

NAUKA

Cz. 2 3 3

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



12/98

półrocznik

cz. 238



Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**
Julita **Jabłeczka**
Maria **Wójcicka** (redaktor naczelny)

Opracowanie graficzne

Wojciech **Freudenreich**

Redaktor tomu: Maria **Wójcicka**

Adres Redakcji

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

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

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1998

ISSN 1231-02-98

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

12/'98, Półrocznik, Warszawa

Od redakcji 5

KIERUNKI PRZEMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Maria **Wójcicka**, Innowacyjność w szkolnictwie wyższym – zarys problematyki 7

Leo **Goedegebuure**, V. Lynn **Meek**, Różnorodność i zmiana: polityka rządowa
a wpływ otoczenia 17

Julita **Jabłecka**, Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami
w wybranych krajach Europy 30

Stefan **Jackowski**, Tadeusz **Krauze**, Systemy punktacji jako narzędzie konstrukcji
programów studiów i oceny postępów studenta w uczelniach amerykańskich
oraz w programie SOCRATES/ERASMUS 50

Chantal **Darsch**, Sonia **Gandolfi**, Zdzisław **Kurowski**, Centra kształcenia ustawicznego
inżynierów we francuskich Grandes Écoles 61

REFORMY: PROJEKTY I REZULTATY WDROŻEŃ

Pożyczki i kredyty – nowa forma pomocy państwa dla studentów.
Wywiad z prof. dr hab. Jerzym **Zdradą**, podsekretarzem stanu
w Ministerstwie Edukacji Narodowej 71

Alicja **Siemak-Tylikowska**, Projekt Laboratorium Edukacyjnego Uniwersytetu
Warszawskiego 78

Andrzej **Guzek**, Polonistyka na Uniwersytecie Warszawskim – problemy dydaktyczne 83

Tomasz **Szapiro**, Uwagi o zarządzaniu zmianą w uczelniach ekonomicznych 90

MOJA UCZELNIA

Stefan **Jackowski**, Między dyscyplinami wiedzy a zawodami **101**

Summaries 103

Kronika 106

Informacje o autorach 110

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

12/’98, Semi-annual, Warsaw

From Editor 5

TRANSFORMATION TRENDS IN HIGHER EDUCATION

Maria **Wójcicka**, Innovations in Higher Education – An Overview **7**

Leo **Goedegebuure**, V. Lynn **Meek**, On Change and Diversity: The Role of Governmental Policy and Environmental Influences **17**

Julita **Jabłeczka**, Changes in Management Systems in Universities in Selected European Countries **30**

Stefan **Jackowski**, Tadeusz **Krauze**, Point Systems as Tools for Constructing Academic Programmes and Evaluating Student Performance in American Colleges and the SOCRATES/ERASMUS Programme **50**

Chantal **Darsch**, Sonia **Gandolfi**, Zdzisław **Kurowski**, Centres for Lifelong Education of Engineers in the Grandes Écoles in France **61**

REFORMS: PROJECTS AND RESULTS OF THEIR IMPLEMENTATION

Loans for Students – A New Form of Government Assistance. Interview with Professor Jerzy **Zdrada**, the Undersecretary in the National Ministry of Education **71**

Alicja **Siemak-Tylikowska**, Laboratory of Education – Project for the University of Warsaw **78**

Andrzej **Guzek**, Polish Studies at the University of Warsaw. Teaching Problems **83**

Tadeusz **Szapiro**, Remarks on Change Management in Economic Universities **90**

MY UNIVERSITY

Stefan **Jackowski**, The Connection between Fields of Knowledge
and Preparation for Professional Work **101**

Summaries 103

Chronicle 106

Notes on the Authors 110

Od redakcji Szanowni Czytelnicy, problem zmian w nauce i szkolnictwie wyższym jest obecny w każdym tomie naszego półrocznika. Staramy się odnotowywać najważniejsze projekty bądź wdrożenia reform programów kształcenia i toku studiów oraz zmiany w dziedzinie organizacji nauki i badań naukowych. Tym razem jednak przemianom w szkolnictwie poświęcamy cały zeszyt. W związku z pracami nad nowym prawem o szkolnictwie wyższym zasadne wydawało się nam zwrócenie uwagi na kilka podstawowych właściwości instytucji akademickiej, które decydują o tym, że reaguje ona na inspiracje zmian w specyficzny sposób i że w tym przypadku istotne jest źródło tej inspiracji.

Na tym tle w pierwszej części tomu, tym razem w całości poświęconej doświadczeniom zagranicznym, autorzy podejmują kwestie zmian zachodzących w relacjach między rządami krajów Europy Zachodniej a instytucjami szkolnictwa wyższego oraz konsekwencji założeń polityki edukacyjnej dla zarządzania uczelniami.

Zmiany w dziedzinie edukacji reprezentują dwa ważne tematy ze względu na ich aktualność. Pierwszy dotyczy punktowego systemu zaliczeń jako narzędzia konstrukcji programów kształcenia oraz oceny postępów studenta. Temat drugi – edukacji ustawicznej – przykładu zaczerpniętego z Francji, kraju, w którym najwcześniej, bo już w 1971 r., ustawa o organizacji kształcenia permanentnego czyni z tego procesu narodowy obowiązek.

Teksty zamieszczone w dalszej części czasopisma stanowią ilustrację zmian w niektórych obszarach działalności szkolnictwa wyższego na naszym gruncie. Przybliżyliśmy środowisku akademickiemu założenia oraz pierwszy etap realizacji nowej formy pomocy państwa dla studentów poprzez pożyczki i kredyty. Pokazujemy również przykłady projektów i wdrożeń nowych rozwiązań problemów edukacyjnych, a także ocenę niektórych skutków reformy kształcenia w uczelniach ekonomicznych.

Maria Wójcicka

KIERUNKI PRZEMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Maria **Wójcicka** Innowacyjność w szkolnictwie wyższym – zarys problematyki¹

W artykule przedstawiono występujące w literaturze przedmiotu główne nurty rozważań problemu innowacji w szkolnictwie wyższym, ze szczególnym uwzględnieniem innowacji edukacyjnych. Omówione zostały trzy zagadnienia: 1) podstawowe pojęcia dotyczące innowacji, 2) konsekwencje dla zmian struktury organizacyjnej szkolnictwa wyższego oraz 3) czynniki wpływające na powodzenie innowacji. Tezę, iż szanse akceptacji przez środowisko akademickie mają te nowe idee, które wyrastają ze znajomości specyfiki, zakresu oraz warunków podatności na zmiany instytucji szkolnictwa wyższego, przedstawiono na przykładzie reform systemowych, wprowadzonych w krajach Europy Zachodniej pod koniec lat sześćdziesiątych oraz w latach osiemdziesiątych. Zmiany w szkolnictwie wyższym, inicjowane wewnątrz instytucji szkolnictwa wyższego i najwyraźniej widoczne na poziomie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, zostały zilustrowane wynikami badań przeprowadzonych w Polsce w latach 1993–1995.

Wprowadzenie

W ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy zwiększanie wpływu otoczenia na działalność szkolnictwa wyższego. W wielu kwestiach, istotnych z punktu widzenia realizacji tradycyjnych funkcji uczelni, decyzje zapadają poza nimi. Instrumenty finansowe stosu-

¹ Artykuł został napisany w ramach tematu statutowego *Zarządzanie i autonomia szkół wyższych*, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych, realizowanego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

wane przez władze prowadzą do modyfikacji wewnętrznej polityki naukowej i edukacyjnej; zjawisko masowych przyjęć na studia oznacza odstępianie od zasady jakościowego doboru kandydatów; wzrasta wpływ studentów (klientów!) na zawartość programów kształcenia. Przenoszenie wartości świata zewnętrznego na grunt uczelni dotyczy także sfery zarządzania, czego dowodem jest m.in. próba zainteresowania środowiska akademickiego wziętą z przemysłu ideą *Total Quality Management* (TQM).

W licznych dokumentach rządowych oraz opracowaniach powstających z inspiracji organizacji międzynarodowych prezentowane są różne koncepcje redefinicji funkcji instytucji szkolnictwa wyższego, zwłaszcza uniwersytetu. Argumentem jest tu postępujący proces zmian relacji między uczelnią i jej otoczeniem – światami, które tradycyjnie funkcjonowały rozłącznie.

W tym kontekście pojawia się zwykle kwestia skuteczności przedsięwzięcia, jeśli wziąć pod uwagę sposób i tempo reagowania uczelni na zmiany. Dość powszechnie podkreśla się bowiem, iż szkolnictwo wyższe, w istocie swej nastawione na realizację celów uwarunkowanych historycznie, wykazuje ograniczoną podatność na nowe idee, zwłaszcza te, których inspiracja pochodzi z zewnątrz. Wiele przeszkód napotyka zresztą również dyfuzja zmian inicjowanych przez samą instytucję. Ta swoistego rodzaju zachowawczość – jak twierdzą jedni – czy – według innych – wierność wartościom usankcjonowanym historycznie jest postrzegana albo jako ograniczenie, albo jako szczególnie ważna cecha będąca gwarantem ciągłości.

Próba rozstrzygnięcia owego dylematu nie jest celem niniejszego tekstu. Chodzi raczej o zwrócenie uwagi na szanse powodzenia, podstawowe bariery oraz możliwe rezultaty zmian, których inspiracja pochodzi spoza szkoły, jak również tych, które są wprowadzane na skutek wewnętrznie uświadomionych potrzeb.

Rozważania skoncentrowano na akademickim sektorze edukacji, co uzasadnia silne przywiązanie instytucji typu uniwersyteckiego do wzorów opartych na tradycji. W mniejszym stopniu dotyczy to nowo powstałych i powstających szkół wyższych, które – utworzone na wyraźne zapotrzebowanie otoczenia – wykazują większą elastyczność oraz szybciej reagują na zmiany.

Innowacja i zmiana jako przedmiot studiów

Problematyka innowacyjności jest bardziej złożona, niżby to mogło wynikać ze sposobu jej przedstawienia w dalszej części niniejszego tekstu. Wskazuje na to bogata literatura przedmiotu, w której poczesne miejsce zajmuje samo pojęcie innowacji oraz związane z nim kwestie definicyjne. Jednym z powodów owego stanu może być to, że zainteresowanie innowacyjnością wykazują przedstawiciele wielu dyscyplin wiedzy, praktycy z różnych sfer gospodarki i życia społecznego. Oznacza to istnienie zróżnicowanego aparatu pojęciowego do opisu zjawiska, różnych metod tego opisu oraz interpretacji wyników. Inny punkt widzenia na innowacyjność wystąpi np. na gruncie psychologii społecznej (Davis, Strand, Alexander, Norrul Hussain 1982) czy organizacji i zarządzania instytucją (Hage, Aiken 1970); inne podejście do problemu innowacyjności zaprezentuje antropolog kultury (Barnett 1953), a inne socjolog (Rogers 1983). Odrębności wynikające ze specyfiki poszczególnych dyscyplin wiedzy czy praktyki społecznej ujawnią się m.in.

w sposobie podejścia do takich pojęć, ściśle związanych z innowacją, jak: zmiana, nowość, postęp, ale także do relacji występujących między nimi.

Zwykle rozstrzygnięcia wymagają kwestie dotyczące tego, czy każda zmiana dotychczasowego stanu jest innowacją; czy cecha nowości musi mieć charakter obiektywny, czy też może być oceniana relatywnie; czy każda zmiana oznacza postęp; czy wprowadzenie zmiany musi mieć na celu reformę systemową, czy wystarczy tylko modyfikacja, usprawnienie działania systemu bądź jego wybranych elementów, aby w sposób uprawniony mówić o wystąpieniu innowacyjności (Ekiert-Grabowska, red., b.r.w.). Jest to jeden z możliwych nurtów rozważań. U jego podstaw leży założenie o celowym działaniu ukierunkowanym na zmianę dotychczasowego stanu. Równoległy nurt, bądź ujmowany komplementarnie, może koncentrować się wokół zmiany typu „organicznego”, to znaczy takiej, która dokonuje się w sposób naturalny (Hopkins, Ainscow, West 1994).

Pomijamy szczegółowe omówienie tych wszystkich kwestii, jako zadanie wystarczająco obszerne na odrębny temat. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmujemy, iż innowacją jest zamierzona zmiana, która ma charakter relatywny, czyli ocena dokonywana jest w zależności od warunków, w jakich następuje konkretyzacja tej zmiany. Nie przesadzamy również jakości wyniku; w obszarze edukacji rzeczywiste rezultaty zmian ujawniają się w długich przedziałach czasu.

Zbliżone podejście do problemu innowacji zaprezentowała E. Wnuk-Lipińska w badaniach strategii przystosowawczych wyższych uczelni, przeprowadzonych w latach 1993–1995. Autorka określiła „innowacje (reformy) w instytucjach szkolnictwa wyższego jako: 1) zaplanowaną interwencję; 2) która zakłada zmianę w treści i sposobach działania lub w strukturze organizacji; 3) i może pociągnąć za sobą inną, nie planowaną zmianę. Na przykład wprowadzenie nowego programu kształcenia może się przyczynić do powstania niechęci między różnymi grupami nauczycieli akademickich, co stanowiłoby zmianę nie zaplanowaną, albo innymi słowy – efekt uboczny” (Wnuk-Lipińska 1996, s. 187).

Według F.A. Van Vughta jednym z poważniejszych ograniczeń jest przypisywanie innowacji dwojakiego rodzaju znaczenia. W badaniach innowacja traktowana jest jako *produkt* bądź jako *proces*. W podejściu, w którym innowacja utożsamiana jest z produktem uwagę koncentruje określony wytwór (np. program, kurs), jak również to, czy zyskał on akceptację poszczególnych jednostek bądź całej organizacji. W tym przypadku chodzi o wynik procesu tworzenia albo rozwiązywania problemu, przy czym sam proces nie jest tu interesujący. Kiedy zaś z innowacją kojarzony jest proces, akcent pada na decyzje uczestników, którzy wprowadzają nową ideę oraz na relacje występujące między nimi. Nie tyle jest tu zatem ważny produkt, finalny efekt procesu innowacji, ile sam proces wiodący do jego wytworzenia. Przeważa pogląd, iż w analizie innowacji powinny być uwzględnione obydwie wymienione podejścia: akceptacja określonego rozwiązania może być zrozumiała tylko wówczas, gdy znane będą interakcje między uczestnikami tworzącymi jego powstawaniu (Van Vught 1989, s. 48).

Na gruncie szkolnictwa wyższego innowacje edukacyjne rozważa się zarówno w relacji do procesów, jak i do rezultatów wprowadzenia nowych rozwiązań (Levine 1980; Cerych, Sabatier 1986).

Innowacyjność a cechy konstytutywne uczelni

J. Hage i M. Aiken (1970) wyróżniają siedem cech organizacji, które decydują o tym, czy wprowadzanie nowej idei odniesie sukces, czy też spotka je niepowodzenie. Są to: zakres formalizacji (kodyfikacja zajęć, stanowisk, zadań i forma rozliczania); poziom centralizacji; stratyfikacja (pobory, nagrody, awanse); złożoność (duża liczba zawodów oraz ich wewnętrzne zróżnicowanie ze względu na specjalizację, profesjonalizację, wymagany poziom wykształcenia itd.); poziom produkcji (aspekty jakościowe a aspekty ilościowe); wydajność oraz zadowolenie z pracy. Według cytowanych autorów jedynie złożoność oraz poziom zadowolenia z pracy są pozytywnie skorelowane z innowacyjnością organizacyjną.

Analizę problemu podatności instytucji szkolnictwa wyższego na zmiany ułatwi przypomnienie cech konstytutywnych, wspólnych dla uczelni wyrosłych z tradycji europejskich uniwersytetów². W rozważaniach prowadzonych w tym aspekcie wymienia się przeważnie (Van Vught 1989): 1) prymat władzy uczonych; 2) prymat wiedzy oraz podporządkowanie całej struktury organizacyjnej jej tworzeniu, przechowywaniu i przekazywaniu, a także 3) rozproszenie władzy i jej podział.

Strukturę organizacyjną uczelni wyznaczają poszczególne dziedziny wiedzy. Prowadzi to do powstania sieci niezależnych komórek, luźno między sobą powiązanych. Atomizacja, jako podstawa struktury organizacyjnej uczelni, wpływa na elastyczność tej struktury. Z łatwością można zrezygnować z jednego ogniwa i zastąpić je innym bądź wprowadzić dodatkowe elementy, funkcje czy jednostki organizacyjne, w poczuciu, że zmiany tego rodzaju są dokonywane bez szkody dla funkcjonowania całego systemu. Nowe zadania mogą być zatem podejmowane bez większych trudności, by jednak w sprzyjających okolicznościach mogły być z równą łatwością odrzucone. Tak więc, mimo zmian zachodzących w otoczeniu, w podstawowych swych zrębach system pozostaje nie zmieniony.

Ten zespół „semiautonomicznych” wydziałów, szkół, departamentów – działających niby małe, suwerenne stany – charakteryzuje się krańcowym rozproszeniem władzy. W związku z nastawieniem na intensyfikację „produkcji wiedzy” władza administracyjna, zwykle ulokowana na szczycie struktury organizacyjnej, w szkolnictwie wyższym jest bardzo ograniczona. Cała sfera polityki naukowej i edukacyjnej wchodzi w zakres kompetencji uczonych, opiera się na ich autorytecie. Administracji pozostają problemy finansowe i zaplecza dydaktyczno-badawczego.

Analizując właściwości szkolnictwa wyższego w aspekcie cech organizacji, uznanych za istotne dla poziomu jej innowacyjności (Hage, Aiken 1970), A. Levine określa je jako: słabo sformalizowane, słabo scentralizowane, słabo zróżnicowane (np. pod względem płac), bardzo złożone, silnie ukierunkowane na jakość wyniku, mało efektywne, lecz o wysokim stopniu zadowolenia z pracy. Prowadzi go to do konkluzji, iż „w porównaniu

² Ze względu na sposób ujmowania funkcji nauki i kształcenia, na gruncie europejskim wyróżnia się przeważnie trzy typy (czy modele) uniwersytetów: uniwersytet **badawczy**, którego uosobieniem jest liberalny uniwersytet niemiecki, brytyjski uniwersytet ukierunkowany na **kształtowanie osobowości** oraz francuski uniwersytet **profesjonalny** (Gellert 1993).

z innymi organizacjami, instytucje szkolnictwa wyższego charakteryzuje słaby opór wobec innowacji” (Levine 1980, s. 173).

Ku podobnemu stwierdzeniu skłania się F.A. Van Vught. Jak sam zauważa, wysoki stopień autonomii uczonych w obrębie instytucji, organizacyjna fragmentaryzacja, rozproszenie władzy związanej z podejmowaniem decyzji, a także ograniczenie władzy administracyjnej wskazują, iż szkolnictwo wyższe trudno zaliczyć do organizacji sformalizowanych; nie jest także scentralizowane, rozwarstwione i ukierunkowane „proefektywnościowo”. Jest natomiast bardzo złożone, a ze względu na własną specyfikę sprzyja koncentracji na jakości wyników oraz osiągnięciu wysokiego poziomu zadowolenia z pracy (Van Vught 1992, s. 34). Z drugiej jednak strony cytowany autor, powołując się na C. Kerra (1982) oraz na innych badaczy, przypomina, że instytucje szkolnictwa wyższego są ze swej istoty konserwatywne. Jako argument wysuwana jest ich niezwykła trwałość. Według C. Kerra, spośród 85 instytucji, które powstały na zachodzie Europy przed 1520 r. – włączając w to m.in. Kościół katolicki, kilka szwajcarskich kantonów oraz 70 uniwersytetów – tylko te ostatnie utrzymały się, zachowując te same cele; profesorowie i studenci zajmują się ciągle tym samym, często korzystając nawet z tych samych budynków (Kerr 1982, s. 152). W tym kontekście teza o otwartości instytucji szkolnictwa wyższego na innowacje ma nieliczne grono zwolenników. Na przykład J.B. Hefferlin (1969) twierdzi, że innowacje w szkolnictwie wyższym są możliwe tylko wówczas, gdy zaistnieje wysoki poziom niestabilności, tzn. kiedy następuje zmiana warunków spowodowana ekspansją bądź niedoborem studentów, niskim wskaźnikiem awansów, rotacją władz wydziału bądź instytutu itp.

W ten sposób rysują się dwa zasadniczo różne stanowiska na temat innowacyjności szkolnictwa wyższego. W pierwszym, akcentującym specyficzne cechy szkolnictwa wyższego, zwraca się uwagę na wynikającą z dużej adaptabilności łatwość, z jaką ta instytucja może akceptować nowe idee. W drugim stanowisku trwałość instytucji szkolnictwa wyższego wykorzystywana jest na potwierdzenie tezy o ich konserwatywnym charakterze i niepodatności na zmiany.

Według D. Boka (1986) sprzeczność ta jest pozorna. Nawiązując do obserwacji A. Levine’a, iż ze względu na swe konstytutywne cechy szkolnictwo wyższe wykazuje słaby opór wobec innowacji, Bok zwraca jednak uwagę, że te właśnie cechy utrudniają instytucjonalizację innowacji. Niebywała adaptabilność, która charakteryzuje tradycyjny uniwersytet, sprawia, że nowe idee mogą być przyjmowane z dużą łatwością. Równocześnie jednak fakt, iż są to instytucje duże, zdecentralizowane i o rozproszonej władzy, utrudnia, a często wręcz uniemożliwia akceptację tych idei w ramach całej instytucji przez jej jednostki organizacyjne, a idąc dalej – przez inne instytucje szkolnictwa wyższego.

Można też spojrzeć na problem inaczej: adaptabilność, charakteryzująca tradycyjną instytucję szkolnictwa wyższego, czyni ją odporną na zmiany mogące stanowić zagrożenie jej cech konstytutywnych. Nie poddając się głębokim przeobrażeniom, a jedynie adaptując własny styl działania do bieżących potrzeb, wymusza jednak zmiany na zewnątrz, inspirując tym samym innowacyjność otoczenia.

Jak zauważa E. Wnuk-Lipińska (1996), problem innowacyjności instytucji szkolnictwa wyższego rysuje się inaczej wówczas, gdy patrzymy na nie z perspektywy zewnętrznej, a inaczej – gdy oglądamy je od wewnątrz. Patrząc z dalszej perspektywy, wypada zgodzić się z C. Kerrem (1982), że instytucje szkolnictwa wyższego, wraz z kilkoma innymi in-

stytucjami, należą do grupy instytucji najbardziej stabilnych w sensie realizacji fundamentalnych celów i pełnionych funkcji. Z drugiej jednak strony, wewnątrz uczelni, zwłaszcza na poziomie jej jednostek organizacyjnych, można obserwować liczne zmiany, o różnym zakresie radykalności. Mają one przeważnie – jak to określiła E. Wnuk-Lipińska (1996) – charakter „przyrostowy”, polegający na dodawaniu pewnych elementów do już istniejących.

Konkludując, wypada stwierdzić, że w szkolnictwie wyższym innowacje mogą pojawiać się często oraz z dużą łatwością, ale ich szersza akceptacja i upowszechnienie napotyka poważne trudności (Van Vught 1992, s. 35).

Zewnętrzna i wewnętrzna inspiracja zmian

Za kluczowy dla omawianej problematyki trzeba uznać fakt, że nie rozważamy tu systemu hierarchicznego, czyli takiego, w którym zmiana może być wprowadzona dekretem. Omawiamy tu system negocjacyjny, w którym poszczególne jednostki organizacyjne i ich członkowie uważają się za uprawnionych do decydowania o tym, co jest dla nich najkorzystniejsze (najlepsze). Każda propozycja zmiany musi być ostatecznie zaakceptowana przez tych, od których zależy jej przyszły rezultat (Becher, Kogan 1980, s. 121).

Powyższa konstatacja służy wielu autorom jako podstawa twierdzenia, że szanse powodzenia mają tylko innowacje inspirowane wewnątrz, przez środowisko wyższych uczelni. Generalnie natomiast reformy dokonywane pod presją i nadzorem rządów muszą spotkać niepowodzenie.

Literatura przedmiotu szeroko traktuje problem innowacyjności w relacji rząd – instytucje szkolnictwa wyższego (Cerych, Sabarier 1986; Van Vught, ed. 1989; Becher, ed. 1994; Maassen, Van Vught, eds. 1996). Dwaj pierwsi autorzy analizowali skutki reform zapoczątkowanych z inicjatywy rządów w krajach Europy pod koniec lat sześćdziesiątych. Naogólniej mówiąc, inicjatywy rządowe zmierzały wówczas w dwóch kierunkach: zróżnicowania poziomu wykształcenia ponadśredniego, co miało czynić je osiągalnym dla młodzieży o zróżnicowanych aspiracjach i zdolnościach, oraz zwiększenia dostępności do studiów młodzieży gorzej sytuowanej i mającej w sensie terytorialnym bądź społecznym trudniejszy dostęp do instytucji szkolnictwa wyższego (por. szerzej Wójcicka 1993).

W zapoczątkowanym w latach sześćdziesiątych wielkim ruchu reformatorskim w szkolnictwie wyższym krajów Europy Zachodniej główna batalia toczyła się o uniwersytety, tradycyjnie trzymające się klasycznych wzorców kształcenia akademickiego i zachowujące rozległą autonomię w pozostałych sferach aktywności. Próby ukierunkowania ich działalności edukacyjnej na potrzeby społeczne (zwłaszcza rynku pracy) oraz na „uprzątnienie” programów kształcenia wiązały się z poważnymi ograniczeniami dotychczasowych uprawnień. Wyrazem tego była postępująca do połowy lat osiemdziesiątych centralizacja zarządzania (por. Wójcicka 1993).

Badając dziewięć przykładów systemowych reform, L. Cerych i P. Sabatier stwierdzili, że uzyskane wyniki stanowią „mieszalinę sukcesu i niepowodzenia” (1986). Rozwój instytucji szkolnictwa wyższego, zwiększenie dostępności studiów oraz skokowy przyrost liczby studiujących powodują, że w wielu ocenach przeważają akcenty pozytywne. Zasadniczo odmienny ton występuje w poglądach na temat jakościowych wyników wprowadzo-

nych w tamtym okresie reform systemowych. Nie wnikając w szczegóły³, warto jednak powołać typowy przykład: uniwersytetu niemieckiego.

W tym przypadku z zamysłu przybliżenia programów kształcenia do potrzeb rynku pracy pozostało niewiele poza niezbyt jasnym hasłem *orientacji praktycznej*. Przez zwolenników przemian było ono traktowane jako droga do nowoczesności zacofanych niemieckich uniwersytetów, przez przeciwników zaś – jako zagrożenie dla wartości studiów teoretycznych, wykształcenia akademickiego w tradycyjnym sensie. W rzeczywistości jednak uniwersytety nadal realizują ideę kształcenia analitycznego, ukierunkowanego na specjalności naukowe. Utrzymanie zaś na większości kierunków wymogu ukończenia pełnej średniej szkoły ogólnokształcącej (Wójcicka 1996)⁴ stwarza barierę utrudniającą szeroki dostęp do uczelni. Przetrwiał również charakter teoretycznego, ogólnego przygotowania zdobywanego na uniwersytecie.

Utrzymanie ogólnego profilu kształcenia doprowadziło do ukształtowania się dualnej struktury szkolnictwa wyższego w Niemczech: obok uniwersytetów powstały uczelnie o charakterze zawodowym – *Fachhochschulen* (Teichler 1994).

Z powodu specyfiki instytucji szkolnictwa wyższego zakłada się, że zewnętrzne presje na zmiany może wieńczyć sukces tylko wówczas, gdy podobne inicjatywy wystąpią w tym samym czasie wewnątrz instytucji. Jako przykład przytaczana jest w tym kontekście rozpoczęta w latach osiemdziesiątych reforma sektora szkolnictwa zawodowego w Holandii. Głównym jej celem było scalenie małych, przeważnie jednokierunkowych ośrodków kształcenia zawodowego w większe uczelnie wielokierunkowe. Restrukturyzacja zakładała przyznanie szkołom zawodowym statusu uczelni innych, lecz równych uniwersytetom. Wsparcie formalne dla tego procesu stanowiła odrębna ustawa z 1986 r. (*Higher Vocational Education Act*), która, poza statusem wyższych uczelni, zapewniała nowym instytucjom prawo do nadawania swoim absolwentom stopnia *Baccalaureus*. Teoretycznie studia zawodowe upoważniały zatem do kontynuowania nauki na uniwersyteckich kursach drugiego stopnia o profilu zawodowym. W opracowaniach podkreśla się wyjątkowy sukces reformy, w wyniku której budżet państwa zyskał poważne oszczędności. Był to również sukces spektakularny: w krótkim czasie (niewiele ponad dwa lata) spośród 348 istniejących instytucji 34 utrzymały niezależność, z pozostałych 314 powstało 51 nowych instytucji. Sukces ten, powoływany na potwierdzenie skuteczności inicjatyw rządowych wobec systemu szkolnictwa wyższego, przypisuje się często zbieżności interesów szkół, silnie inspirowanych perspektywą zmiany statusu, oraz ministerstwa, zainteresowanego ekonomicznym efektem scalania rozproszonego sektora kształcenia zawodowego (Goedegebuure, Westerheijden 1991).

Głębsze zmiany dokonują się zwykle w szkolnictwie wyższym w związku z potrzebami uświadomionymi wewnątrz. Obejmują jednak wówczas tylko wybrane aspekty działania jednostek organizacyjnych uczelni (Clark 1983). Według cytowanego wcześniej C. Kerra (1982), większość decyzji mających na celu dynamizację systemu szkolnictwa wyższego pochodzi spoza formalnego systemu zarządzania. Z inspiracją zmian dotyczących programów kształcenia, kierunków oraz metod badań i usług wychodzą pojedyncze

³ Problem ten szerzej przedstawiają L. Goedegebuure i V.L. Meek w niniejszym tomie.

⁴ Ukończenie szkoły niższego stopnia – dwunastoletniej – uprawnia do dalszej nauki w wyższych szkołach zawodowych.

osoby zatrudnione na wydziale; propozycje zmian związanych z poszczególnymi kursami i trybem studiowania pochodzą od pojedynczych studentów.

Badania przeprowadzone w Polsce w latach dziewięćdziesiątych potwierdziły te obserwacje. Ujawniły się one zwłaszcza w badaniach dotyczących zmian, jakie dokonują się w polskich uczelniach po 1989 r. (Wnuk-Lipińska 1996; Wójcicka 1997).

Jak zauważa E. Wnuk-Lipińska „Duże, nagłe i wielostronne zmiany są rzadko spotykane w uczelniach. [...] innowacje w instytucjach szkolnictwa wyższego mają zazwyczaj charakter przyrostowy, uzupełniający istniejący stan rzeczy” (1996, s. 188). Autorka wyodrębniła potwierdzone empirycznie trzy strategie działania reformatorskiego, obecne w środowisku akademickim: 1) doskonalenie działalności; 2) urynkowienie usług oraz 3) współpracę z otoczeniem. Jedną spośród wyróżnionych zmiennych, dotyczącą strategii doskonalenia działalności⁵, wykazała związek z innymi zmiennymi opisującymi rzeczywistość uczelnianą i wydziałową. W konkluzji rozważań tego problemu E. Wnuk-Lipińska pisze: „O zakresie wprowadzanych zmian decyduje wiele czynników, a przede wszystkim przeświadczenie pracowników akademickich o potrzebie reformowania instytutu, wydziału czy uczelni. Strategia «doskonalenia działalności» może ułatwić realizację tej potrzeby oraz nadać wprowadzanym innowacjom zintegrowany charakter przez ich wkomponowanie w zespół działań służących realizacji misji (cele, plany, zamierzenia) wydziału lub nawet uczelni. [...] Ważność strategii «doskonalenia działalności» dla dobrego funkcjonowania uczelni potwierdzają informacje mówiące o tym, iż tam gdzie rzeczywistość wydziałowa jest bardziej nasycona tą strategią, pracownicy akademicy wykazują mniejszą chęć do porzucenia pracy w uczelni. Realizacja omawianej strategii czyni bowiem tę pracę sensowniejszą. Jasno określone cele strategiczne, plany i zadania instytucji, których realizację urealnia sprawne zarządzanie oraz działalność grup reformatorskich, pozwalają pracownikom akademickim mieć nadzieję na zaspokojenie własnych ambicji naukowych w przewidywanej przyszłości, wiązać swoją dalszą karierę życiową z pracą na uczelni. Strategia «doskonalenia działalności» jest więc ważną cechą systemu społecznego, jakim jest szkoła wyższa. Jest to czynnik sprzyjający wprowadzaniu działań innowacyjnych, a także utrzymaniu i doskonaleniu jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego” (Wnuk-Lipińska 1996, s. 199–201).

Warunki powodzenia zmian

W badaniach warunków internalizacji bądź odrzucenia przez organizację innowacji E.M. Rogers i F.F. Shoemaker (1971, s. 350–352) wyróżniają pięć czynników o istotnym znaczeniu w tym procesie:

1. *Kompatybilność*, czyli poziom zgodności nowej idei (innowacji) z wartościami i praktyką, akceptowanymi oraz stosowanymi w danej organizacji. Cecha ta informuje o tym, w jakim zakresie normy, wartości i cele innowacji są zbieżne z dotychczas obowiązującymi: im wyższy stopień zgodności, tym większe prawdopodobieństwo sukcesu.

⁵ Wyodrębnioną w badaniach strategię doskonalenia działalności opisują następujące cechy: „Wydział ma strategię rozwoju swojej działalności. Uczelnia ma strategię rozwoju swojej działalności. Istnieje grupa reformatorska silnie zaangażowana we wprowadzanie zmian i udoskonalień w działalności wydziału. Zarządzanie wydziałem przebiega sprawnie” (Wnuk-Lipińska 1996, s.195).

2. *Oplącalność* (relatywne korzyści) nowej idei, czyli stopień, w jakim innowacja jest postrzegana jako korzystniejsza w stosunku do tej, którą ma zastąpić. W tym przypadku również występuje dodatnia korelacja z sukcesem.

3. *Kompleksowość* innowacji, czyli stopień złożoności proponowanej idei: postrzeganie jej jako relatywnie trudnej do zrozumienia i zastosowania, zakładającej objęcie zmianą równocześnie wielu obszarów działania organizacji, zmniejsza szanse na sukces innowacji.

4. *Sprawdzalność* innowacji, czyli możliwość eksperymentalnego wprowadzenia idei, przynajmniej w ograniczonym zakresie, pozytywnie do niej usposabia.

5. *Przejrzystość* (czytelność) innowacji: klarowność prezentacji nowej idei zwiększa szanse jej powodzenia.

Spośród pięciu wymienionych cech A. Levine (1980) przypisuje dwóm szczególne znaczenie na gruncie szkolnictwa wyższego. Na podstawie obserwacji czternastu procesów wdrożeń innowacji w State University of New York w Buffalo autor ten stwierdza, że kompatybilność oraz oplącalność należą do kluczowych zmiennych wyjaśniających sukces bądź porażkę innowacji. Podobnie jak powoływani wcześniej inni autorzy (Becher, Kogan 1980; Clark 1983), skłania się ku tezie, że potencjalny sukces innowacji opisują różnego rodzaju konfiguracje obu tych cech. Zachowania każdej jednostki czy grupy wiążą się z subiektywną interpretacją własnego interesu, dostrzeganego w związku z planowaną zmianą. Przekonanie o oplącalności wynika z poczucia, że dzięki planowanej zmianie potrzeby jednostek bądź grup zostaną zaspokojone w większym stopniu niż w warunkach, jakie zapewniają mechanizmy istniejące. O wyniku innowacji w szerszym wymiarze zdecyduje rozłożenie sił między zainteresowanymi uczestnikami procesu podejmowania decyzji związanych z jej wdrożeniem. Według powoływanych autorów, jeśli korzyści płynące z wprowadzenia innowacji nie są kwestionowane, to ma ona szanse akceptacji nawet przy niskim poziomie jej kompatybilności. Z drugiej jednak strony, jeśli relatywne korzyści są niepewne i mogą być podważone, to – mimo wysokiego stopnia kompatybilności – innowacja jest skazana na niepowodzenie.

Powołując się na poglądy różnych autorów, F.A. Van Vught stwierdza (1992, s. 44–45), że rządowe inicjatywy reform w szkolnictwie wyższym mogą liczyć na sukces tylko wówczas, gdy zostaną oparte na znajomości sposobu reagowania tej instytucji na zmiany. Inaczej mówiąc, innowacje w instytucjach szkolnictwa wyższego mogą się dokonać za pośrednictwem rządów, jeśli w strategiach edukacyjnych zostaną uwzględnione podstawowe wartości i mechanizmy akademickiego życia. I tak: strategia innowacji ma większe szanse powodzenia wówczas, kiedy zwraca się w niej uwagę na dwie wcześniej omówione cechy – kompatybilność i oplącalność. Reforma, która zakłada radykalne odejście od istniejących wartości i praktyki, mimo to może odnieść sukces, jeśli dotyczy tylko wybranych obszarów działania, a w pozostałych powszechnie przyjęte wartości i istniejąca praktyka są rygorystycznie przestrzegane. Mówiąc krótko: im wyższy poziom kompleksowości innowacji, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że zostanie ona zaakceptowana.

Możliwość dostarczenia dowodów na poparcie nowej idei jest szczególnie ważna w przypadku instytucji szkolnictwa wyższego. Zważywszy na fakt występowania zawodowego sceptycyzmu w środowisku naukowym, odwołanie się do tej cechy ma znaczenie strategiczne, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z politycznym podłożem założeń innowacji.

Literatura

Barnett H.G. 1953

Innovations. The Basis of Cultural Change, New York.

Becher T., Kogan M. 1980

Process and Structure in Higher Education, London, Heinemann.

Bok D. 1986

Higher Learning, Cambridge, Harvard University Press.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implication of Higher Education Reforms in Europe, European Institute of Education and Social Policy, Trentham, Trentham Book.

Clark B.R. 1983

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

Davis R.H., Strand R., Alexander L.T., Norrul Hussain M. 1982

The Impact of Organizational and Innovation Variables on Instructional Innovation in Higher Education, „Journal of Higher Education”, vol. 53.

Dill D.D., Friedman Ch.P. 1979

An Analysis of Frameworks for Research and Innovation and Change in Higher Education, „Review of Educational Research”, vol. 3.

Ekiert-Grabowska D. (red.), brak roku wydania

Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia II, TERM, MEN, Warszawa.

Gellert C. 1993

Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe, w: Gellert C. (ed.): *Higher Education in Europe*, Jessica Kingsley, London.

Goedegebuure L.C.J., Westerheijden D.F. 1991

Changing Balances in Dutch Higher Education, „Higher Education Policy Studies”, Publication no. 103, Enschede, CHEPS.

Hage J., Aiken M. 1970

Social Change in Complex Organizations, New York, Random House.

Hefferlin J.B. 1969

Dynamics of Academic Reform, San Francisco, Jossey-Bass.

Hopkins D., Ainscow M., West M. 1994

Making Sense of the Educational Change, w: *School Improvement in the Era of Change*, London – Cassel.

Kerr C. 1982

The Uses of the University, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Levine A. 1980

Why Innovations Fails: The Institutionalization and Termination of Innovation in Higher Education, Albany, State University of New York Press.

Rogers E.M. 1983

Diffusion of Innovations, New York, The Free Press.

Rogers E.M., Shoemaker F.F. 1971

Communication of Innovations, New York, The Free Press.

Teichler U. 1994

Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Vught Van F.A. 1989

Innovations and Reforms in Higher Education, w: Van Vught F.A. (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, „Higher Education Policy Series”, vol. 7, London, Jessica Kingsley.

Van Vught F.A. (ed.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education, „Higher Education Policy Series”, vol. 7, London, Jessica Kingsley.

Van Vught F.A. 1992

Autonomy and Accountability in Government – University Relationships, „Higher Education Policy Studies”, Publication no. 106, Enschede, CHEPS.

Wnuk-Lipińska E. 1996

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

Wójcicka M. 1993

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

Wójcicka M. 1996

Granice „uprzątniania” uniwersytetów, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Wójcicka M. 1997

Oferta edukacyjna polskich uczelni i jej jakość, „Polityka Społeczna”, nr 4.

Leo Goedegebuure, V. Lynn Meek Różnorodność i zmiana: polityka rządowa a wpływ otoczenia¹

Artykuł jest poświęcony zmianom w stosunkach między rządem i uniwersytetem.

Zarówno dla analizujących politykę wobec szkolnictwa wyższego, jak i dla zarządzających szkołami wyższymi coraz bardziej oczywisty staje się fakt, że w wielu

¹ Jest to tłumaczenie, za zgodą wydawcy, artykułu opublikowanego w czasopiśmie „Higher Education in Europe”, UNESCO – CEPES, Paris 1997, vol. XXII, nr 3.

państwach Europy Zachodniej dokonują się zasadnicze zmiany w relacjach między państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego. W niektórych krajach zmiany te zachodzą szybciej niż w pozostałych, lecz powszechna jest tendencja do przeobrażania stanu nazwanego „regulacją państwową”. W pierwszej części artykułu autorzy zajmują się systemowymi determinantami tych zmian, eksponując czynniki historyczne, oraz sposobem tworzenia państwowej regulacji. W drugiej części koncentrują się na jednym z kluczowych celów polityki w stosunku do szkół wyższych, to jest na problemie różnorodności i instrumentach realizacji strategii regulacji, a także na skutkach, jakie one wywierają w sferze misji oraz zadań szkół wyższych. Koncentrując się na problemie różnorodności, autorzy starają się pokazać zmiany zachodzące – pod wpływem modelu regulacji – w stosunkach między państwem a szkołami wyższymi.

Determinanty zmian: krótki przegląd historyczny

Przemiana szkoły wyższej z instytucji „elitarniej” w instytucję masową stanowi fenomen międzynarodowy, który pojawił się w wielu krajach uprzemysłowionych w okresie po drugiej wojnie światowej. Zmiana ta dokonała się w wyniku oddziaływania splotu czynników demograficznych, społecznych i ekonomicznych.

Presja na rozwój szkolnictwa wyższego w okresie powojennym została wywołana wzrostem liczby urodzeń (*baby-boom*) oraz, wynikającą stąd, rosnącą liczbą kandydatów na studia i popytem na wykwalifikowaną siłę roboczą ze strony przemysłu. Dlatego też – w przeciwieństwie do zmniejszonej liczby szkół elitarnych, o wysokim poziomie autonomii i marginalnym zainteresowaniu państwa, które istniały do połowy lat czterdziestych – rozwijające się po wojnie szkolnictwo masowe charakteryzowało się znacznie szerszymi celami niż tworzenie i upowszechnianie wiedzy oraz zróżnicowaniem struktur organizacyjnych, administracyjnych i zarządzania. Szkoły te dążyły do tworzenia bezpośrednich więzi z innymi sektorami edukacji i podmiotami społeczno-ekonomicznymi oraz do posiadania bardziej zróżnicowanej klienteli, były natomiast w większym stopniu podporządkowane polityce rządowej w zakresie finansowania, planowania i koordynacji działalności.

Obecne systemy edukacji cechuje większy stopień złożoności i pluralizmu oraz permanentne zmiany. Ta właściwość stanowi we wszystkich krajach istotne wyzwanie dla decydentów politycznych, a także dla kierujących i administrujących szkołami wyższymi oraz dla nauczycieli akademickich. Powiększający się zakres zadań i odpowiedzialności doprowadził w rezultacie do powstania obszarów krytycznych oraz napięć. Pogłębiły się sprzeczności między „potrzebami doskonałości a egalitaryzmem, między strukturą i rozmiarami indywidualnego popytu na wyższe wykształcenie a potrzebami rynku pracy, między aspiracjami i interesami różnych grup funkcjonujących w obszarze szkolnictwa wyższego oraz między aspiracjami i indywidualnymi dążeniami a barierami społeczno-ekonomicznymi w zakresie dysponowania zasobami, ustalonymi wartościami kulturowymi i społecznymi, które mają tendencję do utrwalania się” (Cerych i in. 1974, s. 23-24; por. też Goedegebuure i in. 1993).

Konieczność rozwiązania tych sprzeczności, które same w sobie nie mają charakteru destrukcyjnego, została uznana za największe wyzwanie w procesie transformacji elitar-

nego systemu szkolnictwa wyższego w system o charakterze masowym. Określa ona także obszar nieustannej dyskusji na temat najlepszych form zarządzania, planowania oraz koordynacji zarówno w odniesieniu do systemu jako całości, jak i do poszczególnych instytucji edukacyjnych.

Etapy ekspansji: kierunki polityki i dyskusji

W kierunkach dyskusji nad szkolnictwem wyższym oraz polityki realizowanej wobec tego szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych po drugiej wojnie światowej można wyróżnić kilka etapów (Teichler 1992; por. też Goedegebuure i in. 1993). Pierwszy etap obejmuje okres od końca lat pięćdziesiątych do początku lat sześćdziesiątych. W tym okresie polityczni decydenci zajmowali się problemami ekspansji szkolnictwa wyższego w wymiarze odpowiadającym oczekiwaniom indywidualnym i społecznym, rodzącym się dzięki wzrostowi dochodu i ekonomicznej pomyślności, zależnemu z kolei od tej ekspansji.

Jako drugi etap identyfikowany jest koniec lat sześćdziesiątych i początek lat siedemdziesiątych. W tym okresie uwaga była skoncentrowana na wprowadzaniu najlepszego modelu zróżnicowania w sferze motywacji i aspiracji zawodowych oraz poziomu wykształcenia potencjalnych kandydatów na studia. Był to również okres, w którym szkolnictwo otrzymywało z budżetu znaczne i rosnące środki finansowe.

Trzeci etap przypada na koniec lat siedemdziesiątych. W wielu krajach poziom przyjęć na studia i odpowiadający mu poziom nakładów finansowych ustabilizowały się. Podane zostały w wątpliwość korzyści płynące z rozwoju szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w odniesieniu do grup tradycyjnie słabszych w obliczu wzrastającej konkurencji. Wychodząc z założenia, że rozwój szkolnictwa wyższego był „równocześnie nieodwracalny i mniej korzystny od oczekiwanego” (Teichler 1992), w latach siedemdziesiątych rządy zaczęły rozważać możliwość prowadzenia bardziej realistycznej polityki. Doprowadziło to w efekcie do powstania znaczących różnic między popytem na kształcenie typu nieakademickiego zawodowego oraz wyższego a możliwościami szkolnictwa wyższego w tym zakresie, ograniczonymi niemal na całym świecie.

W latach osiemdziesiątych nastąpiło zróżnicowanie polityki rządów poszczególnych krajów wobec szkolnictwa wyższego. W odróżnieniu od lat poprzednich, w dyskusjach o szkolnictwie wyższym w tamtym okresie nie dominował jeden temat, jako że równocześnie w kilku krajach pewne problemy nabrały szczególnej wagi. Należały do nich: konieczność doskonalenia jakości, zróżnicowanie instytucjonalne szkolnictwa wyższego, zwiększenie skuteczności zarządzania instytucjami edukacyjnymi, zastosowanie wskaźników alokacji zasobów, wykorzystanie prywatnego szkolnictwa wyższego, internacjonalizacja programów kształcenia (ta ostatnia zmiana była efektem wpływu relacji z Unią Europejską). Okres ten charakteryzowała ponadto likwidacja wpływów organizacji buforowych, takich jak np. Komitet Subwencji Uniwersyteckich w Wielkiej Brytanii czy Komisja ds. Szkolnictwa Wyższego Commonwealthu w Australii. Wywołało to w środowiskach akademickich niepokój w kwestii autonomii instytucjonalnej szkół wyższych.

Ten zapis chronologiczny tendencji polityki rządów wobec szkolnictwa wyższego można poszerzyć włączając najnowszy etap, który rozpoczął się pod koniec lat osiemdziesiątych. W ponad dziesięcioletnim okresie przedmiotem zainteresowania rządów,

przedsiębiorstw oraz władz niektórych instytucji edukacyjnych był brak odczuwalnej skuteczności zarządzania szkolnictwem wyższym.

Początek lat dziewięćdziesiątych charakteryzuje się zmniejszeniem nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe w powiązaniu z działaniami na rzecz wzrostu efektywności gospodarowania zasobami i zarządzania poprzez połączenie polityki rządowej z planowaniem na szczeblu instytucji edukacyjnych bardziej w kategoriach ekonomicznych niż społecznych.

Stała presja na szybki wzrost liczby przyjętych na studia oraz rozszerzenie zakresu funkcji szkół wyższych powodują, że zadania te przerastają zdolność do planowania i efektywnego administrowania przez szkoły ich zasobami kadrowymi oraz finansowymi. We wszystkich krajach nakłady na edukację zostały ograniczone, co zwiększyło wagę mechanizmów zapewniających ich optymalne wykorzystanie. W związku z tym planowanie na poziomie systemu szkolnictwa wyższego stało się zadaniem bardzo trudnym. W efekcie wśród ekonomistów daje się zaobserwować brak entuzjazmu do długookresowego planowania w makroskali. Obecnie przeważa opinia, że efektywność planowania zależy od stopnia jego elastyczności, umożliwiającej podjęcie społecznych i politycznych wyzwań wewnętrznych, zależnych od wahań koniunktury ekonomicznej, które pojawiają się w gospodarkach narodowych począwszy od pierwszego kryzysu naftowego lat siedemdziesiątych. Potrzeba elastyczności planowania wynika też z konieczności reagowania na niespodziewane przeobrażenia sytuacji politycznej i na skutki gwałtownych zmian technicznych. Z drugiej strony, plan musi być na tyle szczegółowy, żeby mógł być wprowadzony w życie zgodnie z założeniami. Reforma szkolnictwa wyższego stanowi część rządowego programu szerszej reformy mikroekonomicznej sektora publicznego, dlatego też wszelkie zmiany wyrażane są w terminach efektywności i produktywności. Analizując rolę i znaczenie szkół wyższych, rządy wyraziły zdecydowane niezadowolenie z poziomu jakości świadczonych przez nie usług w kontekście stosunku jakość – cena. To niezadowolenie nie dotyczy wyłącznie sektora szkolnictwa wyższego, jest bowiem charakterystyczne dla szerszych stosunków między poszczególnymi rządami a instytucjami sektora publicznego.

Program reformy sektora publicznego a szkolnictwo wyższe

Wiele krajów dokonało znacznego wysiłku w celu zwiększenia ekonomicznej efektywności oraz wewnętrznej i międzynarodowej konkurencyjności instytucji sektora publicznego. Istnieje silna tendencja do wprowadzania w niektórych sektorach elementów *quasi*-rynkowych. W tym celu wykorzystuje się wiele mechanizmów, takich jak uwzględnianie analizy wyników w sposobie finansowania, likwidacja specyficznego monopolu sektora publicznego w poszczególnych segmentach rynku (np. w telekomunikacji) oraz prywatyzacja niektórych instytucji ze sfery usług publicznych. Co się tyczy prywatyzacji, wola zmian w tym zakresie wynika równocześnie ze względów ideologicznych i ekonomicznych. Konkurencja rynkowa stanowi „dobre rozwiązanie dla rządu, warunek zdrowej gospodarki i szansę na poprawę edukacji” (Perkins 1987, s. 1). „Prywatyzacja” (termin używany tutaj w sensie rozwoju sektora „prywatnego” w szkolnictwie wyższym) i „konkurencja rynkowa” pojawiły się w programach sektora szkolnictwa wyższego w krajach mających bądź tylko szkoły publiczne, bądź system dualny – publiczny i prywatny.

Programy reformy szkolnictwa wyższego wielu krajów kształtują się pod wpływem zwolenników racjonalności ekonomicznej, według których konkurencja rynkowa i kontrola konsumenta powinny zastąpić szczegółową regulację państwową. W odniesieniu jednak do szkolnictwa wyższego chodzi o coś więcej niż efektywne zarządzanie zasobami. Szkolnictwo wyższe funkcjonuje w kontekście określonym przez zmianę modeli ekonomicznych. W miarę jak ci, których Daniel Bell nazwał „robotnikami wiedzy” zaczynają zastępować robotników fabrycznych, muszą wzrastać oczekiwania rządów i przemysłu w stosunku do szkół wyższych. W programie szkolnictwa wyższego zorientowanego na rynek wiedza staje się surowcem. Prawidłowe wykorzystanie tego surowca stanowi podstawę funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego. W tym sensie podstawowa działalność szkoły wyższej zawsze polegała na tworzeniu wiedzy i zarządzaniu nią. W przeszłości cywilizacje rozwijały różne formy kształcenia na poziomie wyższym: dla duchownych, wojskowych i elit biurokratycznych, „lecz to w średniowiecznej Europie pojawiła się instytucja uniwersytetu: szkoła o długim okresie stażu, łącząca nauczanie z erudycją, charakteryzująca się autonomią instytucjonalną i wolnością akademicką” (Perkin 1991, s. 169). Według B.R. Clarka (1983, s. 20), jedyną właściwością szkolnictwa wyższego jest produkcja i upowszechnianie wiedzy. O ile obecnie produkcja wiedzy pozostaje fundamentem szkolnictwa wyższego, o tyle coraz większej wagi nabiera potrzeba efektywnego zarządzania. Decydują o tym takie czynniki jak: wzrost popytu na studia, konieczność usprawnienia przepływu między szkołami wyższymi a pozostałymi segmentami sektora edukacji, priorytety rynku pracy, starzenie się populacji, zmiany w strukturze „państwa opiekuńczego” oraz interesy mniejszości.

Jest oczywiste, że w miarę wzrostu przyjęć na studia (w liczbach bezwzględnych oraz w sensie zróżnicowania klienteli szkół wyższych) szkolnictwo wyższe staje się stopniowo domeną „polityki zarządzania”. W całym procesie planowania dobre zarządzanie instytucją uważa się za najważniejszy czynnik stworzenia efektywnych systemów.

Kontrola państwa a modele regulacji szkolnictwa wyższego

W sferze podstawowej działalności, tj. badań i świadczenia usług edukacyjnych na rzecz społeczeństwa, szkoły wyższe nigdy nie miały pełnej samodzielności. Nasza analiza ukazuje jedno z podstawowych wyzwań politycznych stojących przed rządami państw zachodnich w sferze zarządzania systemami edukacji: w jaki sposób zapewnić równowagę między koniecznością finansowania, planowania i koordynacji centralnej z jednej strony a potrzebą autonomii instytucjonalnej oraz swobody w ustalaniu celów i zarządzania przez samą szkołę wyższą – z drugiej strony.

Od lat siedemdziesiątych mamy do czynienia z dwiema strategiami rządów w stosunku do szkolnictwa wyższego. Pierwsza charakteryzuje się planowaniem i ścisłą kontrolą rządową, wprowadzaniem „precyzyjnych reguł” i dokładnej alokacji środków finansowych. Drugą strategię w sferze polityki można określić jako „odstąpienie” przez rządy od szczegółowej kontroli oraz stwarzanie warunków dla większej autonomii szkół wyższych, a także organizowanie i orientowanie ich działalności na rynek – jednak bez wychodzenia poza globalne priorytety rządowe (Neave 1987, s. 121–122; Van Vught 1989, s. 249–270). Korzyść z zastosowania drugiej strategii – autoregulacji – polega na tym, że „szkoły są zdolne do osiągnięcia względnej autonomii w stosunkach z rządem, co zobowią-

zuje je równocześnie do wejścia na rynek oraz poszukiwania sponsorów. Dysponują one swobodą w wykorzystywaniu i poszukiwaniu funduszy. Tego typu rozszerzenie autonomii instytucjonalnej powinno ułatwić dostosowywanie się szkoły wyższej do zmian społecznych przy równoczesnym zabezpieczeniu przez rządy interesów «konsumentów» (to znaczy studentów) poprzez sformułowanie «podstawowych celów dla systemu szkolnictwa wyższego» (Askling 1980, s. 293).

Szkoły wyższe funkcjonujące w systemie autoregulacji są uważane za bardziej twórcze od tych, które są poddawane szczegółowej, centralnej kontroli (Van Vught 1989; Cerych, Sabatier 1989).

W nowym „modelu regulacji ze strony państwa” (Van Vught 1989; Neave, Van Vught 1991) szkoły wyższe uzyskują więcej swobody w decydowaniu o swojej misji, celach i planach strategicznych. Równocześnie stają się one bardziej odpowiedzialne za sposób wykorzystania tej swobody poprzez zastosowanie narzędzi oceny *ex post*, takich jak wskaźniki wyników, kontrola jakości, poziom rentowności. Wskazywaliśmy już na fakt, że zmiana relacji między rządami a szkołami wyższymi wywiera znaczny wpływ na system zarządzania (Goedegebuure i in. 1993, s. 326–348). W istocie, przez zastosowanie przez rządy modelu regulacji powstaje sytuacja większej pośredniej odpowiedzialności szkół wyższych za realizację finalnych zadań i celów narodowych. Wbrew retoryce bowiem, która często towarzyszy zmianom w paradygmatach rządów, model samoregulacji nie oznacza braku państwowej kontroli. Reguły gry ulegają zmianie, lecz rząd pozostaje stanowczym i decydującym elementem systemu szkolnictwa wyższego.

Podjmiemy próbę uszczegółowienia tej tezy w kontekście jednego z podstawowych celów szkolnictwa wyższego, jakim jest utrzymanie i zwiększenie zróżnicowania w systemie kształcenia.

Regulacja i kontrola: problem różnorodności

W poprzedniej części podkreślono, że szkolnictwo wyższe jest zmuszone do odgrywania nowej roli, reagowania na coraz bardziej zróżnicowane potrzeby, popyt i oczekiwania społeczeństwa. W odpowiedzi na tego rodzaju presję rządy zaczynają stosować systemy samoregulacji instytucjonalnej i konkurencji w miejsce scentralizowanej kontroli po to, żeby uczelnie stały się bardziej innowacyjne, lepiej adaptujące się do nowych warunków i bardziej efektywne. Uważa się, że konkurencja rynkowa zmusza szkoły wyższe do wprowadzania zróżnicowanej oferty edukacyjnej odpowiednio do różnorodnych potrzeb społecznych i rynku pracy. Mimo jednak orientacji rządów na autoregulację oraz prób stworzenia konkurencji rynkowej w szkolnictwie wyższym, wydaje się, że nie istnieje bezpośrednia zależność między konkurencją rynkową a różnorodnością oferty. W Europie Zachodniej ponadnarodowe zalecenia Unii Europejskiej mogą zniweczyć zamierzenia polityki narodowej, chociaż wydaje się mało prawdopodobne, żeby to wystąpiło na większą skalę. Pozostaniemy tutaj w kręgu problemów związanych z systemami narodowymi, co pozwoli wydobyc całość powiązań między założeniami polityki, zachowaniem instytucji i skutkami (zamierzonymi lub nie).

G. Neave (1996) na przykładzie Zjednoczonego Królestwa pokazuje, że szkoły wyższe, uprzedzając zadania stawiane przez rząd, prowadzą do wzmocnienia kontroli państwowej, wbrew wszelkiej retoryce na temat powiązania między autonomią, decentralizacją i dere-

gulacją. Powołując się na przykład zróżnicowania programowego w Holandii, J. Huisman (1996) ukazuje z kolei, w jaki sposób szkoły były zdolne opierać się polityce rządowej, zwiększając różnorodność programów, podczas gdy polityka rządowa wywoływała skutki odwrotne.

W Australii wydaje się istnieć przepaść między opinią rządu a poglądami szkół wyższych w kwestii poziomu swobody, która dana jest instytucjom edukacyjnym w realizacji indywidualnych celów i zadań związanych z ich misją. Według zapewnień rządu australijskie szkoły wyższe uzyskały znaczny stopień swobody, przy zwiększeniu wpływu otoczenia rynkowego i konkurencji. Rząd nie może wyraźnie ingerować w sprawy szkół wyższych, z wyjątkiem stypendiów. Władze uczelni uważają jednak, iż utworzenie w Australii Jednolitego Systemu Narodowego (pomocy dla studentów – przyp. tłum.) ograniczyło autonomię szkół wyższych. Bardziej realną groźbę dla autonomii nie stanowi być może polityka rządu jako taka, lecz zewnętrzna konkurencja, która wymusza na zarządzających instytucjami edukacyjnymi bezustanne przewidywanie kierunków polityki oraz odpowiednie, konkurencyjne ukierunkowanie działalności uczelni. Wydaje się, że każda z instytucji edukacyjnych przewiduje podobne zmiany, co być może powoduje wewnętrzne zróżnicowanie programowe oraz strukturalne, lecz równocześnie zmniejsza stopień zróżnicowania profilu edukacyjnego i badawczego poszczególnych szkół na rynku.

Polityka rządowa prowadzi do stworzenia takich warunków zewnętrznych, w których szkoły konkurują ze sobą, lecz skutki tej konkurencji nie są ani przewidywalne, ani zgodne z kierunkami owej polityki. Na szkołę wyższą oddziałuje wiele czynników, wśród których ważną rolę odgrywają normy i wartości akademickie o wielkiej sile kreatywnej. Nauczyciele akademicy nabywają w szkole wyższej określony poziom kultury zawodowej i sami ją kształtują w różny sposób. Często nie uznaje się faktu, że doskonalenie jakości stanowi metodę umacniania w całym systemie norm i wartości akademickich szczególnie charakterystycznych dla jednostek elitarnych. Realizuje się to zarówno poprzez sam proces doskonalenia jakości, jak i przez uzyskane w ten sposób efekty.

Istnieje wiele różnych metod zapewniania jakości, lecz w większości przypadków opiera się ono na kontroli przez recenzentów, którymi są nauczyciele akademicy o uznanym autorytecie. Nic zatem dziwnego, że w krajach, w których doskonalenie jakości stanowi czynnik w pewnym stopniu determinujący hierarchię szkół wyższych, elitarne uniwersytety badawcze plasują się na wyższym poziomie w rankingu, również pod względem poziomu kształcenia. W Australii i w Wielkiej Brytanii, zanim zlikwidowano system dualny szkolnictwa wyższego, uważało się powszechnie, że szkoły typu nieakademickiego kształcą znacznie lepiej niż uniwersytety. Oczekiwano też, że połączenie obu typów instytucji w jeden system doprowadzi do wypuklenia różnic w poziomie jakości kształcenia. Dawne uniwersytety, zorientowane na badania, mogły się okazać skuteczniejsze w konkurencji o środki i w uzyskiwanych wynikach badań, lecz klasyfikacja oparta na jakości kształcenia mogła dać odmienne wyniki. Tak się jednak nie stało. Prestiżowe uniwersytety badawcze uzyskały wszystkie uprawnienia wynikające z formalnego i nieformalnego hierarchicznego statusu, na którego podstawie te znajdujące się na szczycie wyznaczają system wartości dla tych na niższych szczeblach drabiny. Proces ten może powodować pewne zróżnicowanie, lecz nie jest to ten rodzaj zróżnicowania, który wynika z polityki. Przykład tych dwóch krajów dowodzi, że dla systemu szkolnictwa wyższego większe znaczenie od zewnętrznej konkurencji mają normy i dominujące w tym systemie wartości akademickie.

Zróźnicowanie: rola otoczenia

Wszystkie systemy szkolnictwa wyższego charakteryzują się znacznym stopniem wewnętrznego zróźnicowania. W każdym z tych systemów nie ma dwóch identycznych instytucji edukacyjnych, i to nie tylko ze względu na fakt, że każda szkoła wyższa ma własną historię, własne wydziały i studentów oraz specyficzną lokalizację. Na poziomie międzynarodowym występuje ponadto wyraźne zróźnicowanie struktury organizacyjnej systemów narodowych.

W Wielkiej Brytanii i Australii istnieją formalnie zintegrowane systemy szkolnictwa wyższego, a w Kanadzie, Holandii i w Niemczech – systemy zróźnicowane. System szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych charakteryzuje ogromna różnorodność typów szkół wyższych; systemy w Szwecji i w Finlandii znajdują się w trakcie przemian instytucjonalnych. Różnorodność nie zawsze jest zbawienna – jej skutki polegają częściej na demontowaniu niż tworzeniu, przy tym nie da się ich uniknąć. Wzrost lub zmniejszenie poziomu zróźnicowania (lub ujednoczenia) dokonuje się pod wpływem oddziaływania zewnętrznych czynników społecznych, politycznych i innych, składających się na presję otoczenia na szkoły wyższe, którą one same objaśniają oraz modelują.

Otoczenie jest w pewnym stopniu areną polityczną, na której szkoły wyższe oraz istniejące w nich grupy interesów rywalizują w celu podwyższenia swego statusu, autorytetu i ...wynagrodzeń. Różnorodność i podobieństwo stają się częścią procesu politycznego, ponieważ w sytuacji, która może stwarzać przywileje dla części instytucji lub grup interesów ci, którzy uważają się za pokrzywdzonych aktywizują swoją działalność mającą na celu zmianę istniejących warunków. Wydaje się, że likwidacja dualnego systemu szkolnictwa wyższego w Australii i w Wielkiej Brytanii może stanowić przykład procesów, w których zróźnicowanie rodziło konkurencję między uniwersytetami i szkołami nieakademickimi zarówno z punktu widzenia prestiżu, jak i pozycji finansowej, a likwidacja systemu dualnego oznaczała też likwidację tego typu konkurencji. Zwycięstwo jednolitości doprowadziło jednak do powstania nowych napięć i nowych form konkurencji między instytucjami szkolnictwa wyższego. Pozostaje śledzić, czy te sprzeczności doprowadzą do powstania nowych rodzajów formalnego zróźnicowania pozycji szkół w ramach tych zintegrowanych systemów.

Przedstawiona tutaj analiza ma przynajmniej dwie bezpośrednie implikacje polityczne. Po pierwsze, co już podkreślano, ze strony rządu konieczna jest silna wola polityczna zachowania formalnego zróźnicowania systemu szkolnictwa wyższego. Powinna się ona przejawiać nie tylko w ustawach i innych aktach prawnych, lecz również w rzeczywistych uprawnieniach obu sektorów (uniwersyteckiego i nieuniwersyteckiego), które to uprawnienia byłyby czytelne zarówno dla szkół wyższych wchodzących w skład tych sektorów, jak i dla instytucji zewnętrznych.

Drugie zalecenie dla polityki odnosi się do skutków konkurencji rynkowej. Lektura większości opracowań poświęconych zróźnicowaniu szkolnictwa wyższego prowadzi do wniosku, że zróźnicowanie jest nie tylko nieuniknione i pożądane, lecz że jest ono w większym stopniu skutkiem działania rynku niż regulacji rządowych (por. np. Birnbaum 1998; Stadtmare 1980). Zwłaszcza literaturowe przykłady „uzdrawiających” aspektów różnorodności są rezultatem metafor stosowanych z dziedziny biologii. Nie można jednak podważać koncepcji bezpośredniego i zbawiennego wpływu zróźnicowania na

system szkolnictwa wyższego wyłącznie na podstawie fałszywości stosowanych porównań ze sfery biologii. Na sposób myślenia nauczycieli akademickich i decydentów politycznych o konieczności zmian i rozwoju systemu szkolnictwa wyższego wpłynęły również wyobrażenia na temat działania rynku oraz teoria mikroekonomiczna. „Herbert Spencer wprowadził doktrynę społeczno-ekonomiczną, według której może przeżyć ten, kto potrafi lepiej się adaptować do warunków – to od niego, a nie od Darwina pochodzą te słowa” (Galbraith 1992, s. 80).

Nawet w komercyjnym sektorze prywatnym nie istnieje rynek całkowicie „wolny” od wszelkich regulacji rządowych. Równocześnie wielu analityków zajmujących się szkolnictwem wyższym wykorzystuje metaforę rynku i w wielu krajach próbuje się wprowadzać do szkół wyższych liberalizm ekonomiczny w formie konkurencji podobnej do konkurencji rynkowej.

Odmienne poglądy prezentują autorzy, którzy podają w wątpliwość dosyć powszechnie akceptowaną tezę, iż konkurencja rynkowa nieuchronnie prowadzi do zróżnicowania sektorowego szkolnictwa wyższego (Meek i in. 1996).

W skrajnych przypadkach możliwe są dwie odpowiedzi szkół wyższych na wyzwania rosnącej konkurencji rynkowej: uczelnie mogą się zmieniać, próbując znaleźć specyficzną niszę rynkową, lub też naśladować działalność konkurentów, którzy odnieśli sukces. Kierunek działania, który przyjmują szkoły wyższe zależy od wielu czynników, w tym od historii i tradycji, ogólnych systemów politycznych oraz od struktury wynagrodzeń ukształtowanej przez politykę.

W odniesieniu do tej ostatniej kwestii trzeba stwierdzić, że istnieje sprzeczność między zamierzeniami politycznymi a strukturą wynagrodzeń. Na przykład w Australii i w Wielkiej Brytanii rządy zastosowały w finansowaniu badań politykę koncentracji i selektywności, wynagradzając jednak wszystkie uczelnie, które zyskały pewną liczbę punktów w konkursie na finansowanie badań. W efekcie takiej polityki wszystkie szkoły wyższe usiłowały stworzyć zespoły naukowe, przez co ograniczona suma środków finansowych przeznaczonych na badania uległa rozproszeniu. Progonozuje to coraz większą zależność całego systemu szkolnictwa wyższego od rządowych środków finansowych (Pfeffer, Salancik 1978).

W wielu krajach obserwuje się rozwój „mieszanego” modelu koordynacji i zarządzania szkolnictwem wyższym przez rządy, częściowo opierającego się na „niewidzialnej ręce rynku” oraz naturalnej selekcji w warunkach ograniczonych zasobów, a częściowo opartego na biurokratycznej kontroli i centralnej regulacji państwa. Interwencja ta jest często realizowana za pomocą różnych instrumentów odpowiedzialności publicznej i zapewniania jakości: przez przegląd jakości, kontrolę dyscyplin, a także przez finansowanie uzależnione od wyników, przy założeniu, że cele zostaną sformułowane zgodnie z priorytetami polityki narodowej i planami strategicznymi, a szkoły wyższe dostarczą wszelkich informacji statystycznych. Rządy i parlamenty nie są w pełni przekonane, że działanie szkół wyższych pod wpływem rynku może zadowolić ich zróżnicowany elektorat pod względem jakości i doskonalenia kształcenia. Wydaje się, że położenie zbyt dużego nacisku na odpowiedzialność i zapewnienie jakości może udaremnić realizację celów wynikających z konkurencji rynkowej oraz wprowadzić deregulację systemu.

W wielu krajach polityka typu rynkowego osiągnęła sukces, stymulując szkoły wyższe do zróżnicowania źródeł ich finansowania oraz do pokrywania większej części wydatków

ze źródeł pozabudżetowych. Często formułuje się tezę, iż takie zróżnicowanie źródeł finansowania jest zbawienne, ponieważ odciąża budżet publiczny, a równocześnie, aby je osiągnąć, szkoły wyższe muszą być bardziej elastyczne i lepiej dostosowywać się do potrzeb grup klientów (głównie studentów). Wydaje się jednak, że w pewnych warunkach finansowanie prywatne prowadzi do powtarzalności i naśladownictwa, zwłaszcza wtedy, gdy szkoły znajdują homogeniczną grupę klientów, np. studentów zagranicznych.

Znaczna część prywatnego finansowania szkół wyższych pochodzi z opłat za studia. W niektórych krajach, gdzie szkoły wyższe nie miały prawa do pobierania opłat za studia, obecnie takie prawo zostało im przyznane w odniesieniu do niektórych kategorii studentów. Wiele racji politycznych przemawia za wprowadzeniem lub zwiększeniem opłat za studia w systemach niegdyś „darmowej” edukacji. Chodzi zwłaszcza o pewien aspekt „prywatyzacji” jako elementu polityki w odniesieniu do wyższego szkolnictwa publicznego (Levy 1991), która zakłada, iż korzyści, jakie osiąga jednostka z edukacji na poziomie wyższym są równe lub większe od korzyści, jakie uzyskuje z tego tytułu społeczeństwo. Uważa się też, że jeżeli klienci muszą płacić za usługę, to dostawcy powinni podnosić jej jakość, rywalizując o klientów. Osiągnięty w wielu krajach sukces w pozyskiwaniu prywatnych środków i zastępowaniu w ten sposób części finansowej pomocy rządowej nie zawsze prowadzi do utrzymania jakości kształcenia. Niedawno opublikowane opracowanie poświęcone prywatnym nakładom na szkolnictwo wyższe we Francji, Niemczech, Holandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Japonii pokazuje, że większa część prywatnego finansowania jest przeznaczona na badania i bieżące wydatki, a tylko niewielka część – na kształcenie (Goedegebuure, Kaiser, Van Vught 1994).

Zarówno zatem teoria, jak i analiza doświadczeń poszczególnych krajów rodzą wątpliwości w kwestii słuszności wielu sądów na temat zróżnicowania systemu szkolnictwa wyższego, a także przekonanie, że problemy zróżnicowania lub homogeniczności systemu są bardziej złożone, niż to się powszechnie sądzi. Zróżnicowanie szkolnictwa wyższego powinno być rozpatrywane jako relacja między szkołą wyższą a czynnikami zewnętrznymi i presją otoczenia. Byłoby dobrze, gdyby w przyszłych badaniach problemu zróżnicowania poświęcało się więcej uwagi interakcjom i relacjom szkół wyższych z ich otoczeniem niż poszukiwaniu wewnętrznej dynamiki oraz prostego ukierunkowania na różnorodność wewnątrz uczelni i wewnątrz całego systemu.

Uwagi końcowe

Na temat różnorodności i jej przeciwieństwa – „teoretycznej” lub „idealnej” homogeniczności szkolnictwa wyższego – napisano już wiele. Tę literaturę można podzielić na dwie podstawowe części: z jednej strony występują autorzy, którzy widzą, jak nieuchronnie rośnie tendencja do zróżnicowania szkolnictwa wyższego, z drugiej strony – ci, którzy uważają, że naturalna tendencja szkół wyższych do ujednoczenia ich struktury, działalności, pozycji i prestiżu prowadzi do homogeniczności. Przykłady empiryczne, łącznie z tutaj prezentowanymi, mogą być dobierane pod kątem uzasadnienia każdej teorii. Kontrowersyjne wnioski wynikające z licznych opracowań na temat zróżnicowania wiążą się z analizą procesów wewnątrz instytucji lub procesów systemowych – całkowicie odmiennych. Jeśli zatem bada się zróżnicowanie lub różnorodność, należy dokładnie określić

poziom (szczebel) szkolnictwa wyższego, który stanowi przedmiot analizy, oraz okres, którego dotyczy badanie.

Co się tyczy przyszłych strategii badawczych, można zauważyć, że istnieje wiele powodów do podjęcia badań i doskonalenia teorii, zwłaszcza tych kontrowersyjnych. Największą potrzebę podjęcia próby weryfikacji teorii odczuwa się w obszarze relacji między zróżnicowaniem szkół wyższych a ich otoczeniem i konkurencją. Skutki praktyczne i efekty tych relacji oceniane są jako kontrowersyjne nie tylko w literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego, lecz także w literaturze z zakresu organizacji w ogóle. Tacy specjaliści jak P.J. DiMaggio i W.W. Powell (1983) dowodzą, że konkurencja rynkowa instytucji szkolnictwa wyższego prowadzi bezwzględnie do izomorfizmu instytucjonalnego w obszarze organizacji. Inni autorzy – przeciwnie: stawiają pytanie, dlaczego organizacje funkcjonujące na tym samym polu aktywności nie naśladują jedna drugiej w zakresie struktury, funkcjonowania i technologii (Caroll 1993, s. 246).

Celem tego artykułu nie była próba syntezy nowej teorii zróżnicowania na podstawie dominujących w literaturze teorii organizacji, lecz zasugerowanie czytelnikom, że byłoby celowe dokonanie usystematyzowania oraz weryfikacji teorii różnorodności i (lub) jednorodności.

Niektórzy autorzy uważają, że szkolnictwo wyższe nie jest dziedziną, którą można badać przy zastosowaniu specyficznych teorii i paradygmatów organizacji, lecz ważnym fenomenem społecznym, który powinien być przedmiotem badań z perspektywy wielu dyscyplin. Badając problem różnorodności, trzeba wziąć pod uwagę poglądy kilku wielkich szkół naukowych, teorię ekologii ludnościowej /organizacyjnej (Hannan, Freeman 1977; Lomi 1995), teorie zarządzania przedsiębiorstwem (McClelland 1961; Miner, Smith, Bracker 1980), teorie instytucji (Meyer, Rowan 1977; Meyer, Scott 1983).

Najtrudniejsze jest przyjęcie właściwej metody badania powiązań między szkołami wyższymi i ich otoczeniem. Należy poświęcić więcej uwagi badaniu otoczenia. Otoczenie bowiem determinuje postępowanie instytucji, lecz, z drugiej strony, działalność instytucji przyczynia się do kształtowania otoczenia. Według Giddensa (1977), otoczenie może być postrzegane równocześnie jako narzędzie i jako produkt (rezultat) wzajemnego oddziaływania. Z tego punktu widzenia zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym nie mogą mieć charakteru liniowego.

Jedną z przyczyn, dla których problemy różnorodności i podobieństwa w szkołach wyższych tak ściśle się łączą jest nie tylko adaptowanie się uczelni do otoczenia, lecz również fakt, że otoczenie adaptuje się do działalności instytucji szkolnictwa wyższego. Otoczenie nie jest przy tym jednorodne. Szkoły wyższe wchodzą we współdziałanie z otoczeniem politycznym kształtowanym przez rząd (w stosunku do którego uczelnie także zgłaszają swoje wymagania), handel i przemysł, grupy studenckie itp. Jako ważne elementy otoczenia powinny być także postrzegane historia, normy i wartości kulturowe.

W wielu krajach, co oczywiste, pojawiają się nowe formy tych relacji. Wiele z nich kształtuje się na podstawie modelu regulacji rządowej, który zawiera przynajmniej częściową autonomię instytucjonalną i który w wielu krajach doprowadził szkoły wyższe do orientacji rynkowej. Jak to pokazano wyżej w kontekście zróżnicowania, można formułować poważne wątpliwości w związku z „nieuchronnością” korzyści, które są często powiązane z deregulacją i mechanizmami rynkowymi. Niektóre z przykładów przytoczono-

nych w ostatniej części artykułu dowodzą w sposób oczywisty nieprzewidywalności skutków zwiększania konkurencji w systemie szkolnictwa wyższego.

Przekład z francuskiego *Małgorzata Dąbrowa-Szefler*

Literatura

Askling B. 1989

Structural Uniformity and Functional Diversification, „Higher Education Quarterly”, vol. 40, nr 4, s. 289–305.

Birnbaum R. 1983

Maintaining Diversity in Higher Education, San Francisco, Jossey-Bass.

Carrol G.R. 1993

A Sociological View on Why Firms Differ, „Strategic Management Journal”, vol. 14, s. 237–249.

Cerych L., Furth D., Papadopoulos G. 1974

Overall Issues in the Development of Future Structures of Post-secondary Education, w: *Policies for Higher Education*, Paris, OECD, s. 15–20.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Clark B.R. 1983

The Higher Education System: A Cross-National Perspective, Berkeley, University of California Press.

DiMaggio P.J., Powell W.W. 1983

The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, „American Sociological Review”, vol. 48, s. 147–160.

Galbraith J.K. 1992

The Culture of Contentment, Boston, Houghton Mifflin.

Giddens A. 1997

Central Problems in Social Theory: Actions, Structure and Contradiction in Social Analysis, London, Macmillan.

Goedegebuure L., Kaiser F., Maassen P., Meek L., Van Vught F., De Weert W. (eds.) 1993

Higher Education Policy in International Comparative Perspective, Oxford, Pergamon Press.

Goedegebuure L., Kaiser F., Van Vught F. 1994

Disaster Warning, „The Times Higher Education Supplement”, 7 th October.

Hannan M.T., Freeman J. 1977

The Population Ecology of Organizations, „American Journal of Sociology”, vol. 82, s. 929–964.

Huisman J. 1996

Diversity in The Netherlands, w: Meek L., Goedegebuure L., Kivinen O., Rinne R.: *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Oxford, Pergamon Press, s. 138–154.

Levy D. 1991

Problems of Privatization. Document préparé pour le séminaire de la Banque mondiale sur „Innovation et amélioration de l'enseignement supérieur dans les pays en développement”, Kuala Lumpur.

Lomi A. 1995

The Population Ecology of Organizational Founding: Location Dependence and Unobserved Heterogeneity, „Administrative Science Quarterly”, vol. 40, s. 11–144.

McClelland D. 1961

The Achieving Society, Princeton, Van Nostrand.

Meek L., Goedegebuure L., Kivinen O., Rinne R. 1996

The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education, Oxford, Pergamon Press.

Meyer J., Rowan B. 1977

Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, „American Journal of Sociology”, vol. 83, s. 340–363.

Meyer J., Scott R.W. 1983

Organizational Environments: Ritual and Rationality, Beverly Hills, Sage.

Miner J.B., Smith N., Bracker J. 1989

The Role of Entrepreneurial Task Motivation in the Growth of Technologically Innovative Firms, „Journal of Applied Psychology”, vol. 74, s. 554–560.

Neave G. 1987

Editorial, „European Journal of Education”, vol. 22, nr 2, s. 121–122.

Neave G. 1996

Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis, w: Meek L., Goedegebuure L., Kivinen O., Rinne R.: *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education*, Oxford, Pergamon Press.

Neave G., Van Vught F.A. (eds.) 1991

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

Perkin H. 1991

History of Universities, w: *International Higher Education: An Encyclopedia*, New York, Garland.

Perkins J.A. 1987

Privatization, „Newsletter of the International Council for Educational Development”, November.

Pfeffer J., Salancik G.R. 1978

The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective, New York, Harper and Row.

Stadtman V.A. 1980

Academic Adaptations: Higher Education Prepares for the 1980's and 1990's, San Francisco, Jossey-Bass.

Teichler U. 1992

Research on Higher Education in Europe: Some Aspects of Recent Developments, w: Frackmann E., Maassen P. (eds.): *Towards Excellence in European Higher Education in the Nineties*, Utrecht, Lemma.

Van Vught F.A. (ed.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education, Londres, Jessica Kingsley.

Julita Jabłeczka Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy¹

W wielu krajach od drugiej połowy lat osiemdziesiątych zachodzą zmiany w stosunkach między państwem i szkołami wyższymi oraz rozwija się działalność legislacyjna nastawiona na stworzenie nowego modelu zarządzania szkołą wyższą. W artykule wyjaśniono, jak zachodzące zmiany są interpretowane przez badaczy problematyki szkolnictwa wyższego za pomocą koncepcji państwa ewaluacyjnego i menedżeryzmu. Autorka próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie, czy – mimo specyficznych cech rozwoju historycznego i tradycyjnych rozwiązań organizacyjnych szkolnictwa różnych krajów – zarysowały się wspólne tendencje do zmian systemów zarządzania. Analiza została ograniczona do sektora uniwersytetów i zilustrowana przykładami krajów zazwyczaj pomijanych w badaniach, tzn. Danii, Norwegii, Austrii oraz Wielkiej Brytanii, w której zmiany zaczęły się najwcześniej i są najbardziej radykalne.

Wprowadzenie

Podstawowe cechy systemu zarządzania każdej organizacji są pochodnymi jej misji, procesu technologicznego oraz kultury i tradycji. Z drugiej strony, system zarządzania i struktura organizacyjna każdej instytucji określone są w istotnym stopniu przez jej otoczenie. Zmiana systemu zarządzania instytucji może więc następować w efekcie przeobrażenia zarówno któregośkolwiek z elementów wewnętrznych tej organizacji, jak i środowiska, w którym funkcjonuje. Otoczenie może wpłynąć na struktury i metody zarządzania bezpośrednio lub pośrednio, tzn. wymuszając zmianę misji danej organizacji, a w konsekwencji zmianę struktury zarządzania. Zasady te dotyczą różnych instytucji, w tym także szkół wyższych.

Ważnym elementem otoczenia uniwersytetów są centralne organizacje reprezentujące państwo (parlament, rząd i jego agendy), które mogą wywierać wpływ na uczelnie, a nawet dokonywać reform za pomocą środków finansowych, prawnych i politycznych, ponieważ:

– uniwersytety są finansowane w dominującej części z budżetu państwa; kształt organizacyjny, zasady funkcjonowania i struktura zarządzania szkół wyższych mogą być –

¹ Artykuł został napisany w ramach tematu statutowego *Zarządzanie i autonomia szkół wyższych*, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych, realizowanego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

a najczęściej w istocie są – narzucone, przynajmniej w formie ramowej, przez państwo poprzez stanowienie przepisów;

– ministerstwa odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe prowadzą określoną politykę edukacyjną.

Od drugiej połowy lat osiemdziesiątych w wielu krajach obserwujemy zmiany w stosunkach między państwem i szkołami wyższymi oraz nasilenie działalności legislacyjnej, mającej na celu m.in. stworzenie nowego modelu zarządzania szkołą wyższą. W niniejszym artykule postaram się wyjaśnić, jak zachodzące zmiany są interpretowane przez wybitnych badaczy problematyki szkolnictwa wyższego za pomocą dwu koncepcji: *państwa ewaluacyjnego* i *menedżeryzmu*. Chciałabym także wykazać, czy – mimo specyficznych cech historycznego rozwoju i tradycyjnych rozwiązań organizacyjnych szkolnictwa różnych krajów – w ciągu ostatnich kilkunastu lat zarysowują się wspólne tendencje do zmiany systemów zarządzania. Analizę ograniczę do sektora uniwersytetów i zilustruję przykładami kilku wybranych krajów zazwyczaj pomijanych w tego typu rozważaniach, tzn. do Danii, Norwegii, Austrii oraz Wielkiej Brytanii, kraju, w którym zmiany zaczęły się najwcześniej i są najbardziej radykalne. W tekście używać będę zamiennie określeń: szkoła wyższa, uczelnia i uniwersytet.

Specyfika zarządzania w szkole wyższej

System organizacji i zarządzania w szkole wyższej ma wiele cech specyficznych, wymienię tu jedynie te, które wydają się ważne ze względu na przedmiot analizy.

Podstawowe cele działania szkoły wyższej to produkcja i przekazywanie wiedzy. Są one realizowane w procesie badań naukowych i w procesie kształcenia. Cechami specyficznymi procesów technologicznych zachodzących w szkole wyższej – jakimi są procesy badawcze i kształcenie – są kreatywność, niepowtarzalność i specjalistyczny charakter kompetencji pracowników akademickich uprawiających tę działalność. Inaczej mówiąc, szkoła wyższa to organizacja profesjonalna. Z tego powodu w większości procesów decyzyjnych w uczelni istotną rolę odgrywają kompetentni eksperci – specjaliści w swych dziedzinach. Dotyczy to nie tylko metod działania (warsztatu naukowego czy dydaktycznego), ale także wyboru celów i profilu działania organizacji. Ma to dwie konsekwencje. Pierwszą jest wolność akademicka na poziomie indywidualnym (czyli wolność wyboru, co i jak badać oraz czego uczyć), a także autonomia na poziomie instytucjonalnym. Drugą są ograniczenia roli w procesach decyzyjnych zawodowych administratorów oraz laików (tzn. osób spoza środowiska akademickiego i spoza uczelni).

Kolejną ważną cechą szkoły wyższej jest kolegialny charakter władzy sprawowanej przez oligarchię akademicką. Podstawowe decyzje dotyczące funkcjonowania uczelni należą do społeczności akademickiej, podejmujące decyzje na zasadzie konsensualnej (a nie w procesie politycznych przetargów i negocjacji), w ramach ciał kolegialnych na poziomie uczelni i poszczególnych fakultetów. W tym systemie zarządzania ciała jednoosobowe (rektorzy, dziekani) pochodzą z wyboru i są wykonawcami zbiorowej woli kolektywnej, a jednocześnie reprezentantami społeczności akademickiej wobec otoczenia.

Ten modelowy, akademicki system zarządzania, kształtujący się przez kilkaset lat i nadal mający priorytet w środowiskach akademickich (zwłaszcza w Europie kontynentalnej), od czasu zakończenia drugiej wojny światowej ulega w niektórych krajach stop-

niowej erozji. W pierwszym okresie polegało to przede wszystkim na ograniczeniach autonomii instytucjonalnej uniwersytetu przez państwo biurokratyczne (za pomocą planowania, limitów, poleceń i rozdzielnictwa środków). W drugim okresie, trwającym od połowy lat osiemdziesiątych, kontrolę biurokratyczną zastąpiła kontrola za pomocą mechanizmów ewaluacji, finansowania, konkurencji, następuje także bezpośrednia ingerencja państwa w kształtowanie wewnętrznych struktur zarządzania uczelnią.

Państwo ewaluacyjne, menedżeryzm i zmiany w zarządzaniu uczelnią

Państwo ewaluacyjne

Zmiany relacji między państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego, zachodzące od połowy lat osiemdziesiątych, określane są niekiedy jako *państwo ewaluacyjne*, natomiast kierunek zmian w samych uczelniach nazywany bywa *menedżeryzmem* (Neave 1988, Neave 1996, Maassen, Van Vught 1997).

Koncepcja państwa ewaluacyjnego i menedżeryzmu narodziła się wśród badaczy szkolnictwa wyższego jako odpowiedź na zmiany w systemie angielskim, choć niektóre elementy tych zmian są dostrzegalne także w innych krajach. Powstanie państwa ewaluacyjnego związane jest z trzema tendencjami: rosnącymi obciążeniami państwa w zakresie wydatków na cele społeczne, utrzymującym się w ostatnich latach wysokim popytem na kształcenie w szkołach wyższych oraz narastającą wśród administracji rządowej świadomością, że możliwości sprostania zmianom kształcenia w celu przygotowania przez szkoły wyższe do zawodów w społeczeństwie postindustrialnym nie mogą być zapewnione poprzez ścisłą, szczegółową kontrolę uczelni przez centralną administrację (Neave 1996). Powstanie państwa ewaluacyjnego ma być sposobem na pokonanie tych trudności. Oznacza ono delegację odpowiedzialności za planowanie instytucjonalne na poziom poszczególnych uczelni, ograniczenie odpowiedzialności rządu do określania ogólnych celów i wytycznych polityki edukacyjnej oraz zastąpienie zasady kontroli rządu stosunkami mniej interwencjonistycznymi, czyli państwowym nadzorem (Neave, Van Vught 1991). W rzeczywistości, mimo towarzyszącej zmianom retoryki, uczelnie nie uzyskują większej autonomii, państwo zmienia jedynie naciski dotyczące kontroli:

- koncentruje się na dość rygorystycznej kontroli „wyjść” (wyników działania);
- reguluje w drodze ustawowej stosunki wewnątrz uczelni, zmieniając zasady i struktury zarządzania;
- zmienia zasadę bezpośredniej ingerencji w sprawy uczelni na instrumenty finansowe, wpływając na uniwersytety poprzez formuły przyznawania dotacji;
- dokonuje poważnych cięć funduszy dla uczelni, ale za to pozwala, by szkoły wyższe realizowały własną politykę instytucjonalną.

W tych nowych relacjach między państwem a szkołami wyższymi podstawowym instrumentem polityki stają się procesy oceny. Przez system ewaluacji rząd uzyskuje informacje, co się dzieje w szkolnictwie wyższym. W ramach procedur oceny państwo prowadzi weryfikację kierunków studiów, ocenę osiągnięć oraz kontrolę kosztów. Niezwykle ważne jest to, iż – jak podkreśla G. Neave – łącząc wyniki ewaluacji z rozdziałem środków (np. w Wielkiej Brytanii), państwo ewaluacyjne ma w swych rękach władzę i dalece sil-

niejszy instrument koordynacji niż dawne wytyczne czy dekrety administracyjne (Neave 1996).

Poprzez publikowanie wyników ocen instytucji szkolnictwa wyższego państwo zmusza poszczególne uczelnie do publicznego udowadniania oraz wykazywania gospodarności i efektywności nie tylko wobec ministra, ale także wobec społeczeństwa.

Procedury ewaluacji, w tym również te, które dotychczas należały do kultury akademickiej i służyły **wewnętrznym** potrzebom samoregulacji (oceny wewnątrzśrodowiskowe, przeprowadzane przez akademików, czyli tzw. *peer review*), wykorzystywane są instrumentalnie przez państwo ewaluacyjne, stają się publicznym, **zewnętrznym** procesem, realizowanym na użytek kontroli społecznej, a nie, jak do tej pory, kontroli akademickiej.

Z przeprowadzonych tutaj rozważań wynika, że tzw. decentralizacja i deregulacja mogą, ale wcale nie muszą oznaczać zwiększenia samorządności uczelni. Nowy charakter relacji między państwem a szkołami wyższymi, wynikający z ideologii państwa ewaluacyjnego, opiera się na nowych instrumentach, mechanizmach i kryteriach ograniczania autonomii uczelni:

- ograniczanie to dokonuje się w sposób pośredni, nie poprzez przepisy, dekrety czy nakazy, limity i ograniczenia, ale głównie przez system ewaluacji i bodźce finansowe;

- zamiast kontrolować cele instytucjonalne, kierunki studiów, programy nauczania, strukturę przyjęć na studia, politykę kadrową, sposób rozdziału środków wewnątrz uczelni, poszczególne pozycje jej budżetu itd. ocenia się koszty, efektywność i poziom kształcenia.

Inaczej mówiąc, uczelnie w państwie ewaluacyjnym cieszy się jedynie **autonomią warunkową** (De Groof, Neave, Svec 1998), która jest uzależniona od tego, czy instytucja szkolnictwa wyższego spełnia kryteria dotyczące kosztów i wyników działania (wskaźniki osiągnięć). Autonomia organiczna, oznaczająca prawo do określania własnej struktury organizacyjnej, pozostaje ograniczona, czego wyrazem są uchwalone w wielu krajach ustawy regulujące struktury zarządzania uczelni.

Menedżeryzm

Drugie ujęcie opisujące zachodzące obecnie zmiany określane jest najczęściej jako *menedżeryzm*. Definicje i zakres tego pojęcia są zróżnicowane. W wąskim znaczeniu odnosi się ono bezpośrednio do procesów zachodzących w sferze zarządzania uczelniami, w szerszym ujęciu obejmuje także relacje między instytucjami szkolnictwa a państwem i wówczas określenie „menedżeryzm” w znacznym stopniu pokrywa się z pojęciem państwa ewaluacyjnego. Takie właśnie szerokie rozumienie menedżeryzmu reprezentuje M. Trow (1993), którego poglądy zostaną przedstawione niżej.

Trow twierdzi, iż menedżeryzm w ujęciu rządu brytyjskiego oznacza zastąpienie stosunków zaufania między rządem a szkołami wyższymi nowym typem relacji, opierającym się na podważeniu wiary w zdolność szkół wyższych do samorządności. Oznacza to wprowadzenie mechanizmów oceny jakości kształcenia i badań w uniwersytetach, dokonywanej przez komisje oraz jednostki wyznaczone (nominowane) przez rząd, a także powiązanie tego procesu bezpośrednio z finansowaniem.

Zdaniem Trowa wymienione tendencje wynikają nie tylko z troski o efektywne zarządzanie instytucjami szkolnictwa wyższego w określonych warunkach, ale jest to nowa

ideologia. Menedżeryzm występuje w postaci łagodnej, „miękkiej” i ostrej, „twardej”. W „miękkiej” wersji efektywność menedżerska to ważny czynnik warunkujący kształcenie na wysokim poziomie przy najniższych kosztach; koncentruje się ona na poprawie efektywności istniejących instytucji, bez konieczności ich zmiany. W tym ujęciu wyniki oceny instytucji nie są powiązane z wysokością dotacji dla uczelni (model holenderski). W „twardej” wersji menedżeryzmu zarządzanie uzyskuje dominującą pozycję w reformach szkolnictwa wyższego. Zwolennicy tego podejścia twierdzą, że konieczna jest przebudowa i reforma tego szkolnictwa poprzez wprowadzenie takich systemów zarządzania, które wymuszają stałe usprawnianie systemu kształcenia, poprawę jakości i efektywności, poprzez ustalenie kryteriów i mechanizmów stałej oceny efektów procesu edukacji, przez konsekwentne nagradzanie i karanie uczelni oraz jej jednostek składowych, a także przez powiązanie ocen z finansowaniem. Mimo dostrzegania wielu niedociągnięć systemu kształcenia na poziomie wyższym, reprezentanci „miękkiej” wersji menedżeryzmu uznają kształcenie na poziomie wyższym za działalność autonomiczną, rządzącą się własnymi normami i tradycją, wymagającą wprawdzie bardziej efektywnego i racjonalnego zarządzania, służącego jednak potrzebom określanym przez samo środowisko akademickie. Zwolennicy „twardej” wersji nie mają zaufania do mądrości społeczności akademickiej, są natomiast skłonni przekształcać i ukierunkowywać działalność uczelni przez określone formuły finansowania oraz inne mechanizmy rozliczania, narzucane z zewnątrz, przez mechanizmy zarządzania uczelniami wzorujące się na modelu stosowanym w przedsiębiorstwach, a nawet przekształcać szkołę wyższą w rodzaj firmy o charakterze komercyjnym (por. Trow 1993).

W „twardym” modelu obowiązującym w Wielkiej Brytanii biurokratyczne instytucje określają kryteria osiągnięć, zasady sprawozdawczości oraz rozliczania się uniwersytetów konieczne do oceny systemu i jego podstawowych jednostek, a także określają związki między ocenioną jakością a finansowaniem. Te ostatnie związki, w zamyśle reformatorów, mają zapewnić automatyczną poprawę efektywności i wydajności szkolnictwa wyższego. W ten sposób „zewewnętrzne oceny powiązane z finansowaniem zastępują nie tylko zasadę zaufania państwa do akademii, ale są substytutem efektywnej rynkowej konkurencji, która jest głównym mechanizmem kontroli jakości oraz regulacji kosztów w przedsiębiorstwach handlowych” (Trow 1993, s. 4).

F. Van Vught, P. Maassen i inni wskazują na nieco inny kontekst powstania menedżeryzmu i cechy zarządzania uczelniami. Od połowy lat osiemdziesiątych następują ważne przemiany w warunkach funkcjonowania szkolnictwa: pojawia się konkurencja, deregulacja, rozwój przedsiębiorczości (Maassen, Van Vught, eds. 1997). To one przyczyniły się do zapoczątkowania rewolucji menedżerskiej. Nasiliły się wówczas naciski na instytucje szkolnictwa, by wykazały się efektywniejszym wykorzystaniem zasobów. Naciskom tym towarzyszyły cięcia budżetowe, które wynikały z powstania nowych priorytetów (wydatki budżetowe na cele szkolnictwa są ograniczane, rosną natomiast wydatki na rzecz ochrony społecznej czy na pokrycie emerytur w związku ze starzeniem się społeczeństw). Presja na efektywniejsze wykorzystanie środków przez szkolnictwo wyższe oznacza, że trzeba kształcić przynajmniej tyle samo absolwentów, ale niższym kosztem, zmniejszyć odsiew oraz skrócić średni czas trwania studiów.

Mimo że takie przeobrażenia w otoczeniu i warunkach działania uczelni następują od dawna, długo nie wpływały one na sposoby zarządzania szkołą wyższą. Wobec tego rządy

zmieniły strategię wobec uczelni, wprowadzając sterowanie na dystans, wzrost autonomii instytucjonalnej (w tradycyjnym rozumieniu) oraz inne zasady gry.

Nowy model, związany z naciskiem rządów na jakość i rozliczanie się uczelni z otrzymanych środków, Maassen i Van Vught postrzegają jako wynik zmiany ekonomicznej perspektywy i ideologii politycznej. „Wiara w wartości regulacji i mechanizmy planowania oraz w koordynację przez rząd zostają zastąpione filozofią, wedle której rolą rządu jest określanie warunków brzegowych, w ramach których funkcjonuje szkolnictwo wyższe, pozostawiając swobodę działania instytucji” (Maassen, Van Vught, eds. 1997, s. 91). Zamiast planowania rząd powinien obecnie „ułatwiać, tworzyć udogodnienia, stymulować, wspierać”. W efekcie rośnie odpowiedzialność instytucji szkolnictwa wyższego, które przejmują decyzje należące dawniej do państwa.

G. Neave i F. Van Vught wymieniają następujące kierunki zmian wewnątrz uczelni:

- zwiększenie wpływu na decyzje szkół wyższych wszystkich stron zainteresowanych wynikami ich działalności, a więc klientów systemu, zwłaszcza na poziomie centralnym uczelni (racjonalność korporacyjna);

- silniejszy nacisk na planowanie strategiczne, opracowanie misji uczelni, określenie strategii, długookresowe plany (zarządzanie przedsiębiorcze);

- adaptacja do zarządzania uczelnią podejść i technik wziętych z przedsiębiorstw (menedżeryzm w wąskim znaczeniu).

Omówimy niektóre aspekty tych tendencji (por. Van Vught 1995).

Cechą rewolucji menedżerskiej w uczelniach – tam gdzie ona występuje – jest wycofywanie się z modelu zarządzania szkołą wyższą, który powstał w późnych latach siedemdziesiątych jako wynik niepokojów lat sześćdziesiątych. Kładziono wówczas nacisk na demokratyczny proces decyzyjny, reprezentację w tym procesie różnych wewnątrzuczelnianych grup interesów (tzn. wszystkich grup zatrudnionych, nie tylko profesury, ale także kadry pomocniczej, administracji uczelnianej oraz studentów). Obecnie między tymi grupami interesów kształtuje się nowy typ równowagi, ponieważ w procesy decyzyjne w szkole wyższej włączone zostają grupy zewnętrzne, reprezentujące biznes, przemysł, społecznych partnerów uczelni, rząd centralny lub lokalny. Uznanie wagi zewnętrznych grup interesów oznacza zwiększenie ich wpływu na decyzje podejmowane w uczelni oraz wprowadzenie nowych kryteriów oceny działalności szkoły wyższej, czego wyrazem może być nacisk na efektywność.

Nacisk na zarządzanie strategiczne jest konsekwencją polityki rządów, nastawionej na oparcie działalności uczelni na samoregulacji oraz wynika z założenia o odpowiedzialności instytucji za swe losy. Instytucja musi określić własną misję, a także opracować plan instytucjonalny długo- i średniookresowej działalności oraz rozwoju. Szkoła wyższa ma się rozliczać z efektywnego wykorzystania zasobów i wykazywać możliwości realizacji zadań. Zarządzanie strategiczne to instrument zarządzania kreatywnego, powiązany z oceną jakości i rozliczania się uczelni ze swej działalności. Zadania i misja uczelni, określone w planach strategicznych, mogą być wykorzystywane do oceny jej działalności i osiągnięć. „W niektórych krajach prowadzi to do ekstremalnych form: audytu i oceny” pisze Van Vught (1995, s. 205), nie wymieniając z nazwy Wielkiej Brytanii.

W odróżnieniu od szerokiego rozumienia menedżeryzmu przez M. Trowa, menedżeryzm w wąskim znaczeniu to „podejmowanie decyzji oraz projektowanie systemów kon-

troli i koordynacji, które ukierunkowują pracę (działanie) innych, zapewniając dostosowanie do polityki oraz do dyrektyw. Przywództwo przypisane jest jednostkom lub małym grupom na szczycie hierarchii, które mają nadawać ton działaniu organizacji i określić jej oficjalne cele” (Maassen, Van Vught 1997, s. 89–90). Menedżeryzm w sensie technicznym wyraża się poprzez wkroczenie do szkolnictwa wyższego wartości, procedur i technik świata biznesu. Takie podejście do zarządzania w szkołach wyższych – przejęte od przedsiębiorstw – wpływa na metody działania: wprowadzane są stamtąd takie narzędzia, jak: korporacyjne procedury rachunkowości i księgowości, techniki planowania oraz kontroli, analiza kosztów i efektów. Charakterystyczne cechy tego podejścia to nacisk na kwantyfikowalne, dające się określić liczbowo cele, jasne określenie ról oraz kontrola (testowanie) realizacji zadań za pomocą wskaźników osiągnięć.

Konsekwencje menedżeryzmu dla systemu zarządzania uczelnia

Z rewolucji menedżerskiej wynikają ważne zmiany, związane z naciskiem na „bardziej efektywne” struktury zarządzania. O niektórych zmianach już wspomniano. Oto dalsze. Kolegialny system zarządzania zostaje zastąpiony systemem opartym na wzroście znaczenia organów jednoosobowych (monokratycznych). Władza wykonawcza na wszystkich poziomach zarządzania przechodzi w ręce indywidualnych liderów, tzn. takich ciał jednoosobowych, jak rektorzy, dziekani, dyrektorzy departamentów czy kierownicy studiów. Ciała zespołowe (typu rad czy komisji) i inne ciała kolegialne (senat, rada wydziału lub departamentu) zmieniają swój status organizacji stanowiących decyzje i uzyskują rolę instytucji doradczych: wypracowują ogólne ramy polityki uczelnianej, oddając pełną władzę formalną za jej realizację opisanym wcześniej jednoosobowym ciałom wykonawczym. Kolegialna struktura zarządzania, z wielu stale działającymi komisjami, o charakterze partycypacyjnym, konsultatywnym i zespołowym, działa powolnie, model menedżerski ma spowodować działanie sprawniejsze i szybsze. Następuje oddzielenie funkcji administracyjnych i bieżącego kierowania od funkcji akademickich.

Podczas gdy w szkolnictwie – zgodnie z naciskami rządów i obecną ideologią – kluczowe staje się odgórne decydowanie, indywidualna odpowiedzialność i ścisły podział władzy między administracją a zawodowymi kierownikami, współczesne praktyki menedżerskie w biznesie zarzuciły takie klasyczne rozumienie zarządzania instytucją (Maassen, Van Vught 1997). Struktury te wywodzą się z administracji i są oparte na klasycznym, liniowym sposobie podporządkowania oraz na skupieniu władzy na szczycie hierarchii. Menedżeryzm nie przypomina więc nowoczesnych koncepcji zarządzania w biznesie. Przeciwnicy tendencji wprowadzania klasycznego menedżeryzmu w szkolnictwie zwracają uwagę także i na to, że w szkole wyższej zarządzanie jest równoznaczne z samorządnością społeczności uczonych, w przeciwnym wypadku powstaje chaos i bałagan. Co więcej, logika efektywności menedżerskiej „prowadzi do większej formalizacji, mniejszego zaangażowania, zachowań oportunistycznych, wzajemnej utraty zaufania, a utrata kolegialnych podstaw władzy i ważnych rytuałów kolektywnego przywiązania do wartości akademickich może naruszyć spójność instytucji szkolnictwa wyższego” (Maassen, Van Vught 1997, s. 93).

Przykłady reform systemu zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach

Wielka Brytania

Jak już wspomniano, ideologia menedżeryzmu narodziła się w Wielkiej Brytanii. Poświęcę temu krajowi więcej miejsca także dlatego, że – w odróżnieniu od uniwersytetów Europy kontynentalnej – rola laików w zarządzaniu uczelniami brytyjskimi była od dawna znacząca.

Zmiany w systemie zarządzania brytyjskimi uniwersytetami zachodziły od początku XX wieku. Duży zakres władzy w uczelni należał wówczas do laików, wpływowych osób spoza szkolnictwa wyższego, którzy zakładali i finansowali uniwersytety (Dearlove 1998). Komitety uniwersyteckie zarządzające uczelniami z udziałem osób spoza szkół wyższych były aktywnie zaangażowane w rozwiązywanie spraw majątkowych, zarządzanie pomieszczeniami uczelni czy zatrudnianie profesury. W wyniku powolnych zmian, we wczesnych latach sześćdziesiątych aktywną rolę w zarządzaniu uniwersytetami brytyjskimi zaczęli pełnić wicekanclerze wraz z elitą profesorską, stopniowo eliminując wpływy laików. W późnych latach sześćdziesiątych ponownie wzrosła rola komitetów, a jednocześnie, podobnie jak w innych krajach Europy Zachodniej, zwiększał się udział w zarządzaniu w ciałach kolegialnych (komitetach, senatach i komisjach uczelnianych) młodszej kadry akademickiej oraz studentów. W miarę wzrostu roli państwowego finansowania uniwersytetów poprzez Komitet Dotacji Uniwersyteckich (UGC) malała rola osób spoza uczelni w zarządzaniu, a uniwersytety mogły się cieszyć dużą autonomią. W okresie tym rozwijający się sektor pozauniwersytecki podlegał władzom lokalnym, które przygotowywały plany rozwoju tego sektora (tzw. sektora publicznego) oraz były właścicielami politechnik i kolegiów, a także pracodawcami ich pracowników. System zarządzania tych uczelni określały lokalne przepisy, a centralne wpływy widoczne były w postaci oddziaływania Krajowej Rady Doradczej (NAB) oraz Komisji ds. Nadawania Stopni Akademickich (CNAA). Uczelnie sektora pozauniwersyteckiego nie posiadały autonomii akademickiej ani instytucjonalnej, mimo założenia autonomiczności politechnik powstających po 1966 r.

Na początku lat osiemdziesiątych, kiedy rozpoczęły się stopniowe zmiany relacji między szkołami wyższymi i otoczeniem, w Wielkiej Brytanii funkcjonowały dwa sektory uczelniane o odmiennej specyfice: elitarny, zorientowany badawczo autonomiczny sektor uniwersytetów oraz masowe, zorientowane praktycznie, nastawione na kształcenie (a nie badania) politechniki i kolegia, zarządzane w sposób menedżerski i podporządkowane władzom lokalnym (Dearlove 1998).

W miarę wzrostu liczby studentów wydatki na szkolnictwo wyższe rosły szybciej niż inne wydatki z budżetu państwa. Stopniowo pojawiały się naciski na efektywne wykorzystanie środków, spadał wskaźnik nakładów na jednego studenta. Pojawiły się wątpliwości w kwestii możliwości utrzymania standardów jakości z czasów elitarnego systemu kształcenia, zaczęto podważać zasadność autonomii uniwersytetów. Władze państwowe nastawiały się na stymulowanie doskonałości, wprowadzając zasady konkurencyjności o środki, wzmocniono kontrolę finansową uczelni, wprowadzono bezpośrednie kontrolowanie jakości edukacji oraz zasadę selektywności finansowania badań. W warunkach cięć finan-

sowych lat osiemdziesiątych największe trudności przeżywały uniwersytety, przywykłe do przrastających zasobów lub do co najmniej stabilnego finansowania. Kolegialny charakter decyzji w uczelniach utrudniał podejmowanie niełatwych decyzji i dokonywanie cięć. Komisja Dotacji Uniwersyteckich zalecała zmiany w systemie zarządzania uczelniami. W 1985 r. został przygotowany raport Jarratta, w którym stwierdzono, że uniwersytety należy traktować jak korporacje i jako takie powinny one przygotowywać plany strategiczne. Według raportu kolegialne zarządzanie i nadmierna liczba komisji uczelnianych spowalniały proces decyzyjny, a akademicy blokowali trudne decyzje budżetowe. Wśród ważnych zaleceń zawartych w raporcie postulowano większe zaangażowanie laików w procesy zarządzania uczelnią, wzmocnienie kompetencji komitetów uniwersyteckich oraz utworzenie w szkołach wyższych komisji nadzorujących politykę i gospodarkę zasobami. Wicekanclerze powinni być organami wykonawczymi, menedżerami (*chief executives*) i robić coś więcej niż przewodniczyć senatom. Wiele z tych zaleceń zastosowano (Dearlove 1998).

W pierwszej połowie lat osiemdziesiątych poddano krytyce również sektor pozauniwersytecki, zalecając usprawnienie systemu zarządzania oraz zwiększenie autonomii instytucjonalnej w stosunku do lokalnych władz. Z drugiej strony, krytykowano zbyt wielką rolę pracowników akademickich w zarządzaniu uczelnią. Ustawa z 1988 r. (*Education Reform Act*) znosiła podporządkowanie sektora publicznego uczelni władzom lokalnym. Prawo własności politechnik i kolegiów zostało przekazane korporacjom szkół wyższych. Tworzą one obecnie rady zarządzające uczelniami. Większość z tych szkół stała się nowymi uniwersytetami po zniesieniu sektora publicznego ustawą z 1992 r. (*Further and Higher Education Act*).

System zarządzania w szkołach wyższych Wielkiej Brytanii lat dziewięćdziesiątych jest dość zróżnicowany. Obecnie wyróżnia się dwa podstawowe typy rozwiązań: dotyczący uniwersytetów „starych”, istniejących przed 1992 r., oraz uniwersytetów „nowych”, powstałych po tym roku

W ramach sektora „starych” uniwersytetów wyróżniają się Oxford i Cambridge, w których zarządza wyłącznie społeczność akademicka. W pozostałych „starych” uniwersytetach podstawowym organem wykonawczym (*executive*) jest komitet (*council* lub *court*). W jego skład wchodzi 25–60 osób, w większości spoza uczelni. Komitet odpowiada za finanse, inwestycje, zarządzanie majątkiem i budynkami szkoły, może też w imieniu uczelni zawierać umowy oraz zaciągać pożyczki. Często też odpowiada za kształcenie i badania (Kempson 1998).

Senat to ciało akademickie, w którego skład wchodzi osoby z uczelni. Senat odpowiada za: regulowanie i ukierunkowanie pracy akademickiej, strategię rozwoju uczelni, wspieranie badań, zatwierdzanie treści programów kształcenia, tworzenie nowych kierunków studiów, standardy akademickie, procedury nadawania stopni (procedury kwalifikacyjne), zatwierdzanie wewnętrznych i zewnętrznych egzaminatorów, politykę oraz procedury egzaminacyjne, kryteria przyjęć, dyscyplinę studentów (Kempson 1998).

W praktyce zarówno senaty, jak i komitety mają zbyt wielu członków oraz spotykają się zbyt rzadko, by rzeczywiście zarządzać. W efekcie zarządzanie zasobami należy do wicekanclerza. Sprawy akademickie natomiast załatwiają komisje senatu i komitetu uczelnianego (Dearlove 1998), które w brytyjskich szkołach wyższych tradycyjnie odgrywały ważną rolę.

W „nowych” uniwersytetach, utworzonych po 1992 r., odpowiednikiem komitetu (działającego w „starych” uniwersytetach) jest rada zarządzająca, natomiast odpowiednikiem senatu – rada akademicka.

Skład rady zarządzającej określają przepisy: powinna ona być podobna do rady nadzorczej w biznesie, jej grono powinno tworzyć niewiele osób: nie mniej niż 12 i nie więcej niż 24, w tym co najmniej połowę z nich powinni stanowić członkowie „niezależni”, spoza uczelni, z praktycznym doświadczeniem zawodowym w zakresie problemów zatrudnienia lub w dziedzinie przemysłu czy handlu. Rada zarządzająca odpowiada za określanie edukacyjnego charakteru (misji) instytucji szkolnictwa wyższego, nadzorowanie działalności uczelni, efektywne wykorzystanie zasobów, zabezpieczenie majątku, zatwierdzanie rocznych planów przychodów i wydatków, zatwierdzanie (nominację) pracowników, ich zaszerogowanie: zwalnianie, określanie wysokości płac, warunków pracy i obowiązków pracowników akademickich (profesury) oraz określanie ramowych płac i warunków pracy pozostałej kadry, a także wyznaczanie zewnętrznych audytorów.

Rada akademicka we wszystkich kwestiach podlega radzie zarządzającej, a w niektórych – wykonawczym organom jednoosobowym (władza wykonawcza organów jednoosobowych, takich jak dyrektor, pryncypał lub wicekanclerz jest zatem silna). Rada akademicka odpowiada za sprawy akademickie: standardy, badania, rozwój kadry, przedmioty i poziom nauczania oraz projektuje rozwój działalności akademickiej (nadzorowanej przez radę zarządzającą).

Podsumowując tendencje zmian w zarządzaniu szkolnictwem wyższym w Wielkiej Brytanii, możemy stwierdzić, że oznaczały one (Dearlove 1998):

- stopniowe ograniczanie autonomii „starych” uniwersytetów z jednej strony, a zwiększanie autonomii uniwersytetów „nowych” (w porównaniu z ich poprzednim statusem);
- ograniczenie kolegalności i wyodrębnienie profesjonalnego zarządzania;
- zwiększenie władzy organów jednoosobowych – wicekanclerzy i zawodowych menedżerów (nie będących aktywnymi pracownikami akademickimi);
- wymienione zmiany nie spowodowały w Wielkiej Brytanii wzmocnienia władzy centralnej kosztem niższych poziomów zarządzania, gdyż rozwój uczelni oznacza wzrost znaczenia wsparcia ze strony fakultetu, a ponadto ogranicza możliwości odgórnego zarządzania, a zwłaszcza alokacji zasobów i planowania; w efekcie w wielu przypadkach nastąpiła decentralizacja gospodarki finansowej w ramach uczelni;
- faktyczny wpływ środowiska akademickiego na zarządzanie jest silniejszy w uniwersytetach „starych”, w których stanowiska wykonawcze zajmują (jedynie okresowo) osoby wywodzące się z grona akademickiego, a nie pełnoetatowi menedżerowie.

G. Williams (1998, s. 286), wskazując na zmiany, które nastąpiły w systemie zarządzania uczelniami w Wielkiej Brytanii w latach 1986–1996, zwraca uwagę na następujące zjawiska:

- radykalne zmniejszenie liczby decyzji podejmowanych przez ciała kolegalne szkół wyższych;
- rygorystyczne zasady obliczania kosztów każdego rodzaju działalności uczelni;
- doliczanie kosztów ogólnych (pośrednich) do każdego typu działalności uczelni;
- taki sposób obliczania kosztów kontraktów, by pokryły one całość kosztów ogólnych;
- dokumentowanie wszystkich aspektów oceniania badań i kształcenia;

- pokrywanie ze źródeł zewnętrznych kosztów działalności, która nie jest kluczowa dla uczelni;
- zakładanie przedsiębiorstw zajmujących się wyszukiwaniem i inicjowaniem działalności przynoszącej zyski;
- opracowanie logo i innych metod podkreślania tożsamości korporacyjnej szkoły wyższej.

Innym, ważnym elementem zmian było wprowadzenie mechanizmów i instytucji oceny (zostały one szczegółowo opisane w polskiej literaturze, dlatego zwrócimy uwagę jedynie na kilka faktów). W warunkach rosnących nacisków rządu na jakość kształcenia uniwersytety – obawiając się, że powstanie agencja zależna od rządu, nadzorująca jakość w uczelniach (Williams 1997) – powołały z własnej inicjatywy jednostkę ponaduczelnianą, niezależną od rządu (Radę ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego), której celem było nadzorowanie, by w każdej szkole wyższej uruchomiono odpowiednie mechanizmy zapewniania jakości. Jednak rząd nie był przekonany, że organizacja ta stworzy odpowiednie zabezpieczenia jakości i powołał w 1992 r. komisję ds. oceny jakości w ramach rad ds. szkolnictwa wyższego (HEFCs), które rozdzielają fundusze między uczelnie. Warunkiem otrzymania dotacji przez szkoły wyższe stało się przestrzeganie odpowiednich standardów kształcenia, określane na podstawie zewnętrznych ocen. Jeszcze wcześniej, bo już w połowie lat osiemdziesiątych, wprowadzono zasady oceny badań w departamentach uniwersyteckich. Ranking (kategoryzacja) departamentów decyduje o wysokości środków przyznanych uczelni na badania (dotacja instytucjonalna dla szkół wyższych ma komponent badawczy i dydaktyczny). To sprzęgnięcie wyników oceny z decyzjami finansowymi jest najlepszym przykładem, jak funkcjonuje państwo ewaluacyjne, a wraz ze zmianami w strukturze zarządzania uniwersytetami stanowi przykład „twardej” wersji menedżeryzmu.

Austria

W ciągu ostatniego ćwierćwiecza austriackie uniwersytety przeszły dwie ważne reformy systemu zarządzania. Pierwszy etap zmian zapoczątkowała ustawa z 1975 r. (*University Organization Act*, 1975), drugi etap – ustawa z 1993 r. (*University Organization Act*, 1993). Obie spotkały się z dużą niechęcią znacznej części środowiska. W efekcie oporu uczelni ustawa z 1993 r. jest bardzo okrojoną wersją reform proponowanych przez rząd.

Pierwsza reforma przebiegała pod hasłem unowocześnienia uniwersytetu, otwarcia i demokracji oraz polegała m.in. na zwiększeniu uczestnictwa różnych wewnątrzuczelnianych grup interesu w zarządzaniu, a także na wprowadzeniu nowych kierunków studiów. W przeciwieństwie do zmian z 1993 r., reforma ta nie miała podłoża finansowego. Zmiany utrzymane były w ramach tradycji kolegialnych procedur decyzyjnych i nie doprowadziły do zamierzonej przez rząd racjonalizacji struktur zarządzania. Na poziomie odpowiednio instytucji i wydziału rektor oraz dziekan nadal mieli słabą władzę, która ograniczała się do egzekwowania decyzji właściwych ciał kolegialnych. Silny organ jednoosobowy działał jedynie na poziomie jednostki działalności podstawowej – instytutu (*Ordinarienuniversität*). Nowe ciała kolegialne, uzupełnione o studentów i grupy interesów (różne grupy pracowników uczelni) były zbyt wielkie, zajmowały się sprawami błahymi, nie podejmując kwestii istotnych, starały się unikać konfliktu dotyczącego podziału

zasobów oraz koncentrowały się raczej na formułowaniu roszczeń wobec rządu wspólnych dla wszystkich uczelnianych grup interesu (Pechar, Pellert 1998).

W latach osiemdziesiątych w austriackim szkolnictwie wyższym zaczęły się trudności finansowe. Za wzrostem liczby studentów nie nadążały nakłady. Hasłem stało się zwiększenie efektywności. Przepisy nie zezwalały jednak uczelniom na pobieranie czesnego. Szkoły wyższe nadal otrzymywały środki od państwa w postaci sztywnego budżetu, podzielonego na poszczególne pozycje, między którymi nie mogły przesuwac wydatków. Oczekiwano więc większej autonomii, jednak specyficznie rozumianej: w systemie austriackim autonomia tradycyjnie kojarzona była raczej z wolnością akademicką i dotyczyła profesorów zwyczajnych, stąd naciski na wzrost autonomii wiązano raczej z wolnością kierowników katedr, a nie z autonomią instytucjonalną (Pechar, Pellert 1998).

Zmiany ustawowe z 1993 r. to efekt procesu decentralizacji i deregulacji (Bast 1998). Ze względu jednak na silne opory uniwersytetów, rozwiązania ustawy są znacznie mniej radykalne niż wstępnie proponowane przez rząd. Będzie jeszcze o tym mowa dalej.

W wyniku deregulacji zlikwidowano wiele szczegółowych rozstrzygnięć prawnych. Rozwiązania dotyczące szczegółowej struktury uniwersytetu i procedury działania ciał zarządzających szkołą wyższą określa obecnie statut uczelni. Część decyzji należących dawniej do ministra – takich jak: alokacja budżetu między jednostki wewnętrznej struktury uczelni, decyzje personalne, rekrutacja kadry, w tym profesorskiej – przekazano na poziom uniwersytetu. Jednak większość wydatków uniwersytetu nadal musi zatwierdzać minister. Do niego należy też zatwierdzanie statutu, tworzenie i likwidacja instytutu oraz zatwierdzanie merytoryczne obszaru wiedzy, w jakim tworzy się stanowisko profesorskie. Minister może odwołać lub zanegować decyzję rektora w przypadku jej nielegalności, braku środków finansowych lub gdy decyzja ta uniemożliwia realizację funkcji uniwersytetu.

Każdy uniwersytet musi przygotowywać plan rozwoju kształcenia i badań, uzupełniony o kalkulację potrzebnych zasobów.

W przepisach dotyczących struktury zarządzania wyróżniono organy kolegialne i monokratyczne. Ciała monokratyczne wybierane są przez ciała kolegialne. W skład ciał kolegialnych wchodzi przedstawiciele profesury zatrudnionej na stałe, pomocniczej kadry dydaktycznej, studentów i kadry nieakademickiej. Proporcje uczestnictwa w komisjach i innych ciałach kolegialnych między profesorami, kadrami niesamodzielną i studentami wynoszą 2:3:3; oprócz tego zasiada w nich 1 lub 2 przedstawiciele kadry nieakademickiej.

Główne ciała zarządzające uniwersytetu wymienione w ustawie to: senat, rektor, dziekan studiów, rada studiów, dziekan wydziału, rada wydziału, kierownik instytutu. Oprócz tego w uniwersytetach działają inne ciała, nie wymienione w ustawie, jak np. konferencja instytutu.

Rektor wybierany jest przez ogólne zgromadzenie uniwersytetu spośród trzech kandydatów zaproponowanych przez senat. Rektor jest głównym organem monokratycznym. Główne zadania rektora to: negocjowanie budżetu uczelni z ministrem, alokacja budżetu oraz innych zasobów między wydziałami, przedkładanie zgromadzeniu uniwersytetu propozycji dotyczących wyboru prorektorów i dziekanów, wybór kandydatów na stałe zatrudnienie, nominacja szefów administracyjnych departamentów, koordynowanie pracy dziekanów studiów i wydziałów.

Rektor formalnie odpowiada przed senatem, który określa wytyczne polityki uczelni. Senat może odwołać decyzję rektora, jeśli stoi ona w sprzeczności z wytycznymi senatu.

Senat określa przybliżoną wielkość budżetu uczelni i podejmuje wszystkie strategiczne decyzje.

Przy każdym uniwersytecie istnieje rada doradcza, w której zasiadają reprezentanci otoczenia uczelni. Rada przedstawia opinie dotyczące różnych kwestii: długookresowych potrzeb budżetu, ewaluacji, wewnętrznego rozdziału zasobów. W składzie rady znajdują się przedstawiciele rządu centralnego lub lokalnego oraz przemysłu. Ciało to spotyka się co najmniej 2 razy w roku. Członkowie rady oceniają wnioski na stanowisko rektora oraz działają jako instytucja wiążąca uniwersytet, sektor biznesu i społeczeństwo (Bast 1998).

Dziekan studiów podejmuje większość decyzji dotyczących organizacji toku studiów, egzaminów i oceny wyników kształcenia.

Rada studiów określa treść programów studiów w ramach ogólnych przepisów.

Dziekan wydziału wybierany jest spośród trzech kandydatów proponowanych przez rektora. Przygotowuje on coroczny budżet wydziału i powołuje komisje wydziałowe. Wraz z rektorem prowadzi negocjacje dotyczące stałego zatrudnienia na stanowiska profesorskie. Dziekan formalnie odpowiada przed radą wydziału, podobnie jak rektor przed senatem.

Rada wydziału określa plan budżetu i nadzoruje dziekana.

Dyrektor instytutu podejmuje wszystkie ważne decyzje dotyczące instytutu i znajduje się pod nadzorem konferencji instytutu.

W radach studiów oraz w konferencji instytutu stosunek między liczbą profesorów, kadry pomocniczej i studentów wynosi 1:1:1.

W relacjach między państwem a uniwersytetami austriackimi widać pewne tendencje do przekazywania większej odpowiedzialności na poziom instytucjonalny, choć tradycyjna autonomia wciąż jest ograniczona zarówno przez przepisy, jak i przez mechanizmy finansowania. Zmiany w kierunku menedżeryzmu są niewielkie, system zarządzania uniwersytetem nadal opiera się na tradycyjnym modelu akademickim, choć widać próby zwiększenia wpływu otoczenia na zarządzanie (powstała rada z udziałem przedstawicieli otoczenia). Zamierzenia zmian ze strony rządu były jednak bardziej radykalne w porównaniu z tymi, które wprowadza ustawa (Kells 1993; Pechar, Pellert 1998). W tzw. zielonej księdze (*Green Paper*) proponowano szereg zmian prowadzących w kierunku menedżeryzmu, np. uzupełnienie ciała akademickiego, któremu przewodniczyłby rektor strukturą menedżerską. Na poziomie uczelnianym miało to być ciało wykonawcze – prezydium, a jego przewodniczący – prezydent miał być nominowany przez ministra. W każdej szkole wyższej miało działać kuratorium, zewnętrzna rada o funkcjach opiniodawczych. Uczelnia miałaby otrzymywać fundusze w formie ogólnej dotacji, o której wydatkowaniu miało decydować prezydium wedle własnych priorytetów. Ponadto, oprócz tradycyjnych profesorów zatrudnianych jako pracownicy państwowi, uczelnia miała prawo zatrudniać dodatkową kadrę na zasadach kontraktowych. W celu przewyciężenia rozdrobnienia instytutów miały być powołane większe departamenty. „Zielona księga” spotkała się z ostrą krytyką środowiska uczelni. W kolejnej, „pomarańczowej księdze” (*Orange Paper*) zaproponowano mniej radykalne zmiany: pozostał podział na ciała kolegialne i menedżerskie, jednak przesunięto uprawnienia w stronę ciał kolegialnych, akademickich. Prezydium, odpowiedzialnemu za realizację planu strategicznego, miał obecnie przewodniczyć rektor, wybierany przez kolegium – ciało akademickie. Ograniczono kompetencje zewnętrznej rady. W miejsce departamentów zaproponowano powołanie insty-

tutów, zatrudniających co najmniej 3 profesorów. Także propozycje z „pomarańczowej księgi” poddano krytyce. W efekcie uchwalona ustawa ma niewiele wspólnego z propozycjami wprowadzenia do uczelni menedżeryzmu (por. Pechar, Pellert 1998).

Z drugiej strony, widoczny staje się w Austrii rozwój ideologii państwa ewaluacyjnego, choć w łagodnej wersji. Proces ewaluacji w uniwersytetach ma charakter obligatoryjnej samooceny, a nie ocen zewnętrznych, a wyniki ocen nie są powiązane z dotacją finansową.

Ewaluacja stała się działalnością zalecaną przepisami, jako forma nadzoru nad uniwersytetami. Po 1990 r. przeprowadzono kolejne pilotażowe oceny kilku dziedzin (fizyki, elektrotechniki, badań biochemicznych), wprowadzając jednocześnie kwestionariusz oceny indywidualnych przedmiotów przez studentów. Ustawa z 1993 r. kładła duży nacisk na ocenę, wymagając od władz uczelni i ministerstwa wykorzystania wyników ocen do decyzji (*University Research...*, 1998). Wprowadzono regularną sprawozdawczość z ocen. Minister nadzorujący szkolnictwo wyższe musi co 3 lata przedstawiać parlamentowi raport na temat osiągnięć i problemów uniwersytetów. Każdy kierownik instytutu musi przedkładać rektorowi raport z oceny nauczanych przedmiotów, egzaminów, konsultacji, projektów badań i publikacji pracowników. Rektor ma obowiązek publikowania co 2 lata raportów na temat uczelni. Poszczególne przedmioty powinny być oceniane co semestr przez studentów, wyniki ocen mają być publikowane co 2 lata przez dziekana, oprócz tego okresowo oceniane mają być kierunki studiów. Ustawa z 1993 r. wymaga od uczelni oceny osiągnięć. W konsultacji z senatem, na podstawie wyników oceny, rektor może zdecydować o rozwoju konkretnej dziedziny lub ocenianego kierunku studiów. Minister może inicjować ocenianie w celu pomocy na etapie planowania w sektorze uniwersyteckim (*University Research...*, 1998). W ten sposób rozwija się kontrolę nad uniwersytetami za pomocą ewaluacji.

Dania

W Danii nowa ustawa, dotycząca wyłącznie uniwersytetów (*University Act*), obowiązuje od 1993 r. Wśród przyczyn zmiany poprzednich przepisów wskazuje się na zwiększenie liczby studentów, wzrost wydatków na uniwersytety w budżecie państwa, zwiększenie rangi badań, poszerzenie rynku absolwentów oraz zmiany programów studiów (Rasmussen 1998). Podstawowy kierunek zmian to pewne zwiększenie tradycyjnej autonomii uniwersytetów, wzmocnienie władzy wykonawczej rektora i dziekanów, wprowadzenie hierarchicznego łańcucha decyzji, odejście od kolegialnej orientacji w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności, wzrost roli kontroli menedżerskiej (Bache, Maassen 1994). Ustawa wprowadziła we wszystkich uniwersytetach jednolitą strukturę studiów z 3-letnim programem kształcenia na I poziomie i 2-letnim programem na II poziomie oraz 3-letnie studia prowadzące do doktoratu (Thume 1995). Wprowadzona została zasada kilkuletnich porozumień dotyczących wielkości budżetu dla szkół wyższych, co pozwala uczelniom na większą elastyczność działania i ustalanie priorytetów. Poprzedni system alokacji zasobów nie pozwalał na określenie instytucjonalnych priorytetów, ponieważ instytucje szkolnictwa wyższego musiały przestrzegać centralnie ustalanych norm dotyczących rozdziału zasobów: dla różnych kierunków studiów określone były krajowe standardy wydatków oraz wyznaczona równowaga w budżecie między środkami na badania i kształ-

cenie. Od 1993 r. uniwersytety mogą swobodniej korzystać z dotacji, minister określa jedynie ogólne zasady dotyczące wysokości ich budżetu (Thume 1995). Uczelnie obecnie mogą określać liczbę przyjęć studentów na większość kierunków poza humanistyką i naukami społecznymi (dla których granice wyznacza minister) oraz medycyną i stomatologią (*numerus clausus*). Dawniej minister określał w porozumieniu z uczelnią liczbę i strukturę przyjęć na wszystkie kierunki, decydował też, które kierunki studiów będą prowadzone. Minister nadal określa ogólne zasady zatrudnienia różnych grup w uniwersytecie oraz negocjuje ze związkami zawodowymi ogólne warunki płacy i pracy (Rasmussen 1998). Autonomia uniwersytetu dotyczy samodzielnego określania w uczelni tematów i metod badawczych, obsady stanowisk akademickich, nadawania doktoratów oraz zasad selekcji najlepszych studentów, jeśli popyt przewyższa podaż (Jorgensen, Planck 1998).

Nowe przepisy wprowadziły zasadę powiązania demokracji i jednoosobowego kierownictwa. Osoby na stanowiskach organów jednoosobowych przewodniczą ciałom kolegialnym. Kompetencje ciał kolegialnych, które z decyzyjnych stały się głównie doradczymi, określa ustawa, a uprawnienia ciał jednoosobowych poniżej szczebla centralnego uczelni ustala nie ustawa, ale rektor w ramach delegacji uprawnień. Kompetencje organów jednoosobowych są ograniczone w tych obszarach, w których ciało kolegialne powinno zatwierdzić decyzję organu jednoosobowego (np. budżet). Między organami kolegialnymi kolejnych szczebli zarządzania nie ma zasady podległości (Jorgensen, Planck 1998).

Ciała jednoosobowe i ciała kolegialne pochodzą z wyboru; dokonuje się go w czterech grupach: kadry akademickiej zatrudnionej w pełnym wymiarze, kadry akademickiej zatrudnionej w niepełnym wymiarze, personelu techniczno-administracyjnego i studentów. W ciałach kolegialnych zasiadają przedstawiciele otoczenia: są to osoby nominowane przez Duńską Radę Polityki Badawczej oraz przewodniczącego Narodowej Komisji Doradczej Szkolnictwa Wyższego.

Dawniej zarówno decyzje strategiczne (polityka), jak i codzienne bieżące zarządzanie należało do ciał kolegialnych. Teraz to ostatnie należy do kompetencji ciał jednoosobowych. Ciała kolegialne zajmują się głównie polityką edukacyjną i badawczą.

Senat zatwierdza budżet uczelni oraz określa ogólne wytyczne długookresowej strategii. W jego skład wchodzi: rektor, dwóch tzw. zewnętrznych członków (przedstawiciele otoczenia), pięciu reprezentantów ciał zarządzających w uczelni, dwóch przedstawicieli pracowników akademickich, dwóch – personelu techniczno-administracyjnego i trzech reprezentantów studentów.

Rada wydziału zatwierdza – w ramach określonych przez senat – budżet i wytyczne swej działalności. W jej skład wchodzi do 14 osób plus przewodniczący (dziekan, dwóch zewnętrznych przedstawicieli oraz reprezentanci kadry akademickiej, techniczno-administracyjnej i studentów w proporcji 2:1:1).

Komitet departamentu – w ramach określonych przez senat – zatwierdza budżet i wytyczne działania. W jego składzie znajdują się przewodniczący, dwóch przedstawicieli kadry zatrudnionej na stałe i jeden pracownik administracyjno-techniczny.

Komisje ds. studiów zatwierdzają programy kształcenia oraz rozdział zasobów na działalność dydaktyczną. W ich skład wchodzi maksymalnie do 12 osób; znajdują się tam, w proporcji 1:1, przedstawiciele kadry akademickiej i studentów. Decyzji komisji ds. studiów nie może zmienić ani rada departamentu, ani rada wydziału (Jorgensen, Planck 1998).

Jak wynika z przeprowadzonej tutaj analizy, zmiany w sferze zarządzania uczelniami w Danii znalazły się wyraźnie pod wpływem ideologii menedżeryzmu. Wzrost tradycyjnej autonomii, który wydaje się niewielki, miał – wedle zapowiedzi rządu – służyć poprawie jakości kształcenia. W tym celu ministerstwo stworzyło formalny zewnętrzny system oceny jakości szkolnictwa wyższego, powołując w 1992 r. Centrum Zapewniania Jakości i Oceniania, które przeprowadza cykliczne obowiązkowe oceny kierunków studiów. Na podstawie tych ocen ministerstwo może dokonać zmian lub wymagać od uczelni przedstawienia, w jaki sposób zostaną wykorzystane rekomendacje z oceny. Duński system oceny wzoruje się na rozwiązaniach holenderskich (Rasmussen 1995). Wyniki oceny danego programu (kierunku) studiów nie mają bezpośredniego wpływu na wielkość dotacji przyznanej uczelni przez Ministerstwo Edukacji.

Norwegia

Zmiany ważne dla struktury władzy w uczelni i systemu zarządzania wprowadzone zostały w Norwegii dwiema ustawami: z 1989 r. (*University Act*) oraz z 1995 r. (*Act on Universities and Colleges*, ustawa weszła w życie w 1996 r.). Zmiany te tłumaczone są dwoma zjawiskami:

- oczekiwaniem wobec uczelni wyższej jakości kształcenia, większej zgodności z potrzebami społecznymi oraz poprawy efektywności działania;
- wprowadzeniem programu modernizacji służb państwowych w Norwegii.

A. Dimmen i S. Kyvik (1998) nawiązują wprost do panującej w Norwegii ideologii menedżeryzmu, kiedy mówią o traktowaniu uczelni obecnie w taki sam sposób, jak traktuje się inne państwowe instytucje. Szkoły wyższe podlegają takim samym zasadom planowania, budżetu czy kontroli (*audit*). Ta sama ideologia oznacza położenie nacisku na zdolność agencji do osiągania oczekiwanych efektów przy minimalnym zaangażowaniu zasobów, decentralizację władzy na poziom poszczególnych instytucji, mniejszy nacisk na standardowe procedury działania w sterowaniu tymi instytucjami, większy nacisk na zadania, stosowanie wskaźników osiągnięć oraz oceny wyników, a także na takie wartości, jak jakość i zgodność z potrzebami. Dla uniwersytetów oznacza to wzmocnienie kompetencji akademickich i administracyjnych ciał jednoosobowych oraz wyraźny podział między rolą polityczną i administracyjną.

Według przedstawicieli rządu, w związku ze zmianami przepisów i polityki państwa uczelnie uzyskały większy zakres autonomii, w środowisku akademickim panuje jednak dość powszechna opinia o zwiększeniu zewnętrznej kontroli nad uniwersytetami (por. Dimmen, Kyvik 1998). Nowe kierunki studiów nadal muszą być zatwierdzane przez ministra. Wprowadzono nowe przepisy w zakresie gospodarki finansowej, kadrowej i zarządzania studentami.

Obecnie każda uczelnia zarządzana jest przez radę oraz ciało doradcze: komitet uniwersytetu lub kolegium.

Rada może się składać z 9, 11 lub 13 osób. W jej skład wchodzi: rektor, prorektor, 2 – 5 przedstawicieli kadry akademickiej z wyboru, 1 lub 2 przedstawicieli kadry technicznej i administracyjnej, 2 – 3 reprezentantów studentów z wyboru oraz 2 – 4 członków spoza uczelni. Wielkość rady i jej strukturę określa komitet uniwersytetu. Wielkość rady została ograniczona w stosunku do poprzednich przepisów w celu zwiększenia efektyw-

ności jej funkcjonowania. Członkowie rady, zatrudnieni w uczelni, wybierani są na okres 3 lat (odrębnie w grupie pracowników akademickich i technicznych), studenci wybierani są na okres roczny, a członkowie rady spoza uczelni są nominowani przez komitet uniwersytetu oraz władze hrabstwa, w którym działa uczelnia.

Rada jest najwyższym ciałem zarządzającym w uczelni, odpowiedzialnym za utrzymanie wysokich standardów akademickich oraz kierowanie szkołą, a także za stosowanie się do przepisów, zasad, limitów i zadań określonych przez władze szkolnictwa. Do rady należy opracowywanie strategii uczelni (edukacyjnej, badawczej i innej) oraz planów rozwoju naukowego w ramach ogólnej polityki określonej przez władze nadrzędne. Rada odpowiada także za nadzorowanie, by zasoby finansowe i własność instytucji były wykorzystywane zgodnie z planem i wcześniejszymi uzgodnieniami z władzą nadrzędną, za odpowiednią, efektywną pod względem kosztów oraz zgodną z przepisami, organizację wewnętrzną uczelni. Do zadań rady należy także przedstawianie corocznych sprawozdań finansowych i wyników działalności oraz propozycji budżetu na następny rok. Należy zaznaczyć, że nie tylko uczelnia jako całość, ale także poszczególne wydziały i departamenty powinny przygotowywać plany swej działalności oraz przedstawiać coroczne sprawozdania. Zmiany w systemie zarządzania uczelniami miały właśnie ułatwić wprowadzenie takiego systemu planowania i rozliczeń (Dimmen, Kyvik 1998).

Komitet uniwersytetu powinien składać się co najmniej z 15 członków, rekrutujących się głównie spoza kadry akademickiej i studentów.

Zgodnie z nową ustawą, komitet uniwersytetu pełni funkcję doradczą wobec rady uniwersytetu w zakresie podstawowych kierunków działalności uczelni, tzn. długookresowego planowania działalności, wytycznych i zasad wykorzystania zasobów, długoletnich i rocznych budżetów oraz innych ważnych kwestii finansowych, przygotowania i koordynacji programów nauczania, a także podstawowych zmian organizacji działalności uczelni.

Wedle ustawy instytucja szkolnictwa wyższego zorganizowana jest w postaci wydziałów, może natomiast sama decydować o powołaniu trzeciego szczebla – departamentu. Na obydwu tych poziomach działają rady, którym rada uniwersytetu deleguje część swych kompetencji. Rady te podejmują decyzje w imieniu rady uniwersytetu. Podział kompetencji między te ciała nie występuje bezpośrednio w ustawie, ale w ramach delegacji w każdej uczelni. W ten sposób rada uniwersytetu może cofnąć uchwały rad wydziału lub departamentu. Rada uniwersytetu określa wielkość oraz strukturę rad wydziału i departamentu, mogą się tam znaleźć przedstawiciele otoczenia uczelni.

Rektor, dziekan i dyrektor departamentu to jednoosobowe ciała akademickie pochodzące z wyboru.

Dyrektora administracyjnego nominuje rada. Pełni on podwójną rolę. Jest osobiście odpowiedzialny wobec władz zewnętrznych (ministra) oraz podlega takim samym przepisom i zasadom jak pracownik państwowy. Jednocześnie jest on odpowiedzialny za przygotowywanie projektów na posiedzenia ciał zarządzających oraz zapewnianie, by były one realizowane zgodnie z podjętymi uchwałami. W ustawie zaznaczono odpowiedzialność dyrektora administracyjnego za całość gospodarki finansowej uczelni i zarządzanie oraz gospodarkę finansami, stosownie do ustalonych warunków. W przepisach zakłada się, że jednostką administracyjną jest uczelnia, a nie wydziały. Stąd wynika władza dyrektora do administrowania całym personelem administracyjnym; ponadto według ustawy dyrektorzy administracyjni wydziałów i departamentów podlegają bezpośrednio dyrektorowi,

a nie władzom akademickim danego szczebla. Z ustawy wynika, że ani ciała zarządzające, ani też akademickie organy jednoosobowe nie mogą kierować ani wydawać poleceń personelowi administracyjnemu na danym szczeblu zarządzania (Jenssen, Vige 1998).

Ustawą z 1996 r. wprowadzono następujące zmiany w stosunku do poprzednich przepisów:

– W 1989 r. w miejsce liczącego wielu członków ciała kolegialnego na szczeblu uczelni powołano mniej liczną komisję (*council*) oraz jeszcze mniej liczną radę. W 1996 r. rozszerzono zakres działania i kompetencje rady, kładąc jednocześnie nacisk na funkcje akademickich ciał jednoosobowych oraz na wzmocnienie polityczno-strategicznej roli rady.

– Wedle nowych przepisów różne ciała sterujące w uczelni są zorganizowane na zasadzie hierarchicznej i podporządkowane radzie uczelni, zgodnie z ogólnym modelem delegacji w administracji państwowej. Rada uczelni odpowiada za wszystkie decyzje podjęte przez ciała, na których rzecz dokonała delegacji uprawnień.

– Skład rady poszerzono o osoby spoza uniwersytetu, w celu zwiększenia jej kompetencji profesjonalnych i menedżerskich.

– Pozycja dyrektora administracyjnego, jako kierownika całej administracji uczelni, została wzmocniona, a dyrektorzy niższych szczebli (wydziałów i departamentów) są przed nim odpowiedzialni.

– Usunięto przepis mówiący, iż jednoosobowe organy akademickie (rektor, dziekani) odpowiadają za przygotowanie dokumentów dla ciał zarządzających. Taką odpowiedzialność ponosi obecnie administracja. Akademickie organy pochodzące z wyboru przestały jednocześnie pełnić funkcje administracyjne i nie mają prawa kierować administracją. Stały się one w świetle przepisów przedstawicielami wewnętrznego systemu podejmowania decyzji politycznych i strategicznych, odrębnego od hierarchii administrowania.

W zasadzie wszystkie z przedstawionych wyżej zmian w zarządzaniu norweskim szkolnictwem wyższym mieszczą się w modelu menedżeryzmu. Także system finansowania instytucjonalnego uczelni oparty jest na logice menedżeryzmu i państwa ewaluacyjnego. Część budżetu przyznawana jest według planów kształcenia i badań, a pozostała część na podstawie wyników – liczby kredytów uzyskanych przez studenta oraz liczby uzyskanych stopni naukowych. Wykorzystuje się także ewaluację. W tzw. białej księdze (*White Paper*) ministerstwo stwierdziło, że za ocenę jakości odpowiadają uczelniane komisje i rady, które powinny wykorzystywać wyniki ocen do koordynacji oraz współpracy. Założono także odpowiedzialność szczebla centralnego za przeprowadzanie ocen. Pierwsze oceny dotyczyły studiów w dziedzinie biznesu i administracji. Oceny te były przeprowadzane przez komisje nominowane przez ministra oraz koordynowane przez sekretariat umieszczony w Instytucie Studiów nad Badaniami i Szkolnictwem Wyższym. Procedury ewaluacji opierają się głównie na samoocenie instytucji i wizytach studialnych. W ich wyniku przygotowywane są raporty. Celem ewaluacji ma być podniesienie jakości, jednak oceny i konkurencja nie mają doprowadzić do kategoryzacji oraz podziału na instytucje lepsze i gorsze. Ideałem jest jednakowa jakość wszystkich instytucji (Kells 1993).

Podsumowanie

W artykule zostały przedstawione zmiany w systemach szkolnictwa wyższego Wielkiej Brytanii, Austrii, Danii i Norwegii. Dotyczą one m.in. dwóch wzajemnie uzupełniających

się kwestii – zarządzania systemem szkolnictwa wyższego oraz zarządzania wewnątrz uniwersytetów. Zmieniają się podmioty, mechanizmy, instrumenty, kryteria decyzyjne i relacje między nimi. Przemiany te określane są w różny sposób: jako tworzenie się państwa ewaluacyjnego, menedżeryzm, decentralizacja i deregulacja, urynkowanie szkolnictwa wyższego. W artykule przedstawiono zmiany interpretacji koncepcji państwa ewaluacyjnego i menedżeryzmu w wymienionych czterech krajach. Porównanie tendencji reformatorskich w tych krajach wykazuje z jednej strony zbieżność pewnych elementów zmian i bardzo wyraźne różnice stopnia zaawansowania reform. Z drugiej strony na jednym biegunie można umieścić Wielką Brytanię, gdzie zarówno system zarządzania uczelnią, jak i relacje państwa z uniwersytetami uległy najbardziej radykalnej zmianie. Nic zatem dziwnego, że przykład tego kraju posłużył do rozwinięcia koncepcji menedżeryzmu i państwa ewaluacyjnego. Na przeciwległym biegunie można by umieścić Austrię, gdzie zmiany są najmniej zaawansowane, zapewne ze względu na silną niechęć środowiska akademickiego wobec zmian w strukturze władzy uniwersytetu oraz tradycyjny model szkolnictwa oparty na modelu Humboldta. Nie udało się wzmocnić roli ciał jednoosobowych, a nowy organ, w którego skład wchodzi przedstawiciele otoczenia społecznego uczelni i poprzez który mogliby oni wpływać na jej funkcjonowanie, ma jedynie status doradczy. Ale nawet tam – podobnie jak we wszystkich innych analizowanych krajach – przeprowadzono dwie zmiany: uchwalono nową ustawę, która deleguje szczegółowe rozstrzygnięcia strukturalne na poziom uczelni oraz wprowadzono zasadę ewaluacji jako instrumentu kontroli przez państwo. (W żadnym z analizowanych krajów wyniki ewaluacji nie są jednak bezpośrednio powiązane z poziomem dotacji dla uczelni). Między Wielką Brytanią a Austrią sytuują się Dania i Norwegia, gdzie widoczne są wyraźne zmiany w kierunku menedżeryzmu oraz wzrost roli ewaluacji w kontroli państwa nad uczelniami, choć jednocześnie zakres tradycyjnej autonomii pozostaje tam nadal poważnie ograniczony.

Niektóre z przedstawionych w artykule tendencji do wzrostu roli ewaluacji i zmian w strukturach zarządzania uczelniami występują w wielu innych krajach (por. De Groof, Neave, Svec, eds. 1998). Trudno wyrokować, czy opisany kierunek zmian będzie się utrzymywać w przyszłości, albowiem, jak już wspomniano, ma on w równym stopniu wymiar ideologiczny, co pragmatyczny. Jeśli jednak cechy menedżerskiego zarządzania uczelniami zaczną powszechnie przeważać nad nadal dominującymi cechami modelu zarządzania przez oligarchię akademicką, oznaczać to będzie przełomową zmianę w kulturze organizacyjnej uniwersytetu.

Literatura

Bache P., Maassen P. 1994

Higher Education Policy in Denmark, w: Goedegebuure L., Kaiser F., Maassen P. i in. (eds.): *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*, Oxford – New York – Seoul – Tokyo, Pergamon Press.

Bast G. 1998

Austria, w: Groof De J., Neave G., Svec J. (eds.): *Democracy and Governance in Higher Education*, Legislative Reform Programme for Higher Education, Council of Europe, „Kluwer Law International”, vol. 2.

Boer de H., Denters B., Goedegebuure L. 1998

On Boards and Councils; Shaky Balances Considered. The Governance of Dutch Universities, „Higher Education Policy”, vol. 11, nr 2/3.

Dearlove J. 1998

Fundamental Changes in Institutional Governance Structures: United Kingdom, „Higher Education Policy”, vol. 11, nr 2/3.

Dimmen A., Kyvik S. 1998

Recent Changes in the Governance of Higher Education in Norway, „Higher Education Policy”, vol. 11, nr 2/3.

Groof De J., Neave G., Svec J. (eds.) 1998

Democracy and Governance in Higher Education, Legislative Reform Programme for Higher Education, Council of Europe, „Kluwer Law International”, vol. 2.

Jenssen R.K., Vige G.B. 1998

Norway, w: Groof De J., Neave G., Svec J. (eds.): *Democracy and Governance in Higher Education*, Legislative Reform Programme for Higher Education, Council of Europe, „Kluwer Law International”, vol. 2.

Jorgensen U., Planck J. 1998

Denmark, w: Groof De J., Neave G., Svec J. (eds.): *Democracy and Governance in Higher Education*, Legislative Reform Programme for Higher Education, Council of Europe, „Kluwer Law International”, vol. 2.

Kells H.R. 1993

The Development of Performance Indicators for Higher Education, Paris, OECD.

Kempson Ch. 1998

United Kingdom, w: Groof De J., Neave G., Svec J. (eds.): *Democracy and Governance in Higher Education*, Legislative Reform Programme for Higher Education, Council of Europe, „Kluwer Law International”, vol. 2.

Maassen P., Van Vught F. (eds.) 1997

Inside Academia, Utrecht, De Tijdstroom.

Neave G. 1988

On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise, An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, „European Journal of Education”, vol. 23, nr 1.

Neave G. 1996

The Evaluation of the Higher Education System in France, w: Cowen R. (ed.): *The Evaluation of Higher Education Systems*, Kogan Page, London.

University Research... 1998

University Research in Transition. Country Reports, OECD, Paris.

Pechar H., Pellert A. 1998

Managing Change: Organizational Reform in Australian Universities, „Higher Education Policy”, vol. 11, nr 2/3.

Rasmussen P. 1995

A Danish Approach to Quality in Education, Conference Papers on Institutional Responses to Quality Assessment, OECD, Paris, 4-6 December 1995.

Rasmussen J.G. 1998

New Rules of University Governance in Denmark, „Higher Education Policy”, vol. 11, nr 2/3.

Veldin't R., Fussel H.P., Neave G. 1996

Relations between State and Higher Education, seria *Legislative Reform Programme for Higher Education*, Council of Europe, „Kluwer Law International”, vol. 1.

Thume C. 1995

The Balance between Accountability and Improvement, the Danish Experience, Conference Papers on Institutional Responses to Quality Assessment, Paris, 4-6 December 1995, OECD.

Trow M. 1993

Managerialism and the Academic Profession, the Case of England, „Studies of Higher Education and Research”, nr 4.

Van Vught F. 1995

The New Context for Academic Quality, w: Dill D., Sporn B. (eds.): *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, Oxford, Pergamon, Elsevier Science Ltd.

Williams G. 1997

The Market Route to Mass Higher Education: British Experience 1979-1996, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3/4.

Stefan Jackowski, Tadeusz Krauze

Systemy punktacji jako narzędzie konstrukcji programów studiów i oceny postępów studenta w uczelniach amerykańskich oraz w programie SOCRATES/ERASMUS¹

W artykule przedstawiono porównanie systemów punktów zaliczeniowych oraz związanych z nimi pojęć i mechanizmów stosowanych w uczelniach Stanów Zjednoczonych z Europejskim Systemem Przenoszenia Zaliczeń (ECTS), będącym

¹ Tekst jest rozwiniętą formą referatów przedstawionych przez Stefana Jackowskiego na seminarium pt. *Innowacje w Uniwersytecie Warszawskim* oraz w Instytucie Spraw Publicznych. Wersja, którą publikujemy, została przygotowana w ramach projektu dotyczącego standardów edukacyjnych, przygotowanego na zamówienie Programu Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych Instytutu Spraw Publicznych.

częścią programu SOCRATES/ERASMUS. Omówiono takie pojęcia, jak: godziny i punkty zaliczeniowe, programy dyplomowe, kierunek główny oraz wymagania wykształcenia ogólnego. Zostały one zilustrowane przykładami zaczerpniętymi z materiałów informacyjnych kilku amerykańskich uniwersytetów. Przedstawiono interpretację porównawczą podobnych pojęć, występujących w programie ECTS.

Uzasadniono tezę, że system punktów zaliczeniowych stosowany w Stanach Zjednoczonych, a będący pierwowzorem ECTS, jest bardziej elastyczny i lepiej się nadaje do tworzenia indywidualnych programów studiów.

Przystąpienie Polski do programu Unii Europejskiej SOCRATES/ERASMUS spowodowało zainteresowanie koncepcją punktacji przedmiotów na studiach, będącą elementem Europejskiego Systemu Przenoszenia Zaliczeń (*European Credit Transfer System – ECTS*). Ponieważ koncepcje brukselskie były inspirowane rozwiązaniami amerykańskimi (Dulichow 1991), artykuł poświęcony porównaniu obu systemów rozpoczniemy od szerszego opisanie pierwowzoru.

System punktacji a *liberal arts education*²

Szkoły wyższe w Stanach Zjednoczonych już od przeszło 100 lat stwarzają studentom znaczną możliwość wyboru przedmiotów. Student jest przyjmowany na uczelnię, a nie na określony wydział lub kierunek studiów. Na profil wykształcenia każdego absolwenta mają wpływ przedstawiciele wszystkich dyscyplin na uczelni. Uczelnie amerykańskie wręcz zmuszają studentów do zetknięcia się z różnymi dziedzinami, nawiązując do średnio-wiecznej tradycji kształcenia w zakresie *artes liberales*. Dokonywanie wyborów przez studenta, zamiast prowadzenia go za rękę przez sekwencję przedmiotów, wydaje się być ważnym elementem wychowawczego oddziaływania uczelni.

Do dokonania świadomego wyboru konieczna jest informacja zarówno o zawartości merytorycznej poszczególnych zajęć, jak i o wartości tych zajęć z punktu widzenia rodzaju dyplomu, jaki student chciałby uzyskać. Amerykańskie uczelnie publikują wiele źródeł (dziś również w *World Wide Web*), wśród których najważniejszymi są katalog zajęć (*course catalog*), zawierający ich opisy, oraz biuletyn/katalog programów dyplomowych (*degree programs bulletin*), opisujący, jakie zajęcia trzeba zaliczyć w celu otrzymania poszczególnych dyplomów. Warto tu wspomnieć o nieoficjalnych publikacjach, wydawanych zwykle przez samorząd studencki (*Student Government*), które zawierają oceny zarówno nauczycieli, jak i przedmiotów oraz programów dyplomowych.

Elastyczny system studiowania wymagał wprowadzenia czytelnych miar pozwalających studentowi ocenić pracochłonność poszczególnych zajęć, tak aby mógł konstruować realistyczny program studiów. W celu oceny jakości osiągnięć studenta wprowadzono średnie z ocen przedmiotów, ważone pracochłonnością przedmiotu. Opisowi tych miar i ich znaczeniu w konstrukcji programu studiów będą poświęcone następane dwa podrozdziały.

² Por. szerzej Lewis (1961).

Godziny i punkty zaliczeniowe (*credit hours, credit points*)

Godziny zaliczeniowe są przypisane poszczególnym przedmiotom (zajęciom). Stanowią one miarę czasu pracy studenta w semestrze (*semester credit hours*) i ub kwartale (*quarter-credit hours*) potrzebną do opanowania przedmiotu na średnim poziomie. Zwane są czasem krótko *credits*.

Przypomnijmy, że uczelnie amerykańskie stosują podział roku akademickiego na dwa semestry, trwające po 15 tygodni, lub na trzy kwartały (*quarters*), trwające po 10 tygodni. Warto nadmienić, że działalność dydaktyczna trwa przez 12 miesięcy w roku; studenci wykorzystują tzw. sesję letnią (*summer session*) na uzupełnienie lub powtarzanie przedmiotów. Po każdym semestrze (kwartale), a także po sesji letniej, jest wyznaczona sesja egzaminacyjna. Wszystkie przedmioty są prowadzone w rytmie semestralnym (kwartalnym) i kończą się egzaminem, którego zdanie jest warunkiem przyznania studentowi godzin zaliczeniowych za uczestnictwo w zajęciach.

Zasady przypisywania liczby godzin zaliczeniowych poszczególnym przedmiotom należą do podstawowych regulacji prawnych ustalanych przez uczelnie. Większości przedmiotów przypisane są 3 godziny zaliczeniowe, tak że student, wybierając 5 lub 6 przedmiotów w semestrze lub kwartale i zdając wszystkie egzaminy w 4 lata, spełnia wymagania konieczne do otrzymania dyplomu. Przytoczymy kilka przykładów zasad przypisywania punktów przedmiotom.

Uniwersytet Stanu Pensylwania (PennState), Filadelfia, Pensylwania

Punkty zaliczeniowe są przypisywane na podstawie semestrogodzin (1 semestr = 15 tygodni). Podział czasu na zajęcia oraz na ich przygotowanie może być zróżnicowany dla rozmaitych przedmiotów. Dla otrzymania jednego punktu zaliczeniowego potrzebne jest co najmniej czterdzieści godzin pracy przeciętnego studenta w ciągu semestru, zaplanowanych i ustalonych przez nauczycieli akademickich Uniwersytetu³.

PennState University, podobnie jak polskie uczelnie, pracuje w systemie 15-tygodniowych semestrów. Uważa się, że jedna godzina zaliczeniowa wymaga 40 godzin pracy związanej z danym przedmiotem w semestrze (czyli 160 minut tygodniowo). Należy podkreślić, że ten czas ma wypełniać zarówno praca studenta w trakcie zajęć z udziałem nauczyciela akademickiego, jak i praca własna. W przypadku większości zajęć o charakterze teoretycznym (od fizyki po historię) na jedną godzinę zajęć z nauczycielem przewiduje się dwie godziny pracy samodzielnej (godzinę na przygotowanie do zajęć i godzinę na pracę domową). Zasadę tę opisuje precyzyjnie następująca definicja:

³ *Credits are awarded on the semester-hour (1 semester = 15 weeks) basis. The distribution of time between class activities and outside preparation varies from course to course; for the average student however, at least forty (40) hours of work per semester planned and arranged by the University faculty are required to get 1 credit.*

Uniwersytet Północno-Wschodni (North-Eastern University), Boston, Massachusetts

Wszystkie przedmioty są oszacowane w terminach kwartałogodzin zaliczeniowych. Przy ustalaniu kwartałogodzinowych wag zajęć jest stosowana następująca zasada: jedna kwartałogodzina zaliczeniowa oznacza trzy godziny nauki studenta w tygodniu w ciągu kwartału; zwykle jedną godzinę wykładu lub dyskusji plus dwie godziny samodzielnej nauki⁴.

Jeszcze dokładniejszy opis zasad przypisywania przedmiotom godzin zaliczeniowych, uwzględniający specyfikę zajęć laboratoryjnych i praktycznych, pochodzi z Ohio State University (OSU):

Uniwersytet Stanu Ohio (Ohio State University), Columbus, Ohio

Wszystkie przedmioty mają przypisaną pewną liczbę godzin zaliczeniowych [...]. Może to być jakakolwiek liczba od zera wzwyż; jednakże, określając przypisane godziny zaliczeniowe, jednostka organizacyjna (instytut, wydział, kolegium) oraz Rada ds. Akademickich powinny kierować się następującymi standardami:

Jedną kwartałogodzinę zaliczeniową przypisuje się za każde:

- trzy godziny pracy tygodniowo przeciętnego studenta, wystarczającej do otrzymania przeciętnej oceny „C” z tych zajęć;
- dwie kolejne godziny prac eksperymentalnych lub praktycznych w tygodniu w dowolnej jednostce organizacyjnej prowadzącej działalność dydaktyczną;
- trzy godziny pracy laboratoryjnej tygodniowo, gdy nie jest wymagana żadna dodatkowa praca⁵.

W zacytowanej definicji występuje nowe pojęcie „przeciętnej oceny «C»”. Przypomnijmy, że w uczelniach amerykańskich tradycyjnie wystawia się oceny (*grades*) według skali literowej: od oceny celującej „A” do zaledwie dostatecznej „D”; litera „F” (od *fail*) lub czasem litera „E” oznaczają ocenę niedostateczną. Zwróćmy uwagę, iż w regulaminie OSU mówi się *explicite*, że 3 godziny pracy tygodniowo na jedną godzinę zaliczeniową przewi-

⁴ All courses are evaluated in terms of quarter-hour credit. In assessing quarter-hour weights for courses, the following statement applies: One quarter-hour of credit is three hours of student learning time per week, usually one hour of lecture or discussion plus two hours of individual study time, over a quarter.

⁵ All courses shall be assigned a number of credit hours [...]. This may be any number from zero up; however in determining the credit hours assigned, the department, school, college and Council of Academic Affairs should use as a guide the following suggested standards: One quarter-credit hour shall be assigned for each:

- three hours per week of the average student's time, including class hours, required to earn the average grade of C in this course,
- two consecutive hours of practical or experimental work per week in any department or school,
- three hours of laboratory work per week, when no additional outside work is required.

duje się dla studenta, który byłby usatysfakcjonowany oceną „C” (czyli 3+) z tego przedmiotu. Estymacja czasu pracy studenta, potrzebnego do opanowania przedmiotu na określonym poziomie zawiera *implicite* założenie o średnim poziomie zdolności i motywacji studentów. Pod tym względem uczelnie amerykańskie bardzo się różnią: otrzymanie jednej godziny zaliczeniowej w najbardziej prestiżowych uczelniach może przekraczać możliwości niejednego studenta ze szkoły regionalnej (*community college*). O przenoszeniu zaliczeń między uczelniami napiszemy dalej.

Studentowi, który zaliczył dany przedmiot (zdał pomyślnie egzamin i ewentualnie wypełnił inne wymagania) przyznaje się ustaloną dla tego przedmiotu liczbę godzin zaliczeniowych. Łączna liczba zdobytych godzin zaliczeniowych decyduje o tym, na jakim etapie (którym roku) studiów student się znajduje. Studia w amerykańskim kolegium (*college*) trwają 4 lata, a poszczególne lata noszą tradycyjne, staroangielskie nazwy. Dane dla Ohio State University przedstawia tabela 1.

Tabela 1
Etapy studiów i wymagane liczby godzin zaliczeniowych w Ohio State University

Rok studiów	Tradycyjna nazwa	Wymagana liczba	
		kwartałogodzin zaliczeniowych	semestrogodzin zaliczeniowych
I	<i>Freshman</i>	0–44	0–29
II	<i>Sophomore</i>	45–89	30–59
III	<i>Junior</i>	90–134	60–89
IV	<i>Senior</i>	powyżej 135	powyżej 90

Należy nadmienić, że Ohio State University, podobnie jak niektóre inne uczelnie w Stanach Zjednoczonych, prowadzi programy studiów zarówno w systemie semestralnym, jak i kwartalnym. Łącznie 30 tygodni zajęć w roku akademickim jest podzielonych na dwa semestry (po 15 tygodni) lub trzy kwartały (po 10 tygodni). Wynika stąd następująca relacja między kwartalnymi i semestralnymi godzinami zaliczeniowymi:

$$1 \text{ kwartałogodzina zaliczeniowa} = 2/3 \text{ semestrogodziny zaliczeniowej}$$

Z przytoczonych liczb wynika, że zaliczenie roku studiów wymaga zgromadzenia 45 kwartałogodzin zaliczeniowych (lub równoważnie 30 semestrogodzin zaliczeniowych). Oznacza to 45 godzin pracy tygodniowo przeznaczonych na zajęcia i pracę własną. Typowy amerykański student uczęszcza tygodniowo na 15–18 godzin zajęć. Studentów, którzy zapisują się na zajęcia wystarczające do przejścia do następnego poziomu w ciągu jednego roku nazywa się *full-time students*; natomiast tych, którzy wybierają mniej zajęć (a więc na zaliczenie jednego roku potrzebują więcej czasu) nazywa się *part-time students*.

O ile studentowi jest przyznawana ta sama liczba **godzin zaliczeniowych**, niezależnie od tego, z jakim (pozytywnym) wynikiem ukończył dany przedmiot, o tyle liczba **punktów zaliczeniowych** (*credit points*) za ten przedmiot zawiera informację o otrzymanej ocenie.

W przedstawionych poniżej wzorach ocenom literowym A–D odpowiadają liczby 4–1, natomiast ocenie niedostatecznej – liczba 0.

Liczba punktów zaliczeniowych (*credit points*) przyznawanych studentowi za zaliczenie przedmiotu jest równa iloczynowi liczby godzin zaliczeniowych (*credit hours*) za ten przedmiot pomnożonej przez ocenę:

$$\text{punkty zaliczeniowe} = \text{godziny zaliczeniowe} \times \text{ocena}$$

Ważnym wskaźnikiem skumulowanych osiągnięć studenta jest *cummulative point-hour ratio* (Ohio State University), zwane też *cummulative grade-point average* (PennState University), często oznaczany skrótem GPA, czyli średnia ocen **ważona** liczbą godzin zaliczeniowych, a więc pracochłonnością zajęć. Będziemy ją nazywać **ważoną średnią ocen** (WŚO):

$$\text{WŚO} = \text{suma punktów zaliczeniowych} / \text{suma godzin zaliczeniowych}$$

Zauważmy, że WŚO jest innym wskaźnikiem niż „średnia ocen” obliczana w polskich uczelniach (np. w celu przyznania pomocy materialnej lub dyplomu z wyróżnieniem), przy której obliczaniu bierze się pod uwagę jedynie oceny (piątka z przedmiotu semestralnego jest jednakowo cenna jak z przedmiotu rocznego).

WŚO jest ogólnym miernikiem jakości pracy studenta; stanowi istotny element w decyzjach dotyczących przyjęcia absolwenta kolegium do pracy zawodowej lub na wyższy etap studiów (*graduate program*).

W zajęciach z poszczególnych przedmiotów uczestniczą na ogół studenci zamierzający specjalizować się w różnych dziedzinach. Jest normalną praktyką, że w tych samych zajęciach np. z algebry liniowej (*linear algebra*) uczestniczą zarówno studenci zamierzający specjalizować się w czystej matematyce, fizyce, naukach inżynierskich, ekonomii lub socjologii, jak i niezdecydowani. Za pomyślne ukończenie tego przedmiotu wszystkim przyznaje się tę samą liczbę godzin zaliczeniowych i – w zależności od otrzymanej oceny – zróżnicowaną liczbę punktów zaliczeniowych. Podkreślmy, że zgromadzenie przez studenta dostatecznej liczby godzin czy punktów zaliczeniowych nie jest warunkiem wystarczającym do otrzymania dyplomu ukończenia studiów. W następnym podrozdziale opiszemy, jak omówione wyżej wskaźniki są wykorzystywane do konstruowania programów studiów i wymagań dyplomowych.

Programy dyplomowe (*Degree Programs*)

Ukończenie amerykańskiego kolegium wieńczy otrzymanie stopnia bakałarza (*Bachelor*). Sens tego stopnia tak zdefiniowano w PennState University:

Stopień bakałarza: wyróżnienie oznaczające stopień lub poziom osiągniętego wykształcenia. Poszczególne rodzaje stopni bakałarza identyfikują programy kształcenia mające wspólne cele i wymagania. Programy studiów prowadzące do tego stopnia mogą dawać wykształcenie akademickie, prowadzące do zawodu, lub przygotowanie do zawodu. Główny kierunek studiów (*major*) prowadzi do stopnia bakałarza. Każdy student powinien wybrać główny kierunek studiów prowadzący do określonego typu stopnia bakałarza. [...] Program prowadzący do stopnia bakałarza musi zawierać przedmioty dające w sumie nie mniej niż 120 godzin zaliczeniowych⁶.

Zauważmy, że według przytoczonej wyżej definicji otrzymanie stopnia bakałarza wymaga wybrania przez studenta dziedziny *major* (proponujemy nazywać ją po polsku „głównym kierunkiem studiów”), z której musi zaliczyć odpowiedni zestaw przedmiotów. Ważna różnica między amerykańskim *major* a polskim *kierunkiem studiów* polega na tym, że student, wstępując na uniwersytet amerykański, nie określa swojego *major* – zainteresowania krystalizuje w trakcie studiów, a przedmioty należące do wybranego *major* stanowią jedynie fragment wymagań do otrzymania stopnia bakałarza. PennState University określa sens *major* następująco:

Główny kierunek studiów: program kształcenia z koncentracją przedmiotów, prowadzący do określonego typu stopnia bakałarza. Kolegia i inne jednostki nadające stopnie mogą mieć wspólne wymagania dla wszystkich prowadzonych kierunków głównych. Każdy główny kierunek studiów może zawierać zajęcia określone jako obowiązkowe, dodatkowe i wspierające⁷.

Aczkolwiek programy studiów na uczelniach amerykańskich są bardzo zindywidualizowane i kształtowane przez poszczególnych studentów, to zasady ich konstrukcji podlegają wielu ograniczeniom ustalonym przez rozmaite ciała kolegialne uczelni, z reguły skupiające specjalistów z rozmaitych dziedzin.

Wymagania kierunku głównego (*major requirements*), tzn. lista przedmiotów obowiązkowych (*prescribed*), do ograniczonego wyboru (*additional*) oraz wspomagających, do swobodnego wyboru przez studenta (*supporting*) jest ustalana przez merytorycznie właściwą jednostkę (*department*) i podlega akceptacji odpowiednich ciał uczelnianych. *Major requirements* wypełniają, zależnie od kierunku, 30–80% liczby godzin zaliczeniowych koniecznych do otrzymania dyplomu.

Pozostały czas pracy studenta jest na ogół wypełniony przez przedmioty wchodzące w skład:

⁶ *Baccalaureate Degree: An award signifying a rank or level of educational attainment. Particular types of baccalaureate degrees identify educational programs having common objectives and requirements. Degree programs may provide academic, preprofessional, or professional experiences and preparation. Majors lead to a baccalaureate degree. Each student must select a major within a baccalaureate degree type. [...] A baccalaureate program of study shall consist of no less than 120 credits.*

⁷ *Major: A plan of study in a field of concentration within a type of baccalaureate degree. Colleges and other degree-granting units may have common requirements for all of their majors. Each major may have requirements described as Prescribed, Additional and Supporting categories of courses.*

- wymagań wspólnych dla programów dyplomowych prowadzonych w danym kolegium (*college requirements*);
- ogólnouniwersyteckich wymagań podstawowego wykształcenia ogólnego (*basic lub general education requirements*);
- zajęć do wolnego wyboru przez studenta (*free electives*).

Odpowiednio wybierając przedmioty, student może jednocześnie wypełniać zarówno wymagania swojego kierunku głównego, jak i wymagania ogólnego wykształcenia bądź kolegium. Dzięki temu może powiększyć pulę przedmiotów do swobodnego wyboru (*free electives*), wynoszącą w ten sposób zwykle ponad 20% punktów zaliczeniowych.

Na przykład około 1/3 każdego programu dyplomowego stanowią *basic education requirements* (zwane w Harvard University, gdzie mają swe źródło, *core curriculum*), czyli przedmioty mające zapewnić wszystkim studentom pewną bazę wszechstronnego wykształcenia. Zauważmy, że także wśród tych przedmiotów student może dokonywać pewnego wyboru. Przytoczmy dwa przykłady:

Podstawowe wymagania programowe w Ohio State University

Każdy student nie mający stopnia bakałarza musi zgromadzić 45 godzin zaliczeniowych z zajęć zapewniających zapoznanie się z trzema podstawowymi dziedzinami studiów akademickich:

- humanistyka;
- nauki społeczne;
- nauki przyrodnicze.

W każdej z tych dziedzin jest wymagane zdobycie co najmniej 15 godzin zaliczeniowych⁸.

Podstawowe wymagania programowe w PennState University

Program wykształcenia ogólnego dla studentów studiów prowadzących do stopnia bakałarza składa się z 46 godzin zaliczeniowych podzielonych między następujące dziedziny:

- umiejętności porozumiewania się oraz myślenia abstrakcyjnego i matematycznego (15 godzin zaliczeniowych);
- zdrowie i wychowanie fizyczne (4 godziny zaliczeniowe);
- nauki przyrodnicze (9 godzin zaliczeniowych);
- sztuka (6 godzin zaliczeniowych);
- humanistyka (6 godzin zaliczeniowych);
- nauki behawioralne (6 godzin zaliczeniowych)⁹.

⁸ *Basic Education Requirements (OSU):*

Every undergraduate student must complete 45 credit hours selected to ensure acquaintance with the three basic areas of academic study:

- *the humanities;*
- *the social sciences;*
- *the natural sciences.*

A minimum of 15 credit hours is required in each of the three areas.

⁹ *General Education Requirements (PennState)*

The General Education program for PennState baccalaureate degree students consists of 46 credits distributed among:

Wymagania jakościowe, których spełnienie jest konieczne do otrzymania stopnia (*graduation*) są opisane w terminach średniej ocen ważonej godzinami zaliczeniowymi (przypomnijmy, że zgodnie z ogólną zasadą przytoczoną wyżej program dyplomowy musi wymagać zgromadzenia łącznie co najmniej 120 godzin zaliczeniowych).

Wymagania konieczne do ukończenia studiów w PennState University

Kandydat, aby zakończyć studia, musi otrzymać zaliczenia wszystkich zajęć swojego głównego kierunku studiów oraz:

- uzyskać średnią punktów zaliczeniowych co najmniej C (2.00) ze wszystkich zajęć, na które uczęszczał na uniwersytecie;
- otrzymać co najmniej ocenę C z każdego z zajęć, na które uczęszczał, należących do kierunku¹⁰

Przenoszenie zaliczeń w uczelniach amerykańskich

Wielu studentów amerykańskich ubiega się o uznanie godzin/punktów zaliczeniowych zdobytych na jednej uczelni przez inną uczelnię. Wśród często spotykanych sytuacji można wymienić:

- przeniesienia, a zwłaszcza przejścia studenta z *community college* do 4-letniego *college*;
- studia w czasie wakacji w innej uczelni w Stanach Zjednoczonych;
- uzyskanie zaliczeń w uczelni zagranicznej.

Decyzja o uznaniu zaliczeń leży całkowicie w gestii uczelni, w której student się o to ubiega. Oczywiście łatwiej jest o uznanie przedmiotów (szczególnie w zakresie *major requirements*) zaliczonych w lepszej uczelni. Ponieważ w Stanach Zjednoczonych system godzin zaliczeniowych jest dość jednorodny (mimo że nie jest obowiązujący z mocy prawa), decyzje sprowadzają się do merytorycznej oceny zajęć. Poza szczególnymi sytuacjami, wymagającymi głębszego wniknięcia w meritum programów, decyzje o uznaniu zaliczeń są podejmowane przez wykwalifikowanych urzędników administracji zawodowej. Ważnym źródłem informacji niezbędnej do podjęcia decyzji są katalogi zajęć oraz programy przedmiotu (*syllabusy*).

-
- *communication and quantitative skills (15 credits)*;
 - *health and physical education (4 credits)*;
 - *the natural sciences (9 credits)*;
 - *arts (6 credits)*;
 - *humanities (6 credits)*;
 - *behavioral sciences (6 credits)*.

¹⁰ *Requirements for graduation (PennState)*

- *To graduate a candidate must complete the course requirements for the candidate's major and*
- *earn at least C (2.00) cumulative grade-point average for all courses taken at the university;*
- *earn at least a C grade in each major course.*

Punkty w Europejskim Systemie Przenoszenia Zaliczeń

Ważnym celem europejskiego programu edukacyjnego SOCRATES/ERASMUS jest stymulowanie wymiany studentów między uczelniami: zapewnienie jak największej liczbie osób możliwości odbycia części studiów poza macierzystą uczelnią.

Warto wspomnieć, że ta idea ma swe początki w średniowieczu, kiedy to student spędzał rok wędrując między uczelniami (niemieckie *Wanderjahr*). Jest także od dawna wpisana w koncepcję i praktykę amerykańskiego kolegium. Uczelnie amerykańskie zawierają umowy z uniwersytetami europejskimi (zwłaszcza brytyjskimi) w celu realizacji programu *Junior Year Abroad*, polegającego na wysyłaniu studentów III roku za granicę, a następnie uznawaniu uzyskanych zaliczeń przez macierzystą uczelnię. Do tych doświadczeń nawiązuje program mobilności studentów między uczelniami krajów Unii Europejskiej.

Przenoszenie zaliczeń (*European Credit Transfer System* – ECTS), będące częścią tego programu, polega na uznawaniu przez uczelnię na poczet pewnego prowadzonego w niej programu dyplomowego zaliczeń przedmiotów, okresów studiów lub egzaminów odbytych na innej uczelni. ECTS stanowi zespół procedur służących temu celowi.

Należy przypomnieć, że organizacja studiów w uczelniach europejskich, aczkolwiek zróżnicowana, jest na ogół znacznie sztywniejsza niż opisany system amerykański. Europejskie uniwersytety dopiero niedawno rozpoczęły proces uelastyczniania studiów, który w Stanach Zjednoczonych dokonał się już na przełomie XIX i XX wieku.

W większości państw Europy student wstępuje na konkretny, główny kierunek studiów (niem. *Hauptfach*), w niektórych krajach musi go łączyć z innym, tzw. pobocznym kierunkiem (niem. *Nebenfach*) lub, jeśli chce zdobyć uprawnienia nauczycielskie – studiować dwa kierunki równocześnie. W ramach kierunku studiów, podobnie jak w większości polskich uczelni, student musi zaliczać przedmioty przewidziane w programie, oczywiście z pewnymi możliwościami wyboru według indywidualnych zainteresowań. System punktacji zajęć według ECTS przyjmuje za punkt wyjścia nie ocenę pracochłonności pojedynczego przedmiotu, ale jego porównanie z całkowitymi wymaganiami, których spełnienie jest konieczne do zaliczenia roku na ustalonym programie dyplomowym. Przytaczamy definicję punktacji za *ECTS Guidelines*:

Rok akademicki w danym programie studiów jest równy 60 punktom zaliczeniowym ECTS. Punkty zaliczeniowe są przypisane przez instytucję każdej jednostce zajęć, aby odzwierciedlić jej pracochłonność jako proporcję całkowitej pracochłonności pełnego roku akademickiego¹¹.

Zacytujmy dalej komentarz za polską wersją *ECTS Users' Guide* (Europejski System ... 1995):

¹¹ One academic year in a given program equals 60 ECTS credit points. The credit points are allocated to each course unit by the institution to reflect its workload as a proportion to the total workload of a full academic year.

Punkty ECTS są **relatywnym**, a nie bezwzględnym miernikiem ilości pracy wymaganej od studenta, ponieważ określają ile/jaka część z całości pracy wymaganej w danym roku akademickim przypada na określony przedmiot w uczelni lub instytucie czy wydziale, który przyporządkowuje punkty. [...]

Punkty ECTS należy przyporządkowywać „z góry na dół”. Punktem wyjścia powinien być **pełny program studiów na danym kierunku** i normalny „wzorzec”/zestaw kursów/ /przedmiotów, jakie student musiałby zaliczyć w danym roku, aby uzyskać dyplom w regulaminowym czasie studiów.

Należy zwrócić uwagę, że punkty zaliczeniowe według ECTS odpowiadają godzinom zaliczeniowym w opisanym poprzednio systemie amerykańskim, gdyż w żaden sposób nie odzwierciedlają oceny studenta z przedmiotu.

Transfer punktów według ECTS z uczelni odwiedzanej przez studenta do uczelni macierzystej jest możliwy po uprzednim stwierdzeniu, że odpowiednie zaliczone przedmioty są częścią równoważnych programów. Jeżeli programy dyplomowe prowadzące do tego samego stopnia w dwóch uczelniach będą przewidywały różne łączne liczby zajęć na poszczególnych latach, to wartość punktowa ECTS tego samego kursu/przedmiotu w tych uczelniach będzie musiała być odmienna. Liczba punktów według ECTS dla danego przedmiotu musi ulegać zmianie np. w zależności od korekt programu studiów polegających na usuwaniu lub dodawaniu innych przedmiotów.

Z liczby punktów ECTS przypisanej danemu przedmiotowi można odczytać jedynie względną pracochłonność danego kursu/przedmiotu w stosunku do innych przedmiotów występujących w tym programie. Bez znajomości programu studiów, do którego należy dany przedmiot, na podstawie liczby punktów ECTS z tego przedmiotu nie można jednak uzyskać żadnej informacji o jego pracochłonności.

Porównania¹²

W systemie amerykańskim punktacja stanowi bezwzględną miarę czasochłonności przedmiotów oraz jest ważnym instrumentem konstrukcji programu studiów. Natomiast założenie twórców ECTS było odmienne: pragnęli „nałożyć” pewien system punktacji na istniejące programy studiów.

W systemie amerykańskim podstawą ustalania wymagań ilościowych jest bilans tygodniowego czasu pracy studenta; w ECTS – enigmatyczny „program studiów”, powstający często – jak wiemy z doświadczeń – w wyniku kompromisów między przedstawicielami różnych dyscyplin w organach kolegialnych.

Mówiąc obrazowo w terminach fizycznych, student amerykańskich uniwersytetów sam buduje z poszczególnych zajęć – *atomów* program swoich studiów, czyli *cząsteczkę*. Zasady budowy *cząsteczek z atomów* podlegają wielu ograniczeniom (wspólnym lub specyficznym dla poszczególnych dyplomów). Natomiast większość studentów europejskich, wstępując na uczelnię, musi wybrać całą *cząsteczkę*, w której może co najwyżej

¹² Tu ograniczmy się do porównań systemów punktowych. Wiele obserwacji ogólniejszej natury por. White, Ahrens (1991).

wymieniać, według pewnych zasad, poszczególne *atomy*. Pozostając przy tej analogii, można stwierdzić, że *masa cząsteczkowa* amerykańskich *cząsteczek* jest po prostu równa sumie *mas atomowych* (czyli *credit hours*) wchodzących w jej skład atomów. Odmiennie w modelu ECTS: każda *cząsteczka* ma z założenia unormowaną masę, a punkty ECTS ustalają jedynie wzajemną proporcję *mas* wchodzących w jej skład *atomów*.

Amerykański system punktacji przedmiotów jest skierowany przede wszystkim do wewnątrz uczelni: ma zapewniać harmonijne łączenie w programach studiów przedmiotów z różnych dziedzin. ECTS jest narzędziem uzgadniania programów w różnych uczelniach. Dlatego uczelniom zainteresowanym w zbliżeniu modelu kształcenia do *liberal arts education* należałoby polecić rozważenie punktacji amerykańskiej. Taka punktacja może być oczywiście łatwo przeliczona na punktację zgodną ze standardami ECTS; natomiast koncepcja punktacji ECTS nie nadaje się do budowania indywidualnych programów studiów.

Literatura

Dalichow F. 1991

European Community Course Credit Transfer System (ECTS): A Leading Concept for Trans-European and Trans-Atlantic Student Exchange, „Higher Education Policy”, vol. 4, nr 3.

Europejski System ... 1995

Europejski System Transferu Punktów. Przewodnik (Users' Guide), Office of the Official Publication of European Community, Brussels.

Lewis L.G. 1961

The Credit System in Colleges and Universities, „New Dimensions in Higher Education”, nr 9 (U.S. Department of Health, Education and Welfare).

White E.M., Ahrens R. 1991

European and American Higher Education: Some Comparisons, ASN, vol. 24, May.

Chantal **Darsch**, Sonia **Gandolfi**, Zdzisław **Kurowski** Centra kształcenia ustawicznego inżynierów we francuskich Grandes Écoles

W artykule przedstawiono podstawowe elementy francuskiego systemu kształcenia ustawicznego, uznawanego za jeden z najbardziej rozwiniętych w Europie, koncentrując się na centrach kształcenia ustawicznego inżynierów w Grandes Écoles. Omówiono

w kontekście historycznym organizację tych centrów, a następnie ich działalność, obejmującą: strategię i zarządzanie, opracowywanie projektów i realizację form kształcenia ustawicznego, zapewnienie jakości tego kształcenia, marketing oraz współpracę z przemysłem. Zaprezentowano sieć współpracy Grandes Écoles w dziedzinie kształcenia ustawicznego – CEIFCO, skupiając uwagę na niektórych danych charakteryzujących organizację i działalność centrów kształcenia ustawicznego uczelni członkowskich sieci. Podstawowym wnioskiem pracy jest postulat, że polskie wyższe uczelnie techniczne, tak jak francuskie Grandes Écoles, powinny odgrywać główną rolę w kształceniu ustawicznym inżynierów.

Wprowadzenie

Kształcenie ustawiczne we Francji stanowi system, który od kilkudziesięciu już lat służy doskonaleniu zawodowemu pracowników francuskich przedsiębiorstw. System ten opiera się na prawodawstwie, którego podstawowe rozwiązania są następujące (Baylet 1993; Leiko 1994; Darsch, Kurowski 1996):

- każde przedsiębiorstwo jest zobowiązane do przeznaczenia ściśle określonej części swego funduszu płac na kształcenie ustawiczne własnych pracowników (minimum 1,5% dla przedsiębiorstw zatrudniających co najmniej 10 pracowników oraz 0,15% dla zatrudniających mniej niż 10 pracowników);

- kształcenie ustawiczne w zakładzie pracy odbywa się na koszt pracodawcy i w ramach czasu pracy; jeżeli jest ono długotrwałe, pracownik ma obowiązek wnieść własny wkład w formie poświęcenia na to kształcenie części swego czasu prywatnego;

- każdy pracownik ma prawo do urlopu szkoleniowego;

- przedstawiciele pracowników mają prawo do brania udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących kształcenia ustawicznego;

- państwo wprowadziło system funduszy szkoleniowych przeznaczonych na wypłaty wynagrodzeń dla osób odbywających kształcenie.

Te solidne podstawy prawne przyczyniły się do rozwoju systemu kształcenia ustawicznego we Francji. Charakterystyczną cechą tego systemu jest duża liczba podmiotów oferujących kształcenie ustawiczne (ponad 40 tys.). Wszystkie te podmioty – małe, średnie i duże – działają na wolnym rynku. Oryginalnością systemu francuskiego było utworzenie instytucji, które pełnią rolę pośredników (dla celów opłacania kształcenia, a czasami – doradztwa) między przedsiębiorstwami i podmiotami prowadzącymi kształcenie ustawiczne, jak np. edukacyjne fundusze ubezpieczeniowe (*Fonds d'assurance formation* – FAF). Instytucje te zajmują się zbieraniem od przedsiębiorstw obowiązkowych składek przeznaczonych na kształcenie ustawiczne, pomocą dla zakładów pracy w określaniu ich potrzeb w zakresie kształcenia ustawicznego, doradztwem przy wyborze i zakupie usług szkoleniowych, pomocą przy ewaluacji wyników kształcenia/szkolenia oraz pomocą prawną dla tych przedsiębiorstw, które nie dysponują własnym personelem specjalistycznym. Instytucje te nie mają prawa prowadzenia własnej działalności w zakresie kształcenia ustawicznego. Organizują one co najwyżej sympozja i seminaria na tematy związane z tym kształceniem.

Wśród podmiotów oferujących kształcenie ustawiczne we Francji było w 1993 r. ponad 16 tys. centrów kształcenia ustawicznego. Ta niezwykle wysoka liczba oraz różnorodność centrów stwarzają niekorzystną sytuację dla przedsiębiorstw, którym trudno jest ocenić jakość proponowanych form kształcenia ustawicznego.

Główną rolę zarówno w kształceniu początkowym, jak i ustawicznym inżynierów francuskich odgrywają wyższe uczelnie techniczne – Grandes Écoles. Udział tych uczelni w całokształcie działań w obszarze kształcenia ustawicznego we Francji osiągnął w 1990 r. wartość 1 mld franków w porównaniu z ok. 40 mld wydanymi w skali całego kraju, co stanowi ok. 2,5%.

Oprócz Grandes Écoles kształcenie ustawiczne inżynierów i kadr kierowniczych prowadzi również przez inne uczelnie wyższe, w tym uniwersytety, przede wszystkim te, które prowadzą studia (kształcenie początkowe) w dyscyplinach technicznych i menedżerskich (np. uniwersytety: Paryż VI, Paryż XI; wyższe szkoły zarządzania), a także instytucje prywatne.

Organizacja centrów kształcenia ustawicznego w Grandes Écoles

W latach siedemdziesiątych bieżącego stulecia stwierdzono, że kształcenie ustawiczne w Grandes Écoles powinno być organizowane i prowadzone w sposób profesjonalny przez wyspecjalizowaną jednostkę organizacyjną uczelni – **centrum kształcenia ustawicznego** – a nie przez inne jednostki uczelniane, przeznaczone przede wszystkim do zajmowania się kształceniem początkowym inżynierów oraz badaniami naukowymi. Podstawową przyczyną takiego podziału zadań jest specyfika kształcenia ustawicznego, które jest faktycznie rodzajem usługi, a w związku z tym powinno być dostosowane do reguł i wymagań właściwych dla działalności usługowej. Ze względu na tę specyfikę oraz na fakt, że – jak się szybko przekonano – wewnętrzna jednostka organizacyjna uczelni nie jest dostatecznie efektywna, nastąpiła ewolucja centrów kształcenia ustawicznego we francuskich Grandes Écoles w kierunku – rosnącej z upływem czasu – niezależności organizacyjnej i finansowej od macierzystej uczelni. Należy jednak podkreślić, że kształcenie ustawiczne prowadzące do uzyskania dyplomu, jak np. studia podyplomowe *Mastères*, nadal pozostaje w gestii wyższej uczelni technicznej, a jedynie kształcenie ustawiczne nie prowadzące do uzyskania dyplomu, jak np. kursy o różnym czasie trwania, prowadzone jest przez centra kształcenia ustawicznego, niezależne od szkół wyższych.

Ewolucja centrów kształcenia ustawicznego spowodowała różnorodność ich statusu prawnego. Centra te mogą mieć np. następujący status:

- wewnętrzna jednostka organizacyjna uczelni (np. wydział);
- niezarobkowa organizacja prywatna związana z uczelnią lub ze stowarzyszeniem jej absolwentów;
- spółka akcyjna „przyjaciół” uczelni (*société des amis de l'école*);
- jednostka nie związana bezpośrednio z uczelnią: spółka akcyjna powstała na mocy ustawy z 1901 r., często przy współudziale izb handlowych i przemysłowych;
- jednostka o statusie mieszanym.

Obecnie obserwuje się nadal wyraźną tendencję do coraz większej niezależności centrów kształcenia ustawicznego.

Personel tych centrów składa się ze specjalistów w zakresie organizacji, marketingu i zarządzania kształceniem ustawicznym. Wszelkie kompetencje niezbędne do prowadzenia działalności w zakresie kształcenia ustawicznego zyskały nową nazwę **inżynierii kształcenia ustawicznego**. Liczebność personelu centrów waha się od kilku do kilkudziesięciu osób (por. tabela 1 na s.). Wykładowcy (prowadzący zajęcia na kursach) pochodzą bądź z wyższej uczelni związanej z centrum (jednak w zdecydowanej mniejszości), bądź spoza szkoły – z instytucji i przedsiębiorstw (w zdecydowanej większości). Niekiedy, ale rzadko, wykładowcy są etatowymi pracownikami centrum.

Działalność centrów kształcenia ustawicznego w Grandes Écoles

Działalność centrów kształcenia ustawicznego we francuskich Grandes Écoles można podzielić na następujące dziedziny:

- opracowywanie strategii centrum;
- organizacja i zarządzanie kształceniem ustawicznym;
- opracowywanie projektów i realizacja różnych form kształcenia ustawicznego;
- zapewnienie jakości kształcenia ustawicznego;
- marketing;
- współpraca z przemysłem.

Strategia centrum

Strategię centrum formułuje jego dyrektor. Często przy określaniu strategii bierze udział Rada Konsultacyjna składająca się z przedstawicieli przemysłu. Rada ta pomaga również danemu centrum w innych jego działaniach, takich jak: kontakty z przemysłem, analiza potrzeb przedsiębiorstw w zakresie doskonalenia zawodowego, marketing kursów, dobór wykładowców do prowadzenia kursów itp. Rada Konsultacyjna stała się niezbędnym, a jednocześnie niezwykle cenionym partnerem każdego centrum. Jednak, z drugiej strony, utrzymywanie związków centrum z jego macierzystą uczelnią jest zawsze potrzebne do poznania wyników najnowszych badań naukowych i najbardziej nowoczesnych technologii.

Zarządzanie kształceniem ustawicznym

Zarządzanie kształceniem ustawicznym, obejmujące zarządzanie samym centrum, kursami i projektami w tej dziedzinie, stało się specyficzną profesją menedżerską. Obecnie, zgodnie z metodologią kompleksowego zarządzania jakością (*Total Quality Management* – TQM) wprowadzane są w życie odpowiednie normy jakości kształcenia ustawicznego, które zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Opracowywanie projektów i realizacja form kształcenia ustawicznego

Projekt kursu i jego realizacja dzielą się na pięć następujących etapów (Cynna 1994/1995):

– **identyfikacja potrzeb:** zapotrzebowanie przedsiębiorstwa na szkolenie może być zaspokojone tylko wtedy, gdy problemy, które mają być rozwiązane dzięki szkoleniu personelu, zostaną wyraźnie sprecyzowane. Podobnie organizowanie kursu dla pracowników różnych zakładów (*inter-entreprise*) ma sens tylko wówczas, gdy zaspokaja on jednoznacznie zdefiniowaną potrzebę;

– **określenie celów kształcenia:** jasno sprecyzowane cele pozwalają przede wszystkim na opracowanie projektu kursu, dostosowanego do potrzeb zdefiniowanych w etapie poprzednim, a następnie służą do kontroli jakości kursu. Bez nich niemożliwa jest odpowiedź na podstawowe pytanie, czy w ramach kursu zostały osiągnięte cele kształcenia;

– **identyfikacja niezbędnej wiedzy:** w celu przekazania uczestnikom kursu wiedzy najlepiej odpowiadającej ich oczekiwaniom przeprowadza się odpowiednią selekcję dostępnych informacji. Do znalezienia najlepszego wykładowcy dla każdego przedmiotu mobilizuje się sieć ekspertów (korzystając z bazy danych ekspertów centrum);

– **realizacja kursu:** wiedza przekazywana w czasie kursu ma tylko wtedy rację bytu, jeżeli jest usytuowana w określonym kontekście i powiązana z całokształtem wiadomości. Ponadto może ona być przyswojona jedynie wtedy, gdy kursant przyjmuje postawę aktywnego uczestnictwa i już w czasie trwania kursu jest nakłaniany do zastanowienia się nad zastosowaniem zdobywanej wiedzy w swojej działalności zawodowej. Prowadzenie zajęć przez doświadczonych wykładowców, profesjonalistów w danej dziedzinie, ułatwia niezbędne przejście od wiedzy zdobytej do wiedzy zastosowanej w praktyce;

– **ewaluacja:** chodzi tu o swego rodzaju obsługę klientów po sprzedaży danej formy kształcenia ustawicznego. Obserwacje uczestników kursu stanowią miarę stopnia spełnienia celów kształcenia określonych na początku. Pozwalają one również na wyciągnięcie nauki z dotychczasowych doświadczeń i poprawę nowych edycji kursu.

Kształcenie ustawiczne prowadzone przez centra kształcenia ustawicznego Grandes Écoles w większości nie prowadzi do uzyskania dyplomu. Kształcenie ustawiczne umożliwiające otrzymanie dyplomu, również prowadzone przez centra związane z macierzystą uczelnią, obejmuje studia podyplomowe *Maîtres* dla inżynierów oraz długie cykle kształcenia dla techników, którzy chcą zostać inżynierami (w ramach tzw. nowego kształcenia inżynierów – *Nouvelles Formations d'Ingénieurs – NFI*). Rozróżnia się również kształcenie wewnętrzne (w zakładzie pracy – *intra-entreprise*), organizowane dla pracowników jednego zakładu (bardzo często na zamówienie przedsiębiorstwa) oraz kształcenie zewnętrzne (*inter-entreprise*), prowadzone dla pracowników wielu zakładów. Najbardziej rozpowszechnioną w ofertach centrów formą kształcenia ustawicznego są kursy (najczęściej są one krótkie, ale mogą również mieć średni i długi czas trwania). Z innych rodzajów kształcenia prowadzonego przez centra można wymienić seminaria, m.in. dla osób zajmujących stanowiska kierownicze i decyzyjne (*séminaires-décideurs*), a także kolokwia (często międzynarodowe).

Główne dziedziny tematyczne kształcenia oferowanego inżynierom przez centra Grandes Écoles związane są ściśle z kierunkami studiów prowadzonych w danej uczelni w ramach kształcenia początkowego oraz z kierunkami badań naukowych. Proponowane są przedmioty ogólne dla kursantów o różnych specjalizacjach (np. organizacja, zarządzanie, języki obce, informatyka itp.) oraz przedmioty interdyscyplinarne. Kursy z przedmiotów interdyscyplinarnych organizowane są często we współpracy z innymi Grandes Écoles, specjalizującymi się w danej dziedzinie.

Zapewnianie jakości kształcenia ustawicznego

W latach 1992–1995 Francuskie Stowarzyszenie Normalizacji (AFNOR) opracowało, wydało i rozpowszechniło serię norm narzędziowych *Doskonalenie zawodowe* (X50-749, 750, 755, 756, 760, 761, 764) zgodnych ze standardami ISO 9000 – pierwszych norm tego rodzaju w Europie. Zawierają one następujące problemy związane z kształceniem ustawicznym (*Normalisation ...*, 1992–1995; por. szerzej Kurowski 1997):

- terminologia stosowana w kształceniu ustawicznym/doskonaleniu zawodowym;
- zamówienie na kształcenie: metoda opracowania i kierowania projektami z zakresu kształcenia;
- zamówienie na kształcenie: specyfikacja zamówienia (tzw. *cahier des charges*);
- instytucja prowadząca kształcenie: informacje dotyczące oferty;
- instytucja prowadząca kształcenie: usługi i świadczenie usług;
- zapewnienie jakości w kształceniu ustawicznym.

Powyższe normy przedstawiają wszystkie zagadnienia związane z kierowaniem projektami z zakresu kształcenia ustawicznego, od koncepcji kursu aż do jego realizacji i ewaluacji – ujęte w sposób systematyczny i chronologiczny.

Centra kształcenia ustawicznego są obecnie zaangażowane w działania mające na celu zapewnienie jakości ich działalności, inspirowane wspomnianymi pracami normalizacyjnymi.

Marketing

Marketing w działalności centrów kształcenia ustawicznego obejmuje:

- analizę potrzeb klientów w zakresie doskonalenia zawodowego;
- ewaluację kursów (w celu pomiaru poziomu zadowolenia klientów oraz wprowadzenia niezbędnych poprawek w nowych edycjach kursów);
- promocję centrum i oferowanych przez nie usług.

Promocja ta obejmuje:

- wydawanie katalogów (skrótowych i szczegółowych) oraz ich dystrybucję (obecnie istnieje tendencja do przygotowywania katalogów ukierunkowanych, np. dla poszczególnych zawodów, małych przedsiębiorstw, dużych przedsiębiorstw itd.);
- ogłoszenia w prasie codziennej, prasie specjalistycznej, przeglądach technicznych i pismach absolwentów uczelni;
- wizyty w zakładach pracy w celu przedstawienia oferty centrum i – równocześnie – zapoznania się z ich potrzebami;
- przesyłanie informacji sieciami telekomunikacyjnymi (Minitel, Internet) oraz na dyskietkach;
- udział w wystawach przemysłowych i prezentowanie tam oferty centrum.

Współpraca centrów kształcenia ustawicznego z przemysłem

Współpraca z przemysłem stanowi, jak się wydaje, najważniejszy czynnik stanowiący o sukcesie centrum na wolnym rynku kształcenia ustawicznego. Wśród różnorodnych form tej współpracy można wymienić:

- analizę potrzeb przedsiębiorstw;
- wizyty personelu centrum w zakładach pracy w celu poznania ich potrzeb i przedstawienia oferty szkoleniowej;
- udział przedstawicieli przemysłu w Radzie Konsultacyjnej;
- rekrutację ekspertów z przemysłu na wykładowców organizowanych kursów;
- działalność konsultingową dla przedsiębiorstw w zakresie planów doskonalenia zawodowego oraz przy selekcji i zakupie usług edukacyjnych;
- współpracę z przemysłem w celu zapewnienia transferu nowych technologii będących wynikiem badań naukowych prowadzonych na zamówienie zakładu pracy.

Sieć współpracy Grandes Écoles w zakresie kształcenia ustawicznego

W 1988 r. powstała we Francji sieć wyższych uczelni technicznych kształcących inżynierów (Grandes Écoles) w celu współpracy w dziedzinie kształcenia ustawicznego (Club des Grandes Écoles d'Ingénieurs pour la Formation Continue – CEIFCO), w której skład wchodzi obecnie 16 uczelni oraz Komitet Badań nad Kształceniem Inżynierów (Comité d'Études sur les Formations d'Ingénieurs – CEFI).

Cele sieci współpracy CEIFCO są następujące (*Le CEIFCO ... 1994/1995*):

- lepsze poznanie zapotrzebowania przedsiębiorstw i instytucji publicznych na kształcenie ustawiczne;
- doskonalenie kompetencji zawodowych członków sieci w zakresie prowadzenia kształcenia ustawicznego;
- koordynacja programów uczelni członkowskich w dziedzinie kształcenia ustawicznego w celu jak najszerszego i najpełniejszego zaspokojenia istniejących potrzeb szkoleniowych;
- rozpowszechnianie informacji o potrzebach w zakresie kształcenia ustawicznego za granicą oraz o programach europejskich związanych z tą dziedziną w celu opracowania wspólnych odpowiedzi na istniejące zapotrzebowanie.

Spośród działań zrealizowanych przez sieć CEIFCO można wymienić:

- Badania i ankiety:
 - ankieta na temat kształcenia ustawicznego inżynierów w Europie (1990);
 - badanie stanu obecnego i perspektyw rozwoju kształcenia ustawicznego inżynierów w Polsce, przeprowadzone we współpracy z grupą polskich wyższych uczelni technicznych w ramach programu TEMPUS (1994 – 1995).
- Zrealizowane formy kształcenia ustawicznego – przede wszystkim w zakresie najnowszych technologii lub interdyscyplinarne, np.:
 - „Eksport dla inżynierów: wielkie systemy, nowoczesne technologie”;
 - „Sukces w dziedzinie eksportu”, kurs przeznaczony dla inżynierów i techników małych oraz średnich przedsiębiorstw;
 - „Sieci neuronowe”;
 - „Sterowanie ryzykiem przemysłowym”;
 - „Techniki odpowiedzi na zamówienia międzynarodowe”;
 - „Zarządzanie systemami logistycznymi”.

- Zapewnianie jakości:

Uczelnie – członkowie CEIFCO zaangażowały się w akcję zapewniania jakości kształcenia ustawicznego, polegającą na prowadzeniu prac normalizacyjnych. Koordynują one wysiłki w celu dostarczenia swoim klientom dodatkowej gwarancji efektywności świadczonych usług szkoleniowych.

W latach 1994 – 1995 centra kształcenia ustawicznego uczelni członkowskich CEIFCO organizowały corocznie po ok. 1200 form kształcenia ustawicznego, w których brało udział blisko 20 tys. uczestników. Niektóre dane charakteryzujące centra i ich działalność w tym okresie przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Średnie, minimalne i maksymalne wartości danych dla centrów kształcenia ustawicznego uczelni członkowskich sieci CEIFCO

Rodzaj danych	Liczba		
	średnia	minimalna	maksymalna
Pracownicy etatowi centrum	10	2	50
Wszyscy wykładowcy	320	15	1250
Wykładowcy z uczelni macierzystej	63	14	170
Wykładowcy zatrudnieni na umowy	256	0	1200
Oferowane kursy	86	8	220
Przyjęci kursanci	1420	210	5000
„Osobodni” szkolenia	16 204	1200	24 750
Liczba uczestników kursu	16,5	6	26
Czas trwania kursu (w dniach)	10,6	1	118

Na podstawie dostępnych danych można poczynić następujące spostrzeżenia:

- Większość kursów oferowanych przez uczelnie członkowskie CEIFCO to kursy krótkie (w połowie uczelni średni czas trwania kursu nie przekracza 6 dni).

- Formy kształcenia ustawicznego o długim czasie trwania to przede wszystkim takie, które prowadzą do dyplomu (np. w ENIC Lille).

- Liczba uczestników kursów może często przewyższać (niekiedy znacznie) liczbę studentów danej uczelni.

- Wykładowcy zatrudnieni na umowy (pochodzący spoza uczelni macierzystej danego centrum) stanowią większość (średnio 81% wszystkich wykładowców; najwyższy wskaźnik – 96% w przypadku ENPC Paryż); wykładowcy wywodzący się z macierzystej uczelni są w zdecydowanej mniejszości (średnio 19%, czyli jeden wykładowca z uczelni macierzystej na czterech spoza – warto jednak zauważyć, że istnieją pojedyncze uczelnie, w których stosunek ten jest odwrotny, np. ENIC Lille i INA – PG).

- W uczelniach będących członkami sieci CEIFCO wykładowcy stanowią średnio tylko dziesiątą część personelu centrów.

- Średnia liczba pracowników centrum wynosi 10.

Wnioski

Z przedstawionych informacji i danych liczbowych wynika wyraźnie, że centra kształcenia ustawicznego w wyższych uczelniach francuskich kształcących inżynierów – Grandes Écoles – odgrywają bardzo ważną rolę w doskonaleniu zawodowym inżynierów. Można oczekiwać, że rola ta będzie rosła z czasem, biorąc pod uwagę duży potencjał kompetencji Grandes Écoles, wszechstronność ich kształcenia, działalność badawczą, związki utrzymywane ze środowiskami zawodowymi i przemysłem, a także podjęte ostatnio działania zmierzające do zapewnienia jakości kształcenia ustawicznego.

Wydaje się, że w stosunku do krajów Europy Środkowej można wyciągnąć wniosek, iż także tam wyższe uczelnie techniczne – jako najbardziej predestynowane do tej działalności – powinny odgrywać główną rolę w kształceniu ustawicznym inżynierów, jak to już postulowano w przypadku Polski (por. Pytel, Serwin 1996). Aby tak się stało, niezbędne są ustawowe rozwiązania całokształtu problemów kształcenia ustawicznego w Polsce. Przy ich przygotowywaniu warto wziąć pod uwagę rozwiązania obowiązujące we Francji.

Literatura

Baylet P. 1993

Continuing Engineering Education in France. The French „Grandes Écoles”: Aims, Structures and Means. The Role of the CEIFCO Network, I Ogólnopolskie Seminarium „Kształcenie ustawiczne inżynierów – stan obecny, analiza potrzeb, kierunki działań”, Kielce, 17 – 19 listopada 1993.

[Le] CEIFCO ... 1994/1995

Le CEIFCO – Club des Grandes Écoles d'Ingénieurs pour la Formation Continue, „Gazette du CEFI”, nouvelle série, décembre/janvier.

Cynna M. 1994/1995

La formation continue 2 l'ENPC, „Gazette du CEFI”, nouvelle série, décembre/janvier.

Darsch Ch., Kurowski Z. 1996

Kształcenie ustawiczne inżynierów we Francji, „Biuletyn Informacyjny Kształcenia Ustawicznego”, nr 4, Warszawa, Wojskowa Akademia Techniczna.

Kurowski Z. 1997

Normy francuskie dla kształcenia ustawicznego, „Biuletyn Informacyjny Kształcenia Ustawicznego”, nr 5, Warszawa, Wojskowa Akademia Techniczna.

Leiko M. 1994

Continuing Engineering Education in France: Legislation, Funding, Structure, IACEE Report nr 4.

Normalisation ... 1992–1995

Normalisation française X 50 – 749: Formation professionnelle. Démarche de normalisation, Paris 1992, AFNOR.

Normalisation française X 50 – 750: Formation professionnelle. Terminologie, Paris 1994, AFNOR.

Normalisation française X 50 – 755: Formation professionnelle. Demande de formation. Methode d'elaboration et pilotage de projets de formation, Paris 1993, AFNOR.

Normalisation française X 50 – 756: Formation professionnelle. Demande de formation. Cahier des charges de la demande, Paris 1992, AFNOR.

Normalisation française X 50 – 760: Formation professionnelle. Organisme de formation. Informations relatives à l'offre, Paris 1992, AFNOR.

Normalisation française X 50 – 761: Formation professionnelle. Organisme de formation. Service et prestation de service, Paris 1994, AFNOR.

Normalisation française X 50 – 764: Formation professionnelle. L'assurance qualité en formation professionnelle. Mode d'emploi, Paris 1995, AFNOR.

Pytel J., Serwin A. 1996

Kształcenie ustawiczne, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8.

REFORMY: PROJEKTY I REZULTATY WDROŻEŃ

Pożyczki i kredyty – nowa forma pomocy państwa dla studentów

Wywiad z prof. dr hab. Jerzym Zdradą, podsekretarzem stanu
w Ministerstwie Edukacji Narodowej

– Ministerstwo Edukacji Narodowej zainicjowało, a następnie doprowadziło do realizacji przez Sejm obecnej kadencji, reformy systemu pomocy materialnej dla studentów. Oprócz dotychczasowych, pojawiła się nowa forma finansowego wspierania studentów – pożyczki i kredyty (ustawa z dnia 17 lipca 1998 r.). Jak można określić podstawowy cel (cele) zmian wprowadzonych w systemie pomocy materialnej dla studentów?

– Istotnie, w grudniu 1997 r. podjęliśmy pracę nad ustawą o kredytach i pożyczkach studenckich, przy czym od początku w zespole, którym kierowałem, byli także przedstawiciele Parlamentu Studentów RP. Trzeba jednak przypomnieć, że problem kredytów dla studentów był dyskutowany w środowisku akademickim od kilku lat, nad różnymi propozycjami debatowano dwukrotnie w Komisji Edukacji, Nauki i Postępu Technicznego Sejmu RP. Wówczas, jako poseł, opowiadałem się za przygotowaniem ostatecznego projektu przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, co miało nastąpić jeszcze w grudniu 1996 r. Do jesieni 1997 r. nic z tego nie wyszło, gdyż m.in. ujawniły się obawy środowisk studenckich przed tą formą wspierania studiujących. Z czasem zastrzeżenia malały, zwłaszcza gdy system stypendialny stawał się niewystarczający w stosunku do szybko rosnącej liczby studentów oraz zwiększających się kosztów związanych ze studiami.

W listopadzie 1997 r. środowiska studenckie opowiedziały się za wprowadzeniem systemu kredytów dla studiujących i można było przystąpić do przygotowywania projektu ustawy. Prace trwały kilka miesięcy, gdyż niezbędne było uwzględnienie opinii resortów zainteresowanych ustawą, w tym oczywiście Ministerstwa Finansów, które miało koncepcję różniącą się od propozycji przygotowanych przez MEN. Chodziło o to, aby system kredytów i pożyczek studenckich był oparty nie tylko na środkach corocznej dotacji budżetu państwa (a tak planowano początkowo), ale na funduszach pochodzących z ban-

ków komercyjnych, dla których dotacja budżetowa byłaby gwarancją spłaty kredytów oraz ich oprocentowania. Takie rozwiązanie zostało przyjęte i w bieżącym roku będziemy mogli udzielić kredytów dla ponad 80 tys. studentów.

Proszę pamiętać, że obecnie z różnych form stypendiów socjalnych oraz stypendiów za wyniki w nauce korzysta ok. 180 tys. studentów. A więc ta nowa forma wspierania finansowego studentów za pomocą preferencyjnie oprocentowanych kredytów już obecnie ma znaczne rozmiary, a w następnych latach obejmie, jak sądzimy, ok. 250 tys. studentów. Nie jest to mało, biorąc pod uwagę, że obecnie na wszystkich formach studiów dziennych, zaocznych i wieczorowych studiuje ok. 1,3 mln osób.

Ustawę o kredytach studenckich przygotowaliśmy z myślą o zwiększeniu dostępności do studiów. W moim przekonaniu jest to jeden z najistotniejszych obowiązków konstytucyjnych państwa oraz bardzo ważne uprawnienie obywatelskie. Właśnie **dostępność** jest podstawową gwarancją powszechności prawa do wykształcenia. Dotychczas zwraca się uwagę głównie na problem bezpłatności jako najważniejszej w prawie do wykształcenia. Zapomina się jednak, że mogą być studia bezpłatne, ale limitowane (np. przez możliwości budżetu państwa w uczelniach państwowych) i będzie to bariera nie do przebycia, tak jak to było w poprzednim okresie i jak to obserwujemy także obecnie w wielu uniwersytetach i politechnikach. Oznacza to często, że realnie pozostaje oferta uczelni niepublicznych, których program kształcenia z natury rzeczy nie obejmuje pełnej oferty uniwersytetów i politechnik. Obserwujemy przecież od wielu lat, że ustawowo bezpłatne studia stacjonarne w dużych ośrodkach akademickich są niedostępne z przyczyn finansowych dla młodzieży pochodzącej z regionów oddalonych na tyle, że uniemożliwia to codzienne dojazdy. Nie jest przecież dla nikogo tajemnicą, że koszty utrzymania w dużym ośrodku akademickim są bardzo wysokie w stosunku do przeciętnych dochodów w rodzinie. Toteż nasz system kredytów studenckich ma na celu przełamanie (lub przynajmniej poważne ograniczenie) tej bariery finansowej. Pragnę bardzo mocno podkreślić, że zarówno w interesie szkół wyższych, jak i w interesie studentów jest przede wszystkim kształcenie w systemie stacjonarnych studiów dziennych, a tym samym relatywne zmniejszanie popytu na studia w trybie zaocznym, które – choć płatne – nie zawsze gwarantują pożądaną jakość.

– Kredyty wymagają zwrotu w określonym czasie i z odpowiednim oprocentowaniem. Dla wielu studentów mogą stanowić ogromne obciążenie w okresie rozpoczynania (lub poszukiwania) pracy, tym bardziej że obowiązek spłaty rozpocznie się po upływie roku od zakończenia studiów. Jak wobec tego można uzasadnić, że kredyty stanowią nową formę pomocy dla studentów ze strony państwa?

– Tak, kredyt ten wymaga zwrotu, jak każdy kredyt bankowy. Tyle tylko, że warunki spłaty zostały określone w sposób bardzo korzystny dla kredytobiorcy. Po pierwsze – spłata kredytu rozpoczyna się po upływie roku od zakończenia studiów. Po drugie – spłata kredytu będzie rozłożona na okres przynajmniej dwukrotnie dłuższy niż czas pobierania kredytu, a więc nawet na 12 lat. Oczywiście ten okres może być skrócony, ale tylko na prośbę kredytobiorcy. Po trzecie – miesięczna rata nie może być większa niż 20% średniego miesięcznego wynagrodzenia spłacającego kredyt absolwenta. Po czwarte – kredytobiorca spłaca tylko połowę oprocentowania kredytu, gdyż pozostała część jest pokrywana z funduszu pochodzącego z dotacji budżetu państwa. Po piąte – system zawiera preferencje korzystne dla tych studentów, którzy będą zdolni wypełnić pewne warunki: a więc kredyty i pożyczki studenckie mogą być częściowo umarżane w przypadku udokumento-

wania szczególnie trudnej sytuacji życiowej, a także w przypadku dobrych wyników w nauce. To ostatnie będzie korzystne dla tych, którzy znajdują się w grupie 5% najlepszych absolwentów uczelni – będą mieli wówczas prawo do umorzenia 20% kredytu. Ponadto przewidziano całkowite umorzenie kredytu w przypadku trwałej niezdolności do pracy.

Niskie oprocentowanie oraz zasady spłaty kredytu świadczą, że nie mamy tu do czynienia z komercją, ale z systemem uwzględniającym w sposób możliwie obecnie najpełniejszy interesy studiujących oraz absolwentów. Trzeba przy tym pamiętać, że oprócz obowiązujących obecnie kryteriów socjalnych w przyszłym roku wprowadzimy zasady preferujące kierunki studiów zgodnie z generalnymi założeniami polityki edukacyjnej państwa. Decyzja w tej sprawie należy do pracującej pod moim przewodnictwem Komisji ds. Pożyczek i Kredytów Studenckich, złożonej z przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Finansów, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz organizacji studenckich.

Pełną informację na temat preferowanych kierunków studiów przedstawimy w połowie 1999 r. przed egzaminami wstępnymi, tak aby każdy decydujący się na naukę wiedział, na co może liczyć, gdy zostanie studentem.

– Czy nie dostrzega Pan Minister niebezpieczeństwa tego rodzaju, że najbardziej zainteresowani zaciąganiem pożyczek będą studenci tych kierunków studiów, które niemal gwarantują uzyskanie atrakcyjnej oferty pracy (tzn. kierunków prawnych i ekonomicznych), a nie będą korzystali z tej pomocy studenci innych kierunków, np. historii, biologii itp.? Jeśli tak, to jakie środki zaradcze przewiduje MEN?

– Jestem przekonany, że atrakcyjna praca czeka absolwentów nie tylko tych kierunków, które pani wymieniła. Sądzę więc, że grupa kredytobiorców, którzy nie będą mieć większych trudności ze spłatą zobowiązań będzie większa niż pani sugeruje. Zdaję sobie sprawę, że zainteresowanie kredytami w pierwszym okresie może objąć tych, którzy nie obawiają się przyszłych obciążeń oraz mają zaufanie do własnej obecnej, a także przyszłej sytuacji materialnej i zawodowej. Obecnie warunkiem otrzymania kredytu będzie określona sytuacja ekonomiczna studenta, mierzona wysokością dochodu rodziny. W 1999 r., przed kolejną turą rozpatrywania wniosków, będą określone, jak już powiedziałem, także preferencje istotne z punktu widzenia polityki edukacyjnej państwa, a więc np. dla studiujących na kierunkach nauczycielskich w związku z przeprowadzaną gruntowną reformą systemu edukacji.

Nie dziwią mnie liczne zapytania i rodzące się wątpliwości. Tak jest zawsze, gdy mamy do czynienia z nową instytucją, zwłaszcza że chodzi o pieniądze. Toteż w pierwszym okresie szczególnie dużo zależeć będzie od informacji docierającej do studentów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej od sierpnia rozsyła do uczelni stosowne dokumenty oraz wyjaśnia, apeluje do władz szkół wyższych, a nawet zobowiązuje się do tworzenia jednoznacznie identyfikowanych punktów informacyjnych o procedurze składania wniosków, z własną informacją docierają do środowisk studenckich banki uczestniczące w tym systemie. Zorganizowaliśmy specjalne narady przedstawicieli uczelni poświęcone kredytom, czynnie uczestniczymy w podobnych naradach informacyjnych organizowanych przez samorządy studenckie w różnych środowiskach akademickich, niemającą rolę spełniają tutaj prasa, radio, telewizja. A przecież mimo to nie brak powtarzających się pytań świadczących o tym, że nie do wszystkich dotarła właściwa informacja, a nawet że niektórzy niezbyt dokładnie zapoznali się z ustawą. I tak już będzie dopóty, dopóki sys-

tem nie zostanie na tyle wdrożony, że większość środowiska będzie znała wszystkie podstawowe warunki i procedury związane z kredytami. Sądzę, że naszym obowiązkiem – MEN i środowisk akademickich – jest zminimalizowanie rodzących się dzisiaj trudności oraz pełna gotowość informacyjna.

– Czy zostały przeprowadzone szacunki kształtowania się wysokości popytu na kredyty studenckie? Biorąc pod uwagę fakt, że tylko 35% studentów korzysta ze stypendiów, można przypuszczać, że popyt będzie się kształtował na wyższym poziomie niż oferta banków. Jeżeli popyt przewyższy podaż, kto i jakie kryteria będzie stosował przy udzielaniu kredytu, a także kto będzie decydował o jego umorzeniu?

– System preferencyjnych kredytów studenckich wprowadzamy w Polsce po raz pierwszy. Trudno zatem określić popyt według liczby obecnych stypendystów – ze stypendiów korzysta ok. 35% studentów studiów dziennych w uczelniach państwowych, tj. ok. 180 tys. na ogólną liczbę 1,3 mln studiujących. Wśród nich jest ok. 56% płacących za studia – zarówno w uczelniach państwowych za studia w trybie zaocznym lub wieczorowym, jak i w uczelniach niepaństwowych. A zatem grupa studentów zainteresowanych kredytami może liczyć nawet kilkaset tysięcy. Trzeba jednak pamiętać, że system kredytów musi zostać przez środowisko studenckie „zaadaptowany” – będzie to więc proces, jak się spodziewam, narastający w miarę upływu czasu, gdyż każdy nowy rocznik rozpoczynający studia będzie powiększał grono kredytobiorców.

– Jaka będzie wysokość miesięcznego kredytu w nadchodzącym roku akademickim? Czy będzie ona rewaloryzowana odpowiednio do tempa inflacji? Czy przy ustalaniu wysokości kredytu brano pod uwagę indywidualne (lub społeczne) koszty kształcenia, w tym koszty czesnego, czy wyłącznie możliwości budżetu państwa?

– W tym roku ustaliliśmy, że miesięczna rata kredytu będzie wynosić 400 zł. Zdecydowało o tym przekonanie, że realna wartość tej sumy pozwoli na uzupełnienie środków własnych studenta w takim stopniu, by mógł czas przeznaczony na studiowanie wykorzystywać na efektywną naukę i nie gonić za dorywczymi płatnymi zajęciami. Oczywiście koszty utrzymania w ośrodkach akademickich kształtują się rozmaicie, podobnie jak wysokość czesnego nawet w tej samej uczelni. Tym samym trudno ustalić jakies „społeczne koszty kształcenia”. Owe 400 zł należy raczej odnieść do średniej zarobków np. w sferze budżetowej czy też do średniej emerytury nauczyciela liceum, bądź do średniej wartości stypendium socjalnego, a wówczas okaże się, że wysokość kredytu jest na całkiem przyzwoitym poziomie i będzie ona określana corocznie, tak aby wartość kredytu nie malała.

– W Polsce udział pomocy materialnej dla studentów o charakterze pośrednim (dopłaty do stołówek i domów studenckich) stanowi niemal 50% ogólnej sumy tej pomocy. Czy MEN bierze pod uwagę możliwość zlikwidowania (lub znacznego ograniczenia) form pomocy pośredniej na rzecz zwiększenia udziału pomocy bezpośredniej (stypendiów, a także kredytów)?

– Dotychczasowe formy pomocy socjalnej będą utrzymane. Stypendia i kredyty uzupełniają się nawzajem. System stypendialny jest niezależny od systemu kredytów studenckich i korzystanie z jednego z nich nie ogranicza prawa do drugiego. Pomoc socjalna zależy bezpośrednio od dotacji budżetowej, która determinuje zarówno jednostkową realną wartość tej pomocy, jak i jej rozmiary w stosunku do ogólnej liczby studiujących. Obecnie z pomocy stypendialnej (socjalnej i za wyniki w nauce) korzysta ok. 35% studentów studiów dziennych w uczelniach państwowych.

Reforma systemu pomocy stypendialnej będzie konieczna, gdyż nowa konstytucja nakłada na państwo obowiązek ustawowego zapewnienia prawa do tej formy pomocy bezzwrotnej wszystkim studentom. A więc liczba ubiegających się o stypendia może wzrosnąć w przyszłości przynajmniej dwukrotnie. Zrodzi to problem wysokości dotacji budżetowej i utrzymania realnej wartości stypendium socjalnego oraz stypendium za wyniki w nauce. Sądzę zatem, że staniemy wobec problemu zmiany zasad: może więc w uczelniach pozostawić stypendia za wyniki w nauce, a pomoc socjalną przenieść do odpowiednich agend pomocy społecznej w gminach? Może tam będzie łatwiej ocenić sytuację studenta? Mogłyby to uzupełniać także odrębne fundacje. Reforma systemu pomocy stypendialnej będzie zatem zadaniem trudnym, ale koniecznym. Jej podstawowym celem musi być stworzenie warunków umożliwiających powszechny dostęp do kształcenia na poziomie wyższym poprzez likwidowanie barier ekonomicznych.

Na tle przedstawionych tutaj problemów jeszcze wyraźniej widać, że system kredytów studenckich może szybciej i powszechniej stać się rzeczywistym wsparciem dla studiujących.

– W ostatnich latach udział dotacji na pomoc materialną dla studentów w całości dotacji budżetowej na bieżące utrzymanie szkół wyższych systematycznie się zmniejsza (20,2% w 1991 r. i 14,5% w 1996 r.). Czy można oczekiwać, że po wprowadzeniu systemu pożyczek i kredytów udział dotacji budżetowej na pomoc materialną dla studentów w całości dotacji powiększy się (zakładając realny wzrost wynagrodzeń nauczycieli akademickich)? Czy finansowanie kredytów nastąpi wskutek zwiększenia tej dotacji?

– Wysokość dotacji na pomoc materialną dla studentów nie jest bezpośrednio związana z dotacją na bieżącą działalność szkół wyższych. W ostatnich latach ogólna wielkość dotacji na pomoc materialną rosła znacznie szybciej ponad wskaźnik inflacji niż dotacja dla uczelni, tyle tylko, że jeszcze większy był przyrost ogólnej liczby studentów na studiach dziennych. W efekcie systematycznie malała liczba stypendystów. Staramy się natomiast utrzymać na tym samym poziomie średnią wartość stypendium w stosunku do średniego wynagrodzenia w gospodarce narodowej. Ale wskutek tego nie powiększa się liczba stypendystów odpowiednio do szybkiego wzrostu liczby studentów studiów dziennych. Zresztą te stypendia nie są rewelacyjnie wysokie, gdyż średnia wysokość stypendium socjalnego wynosi 120 zł, a stypendium za wyniki w nauce 170 zł. Na tym tle kredyt w wysokości 400 zł miesięcznie będzie stanowił realnie dużą pomoc. Otwarta pozostaje nadal sprawa nakładów na stypendia socjalne i za wyniki w nauce. To bardzo poważny problem dla budżetu, a niebawem, w związku z konstytucyjną koniecznością objęcia tymi formami pomocy ogółu studentów, potrzebne będą nowe systemowe rozwiązania.

– Nie do końca zrozumiałe dla studentów (i nie tylko dla nich) jest wprowadzenie dwóch form pomocy o charakterze zwrotnym: kredytów i pożyczek oraz dwóch rodzajów instytucji obsługujących (banki komercyjne i Bank Gospodarstwa Krajowego), przy czym w nadchodzącym roku akademickim mają być uruchomione wyłącznie kredyty. Czy zechciałby Pan Minister wyjaśnić różnicę między pożyczkami i kredytami oraz celowość wprowadzenia tych dwóch form?

– Kredytów studenckich udzielają banki komercyjne, z którymi odpowiednie umowy dotyczące warunków zawiera Bank Gospodarstwa Krajowego. W BGK został ulokowany Fundusz Pożyczek i Kredytów Studenckich, na który składają się m.in. coroczne dotacje z budżetu państwa na wspieranie tego systemu. Z jego środków będą pokrywane bankom

komercyjnym poprzez BGK różnice między oprocentowaniem spłacanym przez studenta a oprocentowaniem pobieranym przez dany bank. Ponadto z tych środków będą pokrywane wszelkie wydatki związane z obsługą systemu, w tym także umorzenia kredytu.

Zakładamy, że część środków budżetowych wpłacanych na Fundusz Kredytów i Pożyczek Studenckich oraz inne przewidziane ustawą dochody Funduszu nie będzie wykorzystywana na bieżącą obsługę systemu kredytów bankowych, a tym samym będzie się kumulować na koncie Funduszu. Z czasem powinno to pozwolić na zgromadzenie środków umożliwiających uzupełnienie kredytów bankowych o pożyczki udzielane bezpośrednio ze środków Funduszu. Generalna zasada oraz warunki uzyskania i spłaty pożyczki będą analogiczne jak w przypadku kredytów. Różnica będzie polegała na tym, że raty spłat będą służyć odtwarzaniu środków Funduszu na pożyczki. Tym samym będzie budowana nowa instytucja, mogąca reagować na potrzeby środowisk studenckich bez bezpośredniego uzależnienia od corocznych dotacji z budżetu państwa oraz niezależnie od gotowości banków komercyjnych do uczestniczenia w takich programach.

– W niektórych krajach zachodnioeuropejskich (np. w Danii), a także w Stanach Zjednoczonych istnieje duży problem „nieściągalności” części pożyczek. Długi pożyczkobiorców stanowią istotne obciążenie funduszy gwarancyjnych. Czy Pan Minister nie podziela obaw w kwestii możliwości wystąpienia w Polsce podobnej sytuacji, tzn. że długi przerosną sumę spłat, a Fundusz Pożyczek i Kredytów Studenckich będzie musiał korzystać ze zwiększonego wsparcia budżetowego?

– Wsparcie budżetowe jest elementem systemu, bez którego nie mogłyby i nie będą mogły być realizowane preferencyjne dla studentów warunki otrzymania i spłaty kredytu. Z upływem czasu, ale nie wcześniej niż za ok. 10 lat, wielkość tego wsparcia będzie zapewne maleć w związku z napływającymi spłatami zobowiązań. Naturalnie, istnieją obawy, tak jak w każdym systemie kredytowym, że wystąpią również trudności ze ściąganiem należności. To powinno być odpowiednio zabezpieczone przez warunki umowy oraz przez system egzekwowania należności, którym dysponują banki. Każdy zgłaszający się po kredyt zostanie odpowiednio poinformowany, podpisze zobowiązanie, przedstawi gwarancje spłaty. Jestem przekonany, że ewentualne zjawiska patologiczne nie będą odbiegać od obecnej przeciętnej krajowej.

– Co zdecydowało o wprowadzeniu rozwiązania instytucjonalnego polegającego na tym, że organizacją i obsługą kredytów będą się zajmowały banki, nie zaś wyspecjalizowane agendy (jak to jest w wielu krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych)? Przypominam sobie, że w pierwotnym projekcie MEN skłaniało się do przyjęcia tego drugiego rozwiązania...

– Istotnie – początkowo myśleliśmy o odrębnej instytucji obsługującej system pożyczek i kredytów studenckich, finansowanych wyłącznie z dotacji budżetowej, a po odpowiednim czasie także ze spłat kredytów. Tyle, że wtedy możliwe byłoby stopniowe, trwające kilka lat, rozszerzanie tego systemu na poszczególne ośrodki akademickie, a także stosunkowo wolne zwiększanie liczby korzystających z pożyczek i kredytów. Pojawiły się też opinie, że ta wymuszona nierówność dostępu do kredytu byłaby sprzeczna z konstytucją. Ostatecznie więc, po konsultacjach z przedstawicielami środowisk akademickich, zdecydowaliśmy się na system wprowadzany obecnie, który jest powszechny, uruchamia środki pozabudżetowe banków komercyjnych, a jego preferencyjny charakter zapewnia dotacje budżetowe na połowę odsetek od kredytu.

– **Jakie czynniki zdecydowały o objęciu systemem kredytowym studentów wszystkich rodzajów studiów (w tym studentów szkół niepaństwowych) oraz form studiów (w tym wieczorowych i zaocznych, czyli studentów pracujących). Dodam, że praktyka państw OECD jest zróżnicowana w odniesieniu do studentów pracujących.**

– Zgodnie z konstytucją wszyscy studenci powinni mieć równą prawa w dostępie do form pomocy materialnej. Jest to kredyt zaciągany w bankach komercyjnych, podlegający spłacie, a zatem tutaj nie powinno być reglamentacji zarówno ze względu na rodzaj uczelni, jak i tryb studiów. Państwo gwarantuje preferencje przede wszystkim w obsłudze kredytu, dopłacając połowę stopy oprocentowania. Ta preferencja słusznie obejmuje wszystkich studentów, bo jest przecież możliwa dzięki podatkom. Co więcej, nie ma obecnie warunku, że studia zaoczne są przeznaczone wyłącznie dla osób pracujących. Przecież powszechnym zjawiskiem jest podejmowanie studiów zaocznych przez tych maturzystów, którzy nie zmieścili się w puli studiów dziennych, gdyż zabrakło dla nich miejsc, a przy tym nie należy do rzadkości praca studentów studiów dziennych.

– **Nawiązując do początku naszej rozmowy, chciałabym wrócić do pytania o podstawowe cele zmian wprowadzonych w systemie pomocy materialnej dla studentów. Czy jednym z tych celów nie było uzyskanie dalszych „oszczędności” w budżecie państwa poprzez stopniowe zmniejszanie udziału nakładów na pomoc materialną dla studentów, a nawet stopniowe zmniejszanie jej bezwzględnej wielkości? Z samej definicji Fundusz Pożyczek i Kredytów Studenckich będzie się w coraz większym stopniu samofinansował (przy założeniu odpowiedniego poziomu spłat zobowiązań).**

– Powtarzam: podstawowym celem wprowadzenia nowej formy pomocy materialnej dla studentów, jaką jest kredyt, było zapewnienie studiującym, i to tym gorzej sytuowanym, środków finansowych umożliwiających przełamanie barier materialnych ograniczających dostęp do wykształcenia oraz ułatwienie efektywnego zdobywania wiedzy w czasie studiów. Tylko w tym sensie możemy mówić o „zmianie w systemie pomocy materialnej dla studentów”, że wprowadzamy nowy element i chcielibyśmy, aby mogło z niego skorzystać z zaufaniem jak najwięcej osób podejmujących studia.

Nie ma mowy o „oszczędnościach” – dotacja budżetowa na obsługę kredytów będzie rosła z roku na rok wraz z przystępowaniem do systemu coraz to większej liczby studentów korzystających z kredytu. Nie przewidujemy zmniejszenia nakładów budżetowych na pomoc materialną dla studentów.

Podsumowując naszą rozmowę pragnę podkreślić, że nie sprawdziły się powtarzane w prasie opinie o małym zainteresowaniu studentów kredytami: do dnia 24 listopada 1998 r. wpłynęło ogółem 138 490 wniosków. Po analizie informacji o dochodowości na osobę w rodzinie, Komisja określiła próg uprawniający do uzyskania kredytu na 800 zł, co oznacza, że odpowiednie umowy z bankami będzie mogło zawrzeć 112 tys. studentów, którzy otrzymają kredyt od 1 października 1998 r. Jest to znacznie więcej niż przewidywaliśmy (ok. 90 tys.), na co istotny wpływ wywarło obniżenie stóp procentowych przez NBP.

Rozmowę przeprowadziła Małgorzata Dąbrowa-Szefler

Alicja Siemak-Tylikowska Projekt Laboratorium Edukacyjnego Uniwersytetu Warszawskiego

W nawiązaniu do nowych zadań, jakie stawia przed nauczycielami wprowadzana właśnie reforma systemu szkolnego, omówiona została koncepcja modernizacji obecnego systemu kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Warszawskim. Przyjęto w niej, że nauczycieli szczebla elementarnego (klasy I–IV szkoły podstawowej) kształcić się będzie w dotychczasowym trybie, a nauczyciele wyższych klas szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów zostaną objęci indywidualnym systemem studiów stacjonarnych.

W tym drugim przypadku projekt zakłada m.in. konieczność tworzenia ścieżek międzyprzedmiotowych oraz indywidualnego studiowania jednocześnie przynajmniej na dwóch wydziałach lub kierunkach. Niezbędne w tym celu zmiany organizacyjno-programowe zostały przedstawione wariantowo.

„**Rzemieślnicza rutyna szkolna** znika, ustępując miejsca inteligentnej i twórczej pracy należycie do swego powołania przygotowanych nauczycieli i wychowawców” (Nawroczyński 1957 [1930], s. 30). Te słowa Bogdana Nawroczyńskiego, napisane prawie 70 lat temu – a więc zdawać by się mogło, o historycznym już znaczeniu – nabierają ponownie aktualnego sensu. Wprowadzana obecnie przez MEN reforma systemu szkolnego wymaga dobrze przygotowanych do jej realizacji nauczycieli. Biorąc pod uwagę, że w wyniku tej reformy zasadniczej zmianie ma ulec nie tylko dotychczasowa struktura szkolnictwa podstawowego i średniego, lecz również programy oraz metody pracy dydaktycznej, zwłaszcza w klasach I–VI, w których miejsce nauczania przedmiotowego ma zająć nauczanie interdyscyplinarne – zintegrowane w klasach I–III i blokowe w klasach IV–VI (*Reforma ...* 1998); przed instytucjami kształcącymi nauczycieli stają nowe i trudne zadania. Nowe – ponieważ przebudowie ma być poddany zarówno charakter nauczania (z przedmiotowego na łączny), jak i jego model: z encyklopedyczno-podającego na kompetencyjno-generatywny, sprzyjający samodzielnemu zdobywaniu wiadomości i umiejętności oraz operatywnemu posługiwaniu się nimi w szeroko rozumianej praktyce. Trudne – ponieważ wykonanie tego zadania wymaga znacznych nakładów finansowych oraz dobrze przygotowanych nauczycieli, których obecnie nie ma zbyt wielu. Tymczasem, w myśl założeń reformy, władze oświatowe przyznają nauczycielom taki zakres autonomii w podejmowaniu decyzji o treściach i organizacji przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, z jakim nie mieli oni nigdy do czynienia w polskiej szkole. Nauczyciel – dotychczasowy bierny wykonawca drobiazgowych zaleceń władz oświatowych – ma się stać samodzielnym, aktywnym, twórczym **nauczycielem-wychowawcą**, realizującym własne, autorskie projekty programowe i metodyczne, w innej niż dotychczasowa rzeczywistości edukacyjnej – zarówno pod względem organizacyjnym, jak i koncepcyjnym. Wszystko to

sprawia, że obecny system kształcenia nauczycieli musi ulec daleko idącej modernizacji. W tym też kierunku zmierza projekt zmian organizacyjno-programowych kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Warszawskim.

Celowość owych zmian nie budzi raczej wątpliwości. Dzieje się tak dlatego, że kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela-wychowawcy prowadzone jest obecnie w Uniwersytecie Warszawskim w sposób zróżnicowany. Jest to m.in. efektem daleko posuniętej autonomii wydziałów w tym zakresie oraz preferowania przez nie różnych rozwiązań organizacyjnych i programowo-metodycznych. W tej różnorodności na pierwszy plan wysuwają się dwie formy organizacyjne, a mianowicie kolegia nauczycielskie oraz „pedagogizacja” studentów studiów stacjonarnych na poszczególnych wydziałach. Druga z wymienionych form, tzn. **pedagogizacja**, zawiera szczególnie dużo niedociągnięć, a zwłaszcza brak jednolitej, ogólnouczelnianej koncepcji organizacyjnej i programowej, a także zweryfikowanych w praktyce (i przez praktykę) kryteriów oraz metod oceny jakości prowadzonych zajęć. Oprócz tego jest faktem, że stosowana na niektórych wydziałach obligatoryjność udziału w kształceniu pedagogicznym, sprzeczna chociażby z podkreśloną w cytowanej wypowiedzi B. Nawroczyńskiego nieodzownością *powołania* do zawodu nauczycielskiego, powoduje, iż staje się ono dla wielu nie zainteresowanych nim studentów zbędnym obciążeniem, a dla innych – zamierzających podjąć pracę w szkolnictwie – namiastką potrzebnych im w tym celu wiadomości i umiejętności.

W tych okolicznościach pożądane, a nawet nieodzowne, jest powołanie do życia w Uniwersytecie Warszawskim placówki mającej na celu weryfikację planów i programów kształcenia nauczycieli dla zreformowanej szkoły (opracowanych zgodnie ze współczesną wiedzą pedagogiczną, psychologiczną i socjologiczną), a równocześnie kontrolującej systematycznie zarówno organizację, przebieg, jak i efekty owego kształcenia.

Celem przedstawionego tutaj projektu jest przystosowanie obecnego systemu studiów nauczycielskich w Uniwersytecie Warszawskim do potrzeb reformowanego szkolnictwa podstawowego i średniego. Zakłada się przy tym, że nauczycieli szczebla elementarnego (klasy I–IV szkoły podstawowej) kształcić się będzie na Wydziale Pedagogicznym UW w trybie dotychczasowym, a dla nauczycieli klas V–VI szkół podstawowych, gimnazjów i liceów uruchomiony zostanie **indywidualny system studiów stacjonarnych**. W tym systemie kształciłiby się ci studenci, którzy chcieliby uzyskać uprawnienia do pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie nauczania powyżej elementarnego szczebla kształcenia.

Zdobycie owych uprawnień wymaga jednak nie tylko zmian w zakresie ogólnego kształcenia pedagogicznego *sensu stricto*, czy metodycznego, ale także merytorycznego, pozwalającego na samodzielne tworzenie i realizowanie przez przyszłych nauczycieli programów nauczania blokowego, uwzględniającego tworzenie ścieżek międzyprzedmiotowych.

Nakłada to na studenta – kandydata na nauczyciela konieczność podejmowania indywidualnego toku studiów, przynajmniej na dwóch jednocześnie wydziałach lub kierunkach, których ukończenie dawałoby niezbędną ku temu, gruntowną wiedzę merytoryczną. Byłoby pożądane, aby kształcenie to obejmowało grupy dyscyplin pokrewnych, jak np. biologia i chemia, język ojczysty i historia itp. Wydaje się, że obecnie warunek ten mogłyby najlepiej spełniać działające już od kilku lat w Uniwersytecie Warszawskim Międzywydziałowe Studia Indywidualne – humanistyczne, matematyczno-fizyczne i ekologiczne. Możliwe jest jednak tworzenie odpowiednich ścieżek kształcenia w ramach prowadzonego na wszystkich wydziałach Uniwersytetu *indywidualnego toku studiów*.

Student podejmowałby decyzję o przystąpieniu do kształcenia uprawniającego do pracy w charakterze nauczyciela po ukończeniu co najmniej I roku studiów, pozostając nadal studentem macierzystego wydziału lub studiów międzywydziałowych. Czas i tempo zdobywania uprawnień nauczycielskich byłyby zindywidualizowane oraz zsynchronizowane z postępowaniem studiów na macierzystym wydziale. Zaliczanie poszczególnych przedmiotów byłoby obowiązkowe, podobnie jak kolejność ich studiowania. Tak więc warunkiem uzyskania nauczycielskich uprawnień zawodowych, poświadczonych odpowiednim dyplomem, byłoby uprzednie ukończenie studiów na macierzystym wydziale, także uwieńczony odpowiednim dyplomem.

Niezbędne do uzyskania tych uprawnień przygotowanie pedagogiczne – ściślej: pedagogiczno-metodyczne, psychologiczne i socjologiczne – byłoby zapewnione dzięki odbyciu ok. 300 godzin zajęć o charakterze **teoretycznym** i **praktycznym**. Zajęcia teoretyczne obejmowałyby wykłady, seminaria i konwersatoria, zajęcia praktyczne natomiast – hospitacje różnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej o charakterze lekcyjnym i pozalekcyjnym oraz praktyki, łącznie z lekcjami próbnymi.

W efekcie programu pedagogicznego kształcenia nauczycieli, realizowanego w tych formach organizacyjnych, studenci powinni opanować usystematyzowane **podstawy wiedzy** w dziedzinie pedagogiki, przede wszystkim z zakresu dydaktyki, historii wychowania oraz pedagogiki porównawczej, a ponadto psychologii ogólnej, wychowawczej i rozwojowej, a także socjologii wychowania oraz metodyki nauczania wybranych przedmiotów kierunkowych, np. chemii i biologii, języka polskiego i historii itp.

Oprócz wymienionych podstaw wiedzy teoretycznej każdy absolwent kształcenia pedagogicznego powinien dysponować dobrze ugruntowanymi **umiejętnościami**, warunkującymi efektywną pracę dydaktyczną i wychowawczą. Są to m.in. następujące umiejętności:

- roczne, okresowe i tygodniowe planowanie zajęć lekcyjnych, w tym sporządzanie planów i konspektów poszczególnych jednostek metodycznych oraz pojedynczych lekcji;
- merytoryczna i metodyczna analiza podstaw oraz modelowych rozwiązań programowych, a także wykorzystywanie jej wyników do opracowania i ewaluacji własnych programów autorskich;
- przygotowanie i prowadzenie lekcji zgodnie z założeniami generatywnego modelu nauczania-uczenia się, eksponującego aktywność i samodzielność uczniów w opanowywaniu i utrwalaniu wiedzy oraz racjonalnym posługiwaniu się nią przy rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych; ocena efektywności dydaktycznej i wychowawczej prowadzenia tych zajęć, łącznie z ujawnianiem i usuwaniem przyczyn słabych postępów uczniów w pracy;
- rozpoznawanie zainteresowań i uzdolnień wykazywanych przez poszczególnych uczniów oraz racjonalne sterowanie ich rozwojem, a także możliwie wczesne wykrywanie trudności w nauce napotykanym przez mniej uzdolnione jednostki i pomaganie im w ich przezwyciężaniu;
- wyszukiwanie wartości wychowawczych związanych z materiałem nauczania – w szerokim znaczeniu tego terminu, łącznie z wartościami moralnymi, patriotycznymi, estetycznymi itp. – oraz ich należyte eksponowanie podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych; tworzenie własnych klasowych programów wychowawczych, jako elementu programu wychowawczego szkoły;

- utrzymywanie stałej współpracy z rodzicami uczniów w celu uzgodnienia z nimi właściwego kierunku i optymalnych środków wychowania;
- systematyczne pogłębianie posiadanej wiedzy i kwalifikacji zawodowych zarówno dzięki samokształceniu, jak i uczestniczeniu w grupowych zajęciach tego typu.

Podstawę wymienionych umiejętności stanowi trwała i zarazem operatywna wiedza z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii itp., dobrana tak, aby student poznał i rozumiał:

- rolę i zadania wychowania we współczesnym społeczeństwie demokratycznym, treści tego procesu oraz metod stosowanych w jego realizacji, a także uwarunkowań społecznych i psychologicznych determinujących skuteczność działalności wychowawczej różnych instytucji, w tym zwłaszcza szkoły;
- nieodzowność ścisłej współpracy szkoły z pozostałymi instytucjami i placówkami społeczeństwa wychowującego;
- podstawy wiedzy o istocie i mechanizmach funkcjonowania procesu nauczania-uczenia się (kształcenia), racjonalnym przygotowywaniu i prowadzeniu tego procesu, pomiarze uzyskiwanych wyników oraz czynnikach przesądzających o powodzeniu i niepowodzeniu uczniów w nauce;
- „historyczny rozwój ideałów pedagogicznych i form ich urzeczywistnienia” oraz „wyjaśnienie ich przez wykrycie i uwydatnienie ich związku z kulturą społeczną, polityczną, umysłową, religijną i moralną każdej epoki” (Kot 1934);
- systemy oświaty i wychowania w wybranych krajach – w powiązaniu z panującą w nich sytuacją społeczną, ekonomiczną i kulturową – w celu porównywania owych systemów, dostrzegania tendencji zarysowujących się w ich rozwoju oraz odnoszenia danych wynikających z tej analizy *pro domo sua*;
- innowacje pedagogiczne w wybranych krajach („szkoła bez murów”, „szkoła otwarta” itp.);
- uwarunkowania i praktyczne rozwiązania reform szkolnych w wybranych krajach;
- prawidłowości determinujące rozwój szkolnictwa różnych typów i poziomów;
- podstawy wiedzy psychologicznej, istotnej dla działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela oraz występujące w tej działalności problemy psychologiczne wraz z umiejętnością ich rozwiązywania.

Tematyka ogólnopedagogiczna, wraz z tematyką psychologiczną i socjologiczną, byłaby też podstawą do studiów nad metodykami przedmiotowymi, jako że większość zagadnień omawianych na zajęciach z metodyki stanowi przeniesienie na teren danego przedmiotu rozwinięcia problemów eksponowanych w tych naukach. O ile jednak ich studio-
wanie dostarczało studentom przede wszystkim wiedzy typu „wiedzieć, że i wiedzieć, dlaczego”, o tyle zajęcia z metodyki powinny dawać im sposobność opanowania wiedzy typu „wiedzieć, jak”. Częste zatem odwoływanie się do wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, a zwłaszcza ogólnodydaktycznej, oraz postępująca konkretyzacja i instrumentalizacja tej wiedzy stosownie do charakterystycznych właściwości danego przedmiotu, są jednym z warunków rozstrzygających o efektywności nauczania metodyki tego przedmiotu.

Przedstawione propozycje programowe byłyby obligatoryjne dla wszystkich studentów. Ponadto program studiów powinien zawierać **blok przedmiotów ogólnorozwojowych**, sprzyjających m.in. **samopoznaniu i autoedukacji** przyszłych nauczycieli, zawierający np. następujące zagadnienia:

- elementy treningu interpersonalnego dla nauczycieli;
- praca korekcyjno-wyrównawcza z dziećmi i młodzieżą;
- edukacja prozdrowotna i ekologiczna;
- technologia pracy umysłowej;
- podstawy komputeryzacji nauczania;
- podstawy wiedzy o zarządzaniu instytucjami oświatowymi.

Zakładamy przy tym, że każdy absolwent Uniwersytetu Warszawskiego ma opanowane tak niezbędne w pracy współczesnego nauczyciela umiejętności, jak posługiwanie się komputerem i znajomość przynajmniej jednego języka obcego. Kształcenie w tych dziedzinach jest zatem pominięte w prezentowanym zarysie programowym.

Realizacji treści pedagogicznych powinny służyć wykłady, seminaria i ćwiczenia, przy czym byłoby wskazane przeznaczenie tych ostatnich na hospitacje różnych rodzajów wychowania organizowanego w szkole i poza szkołą. Z kolei seminaria należałoby przeznaczyć na prezentację samodzielnie opracowanych przez studentów problemów pedagogicznych i powiązane z nią dyskusje. Przedmiotem prezentacji powinny być problemy teoretyczne eksponowane na wykładach, ale odnoszone do praktyki wychowawczej.

Z niektórymi problemami ogólnopedagogicznymi wiąże się ściśle wiele zagadnień psychologicznych, jak chociażby procesy uczenia się, testy psychologiczne i dydaktyczne, rozwiązywanie problemów itd. W związku z tym właściwa realizacja treści psychologicznych i pedagogicznych musi być możliwie starannie skorelowana, jako że dla przyszłego nauczyciela studiowanie psychologii powinno się odbywać głównie z punktu widzenia jej przydatności do rozwiązywania problemów pedagogicznych występujących w szkole. Wskazane jest tu łączenie teorii z praktyką, treści eksponowanych na wykładach z ćwiczeniami ukazującymi ich praktyczne aspekty, np. fazy rozwiązywania problemów przez uczniów pracujących na lekcjach określonych przedmiotów, prowadzenie obserwacji i wywiadów przez studentów itp.

W czasie kształcenia pedagogicznego, a przede wszystkim zajęć z metodyk określonych przedmiotów, studenci zostaną przygotowani teoretycznie do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych, a oprócz tego otrzymają pewien zasób przygotowania praktycznego w postaci hospitacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych oraz samodzielnie – ale pod kierunkiem wykładowcy – prowadzonych zajęć próbnych, w tym głównie lekcji. Ten zasób praktyki powinien być dopełniony podczas rocznego **stażu** w szkole ćwiczeń, pod kierunkiem opiekuna wybranego z grona doświadczonych nauczycieli tej szkoły. Staż powinien być zakończony egzaminem kwalifikacyjnym przed komisją złożoną z przedstawicieli Uniwersytetu Warszawskiego, szkoły i władz oświatowych. Pomyślnie zdany egzamin zapewniłby stażystę uprawnienia do nauczania określonego bloku przedmiotowego w wyższych klasach szkoły podstawowej bądź przedmiotów w gimnazjum lub/i liceum. Dalsze doskonalenie zawodowe dokonywałoby się w trybie przewidzianym odpowiednimi przepisami dla czynnych nauczycieli.

W celu dokonania weryfikacji przedstawionych powyżej skrótowo założeń organizacyjnych i programowych kształcenia nauczycieli na Uniwersytecie Warszawskim proponujemy powołanie w roku akademickim 1998/99 przy Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego **Laboratorium Edukacyjnego**, pod wspólnym kierownictwem Ośrodka Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i w Europie Środkowo-Wschodniej Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów

Humanistycznych oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajęcia ze studentami byłyby prowadzone w systemie tutorialnym studiów indywidualnych, przez pracowników wydziałów współtworzących Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych, a także – w miarę potrzeby – innych wydziałów, zgłaszających chęć współpracy, gdyby tematyka wykładów, seminariów i ćwiczeń prowadzonych na tych wydziałach była zgodna z programem Laboratorium Edukacyjnego.

Tak więc w pierwszym roku pracy (1998/99) Laboratorium Edukacyjne byłoby dodatkową ofertą kształcenia w ramach Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych. Uzyskane w ten sposób doświadczenia mogłyby pozwolić na wprowadzenie od następnego roku akademickiego osobnej rekrutacji i oddzielnej ścieżki edukacyjnej w obrębie Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych lub w ramach osobnej, powołanej na Uniwersytecie Warszawskim, samodzielnej jednostki – Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Nauczycielskich.

Literatura

Kot S. 1934

Historia wychowania, Lwów.

Nawroczyński B. 1957

Zasady nauczania (wyd. VIII), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków (pierwsze wydanie 1930).

Reforma ... 1998

Reforma systemu edukacji. Projekt MEN, WSiP, Warszawa.

Andrzej Guzek Polonistyka na Uniwersytecie Warszawskim – problemy dydaktyczne

Autor – dziekan Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1990–1996 – przedstawia uwarunkowania, które zdecydowały o wprowadzeniu na tym wydziale daleko idących zmian programowych, nowych planów studiów dziennych oraz nowych zasad zaliczania roku i kolejnych faz studiowania. Wskazuje również główne założenia leżące u podstaw studiów polonistycznych w nowym kształcie.

Przemiany, którym w ostatnich latach uległy studia w dziedzinie filologii polskiej na Uniwersytecie Warszawskim wynikały w takim samym stopniu z ogólnej sytuacji, w jakiej znalazło się szkolnictwo wyższe, jak i z własnych ocen rozwoju polonistyki oraz nauk humanistycznych. Koncepcje, które powstały na Wydziale Polonistyki¹ starały się godzić to, co było wartościowe w dotychczasowej formule z tym, co pożądane. Zmiany w swym założeniu nie miały charakteru rewolucyjnego, zakładały bowiem wykorzystanie dobrych, nawet odległych już tradycji, a jednocześnie dostosowywały nową formułę kształcenia do norm europejskich, do oczekiwań młodzieży oraz do realnego rynku pracy.

U podstaw ewolucyjnych, lecz zarazem głębokich przemian leżały dwie generalne, negatywne obserwacje. Pierwsza dotyczyła jednostopniowości i konsekwencji wyłącznego magisterskiego toku studiów, druga – wymiaru zajęć obowiązkowych i ich nadmiernego ujednolicenia. Studia jednostopniowe, dalekie od współczesnych zwyczajów europejskich, tworzą dodatkowo sytuację prawnie i moralnie dwuznaczną. Z jednej strony, nie legalizują formalnie czterech czy pięciu lat studiów uniwersyteckich bez uzyskania magisterium oraz pozostawiają w zawieszeniu niemają grupę osób, która legalnie legitymuje się ciągle wykształceniem średnim i zaświadczeniami o zaliczeniu pewnej liczby lat studiów, a w najlepszym wypadku zaświadczeniem o uzyskaniu absolutorium, które poświadcza posiadanie wyższego wykształcenia (a zarazem nie poświadcza). Z drugiej strony, jednostopniowość studiów wymuszała obniżanie wymagań stawianych na seminariach magisterskich. Mogło się zdarzyć, że uznawano za dyplomowe dość słabe prace i dość słabe egzaminy magisterskie, kierując się ludzkim odruchem, że ktoś, kto doszedł do V roku powinien ukończyć studia.

Tok studiów, podzielony na wyraziste fazy, powinien oferować w każdej fazie ścieżki alternatywne, zachęcające do inwencji i samodzielności, które możliwe są wówczas, gdy ulegnie zmniejszeniu wymiar obowiązkowych zajęć dydaktycznych. Studia polonistyczne nie mogą być przeładowane zajęciami, wymagają czasu na lekturę ogromnej liczby tekstów z minionych epok oraz na śledzenie współczesnego życia literackiego. Tymczasem – zgodnie z zasadami szkolnictwa w latach minionych, kiedy to istniała ścisła zależność między liczbą etatów a tzw. koniecznością dydaktyczną, czyli wymiarem obowiązkowych zajęć – o każdą godzinę studenta toczyły bój wszystkie zakłady i pracownie.

Wprowadzenie przed pięcioma laty na studiach zaocznych (bodajże najwcześniej na Uniwersytecie Warszawskim) i w bieżącym roku na studiach dziennych studiów licencjackich, jako pierwszej fazy, oraz magisterskich, jako kontynuacji, wymagało dogłębnej refleksji i istotnych zmian w dotychczasowym jednolitym toku studiów. Po pierwsze, należało przełamać barierę psychicznego niepokoju (żyje pokolenie, które boleśnie pamięta te czasy), iż jest to powrót do dwustopniowości, w której przejście na studia magisterskie warunkowane było raczej czynnikami politycznymi niż merytorycznymi. W obecnym założeniu programowym warunkiem przejścia na dwuletnie studia magisterskie jest ukończenie trzyletnich studiów licencjackich oraz wola dalszego studiowania, bez żadnych warunków dodatkowych. Przygotowana przed sześcioma laty pierwsza wersja pro-

¹ Na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego kształci się ponad 4 tys. studentów filologii polskiej, filologii klasycznej, filologii słowiańskiej, filologii bałtyckiej i kulturoznawstwa oraz 90 doktorantów studiów stacjonarnych. Wydział zatrudnia 150 nauczycieli akademickich.

gramu dwustopniowego zderzyła się z imperialną wręcz zachłannością zakładów dydaktycznych, które dotychczasowymi zajęciami z jednolitego toku magisterskiego chciały teraz zagospodarować tok krótszy, licencjacki. Konieczność tę uzasadniano tezą, że absolwent uniwersytetu nie może nie mieć w programie... i tu wymieniano prawie wszystkie przedmioty dotychczasowej ścieżki magisterskiej. Towarzystwo temu mniej jawnie eksponowane przekonanie, że przesunięcie jakiegoś przedmiotu na poziom magisterski zagraża kadrze nauczającej i interesom zakładów, jeśli założymy, że nie wszyscy licencjaci zdecydują się na dalsze studia. Z wielkim także trudem rodziła się zgoda na to, że studia licencjackie – z natury rzeczy – dają mniejsze kwantum wiedzy, umiejętności i sprawności niż magisterskie i że w konsekwencji program oraz wymagania muszą być zróżnicowane nie tylko pod względem ilości, lecz także jakości. Chodziło przecież o racjonalne i minimalne obniżenie wymagań na trzech pierwszych latach studiów, a zarazem o wyraźny wzrost wymagań na dwóch następnych. Po kilku latach pojawiła się nowa trudność, nie przewidywana ze względu na swą skalę.

Wyodrębnienie dwuletnich studiów magisterskich spowodowało ogromny napływ kandydatów z innych ośrodków kształcących licencjatów. Nie byli to absolwenci renomowanych uczelni, które także wprowadziły studia licencjackie, lecz absolwenci licznych kolegiów nauczycielskich, szkół z założenia półwyższych, pracujących wprawdzie pod kuratelą uczelni akademickich, lecz często usytuowanych w niedużych ośrodkach, bez zaplecza poważnych bibliotek humanistycznych, czasem bez odpowiedniej kadry nauczającej. Formalnie rzecz biorąc, powinniśmy przyjmować każdego zgłaszającego się licencjata, co mogłoby doprowadzić do sytuacji paradoksalnej: stołeczna polonistyka kształciłaby więcej magistrów niż licencjatów, rok czwarty byłby znacznie liczniejszy od roku trzeciego, zaś absolwenci Uniwersytetu Warszawskiego otrzymywaliby dyplom magistra bez żadnego śladu, że tylko dwa lata spędzili w murach stołecznej uczelni. Co więcej, naturalna na Wydziale chęć „dociążenia” studiów licencjackich i „odciążenia” magisterskich prowadziłaby w rezultacie do wydawania dyplomu magistra naszej uczelni osobom, które cztery piąte wiedzy zdobyły poza Warszawą, a tylko piątą część swego ukształtowania intelektualnego zawdzięczają Uniwersytetowi Warszawskiemu.

Z zaistniałej już praktycznie sytuacji były dwa wyjścia: gorsze, polegające na wprowadzeniu dodatkowej kwalifikacji na studia magisterskie, zawodowej i w odczuciu społecznym krzywdzącej oraz lepsze – wyraziste wyodrębnienie programu studiów magisterskich, gwarantujące wszechstronne i głębokie zetknięcie się z dydaktyką na naszym Wydziale, a także postawienie bardzo wysokich wymagań na poziomie magisterskim (stawianych pracy i egzaminowi dyplomowemu). Takie rozwiązanie pozwala na spokojne złożenie podpisu dziekana na dyplomie magisterskim, a zarazem ostrzega licencjatów z różnych ośrodków przed nazbyt pochopnym decydowaniem się na studia w Warszawie. Nigdy nie będzie to czas stracony, lecz jest wielce prawdopodobne, że nie zaowocuje dyplomem ukończenia studiów.

Wprowadzenie dwustopniowych (a dla pewnej grupy trzystopniowych) studiów wymagało – ciągle nie dokończonego – uporządkowania bardzo ważnego na studiach polonistycznych problemu prac pisemnych. Tradycyjnie student podejmujący specjalizację w zakresie nauki o literaturze pisał cztery prace roczne (z literatury staropolskiej, romanizmu, pozytywizmu i Młodej Polski oraz z literatury współczesnej). Zwieńczeniem stała się rozprawa magisterska. Obecnie dochodziłaby w naturalny sposób dyplomowa

praca licencjacka. Nie tylko przekracza to możliwości czasowe studenta (który pisze również prace z poetyki i prace językoznawcze), ale także grozi chaosem merytorycznym i metodologicznym. Należało zatem odpowiedzieć sobie na kilka istotnych pytań: ile prac pisemnych i jak obszernych powinien przygotować student w cyklu licencjackim, ile w magisterskim, a co ważniejsze – jakich. Czy zgodzić się na wczesną specjalizację, np. pozwolić studentowi na przedstawienie rozprawy z baroku w celu zaliczenia I roku studiów, na powrót do tej problematyki w obszernej rozprawie licencjackiej oraz na jej dalsze poszerzenie w magisterskiej. Czy też, odwrotnie, dążąc do wszechstronnego kształcenia, wymagać zmiany tematyki i wprowadzać zakazy jej kontynuowania, określając zarazem metodykę i typ pożądanej rozprawy w każdej fazie studiów.

Poważnym problemem stał się także globalny wymiar godzin dydaktycznych w ciągu licencjackim i magisterskim. Wiemy, jak łatwo w naukach humanistycznych manipulować owym obowiązkiem. Oto najprostszy przykład. Tradycyjnie na Wydziale Polonistyki przeznaczano się ok. 240 godzin na ćwiczenia w bloku historii literatury od średniowiecza po czasy współczesne, tymczasem nauczyciel w liceum, w klasie humanistycznej, ma na ten blok więcej godzin dydaktycznych. Czy może być lepsza motywacja do podwojenia liczby godzin owego bloku na polonistycę? Czy profesjonalne studia mogą mieć mniejszy wymiar niż szkoła średnia? Ta klarowna demagogia zakłada tok humanistycznych studiów uniwersyteckich paralelny do szkolnictwa średniego, realizację pełnego programu, omawianie wszystkiego, nawet pobieżnie. Z dużym trudem torowała sobie drogę świadomość, że na studiach polonistycznych powinniśmy uczyć technik pracy na poziomie uniwersyteckim, zaś omawiany materiał ma charakter fragmentaryczny, służy zdobywaniu określonych umiejętności, za którymi powinna iść wiedza uzyskiwana podczas samodzielnej, dojrzałej pracy studenta.

Jeszcze przed wprowadzeniem zreformowanego planu i programu na naszym Wydziale jeden z zakładów zniósł obowiązek uczęszczania na zajęcia, pozostawiając konieczność zdania egzaminu. Wbrew obawom, nie spowodowało to ani obniżenia poziomu, ani odpływu studentów, ani braku zajęć dla pracowników etatowych. Przeciwnie, byliśmy świadkami autentycznego nacisku słuchaczy na zakład, by zorganizowano grupy dydaktyczne, studenci wykazali i dużą dojrzałość, i autentyczną potrzebę kontaktu z profesjonalną dydaktyką, zakład zaś, poza satysfakcją, odniósł także obiektywne korzyści, mógł modulować swą ofertę dydaktyczną, dostosowując ją do oczekiwań studenckich, oraz elastycznie ją zmieniać w każdym kolejnym semestrze.

Wprowadzeniu nowego programu studiów towarzyszyła dyskusja o obliczu Wydziału w przewidywanej przyszłości. Niełatwo było pogodzić się z myślą, iż rozwój nie będzie się wiązał ze zwiększaniem zatrudnienia, ale przeciwnie – że zatrudnienie to musi systematycznie maleć, by stać się porównywalnym z normą zachodnioeuropejską. Kod rzeczywistości peerelowskiej był tak silnie wpisany w świadomość najmłodszej nawet kadry, że wydawało się, iż wzorzec doskonały polega na prostej zasadzie: jak najmniejsze grupy studenckie – jak najwięcej wykładowców, *ergo* – jak najmniej studentów i jak najwięcej pracowników. Stała presja liczb zacierała istotne troski naukowe i dydaktyczne. Pytaniu o potrzeby rozwojowe zakładu towarzyszyła najczęściej odpowiedź: nowy etat. Tymczasem zmniejszenie z dnia na dzień zatrudnienia na Wydziale o połowę nie wywarłoby negatywnego wpływu ani na dydaktykę, ani na efekty pracy naukowej.

Jesteśmy przekonani, że kontakt studenta z wybitnym wykładowcą, z twórczą i oryginalną osobowością stanowi o wiele większą wartość (nawet kosztem dużych grup studenckich) niż zajęcia poprawne, nijakie, realizowane w małych grupach, skazanych administracyjnie na wykładowcę, któremu zapewnia się pensum i bezpieczne miejsce pracy. Problemu tego nie można rozwiązać jednorazowo i natychmiast. Można jedynie założyć realizację określonej drogi z żelazną konsekwencją. Jej wyznacznikami są rzadkie, w pełni autentyczne i trudne konkursy zatrudnieniowe, całkowite zrezygnowanie z automatycznej reprodukcji kadr, zagospodarowywania miejsc pracy zwalnianych przez osoby przechodzące na emeryturę i odchodzące z uczelni wcześniej w naturalnym, wcale nie małym ruchu kadrowym. Ten proces – sądzę, że pożądanym w planie ogólnopolskim – mógłby być stymulowany przez określoną politykę finansową wobec wyższych uczelni: przejrzystą i dającą wieloletnie gwarancje stabilności. Dostosowanie się do obowiązującego dziś algorytmu w podziale środków przyniosło aktywnym wydziałom określone korzyści, pozytywne zarazem dla ich oblicza naukowego i dla jakości dydaktyki. Nazbyt szybkie modyfikowanie zasad lub, co gorsza, nagłe od nich odejście może spowodować nie tylko chaotyczne zawirowania, lecz także brak wiary w jakikolwiek system, któremu można zaufać i zgodnie z którym można kształtować politykę długofalową, podejmować decyzje dzisiaj oraz oczekiwać skutków za kilka lat.

W bieżącym roku akademickim Wydział Polonistyki zdecydował o daleko idących zmianach programowych, przyjął nowe plany studiów dziennych oraz wprowadził nowe zasady zaliczania roku i kolejnych faz studiowania. Zmiany te z jednej strony wyraziście wyodrębniły tok licencjacki i tok magisterski, zakładając zarówno kontynuację liniową pewnej problematyki, spiralne powroty do tych samych zagadnień na wyższym poziomie dydaktyki uniwersyteckiej, jak i odrębne przedmioty licencjackie oraz magisterskie. Duże zmiany zaszły w zasadach studiowania i zaliczania. Przede wszystkim wprowadzono system pełnej indywidualizacji toku kształcenia, system, który zobowiązuje studenta do odbycia wspólnego kwantum zajęć i zarazem umożliwia kształtowanie własnej drogi. Orientacyjnie, połowa zajęć dydaktycznych mieści się na „wspólnym terytorium”, połowa kształtowana jest indywidualnie. Co więcej, nowy program bierze pod uwagę – tak ważne w humanistyce – różnicowane predyspozycje i uwarunkowania psychiczne studentów, a są wśród nich tacy, dla których zajęcia dydaktyczne są błogosławieństwem umożliwiającym poznanie i zrozumienie przedmiotu oraz możliwość zdania egzaminu, ale są i tacy, dla których samotna praca w bibliotece jest drogą naturalną, a liczne zajęcia – jeśli nie stratą czasu, to jego mniej efektywnym wykorzystaniem. Problem ten rozwiązuje system punktowy, w którym przeliczane są nie tylko liczby godzin zajęć dydaktycznych, lecz także oceny egzaminacyjne według ich wartości. Student słabszy, uzyskujący mierne oceny, przywiązywany jest do zajęć dydaktycznych restrykcjami systemu punktowego, student wybitny sporą część punktów „zarabia” egzaminami, a czas uwolniony od części zajęć dydaktycznych poświęca na pogłębianie wiedzy w ciszy bibliotek lub – co zdarza się coraz częściej – na podejmowanie dodatkowych studiów lub studiowanie wybranych przedmiotów na innych wydziałach.

Nowe specjalizacje podstawowe i zawodowe (oprócz nauczycielskiej – logopedyczna i glottodydaktyczna, a także wydawnicza i upowszechniania kultury) wzbogaciły ofertę programową, uatrakcyjniły studia oraz stworzyły absolwentom dodatkowe szanse na zatrudnienie. Bliskie powiązania Wydziału Polonistyki z Międzywydziałowymi Indywidualnymi

mi Studiami Humanistycznymi przetały drogę do alternatywnego dochodzenia do magisterium w zakresie filologii polskiej, do spodziewanych w przyszłości powszechnych studiów międzywydziałowych, w których student będzie studentem uczelni, a nie konkretnego wydziału.

Utworzenie studiów doktoranckich, jako trzeciej fazy kształcenia uniwersyteckiego, przy założeniu ciągłej, rokrocznej rekrutacji, wymagało nie tylko klarownych rozwiązań merytorycznych, lecz także przełamania dawnych przyzwyczajeń i niezwykle trwałych stereotypów myślowych. W minionym ćwierćwieczu na warszawskiej polonistyce dwukrotnie tworzono studia doktoranckie, były to przedsięwzięcia niejako jednorazowe, powoływane na cztery lata, z jedną rekrutacją, motywowane brakiem kadry dydaktycznej i potrzebami zakładów. Studia te oceniono dość krytycznie. Ich sprawność była niewielka, liczba doktoratów uzyskanych w terminie znikoma, program przypadkowy, a rozgorączczenia studiujących spore.

Studia doktoranckie zorganizowane w 1994 r. zostały stworzone jako efekt kompromisu między zainteresowaniami i oczekiwaniami kandydatów a potrzebami wynikającymi z możliwości oraz planów rozwojowych Wydziału. Wyłącznie przyjęcie pierwszej opcji uczyniłoby te studia niejako automatycznym przedłużeniem studiów magisterskich – w sferze struktury i programu – kiedy to każdy student dowolnie wybiera specjalizację oraz ponosi indywidualną odpowiedzialność za terminowe ukończenie studiów za swe dalsze losy zawodowe. Wyłącznie przyjęcie drugiej opcji przerzucałoby całkowitą odpowiedzialność na Wydział, który, przydzielając stypendia w proporcjach do potrzeb katedr i zakładów, powinien określać nie tylko zakres problematyki oraz rytm pracy i wymagań umożliwiające doktorantowi terminowe ukończenie studiów, lecz także tworzyć realną nadzieję na zatrudnienie w macierzystej jednostce.

Usytuowanie prawne i zwyczajowe doktorantów powoduje ciągłe napięcia, które Wydział stara się rozwiązywać poprzez konsekwentną i głośno sformułowaną politykę. Uważa się często, że doktorant jest studentem – otrzymuje bowiem stypendium, ma określony program studiów, swego opiekuna, czekają go egzaminy. Jeśli tak – powinien podlegać prorektorowi do spraw studenckich i, przez analogię do studentów pobierających stypendia naukowe na studiach magisterskich, być uwolniony z zagrożenia zwrotu stypendium, jeśli nie przygotuje pracy, tak jak nie oddają stypendiów magistranci, którzy nie uzyskują stopnia magistra. Jednocześnie jednak sądzi się, że doktorant jest pracownikiem uczelni: prowadzi zajęcia dydaktyczne, kształci i wychowuje innych, czasem egzaminuje, mieszka w hotelu asystenckim, a w związku z tym powinien podlegać – i w rzeczywistości uniwersyteckiej podlega – prorektorowi do spraw osobowych. Co więcej, program studiów doktoranckich – zindywidualizowany, połączony z pracami naukowymi zakładów, zawierający niewiele wspólnych dla wszystkich elementów – odbiega pod względem konstrukcji od programu studiów magisterskich. To podwójne usytuowanie prowadzi w praktyce do przesuwania akcentów na status pracowniczy doktoranta. Konsekwencją tego jest potoczne przekonanie, że doktorant pozostanie pracownikiem na wydziale, że wydział zaciąga wobec niego dług moralny: oto przez cztery lata pracuje on dla wydziału, dobrze wywiązuje się z obowiązków dydaktycznych i organizacyjnych, kończy pracę *cum eximia laude* – powinien zatem pozostać. Z trudem toruje sobie drogę świadomość, że spośród 20–30 doktorantów na każdym roku studiów wydział może zatrudnić, a co więcej realnie potrzebuje 2–3 doktorów rocznie, że studia doktoranckie nie są pierwszą fazą pracy na

uniwersytecie, lecz ostatnią fazą studiów uniwersyteckich. Jak trudno przełamać ten stereotyp myślowy, świadczy przykład jednego z instytutów, który, kierując się wciąż normami postępowania z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, zamiast przyjąć grupę doktorantów bez zaciągania z góry zobowiązań, przyjął tę grupę na etaty asystenckie i oddelegował ją na studia doktoranckie. Po czterech latach cała grupa automatycznie powróciła na etaty uniwersyteckie, blokując na wiele wiele lat jakikolwiek ruch kadrowy i odbierając doktorantom niższych lat jakikolwiek szanse na zatrudnienie.

W rozpoczętym obecnie piątym już roku działalności studiów doktoranckich na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego skutecznie uporządkowano wiele przedstawionych wyżej problemów. Wspomniany kompromis polega na sterowaniu proporcjami w rekrutowaniu na studia doktoranckie, proporcjami, w których bierze się pod uwagę przede wszystkim harmonijny rozwój wiedzy o literaturze i o języku polskim w skali kraju oraz potrzeby szkół średnich i instytucji kultury. Bierzymy pod uwagę nasze możliwości w kształceniu doktorantów, potrzeby jednostek uniwersytetu, preferowane zainteresowania doktorantów, obiektywną potrzebę podejmowania tych, a nie innych zadań badawczych, a zarazem wyraźnie i jednoznacznie informujemy doktoranta, że kształcimy kadry dla różnych szkół wyższych oraz dla szkół średnich, przy minimalnych szansach zatrudnienia na naszym Wydziale.

W najbliższym roku akademickim zapewne runie ostatni bastion wygodnych przyzwyczajeń. Coraz większe zdziwienie budzą na radach Wydziału głosy o potrzebie rygorystycznej rekrutacji na studia, propozycje rozbudowywania egzaminu wstępnego i rejtanowskie postawy wobec kandydatów, którzy nie uzyskują podczas rekrutacji ocen bardzo dobrych. Tymczasem skończyły się, i to chyba bezpowrotnie, rekrutacje, w których to nauczyciele akademicki polonistyki warszawskiej przeprowadzali wybór przyszłych studentów. Zaczynają się natomiast czasy rekrutacji *a rebours*, podczas której maturzyści będą wybierali te uczelnie, te wydziały i te instytuty, które zaoferują najciekawszą formułę studiów, najlepszych wykładowców oraz atrakcyjne specjalizacje, dające szansę zatrudnienia i zdobycia dobrej pozycji w społeczeństwie. W bieżącym roku po raz pierwszy – a nie jest to odosobnione doświadczenie warszawskiej polonistyki – przyjęliśmy mniej studentów niż mogliśmy, niż przewidywały założenia i plany Wydziału. Należy się pogodzić z konkurencyjnym rynkiem w szkolnictwie wyższym, tym bardziej że jest to dobro pożądane, choć dolegliwe, dobro, które musi zaowocować pozytywnie, ponieważ, w odróżnieniu od porzekadeł ekonomicznych, iż zły pieniądź wypiera dobry, na poziomie kształcenia to dobry pieniądź wypierać będzie gorszy.

Stwarza to nowe wyzwanie dla wydziałów humanistycznych, które z roku na rok będą coraz bardziej zabiegać o studentów i nieodległe to już czasy, gdy wyimaginowany transparent na gmachu polonistyki z hasłem: „Przyjmujemy tylko najlepszych” trzeba będzie zastąpić innym: „Przyjdźcie do nas, bo jesteśmy najlepsi”.

Przeobrażenia, które dokonały się na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1990–1998 i których kolejną fazę rozpoczyna w bieżącym roku zmiana programu oraz formuły studiowania są konkretnym, choć jednostkowym przykładem dostosowywania się wydziału humanistycznego do realiów schyłku XX wieku. Być może są także świadectwem ogólniejszych problemów, przed którymi stoi szkolnictwo wyższe, przede wszystkim to kształcące humanistów, nauczycieli literatury i macierzystego języka.

Poprzednie władze Wydziału, prowadzące warszawską polonistykę przez dwie kadencje w latach 1991–1996, rozpoczęły proces przemian, łącząc go z równoległe prowadzoną diagnozą i prognozowaniem, biorącym pod uwagę perspektywy integracji europejskiej, zmiany przewidywane w szkolnictwie podstawowym i średnim (Wydział należy tradycyjnie do grupy „nauczycielskich”), wreszcie dostosowując do zasad funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa, w którym wykształcenie staje się wartością istotną, czasem przekuwaną w konkret zatrudnienia i kariery, czasem pozostającą wartością autonomiczną, elementem samorealizacji, zadaniem oraz celem w planie życia jednostki.

Przystawione, z konieczności w dużym skrócie, problemy Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, a dokładniej jednego, choć dominującego kierunku studiów, jakim jest filologia polska, mogą służyć jako *egzemplum* ukonkretnione w dyskusji nad kształtem wydziałów humanistycznych polskich uczelni na przełomie wieków.

Tomasz Szapiro Uwagi o zarządzaniu zmianą w uczelniach ekonomicznych

W artykule wskazano mechanizmy, które przesądziły o dynamice wydarzeń w reformującym się sektorze wyższego szkolnictwa ekonomicznego. Punktem wyjścia do rozważań jest wskazanie okoliczności reform 1989 roku: nacisku na zmiany, braku przygotowania reformatorów, załamania się hierarchii autorytetów oraz niedostosowania do realiów zarządzania rynkowego. Wskazano powody, dla których wpływ tych czynników na procesy transformacyjne nie był równomierny. Następnie scharakteryzowano czynniki, które zdeterminowały sukces pierwszej fazy zmian oraz podjęto próbę analizy konfliktu interesów w obecnej sytuacji. Analiza – wykorzystująca mechanizmy analogiczne do dysonansu poznawczego – wskazuje na powstawanie postaw sprzyjających stagnacji. Syndrom ten określono jako *zmianoholizm*, a przeciwstawiono mu działania celowe i świadome, odnoszące się wizji czytelny układu celów instytucjonalnych oraz wiarygodne mechanizmy przełożenia ich na ścieżki karier osobistych.

Wprowadzenie

Celem tego tekstu jest wskazanie mechanizmów, które przesądziły o przebiegu wydarzeń określanych terminem „zmiany ostatniej dekady” w sektorze tzw. ekonomicznej edukacji wyższej. Na użytek tych rozważań przyjmujemy założenie, zgodnie z którym ani chronolo-

gia wydarzeń ostatniego dziesięciolecia, ani termin *system edukacyjny* nie wymagają definiowania. Założymy też, że dynamika tego systemu nie jest przypadkowa – zmiany powstają w wyniku świadomych działań polityków oraz celowych decyzji podmiotów funkcjonujących w obrębie systemu. Stopień złożoności systemu powoduje, że deterministyczna redukcja rzeczywistości do wcześniejszych celów nie jest możliwa. Analizy skazane są więc na rozumowania wycinkowe i heurystyczne, trudne do weryfikacji, ale pozostają ważne w procesie rekomendacji działań.

Tytułowe *nauka i szkolnictwo wyższe* to ogromny obszar, który mieści działania około stutysięcznej armii pracowników akademickich oraz ponad miliona studentów. Obszar ten dzieli się na trzy wielkie elementarne dziedziny – na działania związane z dydaktyką, z procesem badawczym i tworzeniem wiedzy, wreszcie – z koordynacją procesów zachodzących wewnątrz szkolnictwa wyższego. Wszystkie one warunkują się i przenikają, tworząc skomplikowany, wielowymiarowy układ oddziaływań – celowych, ale także samoistnych. Moją intencją jest zrozumienie tego fragmentu biegu wydarzeń, który nosi charakter konieczności – tzn. był skutkiem bądź celowego działania, bądź wynika w sensie deterministycznym z okoliczności. Analizy i uogólnienia dotyczą tylko tego wycinka obszaru wyższego szkolnictwa ekonomicznego, w którym dane mi było funkcjonować. Stąd określenie *podsystem*, odnoszące się w wąskim rozumieniu do szkolnictwa ekonomicznego, a w rozumieniu szerokim – do obszaru homogenicznego ze względu na przedmiot kształcenia i badań. Intencja ta sprowadza się do prób udzielenia odpowiedzi na dwa pytania:

- *Dlaczego działa to, co przez lata się nie udawało?*
- *Dlaczego teraz nie działa to, co miało okazać się łatwe?*

Dla uzasadnienia tez przedstawionych w tekście wykorzystałem monograficzne lub podręcznikowe lektury z dziedziny zarządzania, psychologii społecznej i psychologii poznania, dostępne dane statystyczne oraz wyniki znanych mi badań – zwłaszcza prowadzonych przez Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych w Szkole Głównej Handlowej, a także efekty dyskusji i własne obserwacje z ostatnich pięciu lat. Autorom (ich nazwiska Czytelnik odnajdzie idąc tropem wyboru literatury zamieszczonej na końcu tekstu) winien jestem wdzięczność, ale także wyjaśnienie: stanowisko sformułowane w niniejszym tekście obarczone jest – skrajnymi niekiedy, a poczynionymi z braku miejsca – uproszczeniami, za które przyjmuję odpowiedzialność.

Punkt wyjścia

Wydaje się, że trzeba wymienić cztery elementy charakteryzujące punkt wyjścia analizy zmian w wyższym szkolnictwie ekonomicznym. Najważniejszym z tych elementów było **istnienie nacisku na reformy**. Taka gratka nie zdarza się politykom edukacyjnym codziennie (por. Reykowski 1992; Tyszka 1993). Jest oczywiste, że w roku 1989 – zupełnie inaczej niż dzisiaj – zmiany były ewidentną dla wszystkich koniecznością.

Drugi element to **dysonans drogi**¹ – strukturalnie wbudowana niekompetencja do zmiany, czyli brak kompetencji niezbędnych do przeprowadzenia zmiany – czy to ewolu-

¹ *Dysonansem drogi* nazwiemy sprzeczność między wiedzą jednostki, istniejącymi nawykami i przekonaniem o racjonalnych **zasadach**

cyjnej, czy rewolucyjnej. Źródeł tego stanu rzeczy jest wiele. Odnotujemy tu przede wszystkim fakt, że system edukacyjny jest nastawiony na zewnątrz – przedmiotem pracy ludzi nauki są przede wszystkim badania i edukacja, samo funkcjonowanie i doskonalenie instytucji edukacyjnej jest wtórne. To ostatnie działanie postrzega się jako działanie niepełnowartościowe, sprowadzające się do czynności dekoracyjnych i drugorzędnych. Wielcy administratorzy uniwersytetów pozostają zawsze w cieniu wielkich uczonych, a spory ciał kolegialnych – w cieniu dyskusji w salach seminaryjnych. Droga ewolucyjna to dążenie do wzorca, tymczasem trudno jest o uznane wzorce zarządzania szkolnictwem. Nie ma też nigdzie szkół dla rewolucjonistów (por. Drucker 1986). W konsekwencji zmiana systemu edukacyjnego to nie tylko wyzwanie do pracy, ale przede wszystkim do samokształcenia (por. Beksiak i in. 1992; Duda 1992; Slater, Narver 1991).

Trzecim elementem istotnym w chwili wyjściowej zmian ostatniej dekady był **dysonans władzy**², czyli schizofreniczna struktura autorytetów. Wszystkie uczelnie charakteryzuje wielowładza – macierzowa struktura zarządzania sprawia, że rektor może być podwładnym dyrektora, który jest podwładnym dziekana, podporządkowanego temu rektorowi. Relacje tej zwierzchności nie są śledzone ani analizowane na bieżąco (por. Domański, Sawiński 1992). Postępowanie wyznacza tradycja akademicka, która nie określa narzędzi wpływu na interesy indywidualne i grupowe (por. Ziabicki 1993). Obok władz statutowych istnieją niewidzialne hierarchie i autorytety, które cieszą się niepodważalnym respektem. Respekt ten traci jednak wymiar praktyczny w obszarze widzialności – wobec regulacji formalnoprawnych. Magister cieszący się powszechnym uznaniem i zaufaniem z tytułu niekwestionowanych talentów organizacyjnych nie może przecież zostać dziekanem oraz ma znikome szanse na samodzielne granty (por. *Kryteria...* 1993–98).

W zasadzie sprawa autorytetów może wydawać się prosta: profesor ma większy autorytet niż magister. Jednak upolitycznienie mechanizmów promocji naukowej bardzo istotnie osłabiło oddziaływanie formalnego autorytetu stopni naukowych. Specyfika samorządności akademickiej powoduje, że radykalna wymiana hierarchii w tym środowisku grozi syndromem opisanym w *Folwarku zwierzęcym* przez Orwella. Dalsze skutki upolitycznienia promocji, to wzmocnienie zjawisk ucieczkowych w sferze merytorycznej. W uproszczeniu można tu wskazać na ucieczkę w regiony bezpiecznej pragmatyki – dalekiej od niedozwolonych sporów teoretycznych – w przypadku nauk społecznych i ekonomii. W przypadku nauk przyrodniczych obserwujemy ucieczkę w teorię daleką od problemów praktyki eksperymentu. W tej sytuacji sferę oficjalną – funkcjonalną i obyczajową – zdominowała teatralność, a w tle – nepotyzm i klikowość.

Reasumując, zmiany musiały się odbyć przy zachowaniu autorytetów dawnego systemu, w sytuacji, kiedy nie mogły one być liderami przemian. Autorytety niewidzialne nie funkcjonowały w obszarze widzialności. Liderzy przemian często nie dysponowali autorytetem dojrzałości akademickiej.

funkcjonowania a potrzebami wynikającymi ze zmian w środowisku. Kwestionują one uznawane sposoby funkcjonowania. Por. Aronson i in. (1997); Mika (1987); Solso (1995).

² *Dysonans władzy* to sprzeczność między zastanymi i wynikającymi ze zmian w środowisku przekonaniami o **wartościach tworzących rządzące autorytety**. Zmiany zachodzące w środowisku powodują zakwestionowanie tych wartości.

Czwartym elementem, istotnym w chwili wyjściowej, był właściwy uczelniom **dysonans regulacyjny**³, czyli nieefektywne rynkowo zarządzanie. Jest ono zawieszane między zasadami akademickiej samorządności kierującej decyzjami senatów i pragmatyzmem reakcji biurokratyzmu nadzoru państwowego. W rzeczywistości konkurencji rynkowej uczelnie zderzyły się natychmiast z problemami braku zasobów, utrzymania kadry, więzów instytucjonalnych⁴, którym dotychczasowe mechanizmy nie były w stanie sprostać.

Reformy

Warto się pokusić o odpowiedź na pytanie, co się zmieniło, gdzie jesteśmy dziś, po niemal dziesięcioleciu od początku reform. Pokróćce i szkicowo, przy poczynionych wcześniej założeniach o subiektywizmie oceny, spróbuję ocenić stan obecny wedle podanego wyżej podziału.

Nacisk na reformy u progu 1999 r. nie jest już zjawiskiem powszechnym. Skończyły się też polskie „pięć minut” za granicą, a tym samym ławość pozyskiwania pomocy. Zmiany nie dla wszystkich są ewidentną koniecznością. Pojawiły się oznaki defetyzmu, resentymenty, postawy kunktatorskie.

Dzięki tzw. *programom pomocowym* i liberalizacji rynku usług edukacyjnych reforma poradziła sobie dobrze z dysonansem drogi – obszarami (nie)kompetencji, zwłaszcza w okresie pierwszych 2–3 lat. Znaczenia programów pomocowych upatruję na trzech płaszczyznach. Po pierwsze, umożliwiły one zapoznanie się z wiedzą na temat zarządzania zmianą w edukacji; po wtóre – poprzez finansowanie tzw. *mobilities* – pozwoliły na nawiązanie nowych kontaktów oraz zebranie praktycznych doświadczeń wielu reformatorem; po trzecie – ukierunkowanie pomocy na studentów i młodych pracowników akademickich spowodowało wykreowanie nacisku na zmiany. Mniej cenię próby merytorycznego ukierunkowania grantów na definiowane przez donatorów zagadnienia polityki edukacyjnej – nie wydaje się bowiem, aby specyfika lokalna była należycie rozumiana i doceniona.

Liberalizacja rynku usług edukacyjnych (formalnoprawne możliwości funkcjonowania uczelni prywatnych) wyzwoliła mechanizmy motywacyjne – osobiste i instytucjonalne (konkurencja!) – sprzyjające procesom dostosowawczym do rynku i, wspomnianemu wcześniej, procesowi samokształcenia w dziedzinie tzw. *rynkowego myślenia*.

Ostatnia dekada to także okres spokojnej wymiany aparatu zarządzającego, widocznej zwłaszcza w uczelniach ekonomicznych. Reforma znalazła zaplecze operacyjne w grupie tzw. *styropianowych profesorów*, czyli doktorów habilitowanych promowanych w szybkim tempie na stanowiska profesorów nadzwyczajnych, którym powierzano stanowiska administracyjne. Dysonans władzy (schizofreniczna struktura autorytetów) nie uległ szczególnemu nasileniu z kilku powodów. Po pierwsze, z czasem, duża liczba promowa-

³ *Dysonans regulacji* to sprzeczność między funkcjonującymi wewnątrz i zewnątrz sposobami koordynowania procesu zarządzania instytucją. Zmiany w środowisku zewnętrznym kwestionują także wewnętrzne sposoby zarządzania.

⁴ Ustawa o szkolnictwie wyższym ściśle reguluje proces kształcenia (por. lista tzw. kierunków), zatrudniania (struktura dotacji), strukturę administracyjną (wydziały) i mechanizmy funkcjonowania (siatka plac).

nych uzyskała tytuły naukowe profesora. Po wtóre, konflikt między profesurą nominowaną nie mógł się ujawnić w różnych okolicznościach, gdyż wymagało to ogromnego nakładu czasu i energii, a groziło rozsadzeniem całego systemu. Po trzecie, utworzenie zrębów nowego systemu gospodarczego i politycznego spowodowało ogromne zapotrzebowanie na kadry, co relatywizowało oraz pomniejszyło potencjalne korzyści wygrania lokalnego starcia. Po czwarte, dostosowywanie macierzystych instytucji do wymogów funkcjonowania w systemie rynkowym znakomicie wypełniało czas doraźnymi problemami. Warto dodać na koniec, *last but not least*, że uczelnie nie cierpią na nadmiar autorytetów środowiskowych i mowa tu w zasadzie jedynie o tych, którzy – korzystając z Frommowskiego rozróżnienia – mieli autorytet, a nie o tych, którzy byli autorytetami.

W obszarze zarządzania widzianego w perspektywie rynkowej trzeba odnotować dwa zjawiska. Najważniejszym, jak się wydaje, jest pojawienie się instytucji edukacyjnych o czysto rynkowym rozumieniu sensu swojej działalności (prywatne szkoły wyższe, oddziały uczelni państwowych lub hybrydy⁵ – por. np. Osterczuk 1993; Osterczuk, Szapiro 1993). Skutkiem tego jest polityka ukierunkowana na konsumenta i na – niekiedy pojmowaną powierzchownie – jakość usługi edukacyjnej, oparcie ceny tej usługi wyłącznie na popycie oraz wyzwolenie konkurencji. W ten sposób przy nikłym zainteresowaniu, bez udziału kamer i mikrofonów, dotychczasowa wizja systemu edukacyjnego została bardzo silnie zakwestionowana.

Efektom konkurencji jest jeszcze jedno zjawisko: zmiany w funkcjonowaniu uczelni państwowych. Szkoły te podejmują nieustanne próby wykorzystania autonomii w celu identyfikacji swej podmiotowości (próby budowania misji) oraz tworzenia mechanizmów regulacyjnych systemu (por. Szapiro 1998b). Uczelnie państwowe prowadzą dyskusję nad ustawą o szkolnictwie wyższym (*Ustawa...* 1990) oraz nad problemami akredytacji i współpłatności za studia, a także konstrukcji rozwiązań doraźnych (próby różnicowania płac) lub zastępczych (wpływy ze studiów płatnych jako źródło współfinansowania uczelni publicznej). Nie miejsce tu na wielokrotnie powtarzane przy tych okazjach truizmy dotyczące wstydlivej kwestii zasobów i problemów kadry.

Procesy restrukturyzacyjne przebiegały w poszczególnych uczelniach w zróżnicowany sposób. Trudno krótko objaśnić przyczyny tej niejednorodności. Środowiska reformatorskie są skonsolidowane i od początku poświęcają wiele energii autorefleksji. Niemala liczba publikacji, doświadczenia osobiste, wymiana poglądów i efekty dyskusji pozwalają wskazać *best practices* – sposoby postępowania, które prowadzą do efektów pożądanых przez reformatorów. Trzeba tu przyjąć założenie *dobrej woli* – na chwilę przyjmijmy, że reformować znaczy „reformować z sensem”. Tymczasem wcale nie musi tak być: działanie pragmatycznie zasadne nie musi być słuszne.

Okoliczności

Zmianom systemu edukacyjnego sprzyjały – czy też mogły sprzyjać – zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne (por. Senge 1994).

⁵ Terminem *hybrydy* nazywamy przedsięwzięcia prowadzone przez państwowe instytucje edukacyjne poprzez fundacje, partnerów zagranicznych lub inne dozwolone formy prawne pozwalające ominąć bariery w prowadzeniu bieżącej działalności.

Do *czynników wewnętrznych* trzeba zaliczyć wspomnianą ewidentną konieczność oraz – obecną znacznie rzadziej – *czytelną wizję reformy*. Drugim czynnikiem, trudnym do przecenienia – była *charyzma przywódców* (tu wiele polskich uczelni miało szczęście). Trzecim wewnętrznym czynnikiem sukcesu jest funkcjonowanie sprawnego, niewielkiego, ale niezbyt małego, zwartej *kręgu wspierającego lidera*. Czynnikiem czwarty to *uwolnienie mechanizmów motywacyjnych* o szerszej skali oddziaływania – odważne korzystanie z szansy awansowania (widocznego zwłaszcza w grupie profesorów nadzwyczajnych) oraz stworzenie pracownikom akademickim możliwości zarobku (studia płatne). Piątym czynnikiem było *ciche przyzwolenie opozycji na zmiany* – mniej zagrażały one interesom niż alternatywa historycznego rozliczenia i czystki. Ważnym czynnikiem było stworzenie *iluzji realizacji sprawdzonego rozwiązania* – iluzoryczność dotyczyła zwłaszcza sprawdzalności rozwiązań przenoszonych z innych systemów w warunkach swoistości polskiej transformacji. Zachodnie rozwiązania były traktowane bezkrytycznie, co jednak sprzyjało zmianom, nie wykluczając późniejszych korekt (por. Szapiro 1995).

Do głównych czynników zewnętrznych wpływających na powodzenie przeobrażeń systemu edukacyjnego należały: ogólny klimat zmian, dysponowanie rzeczywistymi kontaktami z silnymi ośrodkami akademickimi i pomoc zagraniczna (por. Szapiro 1994). Wobec współpracy międzynarodowej istnieje wiele uprzedzeń i łatwo wyrażanych opinii sceptycznych. Formułuje się sądy, zgodnie z którymi „pomoc międzynarodowa jest przydzielana niewłaściwym adresatom, jest wykorzystywana niezgodnie z rzeczywistymi potrzebami instytucji, które ją otrzymują, stanowi źródło nieuzasadnionych dochodów dla lokalnych elit, «wraca» do tego, kto ją przyznał, zamiast zostać na miejscu, nie prowadzi do wdrożeń” (Belton i in. 1996). Wspólnym mianownikiem tej listy jest zagadnienie zdolności do przyjęcia pomocy i efektywnego wykorzystania znacznych środków przy braku określonej strategii rozwoju. Można podejrzewać, że 60 – 90% przyznanych kwot wraca do kraju, który przyznał pomoc. Pomocy nie można jednak sprowadzać do kwot. Są jeszcze: sprzęt, szkolenia i materiały szkoleniowe, nabyta wiedza, doświadczenie w nietypowym kształceniu, opanowanie nowej techniki lub programu nauczania itd.

Jednym z najważniejszych czynników sukcesu w reformach jest poszerzenie grona zwolenników zmian. Warto tu odnotować wpisanie w cele reform dwóch postulatów, które skutkowały poszerzeniem reformatorskiego zaplecza. Pierwszym postulatem była indywidualizacja studiów, znajdująca pełne poparcie studentów, a drugim – poszerzenie grupy twórców programów nauczania.

Te czynniki zderzają się jednak z dwoma silnymi syndromami funkcjonalnymi blokującymi zmiany. Określimy je jako *zarządczą mizериę możliwych* i *zarządczą potęgę maluczkich*. Mizeria rektorów i dziekanów wynika z braku zasobów oraz instrumentów oddziaływania (Beksiak i in. 1993). W sytuacji unikalnej zmiany zarządcy uczelni nie znajdują oparcia ani w zasobach, ani w swoim doświadczeniu, ani w strategiach długiego horyzontu, które dopiero trzeba tworzyć. W konsekwencji potężni są w rękach maluczkich. Niedopłacony personel, który pracuje *de facto* z przesłanek emocjonalnych, bez problemów egzekwuje niepisane umowy. Pojawiają się takie zjawiska jak niekaralność i nie-nagradzalność.

Przyczyną zjawiska *potęgi maluczkich* jest rynkowa wycena ich kompetencji (a dokładniej: świadczonych przez nich usług). Jeśli płaca u jednego pracodawcy stanowi jedynie część wartości oferowanych kompetencji, to, przy stabilnym popycie na usługi,

pracownik oddaje swój czas pracy tyłu pracodawcom, ilu potrzeba do osiągnięcia kwoty równej wartości rynkowej jego pracy. W efekcie w każdym miejscu zatrudnienia respektuje on zasadę służbowej podległości przez część swego czasu pracy wyznaczoną przez otrzymywaną płacę. Dwa etaty – to połowa dyspozycyjności, sześć etatów – to jedna szósta czasu oddawanego każdemu z pracodawców.

W tej sytuacji motorem zmian są (i mogą być) tylko tzw. *czynniki miękkie* – ludzkie ambicje, entuzjazm, wreszcie przyjaźń i partnerstwo pojmowane instytucjonalnie oraz ponad granicami. Celem operacyjnym zmian jest stanowienie instytucjonalnych reguł wpływających na zachowania. Czyste reguły gry tworzą zdrową konkurencję i koalicje silnych partnerów (por. Koziński 1992). Warunkiem sukcesu jest zaangażowanie wszystkich pracowników (czyli lokalny kontrakt społeczny zatwierdzający reguły gry przez tych, których ona dotyczy), przy jednoczesnej popularyzacji filozofii swych działań wspólnie z innymi partnerami na rynku edukacyjnym. Zawarcie takiego kontraktu może się realizować bardzo różnie – przez uchwały senatów i rad wydziałów lub przez szerokie poparcie wyborcze dla programu rektorskiego. Do jego odrzucenia wystarczy strajk włoski.

Przedstawione tutaj reguły gry uruchomiły zmiany w warszawskiej Szkole Głównej Handlowej. Warto je przypomnieć: w SGH studenci mogą wybierać profesorów, którzy mają ich uczyć. Ci wybierani często zarabiają więcej niż pozostali dzięki nadgodzinom. Korzystając ze skrajnie uproszczonego ujęcia modelowego, można stwierdzić, że reguły gry były oparte na prostym skrzyżowaniu dwóch dwubiegunowych układów „student – profesor” i „światny – marny” oraz skonstruowaniu w otrzymanej macierzy odpowiednio motywujących wypłat, tak by uniknąć dylematu więźnia oraz wyjść z konfliktu racjonalności indywidualnej i zbiorowej. I oto „światny student” to taki, który ma świetne wyniki – jego nagrodą są wysokie stypendia, „student marny” zaś płaci za powtarzanie nauki. „Światny profesor” to profesor popularny – który dużo uczy i dużo zarabia, „marny profesor” – przeciwnie. Tej sytuacji gry można się doszukać na każdej uczelni, choć sama postać gry nie będzie tak czytelna jak w SGH.

Aby osiągnąć zamierzone zachowania jednostek, ważne są dwie cechy: czytelność tych reguł i ich stabilność (por. Ross, Nisbett 1991). Wymaga to od „graczy” dbałości o swoje interesy oraz pilnowania stabilności reguł gry. Jednostki przegrywające mają dwie strategie: albo zakwestionować reguły gry, albo „podciągnąć się”. Kwestionowanie reguł instytucjonalnej gry jest bardzo trudne – wymaga długiego czasu i budowy nieciekawej koalicji. Łatwiej jest „podciągnąć się”. Można to osiągnąć uczciwie (przez rzeczywiste podniesienie jakości efektów swojej pracy) lub nieuczciwie (przez zafałszowanie tych efektów). Niestety, najczęściej miarą efektywności profesora jest średni poziom ocen studentów. A ponieważ to profesor wystawia oceny, zatem – wprawdzie pośrednio – to on sam ocenia swoją efektywność. Taka sytuacja nie sprzyja uczciwym strategiom. Z kolei jednostki wygrywające mają tylko jeden cel: utrzymać reguły gry przynoszące im wypłaty. Nie jest to – dla instytucji – dobry prognostyk na przyszłość. Paradoksalnie – przegrywający, „marni”, stają się *agentami zmiany* (niekoniecznie jednak zmiany na lepsze).

Zastój

Jeśli przyjmiemy podane dotychczas argumenty, trzeba stwierdzić, że dzisiejsi reformatorzy stoją w trudnej sytuacji, której wyznacznikami są: (malejący) nacisk na zmiany,

trzy dysonanse – drogi, władzy i relacji z otoczeniem (prowadzące do zaburzeń przetwarzania oraz przekazywania informacji), a także sytuacja gry, której reguły są przedmiotem utajonego konfliktu. Jakie są tego skutki?

Brak nacisku na zmiany to hamulec dla przeobrażeń w sytuacjach, w których nie utrwały się instytucjonalne mechanizmy funkcjonowania. Na przykład ustalenie czytelnych mechanizmów płacowych oraz stabilizacja konkurencji na rynku płatnych usług edukacyjnych utrwalają efekty zmian w obszarze studiów zaocznych w uczelniach państwowych, zaś brak czytelnych relacji dotyczących skutków ocen pracy nauczycieli akademickich (np. ankiet studenckich) powoduje obumieranie i fasadowość tych procedur.

W analogii to teorii dysonansu poznawczego, można się spodziewać, że stany dysonansów drogi, władzy i regulacji wywołują napięcie emocjonalne motywujące jednostki do usunięcia lub redukcji niezgodności (por. Grabowska, Budohoska 1992). Napięcia wynikające z dążeń do usunięcia sprzeczności w zasadach funkcjonowania, które określiliśmy **dysonansem drogi**, prowadzą do zmiany przekonań lub reinterpretacji sytuacji. W konsekwencji następuje – niekiedy neofickie – wyparcie się dotychczasowych sposobów funkcjonowania (połączone z – czasem nadgorliwą – beatyfikacją dowolnej wizji objaśniającej nową sytuację) lub odrzucenie racjonalności nowego stanu środowiska przez uznanie jego tymczasowości i przez to wykazanie pozorności konfliktu. Aby uniknąć dysonansu drogi, jednostki pomijają informacje niezgodne z ich przekonaniem, a spostrzegają i zapamiętują te, które potwierdzają ich stare przekonania.

Napięcia wynikające z dążeń do usunięcia sprzeczności w zespole wartości tworzących autorytety określiliśmy jako **dysonans władzy**. Zmianie przekonań, pospieszemu składowaniu w lamusach *dygnitarzy minionej epoki* towarzyszy hołdowanie nowym bogom. Alternatywne zachowania wynikają z redefinicji sytuacji i prowadzą do radykalnego zakwestionowania autorytetów oraz do wieszczenia ich doraźności. Ignorowanie informacji niezgodnych z własnym przekonaniem i tendencyjny ich dobór to widome objawy skutki tego dysonansu.

Napięcia wynikające z dążeń do usunięcia sprzeczności w sposobach koordynowania procesu zarządzania instytucją, które nazwaliśmy **dysonansem regulacji**, powodują powstawanie napięć emocjonalnych, motywujące do redukcji tych niezgodności. Zmianie przekonań o zaletach funkcjonującego systemu towarzyszy mitologizacja zalet systemów zewnętrznych. Alternatywnie następuje „okopanie się” na pozycjach tradycyjnych i radykalne odrzucenie zmiany. W sferze informacji skutki tego dysonansu to skłonność do ślepej imitacji lub celowa ślepotą.

Konflikt o reguły gry wymaga pogłębionej analizy, na którą brakuje tu miejsca. Ewidentne są jedynie jego niektóre cechy, np. asymetria stron i asymetria horyzontu działania, a wreszcie silna tendencja do utajniania bieżących strategii. Asymetria stron wynika z nierównego dostępu do władzy: za utrzymaniem reformatorskich reguł są lokalne elity władzy i ich beneficjenci, przeciw – część środowiska pozostająca poza orbitami reformatorskimi. Asymetria horyzontu działania wynika z kadencyjności władz. Tendencja do utajniania bieżących strategii jest skutkiem braku platformy uzgodnienia konfliktu interesów.

W efekcie działania tych czynników w środowisku akademickim powstaje wielkie oczekiwanie na informacje o zmianach. Powstaje napęd do działania, spowodowany poczuciem dyskomfortu, który jest konsekwencją utrzymywania i godzenia niezgodnych ze

sobą myśli, uczuć i przekonań oraz zaangażowanie się w działanie, które jest sprzeczne z koncepcją siebie jako osoby przyzwoitej i rozsądnej. Rośnie zapotrzebowanie na informacje redukujące emocjonalne napięcia wywołane przez trzy dysonanse oraz utajony konflikt, który przesłania niknący nacisk środowiska na zmiany strukturalne czy ich kontynuowanie. Dostarczanie takich informacji podnosi znaczenie tych, którzy ich dostarczają. W efekcie pojawiają się postawy, które można określić jako *zmianoholizm*, a które odpowiadają taktyce *ucieczki do przodu* przed problemem. *Zmianoholik aktywny* podejmuje tylko działania nowe, *zmianoholik pasywny* – odbiera tylko informacje o takich działaniach. Najważniejszą cechą zmianoholizmu jest jego totalizm – nie zostawia on miejsca na inne działania, w tym na prace nad funkcjonowaniem bieżącym, które na tym cierpi.

Uwagi końcowe

Odniesienie do celu jest elementem, którego brakuje w przedstawionym obrazie (por. Szapiro 1998b). Fakt funkcjonowania opisanych negatywnych zjawisk i mechanizmów – niezależnie od wielu wysiłków tworzenia misji systemu edukacyjnego (reforma oświaty) oraz konkretnych uczelni, programów wyborczych rektorów i dziekanów, a także strategii rozwoju budowanych przez senaty nawet pomimo formalnych akceptacji tych programów – oznacza, że wysiłki te są niewystarczające, a cele działania systemu i działania instytucji są niejasne i nie rozpisane na wzorce kariery zawodowej jednostek – zarówno administratorów i pracowników zaplecza, jak i asystentów, adiunktów, profesorów. Rośnie zapotrzebowanie na dookreślenie tych celów oraz na zawieranie lokalnych kontraktów umożliwiających ich realizację. Działania te powinny się ogniskować na stworzeniu takiej wizji, która zaoferuje czytelny układ celów instytucjonalnych oraz wiarygodne mechanizmy ich przełożenia na ścieżki własnych karier osobistych, o osobistej odpowiedzialności. Chodzi przy tym o wiarygodność wyrastającą z przeszłości – popartą efektami, nie pomysłami.

Niezależnie od tego, czy Europa XXI wieku będzie Europą Regionów, czy Europą Zjednoczoną, oferta wyższych uczelni XXI wieku musi łączyć mądre programy i etyczny wymiar w kształceniu, odnosić się do problemów własności informacji, uczyć języków obcych, ale także komunikacji we własnym języku (a więc technik facylitacji relacji międzyludzkich i metody analizy konfliktu), a wreszcie musi pokonać cywilizacyjne wyzwanie humanizacji świata nasączonego techniką, która ma służyć, a nie dominować. Aby spełnić te wymagania, uczelnie muszą być otwarte i działać wirtualnie – w sieciach intra-, ekstra- i internetowych oraz w sieciach ludzkich – stabilnych zespołach międzynarodowych i grupach projektowych tworzonych w celu realizacji określonych zadań. Niemniej ważnym zadaniem jest przystosowanie szkół wyższych do elastycznej zmiany poprzez dostosowywanie programów oraz tworzenie nowych profili zawodowych odpowiadających na zapotrzebowania wykreowane przez postęp techniczny i rzeczywistość gospodarczą.

Akademickość uczelni oznacza dziś sprostanie tym wyzwaniom. Ich ignorowanie definiuje zaścianek – w sensie nie geograficznym, lecz intelektualnym. Zaścianek gra na wątkach kombatanckich i na mechanizmach manipulacji informacją, na samooszustwach,

ocenach budowanych na uprzedzeniach i czarno-białych sądach, ignoruje fakty niewygodne w próbach rekonstrukcji minionych bytów, wreszcie – wykorzystuje zapotrzebowanie na zmianoholizm. Wszystko to nie powinno być zignorowane, lecz sprowadzone w miejsce, na które zasługuje – na margines działań.

Literatura

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. 1997

Psychologia społeczna. Serce i umysł, Warszawa, Wydawn. Zysk i S-ka.

Beksiak J., Chmielecka E., Grzełowska U. 1992

Kierunki zmian w wyższym szkolnictwie ekonomicznym, Warszawa, Wydawn. Uczelniane SGH.

Beksiak J., Chmielecka E., Sulejewicz A. 1993

Instytucjonalne warunki działania szkół wyższych, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2, s. 10–22.

Belton V., Elder M., Szapiro T. 1996

Multimedialne wsparcie dydaktyki. Studium przypadku – Mentor-PL, materiały z konferencji „Zastosowania badań operacyjnych”, Ustroń.

Domański H., Sawiński Z. 1992

Wzorce prestiżu a struktura społeczna, Wrocław, Ossolineum.

Duda R. 1992

Higher Education in Poland – Challenges and Perspectives, wystąpienie na konferencji „The Strategy on the Human Resources Development and the Coordination of External Assistance”, Warszawa.

Drucker P. 1986

Innovation and Entrepreneurship, Perennial Library.

Grabowska A., Budohoska W. 1992

Procesy percepcji, w: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia ogólna*, Warszawa, PWN.

Kozielecki J. 1992

Myślenie i rozwiązywanie problemów. Podejmowanie decyzji, w: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia ogólna*, Warszawa, PWN.

Kryteria ... 1993–1998

Kryteria i tryb przyznawania środków z budżetu państwa na finansowanie projektów badawczych, Warszawa, Komitet Badań Naukowych.

Mika S. 1987

Psychologia społeczna, Warszawa, PWN.

Osterczuk A. 1993

Private Higher Education in Poland, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa, maszynopis.

Osterczuk A., Szapiro T. 1993

An Attempt to Describe Factors Shaping Relation between Education and Unemployment, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa, maszynopis.

Reykowski J. 1992

Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość, w: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia ogólna*, Warszawa, PWN.

Ross L., Nisbett R.E. 1991

The Person and the Situation, New York, McGraw Hill.

Senge P. 1994

The Fifth Discipline, New York, Currency Doubleday.

Slater S., Narver J. 1991

Market Orientation and the Learning Organization, „Journal of Marketing”, vol. 59, nr 3, s. 63–74.

Solso R.L. 1995

Cognitive Psychology, IV-th ed., New York, Allyn and Bacon.

Szapiro T. 1994

Business Education, w: Gołębiowski J.W. (red.): *Transforming the Polish Economy*, vol. II, part II, p. 170–183, Warsaw, World Economy Research Institute, Warsaw School of Economics.

Szapiro T. 1995

Barriers to Transforming the Institutions of Higher Education and How to Overcome Them?, materiały z konferencji Stowarzyszenia Absolwentów Fullbrighta.

Szapiro T. 1998a

Between Liberal Arts, Case-based Skills' Formation and Procedural Woodenheadedness, III CEMS Academic Conference, Louvain-I-Neuve.

Szapiro T. 1998b

Mechanizmy zarządcze jakością edukacji, materiały z konferencji „Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania”, Łódź.

Tyszka T. 1993

Wybory: ocena i strategie, w: Materska M., Tyszka T. (red.): *Psychologia i poznanie*, Warszawa, PWN.

Ustawa ... 1990

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r., „Dziennik Ustaw”, nr 65, poz. 385.

Ziabicki A. 1993

Obiektywizacja oceny naukowców i zespołów naukowych, „Biuletyn Towarzystwa Popierania i Krzewienia Nauk”, nr 12, s. 35–47.

MOJA UCZELNIA

Stefan Jackowski Między dyscyplinami wiedzy a zawodami

W artykule poruszono jeden z ważnych aspektów odrębności dwóch światów: uniwersytetu i jego otoczenia. Jego autor prezentuje pogląd, że „zawodowa orientacja” uniwersytetu powinna polegać przede wszystkim na określeniu, jakie dziedziny wiedzy i w jakim zakresie są konieczne do wykonywania poszczególnych zawodów. W tym kontekście proponuje pewien punkt widzenia na sposób rozwiązywania problemu „arbitralności i nieprzystawalności programów studiów do rynku pracy”.

Próby zmian programów kształcenia uniwersyteckiego zawsze prowadzą do pytania, do czego ma być przygotowany absolwent uczelni. Tytuły magistra i licencjata są z definicji ustawy tytułami zawodowymi, w odróżnieniu od doktorskich stopni naukowych i tytułu naukowego. Nie znam literatury, w której dokonuje się wykładni tego zróżnicowania. Obserwuję jednak praktykę, w której doskonała praca magisterska to taka, która faktycznie jest rozprawą naukową. Co więcej – magisteria otrzymuje się w zakresie kierunków studiów, których spis przypomina raczej wykaz dyscyplin wiedzy niż listę zawodów.

Spróbujmy zdać sobie sprawę z rozróżnienia między zawodami a dyscyplinami wiedzy na przykładach bliskich mi nauk matematycznych. Niewątpliwie matematyka jako całość oraz jej działy – takie jak analiza matematyczna, geometria, algebra – są dziedzinami wiedzy. Podobnie informatyka, a w jej ramach teoria algorytmów, języków programowania itp. są dziedzinami wiedzy. Natomiast nauczyciel matematyki (wszystkich stopni), aktuariusz, analityk finansowy, numeryk to przykłady zawodów, do których wykonywania potrzebna jest wiedza matematyczna. Podobnie wiedza informatyczna jest potrzebna do wykonywania zawodu programisty czy administratora systemów lub twórcy systemów informatycznych do obsługi konkretnych zakresów działalności. Sięgając do palety zawodów prawniczych, można wymienić sędziego, adwokata, prokuratora, radcę prawnego, specjalistę ds. penitencjarnych, urzędnika administracji państwowej itp., podczas gdy na liście kierunków studiów znajdujemy jedynie dwa kierunki: prawo i administrację.

Spis zawodów, dokonany „z natury”, istnieje, tak jak istnieje spis kierunków studiów, ustalony znacznie bardziej arbitralnie przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Spisy te

dalece się nie pokrywają. Nie wdając się w szczegółową definicję zawodów i dziedzin wiedzy, zaryzykowałbym pogląd, że do wykonywania rozmaitych zawodów potrzebna jest pewna znajomość rozmaitych dziedzin wiedzy i bliskie zawody różnią się proporcjami dziedzin wiedzy stanowiących ich podstawy. Na przykład istnieje znacząca wspólna podstawa wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i szerzej – społecznej, potrzebna nauczycielom różnych przedmiotów.

Nie wszystkie pożyteczne zawody wymagają wykształcenia akademickiego w zakresie jakichś dziedzin wiedzy. Na przykład stolarzowi znajomość podstaw biologii (o drzewach) i geometrii w zakresie szkoły średniej całkowicie wystarczają do wykonywania zawodu.

W moim przekonaniu uniwersytet nie jest miejscem, w którym uczy się jakiegokolwiek zawodu, aczkolwiek w rozmaitym stopniu przygotowuje się studentów do różnych karier zawodowych. Nauka zawodu, od stuleci, następuje poprzez przyuczanie u boku praktyka. Jest to wspólny, bardzo ważny fragment edukacji stolarza i ślusarza, a także adwokata, lekarza, nauczyciela itd. Często zarzuca się uniwersytetom, że nie przygotowują dobrze nauczycieli. Ale czy wyuczają lepiej jakiegokolwiek zawodu, poza – być może właśnie przez przyuczanie – zawodem nauczyciela akademickiego i badacza? W dodatku przygotowanie do tego zawodu jest z natury rzeczy najbardziej monodyscyplinarne.

Elementem profesjonalnej perfekcji jest wszechstronna znajomość szczegółów materii, doprowadzenie do „automatyzmu” potrzebnych czynności i procedur. Natomiast ważnym elementem akademickiego podchodzenia do problemów jest krytycyzm, kontestowanie zastanych rozwiązań i otwartość na nowe idee. Wydaje mi się, że istnieje głęboka różnica między metodologią pracy badacza a „umysłowych robotników”, którymi zostaje większość absolwentów uczelni na całym świecie. Zapewne uniwersytet nie jest miejscem, w którym można i należy zdobywać szlify zawodowe, jeśli nie planuje się zostania badaczem lub nauczycielem akademickim.

Uniwersytet powinien dbać o wysoki standard podstawowego wykształcenia dla poszczególnych zawodów. Troskę o poziom adeptów tych zawodów pozostawiłbym np. odpowiednim korporacjom i instytucjom wydającym licencje na wykonywanie rozmaitych zawodów. Poziom „profesjonalisty” mogą najlepiej ocenić mistrzowie danego zawodu, a niekoniecznie nauczyciele akademicy. I tak faktycznie się dzieje w zawodach o długich tradycjach korporacyjnych.

Prozawodowe zorientowanie uniwersytetu powinno polegać przede wszystkim na zastanowieniu się, jakie dziedziny wiedzy i w jakim zakresie są konieczne do wykonywania poszczególnych zawodów. Powinniśmy odrzucić rozważanie pytań w stylu: „czyż matematyk może nie wiedzieć, co to jest przestrzeń topologiczna?”. Bo *matematyk* to w istocie nie jest zawód, a jeśli myślimy o tym słowie jako o nazwie zawodu, to nie wybiegamy faktycznie poza nauczyciela szkoły średniej lub wyższej i badacza.

Wyłania się stąd pewien bardzo uproszczony model postępowania przy układaniu ścieżek studiów uniwersyteckich:

- Spójrzmy na listę zawodów.
- Wybierzmy te, które, w zgodnej opinii na świecie, wymagają wyższego wykształcenia (podobno jest ich 150, ale nie jestem pewien, w jak szczegółowej klasyfikacji, wydaje się, że nauczyciel szkoły średniej to jeden zawód, niezależnie od przedmiotu).

- Zastanówmy się, wspólnie z wybitnymi praktykami tych zawodów, jakie fragmenty poszczególnych dziedzin wiedzy są potrzebne do wykonywania poszczególnych zawodów i zaproponujmy studentom odpowiednie ścieżki edukacji.

Sądzę, że ten, uproszczony model pokazuje, jak próbować rozwiązać problem, którego istnienie wszyscy odczuwamy: arbitralności i nieprzystawalności programów studiów do rynku pracy.

Summaries

Maria **Wójcicka** Innovations in Higher Education – An Overview

The article presents the main directions of solutions of the problem of innovations in higher education appearing in the literature of the subject, with special consideration of educational innovations. Three issues were discussed: (1) the main concepts concerning innovations, (ii) consequences for the introduction of changes in the organisational structure of higher education, and (iii) factors influencing the success of innovation. Examples of systemic reforms carried out in the countries of Western Europe towards the end of the sixties and in the eighties were used to illustrate the thesis that those new ideas have chances of being accepted by the academic community that arise from knowledge of the specific nature, scope and conditions of susceptibility to changes of higher education institutions. The findings of studies conducted in Poland in 1993–1995 served to illustrate changes in higher education initiated within higher education institutions and visible on the level of the basis organisational units of those institutions.

Leo **Goedegebuure**, V. Lynn **Meek** On Change and Diversity: The Role of Governmental Policy and Environmental Influences

The article addresses the issue of change in the government-university relationships. As has become increasingly clear for both analysts of higher education policy and for administrators in higher education institutions, a fundamental shift in the relationship between national governments and higher education institutions is taking place in many Western European countries. In some countries, these changes are occurring at greater speed than in others, but movement to what has been labelled “state supervision” is quite dominant. The first part of the article analyzes the rationale for this change at system level by tracing its historical imperatives; after which it discusses the concept of the supervisory governance model. The second part focuses in particular on one of the key objectives of higher education policy, namely diversity, and addresses the question of the extent to which a supervisory governance strategy can contribute to the attainment of

this objective and what doing so implies for the role and function of higher education institutions. By focussing on the specific issue of diversity, the authors intend to demonstrate the dynamic relationship between governments and higher education institutions that is implied in the supervisory model.

Julita **Jablecka** Changes in Management Systems in Universities of Selected European Countries

Since the middle of the eighties changes have been taking place in relations between the state and higher education institutions. Legislative activity has been developing geared to create a new model of management of a higher education institutions. The article explains how scholars of higher education interpret the changes by means of the concept of the evaluating state and managerism. An attempt is also made to answer the question, whether despite the specific features of the historical development and traditional organisational solutions of the higher educational system of various countries there are common tendencies of changes in management systems. The analysis was limited to the sector of universities and countries that are usually omitted in studies of this kind were used as examples, i.e. Denmark, Norway, Austria as well as the United Kingdom, where these changes started the earliest and are the most radical.

Stefan **Jackowski**, Tadeusz **Krauze** Point Systems as Tools for Constructing Academic Programmes and Evaluating Student Performance in American Colleges and the SOCRATES/ERASMUS Programme

A comparison of the credit point system and related concepts in American colleges and universities and the European Union SOCRATES/ERASMUS Programme is presented. The concepts of credit hours, credit points, grade point average, degree programme, major and basic educational requirements are defined; their use is illustrated by examples taken from bulletins of several American universities. Analogous terms in the European Credit Transfer System, are analyzed. It is argued that the American system is more flexible and efficient in transferring credits and in creating new academic programmes.

Sonia **Gandolfi**, Chantal **Darsch**, Zdzisław **Kurowski** Centres for Lifelong Education of Engineers in the Grandes Écoles in France

The article describes the main elements of the French system of lifelong education, which is regarded as one of the most developed in Europe. The authors focus on centres for lifelong education of engineers in the Grandes Écoles. The organisation of these centres is discussed in the historical context, then their activity, including strategy and management, elaboration of projects and carrying out forms of lifelong education, quality assurance of this education, marketing and co-operation with industry. The network of co-operation of the Grandes Ecoles – CEIFCO – is presented, focusing attention on some data characteristic of the organisation and activity of the centres of lifelong education of the member institutions of the network. The main conclusion of the article is the postulate that in Poland, as the Grandes Écoles in France, technical universities ought to play the main role in the lifelong education of engineers.

Alicja Siemak-Tylikowska Laboratory of Education – Project for the University of Warsaw

The article discusses the plan for reform of the present system of teacher education at University of Warsaw in the context of the new tasks that will face teachers after the implementation of the current reform of the Polish system of education. According to the plan, teachers of the primary level (grades I–IV of primary school) will be trained as they are now, while teachers of the upper grades of primary school, grammar school and secondary school will be covered by a system of individual intramural studies. In the second case the project assumes that it will be necessary to create inter-subject paths of individual studies simultaneously in two faculties or specialities. Different variants of organisational and programme changes indispensable for this purpose were presented.

Andrzej Guzek Polish Studies at University of Warsaw – Teaching Problems

The author – Dean of the Faculty of Polish Studies at University of Warsaw in 1990–1996 – describes the circumstances that made it necessary to introduce in that faculty such far-reaching programme changes, new plans of full-time studies and new principles of giving credit for the year and successive phases of the studies. He also describes the main assumptions underpinning Polish studies in their new form.

Tomasz Szapiro Remarks on Change Management in Economic Universities

The article describes the mechanisms stimulating the rapid pace of developments in the reform of higher education in economics. The starting point for the analysis is the circumstances of the reforms of 1989: the pressure for reforms, the unpreparedness of the reformers and the reasons for it, breakdown of the hierarchy of authorities and maladjustment to the realities of market management. The author shows the reasons why these factors did not have the same influence on the transformation processes. Then he describes the factors that determined the success of the first phase of the changes and analyses the conflict of interests in the present situation. The analysis, based on mechanisms similar to cognitive dissonance, indicates the hardening of attitudes conducive to stagnation. This syndrome was called "changeophobia" and was contrasted to conscious, goal-oriented actions towards the vision of a readable system of institutional goals and credible mechanisms for translating them to personal career paths.

Stefan Jackowski The Connection between Fields of Knowledge and Preparation for Professional Work

The author posits that university curricula should reflect the needs of the job market – an important aspect of the relationship between a university and its environment. He suggests that a "professional orientation" in university education should be developed. Students would be exposed to fields of knowledge providing them with necessary background for practicing given professions. He outlines a procedure indicating how changes in the job market could affect the construction of new curricula.

Kronika

Proces przejścia między edukacją a rynkiem pracy – raport Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego

Zainteresowanie procesem przejścia między edukacją a rynkiem pracy, tj. okresem, jaki mija od chwili zakończenia nauki szkolnej na różnych poziomach aż do momentu uzyskania pierwszej stałej pracy, wynika przede wszystkim z faktu, że znaczna część młodych ludzi rozpoczyna swoją aktywność zawodową nie od zatrudnienia, ale od bezrobocia i rozmiary tego zjawiska są niepokojąco duże. Interesujące jest także zdefiniowanie samego procesu przejścia, wskazanie jego początku i końca, gdyż uczniowie, a zwłaszcza studenci, coraz częściej rozpoczynają pracę zawodową jeszcze w trakcie nauki i trudno jest określić początek procesu przejścia, ponieważ nauka i praca zawodowa towarzyszą sobie nawzajem. Problemy te stawiają przed badaczami pytanie: jak zdefiniować proces przejścia, kiedy on się rozpoczyna, a kiedy kończy, czy jego zakończenie ma wyznaczać uzyskanie pierwszej stałej pracy, czy jakiegokolwiek pracy, czy koniec procesu przejścia ma określać wiek badanych, np. nie więcej niż 30 lat, czy też wiele czynników jednocześnie. Procesowi przejścia mogą towarzyszyć okresy aktywnego poszukiwania pracy, szkolenia i okresy bierności zawodowej, nie spowodowanej szkoleniem. Zainteresowanie procesem przejścia młodzieży między edukacją a rynkiem pracy jest wynikiem nie tylko zwiększającego się bezrobocia tej grupy aktywnych zawodowo, ale także zmieniającego się charakteru zatrudnienia osób już pracujących. Tak rozumiany proces przejścia może w niedalekiej przyszłości towarzyszyć nie tylko ludziom młodym, ale znacznej części osób pracujących. Guy Standing – ekspert Międzynarodowej Organizacji Pracy – uważa, że „przyszły charakter zatrudnienia będzie obejmował ludzi krążących między pracą na cały etat a pracą dorywczą, między pracą za wynagrodzeniem a samozatrudnieniem, między okresami szkoleń i okresami zatrudnienia oraz, prawdopodobnie, okresami aktywności i stagnacji zawodowej. Jeżeli przyjmiemy tę wizję za prawdopodobną, musimy zadać sobie pytanie, czy typy rynków pracy i polityki socjalnej zaprojektowane w erze, kiedy większość ludności pozostawała w stałym pełnoetatowym zatrudnieniu są obecnie aktualne” (Standing 1998). Pytanie to stwarza podstawę do nowego spojrzenia na proces przejścia między edukacją a rynkiem pracy oraz zwrócenia większej niż dotychczas uwagi na wpływ instrumentów rynku pracy na możliwość uzyskania pierwszej pracy.

Raport pt. *Proces przejścia między edukacją a rynkiem pracy*, przygotowany w 1998 r. w ramach programu Fiesta II finansowanego ze środków Phare, został zaprezentowany 4 listopada 1998 r. podczas seminarium. W dyskusji nad raportem wzięli udział pracownicy naukowcy Uniwersytetu Warszawskiego oraz instytutów naukowo-badawczych, przedstawiciele ministerstw edukacji i pracy, Krajowego Urzędu Pracy, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, kuratorium warszawskiego, poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Raport został przygotowany w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego przez Annę Buchner-Jeziorską, Elżbietę Drogosz-Zabłocką, Janusza Gęsickiego i Annę Kowalską, pod kierunkiem prof. Ireneusza Białeckiego. Raport składa się z ośmiu rozdziałów poświęconych kolejno:

- próbie zdefiniowania procesu przejścia między edukacją a rynkiem pracy;
- uwarunkowaniom edukacyjnym i uwarunkowaniom rynku pracy;
- dostosowywaniu systemu szkolnego do potrzeb rynku;
- wpływowi reformy edukacji na zmianę sytuacji młodzieży na rynku pracy;
- analizie instytucji rynku pracy wspierających proces przejścia;
- opisowi sytuacji młodzieży i absolwentów na rynku pracy na podstawie badań losów absolwentów prowadzonych przez GUS;
- opisowi rynku pracy absolwentów szkół wyższych na podstawie badań pracodawców;
- analizie edukacji ustawicznej jako szansy na uzupełnianie, unowocześnianie lub zmianę dotychczasowych kwalifikacji.

W dyskusji podkreślano, iż zaletą raportu jest szerokie ujęcie problemu przejścia, wskazanie zarówno uwarunkowań rynku pracy, jak i systemu edukacji oraz wykorzystanie badań losów absolwentów i badań pracodawców. Autorzy raportu uznali, że przejście między edukacją a rynkiem pracy nie może być definiowane jako jednorazowy akt, ale jako proces. Proces ten może być analizowany w ujęciu wąskim lub szerokim, a każde podejście wiąże się z odmiennym zdefiniowaniem badanej zbiorowości. W zależności od przyjętych założeń określenie procesu przejścia może mieć zakres wyznaczony m.in. przez: cechy osób badanych (wiek, wykształcenie, aktywność zawodowa), cechy poszukiwanej pracy (stała, okresowa, w pełnym lub niepełnym wymiarze), okres poszukiwania pracy (jeden rok od ukończenia szkoły, okres od ukończenia szkoły do uzyskania pierwszego zatrudnienia). Wskaźnikami procesu przejścia mogą być wskaźniki odnoszące się m.in. do uwarunkowań demograficznych lub do pracy zawodowej, np. współczynnik aktywności zawodowej absolwentów według poziomu wykształcenia, wynagrodzenia absolwentów według poziomu wykształcenia, liczba lat nauki wymagana do podjęcia pracy zawodowej w określonym zawodzie lub grupie zawodów (zgodnie z założoną funkcją danego typu szkoły) czy liczba lat nauki rzeczywiście wymagana przez pracodawców do podjęcia pracy w określonym zawodzie. Statystyczna ocena procesu przejścia znajduje się na pograniczu statystyki edukacyjnej i statystyki rynku pracy.

Uwarunkowania rynku pracy przedstawiono na podstawie analizy tego rynku w latach 1990–1996 opartej na danych statystycznych i badaniach aktywności ekonomicznej ludności. Omówione zostały zmiany aktywności zawodowej ludności, wielkości i popytu na pracę oraz dynamika i płynność bezrobocia. Przedstawiono także prognozę podaży i popytu na pracę (Kowalska 1998). Wśród czynników edukacyjnych wskazano na dostępność i drożność systemu edukacji, rozmiary niepowodzeń szkolnych, programy nauczania i uzyskiwane kwalifikacje oraz znaczenie orientacji i poradnictwa zawodowego (Drogosz-Zabłocka 1998).

Podstawowe kwestie dotyczące funkcjonowania rynku pracy leżą w gestii Ministerstwa Pracy i Spraw Socjalnych. Resort ten prowadzi politykę w zakresie pośrednictwa pracy, szkoleń i programów specjalnych wobec niektórych grup pracujących i poszukujących pracy (np. rolników czy górników), wchodzenia na rynek absolwentów szkół wszystkich szczebli, a także orientacji i poradnictwa zawodowego w systemie urzędów pracy.

Koordinacji kształcenia na poziomie wyższym z rynkiem pracy sprzyjają targi pracy organizowane w szkołach wyższych, podczas których prezentowane są oferty pracodawców. W trakcie dyskusji nad raportem zwracano uwagę, że ta część opracowania powinna być uzupełniona o informacje dotyczące *Dni kariery* organizowanych w szkołach wyższych. Organizatorem tej imprezy jest stowarzyszenie AIESEC (Gestern 1998). Zorganizowało ono w 12 uczelniach 14 edycji *Dni kariery*, w których wzięło udział ok. 20 tys. studentów. Podczas tych swoistych targów pracy można uzyskać informacje o firmach, w których studenci chcieliby znaleźć zatrudnienie, a także o propozycjach szkoleniowych i stypendialnych tych firm. Można także otrzymać formularze aplikacyjne potrzebne przy ubieganiu się o pracę u poszukiwanych pracodawców.

W raporcie przedstawiono sytuację na rynku pracy absolwentów różnych typów szkół: od zasadniczych do wyższych oraz pokazano, jakie cechy ułatwiają pozyskanie pierwszej pracy. Z przedstawionych badań wynika, że otrzymaniu pierwszej pracy sprzyjają przede wszystkim: znajomości własne i rodziców, a także dotychczasowe kontakty zawodowe, znajomość języków obcych, bardzo dobre świadectwo (dyplom) oraz dyspozycyjność (por. Losy... 1998). Najmniejsze znaczenie dla absolwentów miały gotowość do zmiany miejsca zamieszkania i gotowość do zmiany zawodu. Analizując możliwość uczenia się języków obcych w systemie szkolnym, warto zwrócić uwagę, że w szkołach podstawowych w roku szkolnym 1997/98 uczyło się języka angielskiego 23,8% ogółu uczniów tych szkół, rosyjskiego – 15,2% i niemieckiego – 14,4%. Znaczne różnice występowały między miastem a wsią. W szkołach podstawowych w miastach uczyło się języka angielskiego 30,3% uczniów, na wsi – 13,2%, natomiast języka rosyjskiego w miastach – 7,3%, a na wsi – 28%. W szkołach zasadniczych najbardziej popularnym językiem obcym jest rosyjski, którego uczy się blisko 60% uczniów, następnie niemiecki – 23% i angielski – 10,9%. Język angielski jest najbardziej popularny w liceach ogólnokształcących. W roku szkolnym 1997/98 uczyło się tego języka aż 84,1% ogółu uczniów liceów. Z przedstawionych danych wynika, że największe szanse na naukę języka obcego, w tym przede wszystkim angielskiego, mają wśród uczniów szkół średnich uczniowie liceów ogólnokształcących. W dodatkowe umiejętności (za taką umiejętność uznaje się np. znajomość języka obcego) najlepiej wyposażeni są absolwenci szkół wyższych, wśród których 64,5% deklaruje znajomość języka obcego, następnie licencjaci (57,9%), absolwenci szkół policealnych (34,6%) i absolwenci liceów ogólnokształcących (31,3%).

Interesujące jest także przywiązanie absolwentów do wyuczonego zawodu. W ciągu najbliższych lat zmiany może tu przynieść przygotowywana reforma systemu edukacji, a zwłaszcza systemu kształcenia zawodowego. W nowym ustroju szkolnym szkoły zawodowe zostaną zastąpione przez licea ogólnokształcące o profilu zawodowym. Szkoły te będą stwarzały podstawy do wykonywaniu wielu zawodów. Pozwoli to na większą mobilność zawodową.

W okresie wykonywania pierwszej pracy następuje konfrontacja wiedzy zdobytej w szkole z wymaganiami pracodawców. Z badań losów absolwentów wynika, że wysoko oceniają oni swoje przygotowanie teoretyczne, znacznie niższa jest natomiast ocena przygotowania praktycznego. Najniższe oceny uzyskało przygotowanie do poszukiwania pracy i zmiany zawodu. Wśród absolwentów szkół wyższych 46% uważa się za całkowicie przygotowanych teoretycznie, za całkowicie przygotowanych praktycznie uważa się 27% badanych, ale tylko 7,5% uważa się za przygotowanych do poszukiwania pracy

i zmiany zawodu. Oceny te są najwyższe w porównaniu z ocenami licencjatów oraz absolwentów szkół policealnych i liceów ogólnokształcących.

Z danych przedstawionych w raporcie wynika, że możliwości pracy kadr z wyższym wykształceniem są zróżnicowane oraz uzależnione od sektorów i działów gospodarki. Działami gospodarki, które w latach 1994–1995 zatrudniły najwięcej absolwentów są edukacja i służba zdrowia, następnie przemysł i administracja publiczna (Buchner-Jeziorska 1998). Sytuacja osób z wyższym wykształceniem jest dotychczas korzystna, ponieważ przyrost zatrudnienia tej kategorii pracowników jest większy niż przyrost zatrudnienia ogółem. Bezrobotni z wyższym wykształceniem to przede wszystkim absolwenci nauk społecznych i ekonomicznych. W końcu 1996 r. stanowili oni 27,7% bezrobotnych z wyższych wykształceniem.

W końcowej części raportu wskazano na brak definicji kompetencji poszukiwanych na rynku pracy i przełożenia tych oczekiwań na zadania edukacyjne. Wskazano także na brak precyzyjnej i usystematyzowanej informacji na temat stopnia, w jakim popyt rozmija się z podażą w kwestii przygotowania poszukujących pracy oraz oczekiwań pracodawców.

Uczestnicy dyskusji wskazywali na potrzebę kontynuowania badań nad tym zagadnieniem.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Literatura

Buchner-Jeziorska A. 1998

Rynek pracy absolwentów szkół wyższych. w: *Proces przejścia między edukacją a rynkiem pracy*, raport przygotowany pod kierunkiem I. Bialeckiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, październik.

Drogosz-Zabłocka E. 1998

Uwarunkowania edukacyjne, w: *Proces przejścia między edukacją a rynkiem pracy*, raport przygotowany pod kierunkiem I. Bialeckiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, październik.

Gestern A. 1998

Doroczne spotkanie pracodawców ze studentami, w: *Praca – Specjaliści – Zarządzanie*, dodatek do „Rzeczpospolitej”, 4 listopada.

Kowalska A. 1998

Uwarunkowania rynku pracy, w: *Proces przejścia między edukacją a rynkiem pracy*, raport przygotowany pod kierunkiem I. Bialeckiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, październik.

Losy zawodowe ... 1998

Losy zawodowe absolwentów w latach 1994–1997, praca zespołowa pod kierunkiem A. Kowalskiej, GUS, Warszawa.

Proces przejścia ... 1998

Proces przejścia między edukacją a rynkiem pracy, raport przygotowany pod kierunkiem I. Bialeckiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, październik.

Standing G. 1998

Konstruktywne myślenie o przyszłości w Zjednoczonej Europie, referat wygłoszony podczas konferencji nt. „Tworzenie nowych miejsc pracy i restrukturyzacja ekonomiczna w Polsce”, zorganizowanej przez CASE, Warszawa 23–24 października.

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Chantal Darsch – pracownik badawczy Komitetu Badań nad Kształceniem Inżynierów w Paryżu (Comité d'Études sur les Formations d'Ingénieurs – CEFI). Zajmuje się badaniami oraz analizami różnych problemów kształcenia oraz zatrudnienia inżynierów we Francji i w Europie.

Sonia Gandolfi – pracownik badawczy Komitetu Badań nad Kształceniem Inżynierów w Paryżu (Comité d'Études sur les Formations d'Ingénieurs – CEFI). Zajmuje się badaniami oraz analizami różnych problemów kształcenia i zatrudnienia inżynierów we Francji oraz w Europie. Jest odpowiedzialna za współpracę międzynarodową CEFI.

Andrzej Guzek – doktor, historyk literatury, dziekan Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w kadencjach 1990–1993 oraz 1993–1996, obecnie pełnomocnik dziekana do spraw rozwoju Wydziału.

Leo Goedegebuure – koordynator naukowy w Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) na uniwersytecie w En-

schede (Holandia). Zajmuje się problematyką szkolnictwa wyższego, prowadząc m.in. analizy porównawcze w dziedzinie dynamiki zmian systemów szkolnictwa wyższego oraz zarządzania instytucjonalnego.

Julita Jabłecka – doktor nauk ekonomicznych, specjalista z zakresu organizacji i zarządzania, sekretarz naukowy Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę doktorską na temat przygotowania, realizacji i oceny reformy instytucyjowej w szkołach wyższych obroniła w Szkole Głównej Planowania i Statystyki. Jest autorką wielu publikacji poświęconych zarządzaniu nauką i szkolnictwem wyższym. W latach 1990–1991 uczestniczyła w przygotowywaniu nowych rozwiązań legislacyjnych dotyczących nauki. Zainteresowania naukowe: przemiany organizacyjne w nauce oraz szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie, procesy decyzyjne w nauce, ewaluacja jako instrument zarządzania.

Stefan Jackowski – profesor nauk matematycznych, specjalista w zakresie topologii algebraicznej. W latach 1990–1996 był dziekanem Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1993 r. jest członkiem Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego, do 1996 r. był jej przewodniczącym. Jest redaktorem „Fundamenta Mathematicae”. E-mail: sjack@mimuw.edu.pl.

Tadeusz Krauze – uzyskał doktorat w New York University, obecnie jest profesorem socjologii w Department of Sociology and Anthropology, Hofstra University w Hempstead, NY, USA. W latach 1985–1988 kierował tym wydziałem. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów stratyfikacji społecznej i socjologii nauki. Jest redaktorem „International Journal of Sociology”. E-mail: Soctkk@hofstra.edu.

Zdzisław Kurowski – absolwent Wydziału Matematyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego, doktor habilitowany nauk technicznych, profesor nadzwyczajny Wojskowej Akademii Technicznej, specjalność – mechanika techniczna i metody komputerowe mechaniki. Pracuje na Wydziale Mechanicznym WAT jako kierownik Zakładu Wytrzymałości Materiałów w Instytucie Materiałoznawstwa i Mechaniki Technicznej. Jednocześnie pełni funkcję pełnomocnika rektora WAT ds. kształcenia ustawicznego i programu TEMPUS oraz dyrektora Biura ds. Kształcenia Ustawicznego. Autor ponad 60 publikacji. Zainteresowania naukowe: metody komputerowe mechaniki, ze szczególnym uwzględnieniem metody elementów skończonych, komputerowe programy dydaktyczne, problemy kształcenia ustawicznego w Polsce i na świecie, zagadnienie zapewniania

jakości kształcenia początkowego i ustawicznego.

V. Lynn Meek – *associate professor* w Department of Administration and Training, University of New England (Australia). Jest ponadto dyrektorem Centre for Higher Education Management and Policy.

Alicja Siemak-Tylikowska – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Pracownik Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, od momentu ukończenia na nim studiów (tj. od 1965 r.), kolejno w charakterze asystenta, adiunkta, a obecnie na stanowisku profesora. Doktorat na temat zastosowania nauczania programowanego na propedeutycznym szczeblu kształcenia. Habilitacja z zakresu teorii doboru treści kształcenia. W latach 1990–1996 – prodziekan ds. studenckich. Obecnie, od roku 1996/97 dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalność – dydaktyka ogólna. Autorka publikacji naukowych i metodycznych.

Tomasz Szapiro – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny w warszawskiej Szkole Głównej Handlowej, kierownik Zakładu Wspomagania i Analiz Decyzji. Członek Rad Naukowych Kolegium Analiz Ekonomicznych SGH, Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Badań Systemowych Polskiej Akademii Nauk. W latach 1992–1996 pierwszy dziekan Studium Dyplomowego SGH. Pracownik Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji. Wykładowca programów *Master of Business Administration* w SGH i Szkole Nauk Społecznych PAN.

Maria Wójcicka – doktor habilitowany w zakresie pedagogiki szkoły wyższej, pro-

fesor Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wzszego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problemami przemian strukturalnych w systemach kształ-

cenia ponadśredniego, relacji między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – analizą mechanizmów zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe).

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

Zapraszamy do współpracy

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

Wszystkie artykuły są opiniowane przez dwóch recenzentów.

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

Najbliższy numer, który zostanie przygotowany pod redakcją *Małgorzaty Dąbrowski-Szeffler*, będzie poświęcony nauce oraz instytucjom badawczym (problemy struktury, misji i oceny).

Prenumeratę półrocznika

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

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

Wpłaty należy dokonywać na konto AMOS:

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

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.

W przypadku dostawy drogą lotniczą
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.

Istnieje jeszcze możliwość
zaprenumerowania rocznika 1997.