowanych w latach 1993-1996; 2) zapewnianiu jakości kształcenia i badań; 3) odpłatności za studia wyższe. Podstawą dyskusji były wyniki prac programu „Reformy szkolnictwa wyższego i badań naukowych”, prowadzonego w Instytucie Spraw Publicznych.

W ramach konferencji odbyły się trzy sesje.

Podczas sesji I, pt. *Kadencja rektorska 1993-1996*, przedstawiono syntezę wywiadów, które przeprowadzono w maju i czerwcu 1996 r. z rektorami szkół wyższych. Pytania dotyczyły m.in. najważniejszych sukcesów i porażek rektorów w mijającej kadencji (i ich przyczyn), opinii na temat najistotniejszych problemów szkół wyższych i propozycji ich rozwiązania, roli centralnych organów państwowych oraz ciał samorządu akademickiego w tworzeniu wizji szkolnictwa wyższego w Polsce itd. Dyskusję, w której wzięli udział przede wszystkim rektorzy, zagajali prof. Stefan Amsterdamski i prof. Andrzej Fedorowski.

Sesja II była dyskusją panelową na temat: *Zewnętrzna ocena jakości – cel, potrzeba, metoda*. W panelu udział wzięli: jako moderator, prof. Andrzej Ziabicki oraz prof. Janina Józwiak, prof. Janusz Kawecki, dr hab. Maria Wójcicka, dr Jerzy Gąsiorowski i dr Mirosław Łoboda. Celem panelu było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy mechanizmy zapewniania jakości kształcenia stosowane w uczelniach gwarantują utrzymanie standardów właściwych edukacji na poziomie wyższym. Wynik dyskusji posłużył za punkt wyjścia do sformułowania poglądu na temat roli zewnętrznych systemów oceny jakości w tym procesie. W trakcie panelu zapowiedziano, że od grudnia 1996 r. przy Instytucie Spraw Publicznych rozpocznie się ogólnopolskie seminarium poświęcone zapewnianiu jakości. Do udziału w nim zostali zaproszeni przedstawiciele uczelni uczestniczących w konferencji.

Sesja III była zatytułowana *Współpłatność za studia dzienne*. Jej przewodniczący, prof. Jerzy Woźnicki, przedstawił wprowadzenie do zagadnień współpłatności za studia dzienne. Współpłatność za studia rozumiana jest jako forma współfinansowania kosztów studiów przez społeczeństwo (tj. ogół podatników) za pośrednictwem państwa oraz zainteresowanych studentów. Istnieje potrzeba profesjonalnego przygotowania danych i materiałów dotyczących możliwych rozwiązań systemowych tego zagadnienia, co może ograniczyć emocje i wpływ interesów politycznych w publicznej debacie nad tą sprawą. Trzeba zwłaszcza zapoznać się z rozwiązaniami stosowanymi w innych krajach oraz rozważyć, jaki może być wpływ wprowadzenia współpłatności na zmiany kondycji finansowej uczelni oraz jakie będą ogólnospołeczne skutki tego przedsięwzięcia. Prof. Roman Z. Morawski przedstawił referat pt. *Wybór sposobu finansowania szkolnictwa wyższego i jego implikacje – perspektywa instytucji akademickiej*, zaś prof. Marek Rocki zaprezentował *Ocenę wpływu wprowadzenia odpłatności za studia dzienne na strukturę uczelni, na przykładzie dwu szkół*.

Uczestnicy konferencji zostali zaopatrzeni w materiały, zawierające m.in. prezentowane opracowania. Instytut Spraw Publicznych wysyła na życzenie te materiały do zainteresowanych osób.

Ewa Chmielecka

## Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

**Janusz Beksiak** – profesor ekonomii, kierownik II Katedry Ekonomii Uniwersytetu Jagiellońskiego, współorganizator Zespołu Koordynacyjnego ds. Reformy Studiów Ekonomicznych, koordynator Programu Badań Ekonomicznych Europy Wschodniej i Środkowej w Fundacji im. Stefana Batorego. Uczestnik obrad „okrągłego stołu”, członek Komitetu Obywatelskiego, doradca ekonomiczny L. Wałęsy (1989) i premiera J. K. Bieleckiego (1992). Autor wielu rozpraw naukowych na temat społeczeństwa gospodarującego, zarządzania przedsiębiorstwami, zmian w gospodarce, programu stabilizacyjnego i zmian systemowych.

**Anna Buchner-Jeziorska** – socjolog, doktor hab., profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego. Od 1995 r. kierownik Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym Instytutu Socjologii UŁ, od 1992 r. członek Zarządu Research Committee 30 „Sociology of Work” ISA. Autorka ponad 50 artykułów i 4 książek z zakresu socjologii pracy i gospodarki. Ostatnio zajmuje się problemami funkcjonowania systemu edukacji w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego.

**Ewa Chmielecka** – doktor filozofii (Uniwersytet Warszawski 1979). W latach 1991-1996 kierownik Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Obecnie pełni obowiązki dyrektora programu *Reformy szkolnictwa wyższego i badań naukowych* przy Instytucie Spraw Publicznych w Warszawie. Zainteresowania badawcze: filozofia nauki, organizacja szkolnictwa wyższego.

**Julita Jabłecka** – doktor nauk ekonomicznych, specjalista z zakresu organizacji i zarządzania, sekretarz naukowy Komitetu Naukoznawstwa PAN, pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę doktorską na temat *Przygotowanie, realizacja i ocena reformy instytucyjnej w szkołach wyższych* obroniła w SGH (SGPiS). Jest autorką wielu publikacji na temat organizacji oraz 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.

**Zygfryd Juczyński** – psycholog, specjalista II stopnia z zakresu psychologii klinicznej, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Zakładu Psychologii Zdrowia UŁ, członek Zespołu Konsultanta Krajowego ds. Psychologii Klinicznej, konsultant medyczny w dziedzinie psychologii klinicznej w regionie łódzkim, przewodniczący Zarządu Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Zainteresowania: psychologia zdrowia, medycyna behawioralna, promocja zdrowia i modyfikacja zachowań patogenicznych.

**Jolanta Kulpińska** – profesor zwyczajny, socjolog, dyrektor Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, wykłada także na Uniwersytecie Warszawskim, w Instytucie



Stosowanych Nauk Społecznych. Zainteresowania badawcze: socjologia pracy, socjologia przemysłu, szkolnictwo wyższe.

**Guy Neave** – profesor, historyk, socjolog, dyrektor ds. badań naukowych International Association of Universities (IAU) z siedzibą w Paryżu. Zajmuje się problemami rządowych strategii wobec szkolnictwa wyższego. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika „Higher Education Policy”, wydawanego pod auspicjami IAU. Współredaktor (z Burtonem R. Clarkiem) czwartego tomu *Encyclopaedia of Higher Education* (Oxford 1992), autor około 200 artykułów i 18 książek.

**Arnold Pabian** – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Politechniki Częstochowskiej, specjalista z zakresu zarządzania oraz ekonomiki przedsiębiorstw, w tym marketingu. Doktor uzyskał w Instytucie Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej (1986 r.). Habilitował się w Wydziale Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Katowicach (1993 r.). W swojej pracy naukowo-badawczej koncentruje się na zarządczo-ekonomicznych problemach racjonalizacji działania przedsiębiorstw. Autor 80 publikacji z tego zakresu. Obecnie dyrektor Instytutu Podstaw Budownictwa i Procesów Budowlanych Politechniki Częstochowskiej.

**Jan Pytel** – doktor habilitowany, inżynier, profesor Politechniki Wrocławskiej, specjalność – elektroenergetyczna automatyka zabezpieczeniowa, elektromechaniczne przebiegi niestabilne. Nauczyciel akademicki o wieloletnim doświadczeniu dydaktycznym, autor stu kilkudziesięciu publikacji krajowych i zagranicznych na tematy tech-

niczne. Od 1995 r. kierownik Zespołu Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Elektrycznym Politechniki Wrocławskiej.

**Antoni Serwin** – doktor nauk technicznych, inżynier, adiunkt na Wydziale Elektrycznym Politechniki Wrocławskiej, specjalność – sieci i systemy elektroenergetyczne. Nauczyciel akademicki o dużym doświadczeniu dydaktycznym, także zagranicznym. Zainteresowania: komunikacja społeczna. Od 1995 r. koordynator trzyletniego grantu TEMPUS – PHARE, dotyczącego kształcenia ustawicznego na wydziałach elektrycznych politechnik: Wrocławskiej, Śląskiej i Poznańskiej.

**Berenika M. Winclawska** – absolwentka University of Western Ontario (Kanada). Od 1993 r. pracuje w Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, uczestniczy w międzynarodowym projekcie stworzenia szkoły informacji naukowej opartej na technikach kształcenia na odległość. Zainteresowania badawcze: zastosowanie metod bibliometrycznych do oceny nauk społecznych, zagadnienia komunikowania w nauce, kształcenie zawodowe bibliotekarzy i służb informacyjnych.

**Elżbieta Wnuk-Lipińska** – socjolog, doktor nauk humanistycznych. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. W polu jej zainteresowań badawczych znajdują się społeczne problemy funkcjonowania uczelni, a zwłaszcza nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia, style studiowania, postawy pracowników naukowo-dydaktycznych wobec wykonywanej pracy, działalność reformatorska szkół wyższych.





Wydawca

**Instytut Studiów Politycznych  
Polskiej Akademii Nauk**

00-625 Warszawa, ul. Polna 18/20, tel. 25-52-21

Opracowanie redakcyjne

**Ewa Wosik**

Skład, druk i oprawa

**Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIMP – Hanna Bicz**

00-699 Warszawa, ul. Emilii Plater 9/11, tel. 629-80-38, z. 5/97



**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 VIII/O Warszawa, nr 1586-77578-136.**

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.  
W przypadku dostawy drogą lotniczą  
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.  
Istnieje jeszcze możliwość  
zaprenumerowania rocznika 1995.