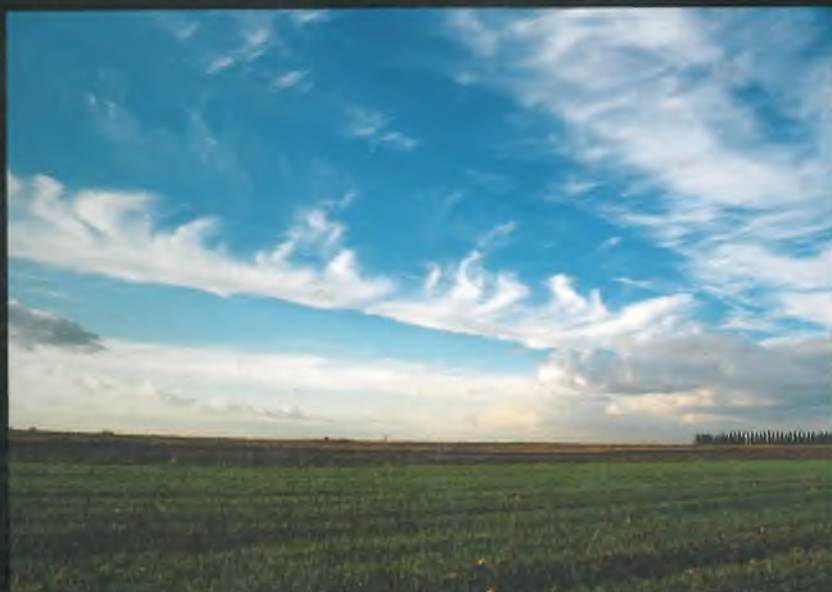


# NAUKA

12. 23

## I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



# 2/16/2000

---

półrocznik

## **Rada Redakcyjna**

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

## **Redaguje zespół**

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)  
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**  
Hanna **Gulczyńska**  
Julita **Jabłeczka**

**Opracowanie graficzne**  
Wojciech **Freudenreich**

**Redaktor tomu: Julita Jabłeczka**

## **Adres Redakcji**

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego  
Uniwersytetu Warszawskiego  
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. (0-22) 826-07-46

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

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2000

ISSN 1231-02-98

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



**2/16/2000, półrocznik, Warszawa**

**Od Redakcji 5**

**MISJA I STRATEGIA UCZELNI**

**Julita Jabłecka, Misja organizacji a misja uniwersytetu 7**

**Piotr Dominiak, Krzysztof Leja, Czy uniwersytet potrzebuje strategii 26**

**Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów, Deklaracja misji uniwersytetu – synteza 43**

**Wojciech Maciejewski, Dlaczego Uniwersytet Warszawski potrzebuje strategicznego planu rozwoju? 69**

**Planowanie strategiczne, odpowiedzialność społeczna i zarządzanie zmianą – Tempus Joint European Project STRADEV (nr 13 498/98) 73**

**Strategia sukcesu w tworzeniu i transformacji instytucji – przykład Wyższej Szkoły Biznesu–National Louis University w Nowym Sączu: kronika wydarzeń i wywiad z rektorem dr Krzysztofem Pawłowskim 77**

**NIERÓWNOŚCI W DOSTĘPIE DO EDUKACJI**

**Henryk Domański, Selekcja ze względu na pochodzenie społeczne do szkoły średniej i na studia wyższe 97**

**Ewa Świerzbowska-Kowalik, Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów 108**

## DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE

Marek **Witkowski**, Wyższe szkolnictwo zawodowe – nieuniwersytecka droga  
wyższej edukacji **136**

Renata **Nowakowska**, Niemieckie szkolnictwo wyższe – struktura, wybrane problemy  
i kierunki zmian **144**

Europejskie szkolnictwo wyższe  
– wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii  
19 czerwca 1999 roku **161**

*Karta Krakowska* – deklaracja członków Konferencji Rektorów Akademickich Szkół  
Polskich, podpisana w Krakowie 30 września 2000 roku **163**

**Summaries 165**

**Kronika 167**

**Informacje o autorach 170**

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy  
and Higher Education

**2/16/2000, semi-annual, Warsaw**

## **Editorial 5**

### **THE UNIVERSITIES: MISSION AND STRATEGY**

**Julita Jabłecka, Organisational Mission and University Mission 7**

**Piotr Dominiak, Krzysztof Leja, Do the Universities Need Strategy 26**

**International Association of University Presidents, Declaration of University Mission  
– A Synthesis 43**

**Wojciech Maciejewski, Why Does University of Warsaw Need a Strategic Development  
Agenda? 69**

**Strategic Planning, Public Responsibility and Management of Change. Tempus Joint  
European Project STRADEV (no. 13 498/98) 73**

**A Strategy for Successful Institutional Creation and Transformation – The National  
Louis University Business College in Nowy Sącz:  
Chronicle and Interview with the Rector, Dr. Krzysztof Pawłowski 77**

### **INEQUALITY IN THE ACCESS TO EDUCATION**

**Henryk Domański, Social Background and Selection to Secondary School and Higher  
Education 97**

**Ewa Świerzbowska-Kowalik, Family Education and Place of Residence as Predictors  
of the Chance of Going to University 108**

DISCUSSIONS, POLEMICS, INFORMATION

Marek **Witkowski**, Vocational Colleges – the Non-University Road  
to Higher Education **136**

Renata **Nowakowska**, Higher Education in Germany – Structure, Selected Problems  
and Directions of Change **144**

The European Higher Education Area – Joint Declaration of the European  
Ministers of Education Convened in Bologna on June 19, 1999 **161**

*The Cracow Charter* – Declaration of the Members of the Conference of Rectors  
of Academic Schools in Poland Signed in Cracow on September 30, 2000 **163**

**Summaries 165**

**Chronicle 167**

**Notes on the Authors 170**

**Od Redakcji** Od początku istnienia naszego czasopisma staramy się zamieszczać w kolejnych numerach artykuły na temat problemów ciekawych, aktualnych, a przede wszystkim ważnych. Problematyka prezentowana w niniejszym numerze jest nie tylko ważna, ale także budzi sporo emocji w środowisku akademickim i poza nim. Chodzi tu o zagadnienia misji i planowania strategicznego w uczelni oraz nierówności edukacyjnych.

W pierwszym bloku tematycznym przedstawiamy różne podejścia do misji i planowania strategicznego w szkole wyższej. Artykuł Julity Jabłockiej ma charakter niejako wprowadzający w tematykę: wyjaśnia kwestie terminologiczne, różne sposoby rozumienia misji uniwersytetu, jej obecne znaczenie i funkcje, a także powody uzasadniające nowy sposób rozumienia misji i jej wagę w procesie zarządzania. W kolejnym artykule, pióra Piotra Dominiaka i Krzysztofa Leji, poświęconym planowaniu strategicznemu, autorzy wskazują potrzebę budowania strategii, opracowania wizji i misji, planowania i budowy przewagi konkurencyjnej. Podają także przykłady metod, które mogą wykorzystywać uczelnie w planowaniu strategicznym. Aby umieścić nasze rozważania w kontekście międzynarodowym, przedstawiamy syntezę opracowania wyników ankiety rozesłanej do prezydentów uczelni, członków Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów, na temat misji uniwersytetu i roli uczelni w społeczeństwach różnych krajów. Kolejny materiał sprowadza nas z powrotem na grunt polski. Jest to opis programu Tempus poświęconego planowaniu strategicznemu, koordynowanego przez Uniwersytet Warszawski, oraz opracowanie prorektora uczelni ds. rozwoju i badań naukowych, prof. Wojciecha Maciejewskiego, uzasadniające potrzebę strategicznego planu rozwoju, które stało się punktem wyjścia do prac nad misją i planem strategicznym w Uniwersytecie Warszawskim.

Strategię uczelni realizowaną w praktyce ilustruje wywiad z rektorem Wyższej Szkoły Biznesu—National Louis University w Nowym Sączu. Doktor Krzysztof Pawłowski z niezwykłą otwartością opowiada o strategii działania, która spowodowała, że uczelnia ta w ciągu kilku lat od momentu powstania uzyskała najwyższą pozycję konkurencyjną na rynku edukacji menedżerskiej wśród szkół niepaństwowych.

Drugi blok tematyczny, dotyczący nierówności w dostępie do edukacji, jest nie mniej ważny nie tylko dla środowisk akademickich, ale także ze względów społecznych. Prezentowane materiały mają dodatkowy walor, a mianowicie opierają się na badaniach empirycznych. Artykuł Henryka Domańskiego dotyczy selekcji ze względu na pochodzenie społeczne do szkoły średniej i na wyższe studia. Autor wskazuje m.in. na wzrost wpływu pochodzenia społecznego na dostęp do studiów w latach dziewięćdziesiątych. Ewa Świerzbowska-Kowalik prezentuje najnowsze wyniki ogólnopolskich kompleksowych badań, koncentrując się na problemie wykształcenia środowisk rodzinnych i miejsca zamieszkania jako wyznaczników szans na podjęcie studiów.

W trzecim bloku tematycznym, zatytułowanym *Dyskusje, polemiki, informacje*, przedstawiamy dwa artykuły. Marek Witkowski koncentruje się na wyższym szkolnictwie zawodowym jako ważnej, rozwijającej się, alternatywnej do uniwersyteckiej drodze uzyskiwania wykształcenia wyższego. Renata Nowakowska przedstawia informację na temat struktury i podstawowych kierunków zmian niemieckiego szkolnictwa wyższego. Materiał ten rozpoczyna cykl informacji o systemach szkolnictwa wyższego i nauki różnych krajów, który, w miarę możliwości, chcielibyśmy kontynuować w kolejnych numerach. W tym bloku tematycznym umieściliśmy także dwa dokumenty – deklarację europejskich ministrów edukacji z Bolonii z czerwca 1999 roku oraz tzw. *Kartę Krakowską*, podpisaną we wrześniu 2000 ro-

ku przez rektorów zrzeszonych w Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Obydwa dokumenty pozwalają umieścić nasze rozważania o misji i strategii uczelni w konkretnym kontekście społeczno-politycznym, który wyznacza rolę wyższego wykształcenia w Polsce i Europie w bliższej oraz dalszej przyszłości.

*Julita Jabłecka*



# MISJA I STRATEGIA UCZELNI

**Julita Jabłeczka**

## Misja organizacji a misja uniwersytetu<sup>1</sup>

Celem artykułu jest przedstawienie różnych definicji misji uniwersytetu, jej obecnego znaczenia, zróżnicowanych funkcji, jakie pełni, oraz kontekstu, w jakim jest tworzona i wykorzystywana. Autorka ukazuje także powody uzasadniające nowy sposób rozumienia misji. Wynikają one z jednej strony z charakteru zmian w otoczeniu uczelni i w stosunkach między państwem a szkołami wyższymi, które zadecydowały o karierze tego pojęcia, z drugiej zaś z oczekiwań stawianych wobec współczesnego uniwersytetu oraz zmian w prowadzeniu dydaktyki i uprawianiu nauki.

### Sposoby rozumienia misji

Od kilku lat w Polsce, a co najmniej od kilkunastu lat w krajach Europy Zachodniej jednym z najczęstszych tematów dyskusji w środowiskach akademickich jest misja uniwersytetu i planowanie strategiczne. Coraz więcej uczelni<sup>2</sup> przygotowuje w formie pisemnej dokument zwany misją (z ang. *mission statement* lub *statement of purpose*). Wokół problemu tworzenia misji narosło też wiele nieporozumień (por. *Misja i strategia uczelni* 1997; *Misja uczelni* 1998). Kontrowersje często wynikają z różnego rozumienia samego pojęcia misji. Można tu wyróżnić dwa nurty dyskusji, oparte na tradycyjnym i menedżerskim znaczeniu misji.

<sup>1</sup> Praca została wykonana w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego w ramach tematu statutowego „Zarządzanie a autonomia instytucjonalna szkoły wyższej”. Jest to poprawiona i znacznie rozszerzona wersja artykułu, który ukazał się w roczniku „Nauka Polska” 2000.

<sup>2</sup> W tekście używam zamiennie określeń „uczelnia” i „uniwersytet”, mając na myśli szkołę wyższą typu akademickiego.

„Tradycjoniści” rozumieją pojęcie misji uniwersytetu znacznie bardziej ogólnie niż technokraci. Niektórzy utożsamiają misję z koncepcją, ideą czy też rolą szkoły wyższej, z funkcjami uniwersytetu bądź wreszcie z posłannictwem społecznym.

Zdaniem niektórych dyskutantów funkcje uniwersytetu zna każdy pracownik akademicki. Według takiego sposobu rozumowania misja wszystkich uniwersytetów jest identyczna i nie ma potrzeby jej definiowania dla każdej uczelni z osobna.

Inni uważają, że uniwersytety są najczęściej inicjatorami i nośnikami postępu w nauce i kulturze, dlatego też koncepcja ich struktury i funkcji musi obecnie wyprzedzać powszechnie przyjęte pojęcia i zasady. Ale niezależnie od zmieniających się form działania misja uniwersytetu jest jedna, stała i niezmienna: podczas studiów uniwersyteckich student musi nauczyć się myśleć (por. wypowiedź Tadeusza Tołoczeki, w: *Misja uczelni* 1998, s. 29–30).

Janina Józwiak (1999), mówiąc o społecznej roli uniwersytetu, zwraca uwagę na to, iż współczesne systemy uniwersyteckie różnych krajów i ich nieco odmienne misje kształtowały się pod wpływem różnych koncepcji uniwersytetu – humboldtowskiej, newmanskowskiej, napoleońskiej i amerykańskiej (por. też Ben-David 1977; Husen 1994). Aleksander Gieysztor w referacie *Misja uniwersytetu dawniej i dzisiaj* (1998) zwrócił uwagę na fakt, że dyskusja nad misją uczelni trwa od momentu ich powstania w średniowieczu; koncepcja uniwersytetu zmieniała się, a w trakcie rozwoju historycznego powstawały różne idee uniwersytetu.

Pojęcie misji często jest utożsamiane ze zmieniającym się w dziejach posłannictwem. O misji mówiło się nie w odniesieniu do firm biznesu, ale raczej do działalności charytatywnej, niedochodowej lub religijnej różnych instytucji (choć w języku angielskim „misja” to określone zadanie, stąd np. nazwa zadaniowych agencji rządowych *mission agencies*). Pojęcie misji miało bowiem zabarwienie aksjologiczne. Zofia Ratajczak (1997, s. 83) w wielowymiarowej analizie pojęcia misji uniwersytetu zwraca uwagę na jej charakter wartościujący: „Misja – to odpowiedzialne zadanie do spełnienia, ważne zlecenie do wykonania, posłannictwo. Bywają misje kulturalne, naukowe czy społeczne i dyplomatyczne. Misje się sprawuje, przyjmuje, wypełnia, zleca, powierza. Osoba, która podejmuje się misji z pewnością ma poczucie, że jeśli tego nie zrobi, to zostanie jej to wzięte za złe. Jest więc w owym zadaniu coś z imperatywu moralnego, odpowiedzialności”.

W szerokim i ogólnym rozumieniu misją uniwersytetu jest (Gerth 1992, s. 116):

- tworzenie i ochrona tożsamości kulturowej narodu;
- interpretacja, tworzenie i przekazywanie wiedzy;
- koncentracja na wyspecjalizowanej i pogłębionej wiedzy uniwersalnej.

Równie szerokie rozumienie misji formułuje John Davies (1985a). Według niego misja uniwersytetu to oczekiwania, które społeczeństwo stawia wobec uniwersytetu, warunki, na których toleruje jego stałe istnienie lub rozwój.

Powyższe rozumienie misji uniwersytetu odnosi się do całej kategorii uczelni zwanych uniwersytetami, a nie do konkretnej organizacji. W podobnej konwencji rozpatruje się rolę i misję uniwersytetu w społeczeństwie postindustrialnym w materiałach OECD (OECD 1987; por. też Ploman 1994). Wymienia się tam aż dziesięć podstawowych funkcji tworzących misję współczesnego uniwersytetu.

Równoległe do opisanego wyżej ogólnego pojęcia misji pojawiło się jej nowe ujęcie.

Według klasycznej teorii organizacji misja stanowi podstawę działania każdej organizacji, a więc również uniwersytetu. Tworząc organizację, należy rozpocząć od określenia jej najbardziej podstawowych celów (misji), przełożyć je na cele szczegółowe i zestaw zadań, wywieść z tego zakres działalności, programy prowadzące do realizacji tych celów i określić potrzebne zasoby oraz strukturę i role organizacyjne. Opis misji uniwersytetu jest zazwyczaj zawarty w jego statucie (w uniwersytetach angielskich jest to tzw. karta, *charter*), nadawanym mu w momencie powołania. W statucie można znaleźć pewne cechy szczególne konkretnej organizacji.

Od początku lat osiemdziesiątych w Europie misji uniwersytetu przypisuje się bardziej konkretne znaczenie, w podobny sposób, w jaki rozumie się ją w ostatnich dwu dekadach w naukach o zarządzaniu czy podręcznikach poświęconych marketingowi przedsiębiorstw. Podstawą jej określenia w takiej konkretnej formie jest założenie o zróżnicowaniu misji poszczególnych organizacji; celem misji jest wyróżnienie danego uniwersytetu spośród innych. Społeczeństwo, które stawia oczekiwania wobec uniwersytetu nie jest homogeniczną całością, składa się z wielu społeczności (potencjalnych klientów), o różnych potrzebach i oczekiwaniach, uniwersytet zaś musi dokonać wyboru, której z nich służy. Ów wybór znajduje odzwierciedlenie właśnie w misji uczelni. Misja i zarządzanie strategiczne to dwie nierozłączne części tego ujęcia.

Tworzeniu misji i dyskusji nad planowaniem strategicznym w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych towarzyszy nowy język. Te same sprawy uzyskały nowe nazwy, wzięte z analiz funkcjonowania szkolnictwa wyższego prowadzonych dawniej przez ekonomistów. Jest to jednak język pasujący bardziej do kultury biznesu niż do kultury akademickiej, w której, mówiąc o uniwersytecie jako instytucji, posługiwano się raczej językiem humanistyki. Obecnie jednak coraz częściej zamiast o profesurze i asystentach czy pracownikach niesamodzielnych mówi się o „zasobach ludzkich” bądź „potencjale kadrowym”; studenci to „klienci” lub „zasoby strategiczne”, albo też „interesariusze” (*stakeholders*), a sale wykładowe i sprzęt to „infrastruktura materialna”; kadra naukowo-dydaktyczna nie naucza, ale „świadczy usługi”, nie poszerza granic nauki, ale realizuje zlecenia i kontrakty badawcze oraz prace o przydatności praktycznej. Pojęcie autonomii instytucjonalnej, jako wolności od zewnętrznej ingerencji, zostało zastąpione przez nowe rynkowe pojęcie autonomii jako niezależności od jednego państwowego źródła finansowania. Pojawiły się nowe pojęcia, całkowicie obce kulturze debaty akademickiej, takie jak efektywność, wydajność, oszczędność, produktywność, rozliczanie się czy wreszcie planowanie strategiczne bądź utrzymanie pozycji strategicznej.

W systemie amerykańskim misja poszczególnych uczelni była definiowana co najmniej od początku lat siedemdziesiątych. W uniwersytetach europejskich zaczęła się ona pojawiać mniej więcej od połowy lat osiemdziesiątych. Najbardziej wyrazistym przykładem zmian w uwarunkowaniach działalności w ciągu ostatniego dwudziestolecia było szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii. Na jego przykładzie widać wyraźnie, że istnieje związek między typem koordynacji szkolnictwa wyższego (w ujęciu Burtona Clarka, por. 1983) a rolą misji w systemie zarządzania tym szkolnictwem. System amerykański od wielu dziesięcioleci opiera się na dominacji rynkowych elementów koordynacji, podczas gdy systemy europejskie były jeszcze w początkach lat osiemdziesiątych kombinacją koordynacji państwowej i oligarchii akademickiej. W połowie lat osiemdziesiątych w Europie, a zwłaszcza w Wielkiej Brytanii, nastąpiło zjawisko stopniowego przejmowania ame-

rykańskiego sposobu myślenia o sferze polityki społecznej państwa i wprowadzanie *quasi*-rynkowych elementów koordynacji oraz menedżerskiego podejścia do zarządzania uniwersytetami. W wyniku tych zmian pojawił się nacisk na planowanie strategiczne, którego punktem wyjścia było określenie misji uniwersytetów.

W kontekście formułowania strategii uniwersytetu misja pozwala określić interesy głównych grup społecznych zainteresowanych jego działalnością (*stakeholders*), a także ustalić zakres podstawowej działalności uczelni. Misja pomaga w określaniu priorytetów oraz wartości i filozofii kierującej funkcjonowaniem organizacji (por. Davies, Glaister 1996).

Ale nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie uczelnie określały misję instytucjonalną od wielu lat, zmienia się przypisywane jej znaczenie. Stowarzyszenie Amerykańskich Szkół Biznesu, udzielające akredytacji kształceniu w tym zakresie, wyznaczyło nowe standardy akredytacyjne. W ramach ustalania tych standardów określono, jakie treści powinna zawierać misja uczelni, kładąc przy tym nacisk na cechy i możliwości instytucji wyróżniające ją od innych. Ocena uczelni przy nadawaniu akredytacji odnosi się do tego, jak uczelnia wypełnia tę misję (por. Stearns, Borna 1998).

## Przesłanki zmian znaczenia misji uniwersytetu

### Sytuacja uniwersytetów w okresie dominacji biurokratycznego zarządzania szkolnictwem wyższym

Przez wiele dziesięcioleci w tradycji Europy kontynentalnej poszczególni obywatele, studenci, rodzice czy pracodawcy nie mieli wpływu na kształt edukacji. W interesie społeczeństwa występowało państwo. Traktowało ono wszystkie szkoły wyższe w jednolity sposób, nie dokonując rozróżnienia na lepsze i gorsze uczelnie czy wydziały i kierunki studiów. Uczelnie nie musiały konkurować o studentów ani o dotacje, które przydzielane były przez ministerstwa stosownie do planowanej liczby przyjęć na studia. Szkoły wyższe miały ograniczoną autonomię. O wielu kwestiach związanych z ich funkcjonowaniem decydowały władze centralne lub też regulowały je odpowiednie ustawy bądź dekrety (por. Neave, Van Vught 1991). Dotyczy to szczególnie Francji, Włoch, Niemiec i Austrii. Normą były programy nauczania i dyplomy ujednolicone w skali kraju. W niektórych państwach szkoły wyższe nie mogły samodzielnie ustalać zasad rekrutacji, limitów przyjęć na uczelnie, a nawet na określone kierunki studiów, wysokości pensum dydaktycznego czy powoływać nowych kierunków studiów. Zasady zatrudniania, rozdział stanowisk, zwłaszcza profesury mającej stałe zatrudnienie, należały do szczebla centralnego lub były regulowane przepisami. Uczelnie nie mogły swobodnie kształtować struktury wewnętrznej. Podstawową formą kształcenia uniwersyteckiego były studia dzienne w pełnym wymiarze dla absolwentów szkół średnich.

W warunkach stabilnego otoczenia, zapewnionych z budżetu państwa środków na szkolnictwo, ograniczonej autonomii instytucjonalnej w postaci standaryzacji form i struktur kształcenia, niemożności prowadzenia swobodnej polityki kadrowej, a jednocześnie względnie homogenicznej grupy studentów, o podobnych oczekiwaniach, a także braku konkurencji instytucjonalnej, nie było ani potrzeby, ani możliwości zróżnicowania misji poszczególnych uniwersytetów.

## Wzrost złożoności oczekiwań społecznych wobec uniwersytetu

Zmiany następujące w szkolnictwie europejskim od połowy (w niektórych krajach od końca) lat osiemdziesiątych mają trzy aspekty: pierwszy – to wzrost różnicowania oczekiwań społecznych wobec szkolnictwa wyższego, drugi – to tzw. urynkowanie szkolnictwa, trzeci – to państwo ewaluacyjne i menedżeryzm.

Lata osiemdziesiąte to czas stopniowego kształtowania się społeczeństwa opartego na wiedzy. Rośnie liczba chętnych do podejmowania studiów wyższych, a także różnicowanie klienteli i jej oczekiwań. Postęp techniczny powoduje, że wiedza szybko się starzeje. Ludzie starają się ją aktualizować i wielokrotnie uzupełniać w trakcie życia zawodowego. W związku z tym pojawia się nowy rodzaj kandydatów do podejmowania studiów, o zróżnicowanym pochodzeniu i kwalifikacjach, z różnych grup wiekowych. Rozwijają się nietradycyjne formy kształcenia, studia permanentne, krótkie kursy, kształcenie na odległość. Postęp techniczny wkracza do uczelni, co znajduje odzwierciedlenie w nowych technikach kształcenia. Podejmowane są reformy treści kształcenia, polegające na rozwijaniu wiedzy ogólnej i kształtowaniu umiejętności samokształcenia. Następuje rozwój nowych kierunków studiów i badań, zwłaszcza o charakterze interdyscyplinarnym, uczelnie uczestniczą w realizacji badań stosowanych, w transferze techniki do przemysłu. Powstają nowe formy organizacyjne realizacji badań. Uniwersytety dokonują więc daleko idących zmian w wyniku nacisków swego otoczenia. Otoczenie to, dotychczas względnie stabilne i homogeniczne, od początku lat osiemdziesiątych stopniowo przekształca się w zmienne i heterogeniczne. W warunkach postępującego zróżnicowania nacisków zewnętrznych poszczególne uczelnie nie są w stanie odpowiedzieć na wszystkie oczekiwania, muszą dokonywać wyborów, a co za tym idzie – określić własną, indywidualną misję.

## Konkurencja i urynkowanie szkolnictwa wyższego

Zwiększeniu liczby studentów i oczekiwań wobec szkolnictwa wyższego nie towarzyszy proporcjonalny wzrost nakładów państwowych. W efekcie powstają dwa zjawiska: zwiększenie konkurencji o środki państwowe oraz pozyskiwanie dodatkowych środków na funkcjonowanie uczelni ze źródeł prywatnych.

Z wprowadzeniem reguł rynkowych do szkolnictwa wyższego łączy się traktowanie tego szkolnictwa jako systemu otwartego wobec otoczenia. W konsekwencji zakłada się, że:

- szkoły wyższe powinny konkurować między sobą o studentów, o fundusze na badania i kształcenie, o kadre itd.; wymuszają to odpowiednie systemy finansowania;
- instytucje szkolnictwa wyższego powinny poszukiwać dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania poza systemem finansowania budżetowego;
- uczelnie powinny przekształcić się w przedsiębiorstwa usługowe, świadczące usługi edukacyjne, badawcze i konsultacyjne klientom: studentom, przemysłowi, środowiskom lokalnym itp.;

– system szkolnictwa, a także poszczególne uczelnie powinny charakteryzować się przedsiębiorczością, kreatywnością, wzrostem i rozwojem, pozostając w aktywnej relacji ze zmianami warunków zewnętrznych otoczenia, z którym szkoły wyższe nieustannie wymieniają informacje i zasoby ludzkie oraz z którym czerpią środki finansowe;

– w konsekwencji zakłada się, że elementy składowe systemu szkolnictwa (szkoły wyższe) potrafią się samodzielnie rozwijać, regenerować i samodoskonalić; inaczej mówiąc, elementy te są autonomiczne, a procesy decyzyjne mają charakter zdecentralizowany.

Taki sposób postrzegania szkolnictwa wyższego z góry zakłada zarówno różnice w jakości usług oferowanych przez uczelnie (poziomie nauczania), jak i w stopniu adaptacji uczelni do warunków zewnętrznych, dopuszczając możliwość likwidacji lub zaniku mniej przystosowanych instytucji bądź ich segmentów. Opracowanie przez uniwersytet strategii instytucjonalnej i określenie misji ma na celu znalezienie odpowiedniej niszy i poprawę pozycji strategicznej.

Nowa polityka edukacyjna zakłada zróżnicowanie i dynamizm systemu kształcenia na poziomie wyższym. Oznacza to, że:

– system szkolnictwa wyższego powinien być złożony z segmentów komplementarnych, a nawet – jeśli tego wymagają warunki działania – wyspecjalizowanych, nie zaś z elementów niezależnych, powielających funkcje, programy i sposoby edukacji, jak to było w przeszłości;

– organizacja systemu kształcenia i poszczególnych uczelni musi być elastyczna, podatna na zmiany, a tym samym zorientowana proinnowacyjnie;

– organizacja powinna stwarzać możliwości swobodnego, niezbiurokratyzowanego rozwoju, ewolucji, integracji bądź też podziału, a nawet zanikania poszczególnych instytucji, programów, kierunków kształcenia, przedmiotów, podporządkowanych wymogom jakościowym (kształcenie akademickie), potrzebom społecznym i ekonomicznym oraz rozwojowi postępu technicznego.

System szkolnictwa wyższego powinien zatem być zróżnicowany pod względem instytucjonalnym, organizacyjnym i finansowym, a także pod względem równowagi między różnymi funkcjami szkół wyższych. Oczywiście konsekwencją tego zróżnicowania powinna być **dywersyfikacja misji** poszczególnych uczelni i wypracowanie indywidualnej strategii działania instytucji.

Zakłada się, iż dzięki tej różnorodności szkolnictwo wyższe powinno być nastawione na dostosowanie treści, form i organizacji studiów do potrzeb całego kraju lub tylko regionu, a także do aspiracji społecznych, regionalnych i intelektualnych młodzieży, chcącej podjąć lub kontynuować studia na wyższym szczeblu, oraz do potrzeb studentów pracujących, pragnących odnawiać i doskonalić wiedzę.

Jeśli instytucje czy programy edukacyjne mają przejawiać zdolność adaptacji, muszą cieszyć się większą niż do tej pory autonomią finansową, proceduralną i merytoryczną (substancjalną), przy jednoczesnym wbudowaniu w system sterowania całym szkolnictwem wyższym trzech zestawów mechanizmów i procedur. Pierwszy zestaw obejmuje mechanizmy sterowania, pozwalające skłaniać uczelnie, poprzez odpowiednie określenie misji, do realizacji przyjętej wizji szkolnictwa wyższego jako całości, narodowych celów i długofalowej polityki państwa. Drugi zestaw powinien służyć rozliczaniu się szkół wyższych przed społeczeństwem z realizacji podjętych zadań w ramach określonej misji w sensie ilościowym, jakościowym i finansowym. Trzeci – to system zabezpieczeń związanych z zapewnieniem ciągłości wsparcia z budżetu, adekwatnego do podjętych, uzgodnionych ze szczeblem centralnym i realizowanych przez uczelnie zadań.

## Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne

Kierunek zmian zachodzących w uczelniach od połowy lat osiemdziesiątych nazywany jest menedżeryzmem (por. Neave 1988; Neave 1996; Maassen, Van Vught, eds. 1997). Wiąże się on z nowymi relacjami między państwem a szkołami wyższymi w ramach tzw. państwa ewaluacyjnego.

Ukształtowanie się nowego typu stosunków uczelni i państwa jest efektem oddziaływania trzech tendencji:

- trudności budżetowych i rosnących obciążeń państwa w zakresie wydatków na cele społeczne;

- utrzymującego się w ostatnich latach wysokiego popytu na szkolnictwo wyższe;

- narastającej wśród administracji rządowej świadomości, że możliwości sprostania przez szkoły wyższe zmianom kształcenia w celu przygotowania do zawodów w społeczeństwie postindustrialnym nie mogą być zapewnione poprzez ścisłą szczegółową kontrolę szkół wyższych sprawowaną przez centralną administrację za pomocą dotychczasowych metod (por. Neave 1996).

Sposobem na pokonanie tych trudności ma być powstanie tzw. państwa ewaluacyjnego. Oznacza ono delegację odpowiedzialności za planowanie instytucjonalne (w tym także formułowanie misji) na poziom poszczególnych uczelni, ograniczenie odpowiedzialności rządu do określania ogólnych celów i wytycznych polityki edukacyjnej oraz zastąpienie zasady kontroli rządu państwowym nadzorem (por. Neave, Van Vught 1991).

Zamiast kontrolować cele instytucjonalne, określać kierunki studiów, programy nauczania, strukturę przyjęć na studia, politykę kadrową, sposób rozdziału środków wewnątrz uczelni, poszczególne pozycje budżetu uczelni itd., państwo, poprzez system ewaluacji, uzyskuje informacje o tym, co się dzieje w szkolnictwie wyższym. W ramach procedur oceny państwo prowadzi weryfikację kierunków studiów, a także ocenę poziomu nauczania i osiągnięć oraz kontrolę kosztów. Łącząc wyniki ewaluacji z rozdziałem środków (np. w Wielkiej Brytanii) państwo ewaluacyjne ma w swych rękach władzę i instrument koordynacji dalece silniejszy niż dawne wytyczne czy dekrety administracyjne (por. Neave 1996).

Uczelnie w państwie ewaluacyjnym cieszą się tzw. autonomią warunkową (por. de Groof, Neave, Svec 1998), która jest uzależniona od tego, czy instytucja spełnia kryteria dotyczące kosztów i poziomu wyjść (wskaźniki osiągnięć). O potrzebie zwiększenia tak rozumianej autonomii mówiono w Wielkiej Brytanii już w 1993 roku w ramach seminariów dotyczących struktury i zarządzania szkolnictwem wyższym (tzw. seminariów Leverhume'a). Stwierdzono wówczas, iż należy położyć nacisk na autonomię instytucjonalną. Autonomia ta powinna być regulowana przez uzgodnione między państwem a uczelniami misje uniwersytetów, które powinny uwzględniać potrzeby kraju. Misja uczelni ma być przedmiotem okresowych ocen, a finansowanie – powiązane z taką oceną. W ten sposób hierarchia instytucjonalna oparta na kryteriach administracyjnych i prestiżu powinna być zastąpiona hierarchią opartą na różnicach między instytucjami, wynikającymi z misji uniwersytetów, wykraczającej (w sensie stopnia konkretyzacji) poza ogólne sformułowania statutów uczelni (por. Davies 1985a). Przytoczony przykład wyraźnie nawiązuje do znanego w ogólnej teorii organizacji powiązania misji z oceną efektywności danej organizacji.

Wspominałam już o związku misji i planowania strategicznego. Planowanie w uczelniach rozwinęło się w latach osiemdziesiątych pod wpływem opisanych wyżej tendencji

do decentralizacji uprawnień państwa na rzecz instytucji i przeniesienia funkcji planistycznych z poziomu centralnego na poziom uczelni. Rozwój tych tendencji był stymulowany konkretnymi rekomendacjami, np. tzw. raportem Jarratta z 1985 roku. Podkreślono w nim potrzebę przygotowywania planów strategicznych, które zintegrują planowanie, alokację zasobów i odpowiedzialność (rozliczanie się) w jeden wspólny proces łączący aspekty akademickie, finansowe i materialne (por. Thomas 1996).

Równoległe do opisanych wyżej brytyjskich inicjatyw rządowych redukcje środków dla uczelni z pierwszej połowy lat osiemdziesiątych spowodowały spontaniczne reakcje uniwersytetów, wyrażające się deklaracją misji, określaniem celów i zadań instytucji (por. Thomas 1996, s. 35). Uczelnie zaczęły odczuwać potrzebę reakcji na oddziaływanie otoczenia zewnętrznego oraz identyfikacji własnej niszy na rynku poprzez wypracowanie strategii instytucjonalnej tworzonej w ramach zadeklarowanej misji.

Tworzenie misji jako nowe zadanie uniwersytetu jest elementem całego kompleksu zmian zachodzących w uczelniach, które określa się mianem menedżeryzmu. Menedżeryzm to „podejmowanie decyzji oraz projektowanie systemów kontroli i koordynacji, które ukierunkowują pracę (działanie) innych, zapewniając dostosowanie do polityki i dyrektyw” (Maassen, Van Vught, eds. 1997, s. 89–90). Przejawia się on w postaci:

- silnego nacisku na planowanie strategiczne, opracowanie **misji uczelni**, określenie strategii, długookresowe plany instytucji (zarządzanie przedsiębiorcze);
- zwiększenia wpływu na decyzje uczelni wszystkich stron zainteresowanych wynikami jej działalności, a więc wpływu klientów systemu, zwłaszcza na poziomie centralnym szkoły wyższej (racjonalność korporacyjna);
- adaptacji do zarządzania uczelnią podejść i technik wziętych z przedsiębiorstw (por. Neave, Van Vught 1991).

Jak już wspomniałam, nacisk na zarządzanie strategiczne jest konsekwencją polityki rządowej nastawionej na oparcie działalności uczelni na samoregulacji i wynika z przyjęcia założenia o odpowiedzialności instytucji za swe losy. Instytucja musi określić własną misję oraz opracować plan instytucjonalny długo- i średniookresowej działalności i rozwoju. Szkoła wyższa ma rozliczać się z efektywnego wykorzystania zasobów. Misja uczelni i cele określone w planach strategicznych mogą być wykorzystywane do oceny jej działalności i osiągnięć (por. Van Vught 1995, s. 205).

Menedżeryzm to cały kompleks zmian. Oprócz planowania strategicznego i określania misji wyraża się poprzez wkroczenie do szkolnictwa wyższego wartości, procedur i technik świata biznesu oraz wykorzystanie takich narzędzi jak korporacyjne procedury rachunkowości i księgowości, techniki planowania i kontroli, analiza kosztów i efektów. Inne cechy charakterystyczne tego podejścia to nacisk na kwantyfikowalne cele, jasne określenie ról oraz kontrola (testowanie) realizacji zadań za pomocą wskaźników osiągnięć.

## Istota misji uniwersytetu

Misja uniwersytetu nie jest pojęciem jednoznacznym, nawet jeśli przyjmiemy jej rozumienie przypisywane w kontekście zarządzania. Aby odpowiedzieć na pytanie, czym jest misja uniwersytetu, trzeba wyjaśnić kilka kwestii:



• Czy istnieje różnica między rolą i wagą misji przedsiębiorstwa oraz innych organizacji: firmy produkcyjnej i usługowej; instytucji nastawionej na zysk i niedochodowej; szkoły wyższej nieakademickiej i uniwersytetu?

• Czy mówimy o tym, czym misja być powinna, czy też o tym, jakie brzmienie przybiera w praktyce?

• Czy istnieją jakieś elementy składające się na misję, wspólne dla wszystkich organizacji lub chociaż dla danej kategorii organizacji (wszystkich uniwersytetów)?

• Jeśli istnieją różnice dotyczące misji różnych organizacji, czy odnoszą się one wyłącznie do treści, czy także do formy i procesu formułowania misji?

• Czy każda organizacja powinna mieć misję? W jakiej sytuacji misja nie ujęta w odrębnym dokumencie ma taką samą wagę jak misja zadeklarowana i zapisana?

W literaturze przedmiotu z zakresu teorii organizacji zarządzania i marketingu napotykamy różne definicje misji organizacyjnej.

„Misja organizacji to fundamentalny, często nieosiągalny, a równocześnie unikatowy stan przyszły, do którego organizacja zmierza. Misja jest ogólnym stwierdzeniem najbardziej podstawowych intencji” (Kozłowski, Piotrowski 1996, s. 202). Misja organizacji to „[...] zestaw względnie trwałych dążeń, celów, na które zorientowane są lub być powinny działania podejmowane przez jej uczestników; to samookreślenie się organizacji poprzez odpowiedź na pytania:

1. Po co organizacja istnieje?

2. Do czego ma dążyć?

3. Co ma osiągnąć?

4. Czyje i jakie potrzeby powinna zaspokajać?

5. Jakie jest jej społeczne posłannictwo?” (Kozłowski, Piotrowski 1996, s. 694).

Często, mówiąc o misji, wiąże się ze sobą cztery kwestie:

– wizję;

– misję;

– cele strategiczne;

– strategię.

„Wizja jest obrazem przyszłości, którą uczestnicy organizacji chcą wykreować. Misja jest precyzyjnym wyrażeniem w języku zrozumiałym dla pracowników i otoczenia organizacji dalekosiężnych zamierzeń i aspiracji organizacji. Misja jest więc sformułowaniem wizji firmy na użytek strategii. Cele strategiczne są kamieniami milowymi na drodze do realizacji strategii. Cele są zarówno wyzwaniem, wysoko ustawioną poprzeczką, jak i stanowią sposób pomiaru realizacji misji w konkretnej dziedzinie strategicznej firmy. W ten sposób cele spinają w praktyce różnorodne elementy strategii firmy, a poziom ich realizacji pozwala ocenić, w jakim stopniu firma realizuje ustaloną strategię” (Obłój 1998, s. 235).

Czy pojęcie misji uniwersytetu ma jakieś cechy szczególne, różniące ją od ogólnego rozumienia misji organizacyjnej?

Philip Kotler i Karen Fox (1995) w książce poświęconej szkolnictwu wyższemu określają znaczenie misji instytucji edukacyjnej. Dobrym sposobem na określenie misji jest odpowiedź na następujące pytania:

• Jaka jest nasza funkcja w społeczeństwie?

• Co mu oferujemy?

• Komu świadczymy usługi?

- Co oferujemy tym, którym służymy?
- Co zamierzamy oferować w przyszłości?
- Co powinniśmy zaoferować?

Cytowani autorzy analizują misję hipotetycznej uczelni X. Czy uczelnia X to instytucja nastawiona na przekazanie wiedzy i jej studenci w czasie studiów nabywają tę wiedzę i są otwarci na świat, w którym żyją? A może uczelnia X to instytucja nastawiona na rozwój, kształtująca osobowość w sensie intelektualnym, emocjonalnym i społecznym? Czy może uczelnia X to instytucja stwarzająca okazję do dobrej zabawy, dająca studentom szansę na przeżycie najlepszego okresu w życiu, zanim staną się dorosłymi obywatelami? A może ma przygotowywać do podjęcia bezpośrednio po jej ukończeniu kariery zawodowej? Ketler i Fox (1995, s. 99) twierdzą, iż każda z powyższych definicji misji zakłada innego klienta i realizację innych wartości.

Misja to nierozłączny element planowania strategicznego: „Planowanie strategiczne w uczelni to proces przygotowania i utrzymania strategicznej zgodności między celami i możliwościami instytucji a zmieniającymi się możliwościami rynkowymi. Planowanie strategiczne opiera się na opracowaniu jasnej **misji** instytucjonalnej, wspierających ją **celów i zadań**, rozsądnej i trafnej strategii oraz odpowiedniej implementacji” (Kotler, Fox 1995, s. 95). Misja jest zazwyczaj powiązana z systemem wartości, z ogólnymi preferencjami polityki instytucjonalnej, dotyczącej dłuższych okresów, i nie jest mierzalna. Cele szczegółowe uczelni to główne zmienne podkreślane przez instytucję (np. przyciągnięcie najlepszych studentów, wzrost reputacji w kraju, poprawa jakości kształcenia, zbudowanie nowoczesnej infrastruktury edukacyjnej, zwiększenie udziału w rynku edukacyjnym dorosłych); cele te odnoszą się zazwyczaj do aspiracji określonych grup i jednostek struktury uczelni, mogą być wyrażane na różnych szczeblach w stosunku do zróżnicowanych grup odniesienia. Zadania to z kolei konkretyzacja celów instytucjonalnych w stosunku do zasięgu działania, czasu i odpowiedzialności; zadania wyrażane są w formie konkretnej, mierzalnej, w terminach realizacji, poprzez wskaźniki, np. wzrost rekrutacji o 35% w ciągu dwóch lat (por. Kotler, Fox 1995; Davies 1985a).

Także J.M. Stearns i S. Borna, którzy piszą o misji szkół biznesu, wiążą misję ze strategią. Celem deklaracji misji jest bowiem pokazanie kierunku oraz przewodnictwo w sformułowaniu i realizacji strategii (por. 1998, s. 89). Deklaracja misji uczelni to pierwszy krok w procesie planowania strategicznego, podstawa wszelkich działań i decyzji w organizacji, dokument, który zmusza kadry zarządzające do lepszego zrozumienia, czym jest organizacja. Stwierdzenie misji to „[...] operacyjne, etyczne i finansowe światło latarni kierującej organizacją. To nie tylko motto czy slogan. Deklaracja misji artykułuje cele, marzenia, zachowania, kulturę i strategię organizacji” (Jones, Kahaner 1995; cyt. za Stearns, Borna 1998, s. 90).

W dwóch kolejnych definicjach misji zwraca uwagę jednoczesne zorientowanie na identyfikację otoczenia (klientów) organizacji oraz na kulturę instytucjonalną: „Stwierdzenie misji to trwałe określenie celu; odślania ono produkty, usługi, rynki, klientów i filozofię organizacji” (Pearce, David 1987; cyt. za Stearns, Borna 1998, s. 90). „Misja przedsiębiorstwa wyróżnia je od innych firm podobnego typu, określa zakres jego działania w kategoriach produktu i rynku. Określenie misji nie tylko zawiera filozofię decydentów strategicznych firmy, ale odślania wizerunek [*image*] firmy, który chce ona tworzyć, odzwierciedla samoświadomość, wskazuje podstawowe obszary produktów i usług oraz

podstawowe potrzeby klientów, które firma ma zaspokajać” (Pearce 1982; cyt. za Stearns, Borna 1998, s. 90).

Także Andrzej K. Koźmiński wiąże misję uczelni z orientacją na otoczenie: „[...] misja to ogólne określenie tego, co szczególnego w stosunku do innych instytucji kształcących ma uczelnia do zaoferowania swoim najważniejszym *stakeholders*, czyli środowiskom zainteresowanym w jej funkcjonowaniu:

- studentom oraz uczestnikom innych programów (np. kształcenia podyplomowego);
- kadrze nauczającej;
- społecznościom lokalnym;
- władzom państwowym;
- kołom gospodarczym;
- innym, np. środowiskom czy organizacjom profesjonalnym, wspólnotom wyznaniowym lub etnicznym bądź organizacjom międzynarodowym i ponadnarodowym” (Koźmiński 1999, s. 237). Sformułowanie misji jest punktem odniesienia dla sformułowania strategii, czyli trwałego, długookresowego sposobu realizacji misji; zarówno misja, jak i strategia to instrumenty osiągnięcia trwałej przewagi konkurencyjnej (por. Koźmiński 1998).

### Misja doskonała

Wobec sposobu sformułowania misji, a także jej treści oraz tego, jakie powinna pełnić funkcje, stawiane są określone wymagania:

- misja powinna być lapidarna, a jednocześnie wiele wyrażać, nie może być tylko chwytliwym hasłem, o niewielkiej zawartości treści;
- powinna zawierać element marzenia, a jednocześnie wskazywać operacyjną drogę realizacji;
- musi być jednocześnie ogólna (na tyle, by dotyczyła całej organizacji i jej różnorodnej przyszłości) i konkretna, zrozumiała dla członka organizacji i klienta (por. Obłój 1998, s. 242).

W innym miejscu Krzysztof Obłój pisze: „Aby misja nabrała znaczenia strategicznego, musi spełnić trzy wymogi: powinna wyznaczać kierunek i dotyczyć przyszłości, wyrażać marzenia i wyzwania będące udziałem pracowników, a proces jej realizacji ma być wiarygodny” (Obłój 1998, s. 242).

Także Adrian Payne (1997) przedstawia wymagania, jakie powinna spełniać dobrze określona misja. Ważne jest zachowanie równowagi między wąskim a szerokim pojęciem misji: zbyt wąskie może prowadzić do utraty korzyści i szans rozwoju, zbyt szerokie natomiast może spowodować utratę głównego kierunku działania.

Przed opracowaniem misji konieczne jest wybranie jej adresata. Jeśli misję określi się ze względu na akcjonariuszy lub klientów, a nie personelu wykonawczego, może to wprowadzić zamieszanie, gdyż wykonawcy muszą znać cele i znaczenie struktur, inaczej bowiem dochodzi do mnogości interpretacji. Od adresata zależy język i sposób sformułowania misji. Firma powinna się zastanowić, jak zamierza obsługiwać każdy z rynków (klientów, wpływowe instytucje, dostawców, pośredników, a także swych potencjalnych i obecnych pracowników). Otóż misja nie może być skierowana do wszystkich. Co wię-

cej, mogą się pojawić sprzeczne interesy. W opinii większości menedżerów najważniejsze informacje zawarte w misji powinny dotyczyć strategii rozwoju i motywacji oraz celowości działań pracowników firmy, a dla celów zewnętrznych można wykorzystać zmodyfikowaną wersję misji. Jednak w przypadku uniwersytetu i specyfiki organizacyjnej jego wewnętrznych struktur, a także wykorzystania misji jako wzorca w procesie akredytacji przez ciała zewnętrzne, zewnętrzna funkcja misji jest równie ważna jak funkcja wewnętrzna. Według Payne'a (1997) wielość misji przygotowanych przez daną organizację jest rzeczą naturalną, instytucja usługowa sama powinna zdecydować, czy konieczne jest opracowanie misji dla poszczególnych pionów i szczebli organizacyjnych.

Innym, niezmiernie ważnym wymogiem misji jest, by przy wyborze podstawowej działalności uwzględniać różne warianty rozwoju instytucji, inaczej misja nie będzie zgodna z rzeczywistością.

Czy wymagania stawiane przed misją uniwersytetu różnią się od ogólnych wymogów misji organizacji usługowej? Według Kotlera i Fox (1995) misja uniwersytetu powinna być jednoznaczna, jasna, krótka, precyzyjna i wykonalna, a ponadto powinna wyróżniać daną uczelnię spośród innych. Jeśli nie ma zróżnicowania między misjami poszczególnych uniwersytetów i wszystkie uczelnie są podobne, wówczas klient nie ma podstaw do wyboru. Tymczasem misja ma informować, że dana uczelnia robi coś lepiej lub inaczej niż pozostałe.

Wiele misji nie spełnia jednak podstawowych wymogów. Z badań L.L. Byarsa i T.C. Neila (1987), którzy przeanalizowali sto pięćdziesiąt siedem misji przedstawionych przez dwustu ośmiu respondentów, będących członkami Planning Forum, największej na świecie organizacji do spraw planowania i strategii zarządzania, wynika, że zbyt szeroki zakres większości misji przekreślał ich sens i znaczenie (por. też Payne 1997).

## Treść misji

Inne pytanie w procesie określania misji sprowadza się do ustalenia, co powinna zawierać deklaracja misji.

Treść misji zależy m.in. od charakteru i pozycji firmy: „Dobra misja powinna:

- określać cel działalności firmy;
- wskazywać konkretne usługi oraz rynki;
- pomagać zweryfikować bieżące i przyszłe warianty strategiczne;
- być optymalnie wyważona;
- wyróżniać firmę spośród innych z tej samej branży;
- być dostatecznie szczegółowa, aby móc oddziaływać na personel firmy;
- być realistyczna i elastyczna;
- skupiać się na potrzebach klienta i ich zaspokojeniu, a nie na cechach usług;
- informować o podstawowej działalności firmy;
- utożsamiać się z celami zbiorowymi firmy, aby można było oszacować postępowanie w realizacji celów firmy;

– być zrozumiała i znana wszystkim pracownikom firmy” (Payne 1997).

Według F.R. Davida (1989) na misję firmy składa się dziewięć elementów:

- klienci (kim są?);
- produkt (jakie są główne wyroby lub usługi firmy?);

- lokalizacja (gdzie działa firma?);
- technologia (jaka jest podstawowa technologia firmy?);
- kontynuacja działalności, przetrwanie firmy (jakie są ekonomiczne cele firmy?);
- filozofia (jakie są podstawowe przekonania, wartości, aspiracje i priorytety firmy?);
- własna koncepcja firmy (co jest najsilniejszą stroną firmy i na czym polega jej przewaga konkurencyjna?);
- publiczny wizerunek firmy (co jest społeczną powinnością firmy oraz jaki jest jej pożądaný wizerunek?);
- personel (jaki jest stosunek firmy do pracowników?).

Przeprowadzone przez Davida badania misji czterdziestu pięciu firm usługowych i trzydziestu firm produkcyjnych wykazały, że firmy usługowe akcentują inne elementy przewagi konkurencyjnej niż firmy produkcyjne. Oprócz tego w porównaniu z firmami produkcyjnymi misje firm usługowych mają mniej kompleksowy charakter: blisko 14% misji firm usługowych zawierało takie elementy jak technologia, filozofia, lokalizacja czy własna koncepcja firmy. Ale występowały tam również dbałość o klienta (w 76% misji) i publiczny wizerunek (w 67% misji).

Stearns i Borna (1998) przeprowadzili w 1995 roku w Stanach Zjednoczonych analizę treści misji amerykańskich szkół biznesu, chcąc sprawdzić, które z elementów występujących w misjach czołowych firm biznesu (z listy pięciuset firm czasopisma „Fortune”) występują także w misjach szkół biznesu. Okazało się, że w opisie misji badanych uczelni znalazły się najczęściej następujące elementy, wymienione niżej w kolejności według częstości występowania (pierwsza liczba dotyczy odsetka uczelni, w których misji wystąpił dany element, druga liczba to odsetek firm z listy „Fortune”, w których misji znalazły się dane określenie):

- filozofia: podstawowe normy, wartości, przekonania, aspiracje, wyrażone np. przez określenia: „skoncentrowanie na studentach” lub „różnicowane, innowacyjne” (w 90% badanych uczelni i 79% firm);
- podstawowe produkty i usług (w przypadku szkół biznesu chodzi np. o oferowane stopnie czy rodzaj programów – odpowiednio 61% i 67%);
- publiczny wizerunek (*image*): np. dbałość o wkład na rzecz społeczności lokalnej, obywateli (60% i 87%);
- samookreślenie: podkreślenie silnych stron lub szczególnych kompetencji (52% i 77%);
- domena terytorialna: zakres oddziaływania – lokalny, krajowy, międzynarodowy (52% i 41%);
- docelowi konsumenci i rynki (w przypadku szkół biznesu chodzi o oferowany poziom kształcenia, kształcenie dorosłych, studia nietradycyjne itp. – 51% i 48%).

Tylko w kilkunastu uczelniach występował opis kluczowych technologii kształcenia, a w 2% szkół wyższych problemy dotyczące przetrwania, wzrostu i rozwoju. Warto zauważyć, że te ostatnie kwestie wystąpiły w misji 90% firm biznesu z listy „Fortune”, co wyraźnie świadczy o odrębności kulturowej konkurencji na rynku firm biznesu i instytucji edukacyjnych.

Davies (1985a) wymienia dziewięć elementów misji uniwersytetu, podobnych do tych, które wystąpiły w opisanych wyżej badanych szkołach biznesu:

– stwierdzenie istnienia filozofii każdego uniwersytetu, ale też cechy specyficzne, odnoszące się do konkretnej historii, tradycji, etosu, aspiracji i oczekiwań (co uczelnia robiła w przeszłości, jakie są jej dokonania, jakie były cele polityki instytucjonalnej);

– określenie pozycji uczelni (ważne w sytuacji poddania szkoły ocenie przez różne gremia, np. ranga i status uczelni, czy uczelnia jest elitarna, czy masowa);

– orientacja edukacyjna: jaki jest profil edukacji (specjalistyczny czy ogólny, wielokierunkowy, wielodyscyplinarny); jaki jest poziom kształcenia; jaki jest oferowany typ edukacji (kształcenie ogólne czy zawodowe); czy nauczanie jest zuniformizowane, czy też występują różnice w stylach edukacyjnych; czy uniwersytet jest „nastawiony na studenta, czy na badacza”; czy jest konserwatywny, czy innowacyjny;

– profil studenta: czy instytucja kontroluje jakość studentów „na wejściu” czy „na wyjściu”; czy nastawia się na masowość edukacji, potrzeby lokalne, grupy starsze czy młodsze, kształcenie permanentne czy tradycyjne formy kształcenia;

– orientacja na usługi publiczne: czy uczelnia nastawiona jest na transfer techniki, współpracę z gospodarką, rozwój techniki, kształcenie dorosłych w niepełnym wymiarze, upowszechnianie wiedzy;

– afiliacja terytorialna: czy jest to uczelnia międzynarodowa, krajowa, czy lokalna w zakresie edukacji, badań, rozwoju kadry;

– rola funkcji badawczej w uczelni;

– styl instytucjonalny wobec klientów: np. „produkcja” absolwentów czy stwarzanie dobrego klimatu i przyjemnych warunków spędzania czasu;

– struktura i wartości: styl życia, nacisk na kolegalność czy biurokratyczna sprawność, innowacyjność, przedsiębiorczość czy orientacja prorynkowa.

W opinii Kotlera i Fox (1995, s. 153) misja uniwersytetu powinna określać zakres (domenę) działania instytucji, a więc:

– kto ma być jej odbiorcą (czyli potrzeby jakiej grupy konsumentów ma zaspokajać);

– jakie potrzeby konsumentów ma zaspokajać;

– w jaki sposób ma zaspokajać dane potrzeby (czyli opis technologii).

Zdaniem cytowanych autorów ważne kwestie przy określaniu misji uniwersytetu to:

– tradycja i historia;

– preferencje członków organizacji;

– zapotrzebowanie otoczenia;

– zasoby umożliwiające realizację określonych celów;

– szczególnie umiejętności i charakterystyczne kompetencje, pozwalające rozpoznać daną uczelnię.

Zwróćmy uwagę na znaczenie przypisywane tradycji i historii. Wiele misji uniwersytetów w części poświęconej wyznawanej filozofii nawiązuje do wartości leżących u podstaw utworzenia danego uniwersytetu, podkreśla zakorzenienie w tradycji i ciągłość działań (por. Józwiak 1998, a także materiał Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów przedstawiony w niniejszym numerze). W ten sposób w treści misji pojawia się pęknięcie. Z jednej strony, misja pokazuje cele działania, stan, do jakiego zmierza organizacja i w tej części ma charakter prospektywny. W części zaś poświęconej wartościom, tradycji i historii ma charakter retrospektywny. Powiązanie misji i strategii oznacza zmiany, dostosowanie do doraźnych nacisków otoczenia, z drugiej strony nawiązanie do wartości i podkreślenie ciągłości oznacza pewną stabilność. Wymienione

sprzeczności nie występują tak wyraźnie w przypadku firm produkcyjnych czy usługowych, choć również w sferze materialnej i usług nawiązuje się do historii, która ma wzmacniać wizerunek firmy jako instytucji o utrwalonej renomie, która przetrwała dziesiątki lat. Ale to właśnie reputacja uniwersytetu jest podstawowym elementem jego trwałej pozycji strategicznej (por. Koźmiński 1999).

## Kiedy powstaje misja i czy musi ją mieć każda organizacja?

Jak wynika z przedstawionych wyżej wyników badań, w praktyce życia gospodarczego wiele misji nie spełnia stawianych przed nimi wymagań, zarówno pod względem treści, jak i sposobu sformułowania. Wiele organizacji w ogóle nie posiada misji.

Z badań przeprowadzonych na podstawie danych ankiety „Business Week”, na którą odpowiedziało sto osiemdziesiąt jeden firm reprezentujących tysiąc czołowych korporacji amerykańskich wynika, że aż 59% z nich nie ma formalnie określonej misji (por. Nowak-Far 2000). Także z obserwacji Payne’a z lat osiemdziesiątych (por. Payne 1997) wynika, że stosunkowo niewiele firm usługowych ma formalnie zadeklarowaną misję. Andrzej Nowak-Far, na podstawie badań z 1995 roku, twierdzi jednak, że sytuacja poprawia się, większość znaczących firm w Stanach Zjednoczonych ma obecnie wyraźnie określone misje (por. Nowak-Far 2000).

Czy brak misji jest usprawiedliwiony w świetle współczesnych wymagań praktyki i nauk o zarządzaniu?

Według Payne’a (1997), a także M. Frohmana i P. PASCARELLI (1987) firma powinna dokładnie rozważyć przystąpienie do opracowania misji w przypadku, gdy nie jest w stanie odpowiedzieć pozytywnie na następujące pytania:

- Czy jesteśmy przekonani, że korzyści płynące z misji usprawiedliwiają czas i środki potrzebne do jej opracowania?
- Czy naprawdę wierzymy w to, że możemy powiedzieć coś ważnego o celach i przyszłości naszej firmy i jakie to będzie miało znaczenie dzisiaj?
- Czy to, co mamy do powiedzenia o sposobie zarządzania i wartościach rzeczywiście zadecyduje o sukcesie naszej firmy w nieokreślonej przyszłości?
- Czy stać nas dzisiaj na poświęcenie czasu i pracy niezbędnych do opracowania skutecznej misji?
- Czy chcemy być obiektem badań dotyczących naszych metod zarządzania i naszych relacji z innymi organizacjami?
- Czy jesteśmy skłonni zbierać, a następnie wykorzystać opinie naszych klientów i konkurentów, które pomogłyby nam poznać ich potrzeby oraz odbierany przez nich wizerunek naszej działalności?
- Czy jako kierownictwo najwyższego szczebla chcemy wypowiadać się na temat naszej działalności i przyjętych wartości oraz czy pragniemy dawać przykład innym?
- Czy możemy opracować misję, która będzie na tyle ogólna, że stanie się zbiorem wytycznych dla całej instytucji, a przy tym na tyle szczegółowa, że ułatwi planowanie i podejmowanie decyzji?
- Czy mamy w naszej firmie „Mistrza Formuły 1”, który będzie w stanie kierować realizacją misji?

Wiemy, że misja określana jest w chwili tworzenia danej organizacji. W jakiej sytuacji należy ją ponownie zdefiniować?

Zmiany misji z reguły zdarzają się dość rzadko, zwykle w przypadkach pojawienia się nowych możliwości bądź załamania dotychczasowych rynków lub gdy dzięki powstaniu nowej technologii następuje wyraźny przełom w sektorze lub branży, a więc w sytuacji, gdy widać nagłą zmianę wewnętrznych bądź zewnętrznych warunków działania (por. Payne 1997, s. 85). Należy jednak co jakiś czas ponawiać określanie misji, jeśli pierwotne zadania statutowe uległy zmianie w wyniku różnych przedsięwzięć i działań, a także przed podjęciem działań, które mogą zmienić pozycję strategiczną, np. przed podjęciem procedury akredytacji, przed spodziewaną oceną, w sytuacji poszukiwania nowych rynków i podejmowania nowych inicjatyw.

Według Daviesa (1985a) podjęciu procesu formułowania misji i jednocześnie wypracowania strategii sprzyjają następujące okoliczności:

- silne konkurencyjne otoczenie, które zmusza do myślenia kategoriami strategicznymi;
- duch instytucjonalny, wpływający na dążenie do samookreślenia, wsparty silną kadrami menedżerów, zdolnych uruchomić działania;
- tradycja spójnego planowania w uczelni.

Zakłada się jednak, że, poza opisanymi wyżej okolicznościami, dobrze opracowana misja powinna przetrwać wiele lat. Nie oznacza to, że ma ona trwać w niezmienniej postaci – zaleca się, aby była corocznie weryfikowana ze względu na zmiany warunków zewnętrznych.

## **Zewnętrzne i wewnętrzne funkcje misji**

Przedstawione wyżej rozważania dotyczące treści misji wskazują na to, iż ma ona przede wszystkim charakter prospektywny (wytacza kierunek działania), a nie doraźny. Nie koncentruje się na dniu dzisiejszym, chociaż w przypadku szkół wyższych istniejących od dziesiątków czy nawet setek lat misja nawiązuje do historii i tradycji. Misja pełni wiele funkcji. Część z nich ma charakter zewnętrzny i dotyczy otoczenia uczelni, inne mają charakter wewnętrzny.

### **Zewnętrzne funkcje misji to:**

- funkcja informacyjna: czym jest dana instytucja, czym się zajmuje, komu i jak służy;
- funkcja strategiczno-marketingowa: określenie pozycji uczelni na rynku edukacyjnym;
- funkcja perswazyjna: przekonanie ewentualnych sponsorów do wsparcia instytucji, a kandydatów do podjęcia studiów w tej, a nie innej uczelni;
- funkcja rozpoznawczo-identyfikacyjna, pozwalająca na wyróżnienie danej instytucji spośród wielu innych.

### **Do funkcji wewnętrznych zaliczamy:**

- funkcję kulturotwórczą, polegającą na odwołaniu się do wartości i tradycji, co pozwala na samookreślenie i potwierdzenie tożsamości uczelni;
- funkcję integracyjno-motywacyjną, polegającą na ukazaniu uczelni jako społeczności połączonej wspólnymi celami;
- funkcję menedżerską, realizowaną poprzez ukierunkowanie strategii, sposobu pełnienia przywództwa, działalności merytorycznej instytucji;
- funkcję administracyjną, umożliwiającą usprawnienie gospodarowania zasobami instytucji, podporządkowanego jasno określonym celom.



Ze względu na wymienione wyżej funkcje zewnętrzne opis misji uniwersytetu można znaleźć w wielu różnych miejscach: w informatorach o uczelni dla kandydatów na studia, w katalogach, w sprawozdaniach z działalności uczelni, we wnioskach o dotacje dla uczelni, w kontraktach.

Podczas gdy funkcje zewnętrzne realizowane są głównie poprzez **efekt** pracy nad misją, a więc jej opis, funkcje wewnętrzne pełni sam **proces** formułowania misji. Choć samo określenie misji może być przygotowane w nielicznym gronie, przez grupę wpływowych osób, to debata nad ukierunkowaniem działalności uczelni jest szeroka i przebiega na wszystkich szczeblach zarządzania szkołą wyższą. Podkreśla się ważność włączenia różnych grup w uczelni w proces identyfikacji celów i preferencji. Normatywne ujęcia procesu planowania strategicznego (którego elementem jest określenie misji) wskazują na wiele racjonalnych, naukowych metod i instrumentów planowania (por. Kotler, Fox 1995). Thomas (1996) pisze jednak wprost, że chociaż opis procesu planowania strategicznego mógłby sugerować, iż jest on w pełni racjonalny, że wynika z krytycznej analizy prowadzonej poprzez logiczną debatę aż do końcowego opracowania dokumentu, to w praktyce tak nie jest. Proces planowania jest procesem politycznym, na który wpływają priorytety i preferencje różnych jednostek oraz grup interesów. A więc również sama **misja jest efektem politycznych negocjacji**.

Na zakończenie zwróćmy uwagę na wspomnianą wcześniej kulturotwórczą funkcję misji. W takim ujęciu misja rozumiana jest jako zespół wspólnych wartości, które będą uznawane przez pracowników firmy (por. Zbiegień-Maciąg 1999). Według cytowanej autorki misja narzuca integracyjny model działania instytucji i przynosi ważne korzyści:

- umiejętność dostosowania się do zmian;
- poczucie pewności i bezpieczeństwa;
- prestiż instytucji;
- ludzki wymiar w życiu instytucji.

Inne korzyści może przynieść popularne traktowanie misji jako rodzaju przesłania – sloganu. Założenia tak rozumianej misji mogą być prezentowane na tablicach przy wejściu do firmy, nagrywane na kasetach wideo, mogą znaleźć się na plakatach i hasłach obecnych w firmie. Wówczas deklaracja misji pełni jeszcze jedną, nie wymienioną wcześniej, a ważną funkcję – reklamową. Istotne jest jednak, by nie pełniła ona wyłącznie tej właśnie funkcji.

## Literatura

**Byars L.L., Neil T.C.** 1987

*Organizational Philosophy and Mission Statements*, „Planning Review”, July – August.

**Clark B.** 1983

*The Higher Education System*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London.

**David F.R.** 1989

*How Companies Define Their Mission?*, „Long Range Planning”, vol. 22, nr 1, s. 90–97.

**Davies J.** 1985a

*Institutional Mission and Purpose*, w: G. Lockwood, J. Davies: *Universities, the Management Challenge*, SRHE, NFER Nelson, Oxford.

**Davies J.** 1985b

*Policy Formation*, w: G. Lockwood, J. Davies: *Universities, the Management Challenge*, SRHE, NFER Nelson, Oxford.

**Davies S.W., Glaister K.W.** 1996

*Spurs to Higher Things? Mission Statements of UK Universities*, „Higher Education Quarterly”, vol. 50, nr 4.

**Frohman M., Pascarella P.** 1987

*How to Write a Purpose Statement?*, „Industry Week”, 23 March.

**Gerth D.** 1992

*Institutional Policy and Planning*, w: *Adaptation of University Management Structures and Strategies for New Requirements*, International Association of Universities, Paris.

**Gieysztor A.** 1998

*Misja uniwersytetu dawniej i dzisiaj*, w: *Misja uczelni*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa.

**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.

**Husen T.** 1994

*The Idea of the University, Changing Roles, Current Crisis and Future Challenges*, w: T. Husen (ed.): *The Role of the University, a Global Perspective*, UNESCO, Paris.

*Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia* 1997, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa.

**Jones P., Kahaner L.** 1995

*Say It and Live It: The 500 Corporate Mission Statements that Hit the Mark*, Doubleday, New York.

**Józwiak J.** 1998

*Misja współczesnego uniwersytetu i jej znaczenie dla środowiska akademickiego*, w: *Misja uczelni*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa.

**Józwiak J.** 1999

*Tradycyjne koncepcje instytucji akademickiej*, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Kotler P., Fox K.** 1995

*Strategic Marketing for Educational Institutions*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

**Koźmiński A.K., Piotrowski W.** 1996

*Zarządzanie, teoria i praktyka*, PWN, Warszawa.

**Koźmiński A.K.** 1998

*Misje i strategie szkół wyższych – ujęcie pragmatyczne*, w: *Misja uczelni*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa.

**Koźmiński A.K.** 1999

*Misje i strategie szkół wyższych*, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Lockwood G.** 1985

*Universities as Organizations*, w: G. Lockwood, J. Davies: *Universities: The Management Challenge*, SRHE & NFER, Nelson, Oxford.

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

*Inside Academia*, De Tijdstroom, Utrecht.

- Misja i strategia uczelni** 1997, Politechnika Gdańska, Gdańsk.
- Misja uczelni** 1998, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa.
- 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.
- Neave G., Van Vught F.** 1991  
*Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford – New York.
- Nowak-Far A.** 2000  
*Globalna konkurencja*, PWN, Warszawa – Poznań.
- OECD** 1987  
*Universities under Scrutiny*, Paris.
- Oblój K.** 1998  
*Strategia organizacji*, PWE, Warszawa.
- Payne A.** 1997  
*Marketing usług*, PWE, Warszawa.
- Pearce II J.A.** 1982  
*The Company Mission Statement as a Strategic Goal*, „Sloan Management Review”, Spring.
- Pearce II J.A., David F.** 1987  
*Corporate Mission Statements, the Bottom Line*, „Academy of Management Executive”, vol. 1, nr 2.
- Ploman E.** 1994  
*Universities in Post-Industrial Society*, w: T. Husen (ed.): *The Role of the University, a Global Perspective*, UNESCO, Paris.
- Ratajczak Z.** 1997  
*Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu*, w: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Stearns J.M., Borna S.** 1998  
*Mission Statements in Business Higher Education: Issues and Evidence*, „Higher Education Management”, March, vol. 10, nr 1.
- Thomas H.** 1996  
*Strategic Planning*, w: D. Warner, D. Palfreyman (eds.): *Higher Education Management: The Key Element*, The Society for Research into Higher Education, Open University Press, Buckingham.
- Warner D., Palfreyman D.** (eds.) 1996  
*Higher Education Management: The Key Element*, The Society for Research into Higher Education, Open University Press, Buckingham.
- Zbiegień-Maciąg L.** 1999  
*Kultura w organizacji. Identyfikacja kultury znanych firm*, PWN, Warszawa.

# Piotr Dominiak, Krzysztof Leja

## Czy uniwersytet potrzebuje strategii

Autorzy przedstawiają argumenty przemawiające za koniecznością planowania strategicznego w szkołach wyższych. Wskazują potrzebę tworzenia wizji i misji uniwersytetu, wyboru domeny jego działania oraz budowania przewagi konkurencyjnej. Podają również przykłady metod, które mogą być wykorzystywane w planowaniu strategicznym na uczelniach. Są to: SWOT/TOWS, model jakości usług *servqual*, metoda zrównoważonych ocen (*balanced scorecard*).

### Dostrzegać otoczenie

**Czy jakakolwiek organizacja** we współczesnym świecie może pozostać obojętna wobec zmian, które dzieją się wokół niej? Pytanie jest, rzecz jasna, retoryczne. Przynajmniej teoretycznie, bo odpowiedzi praktyczne (poparte działaniami) bywają różne. Systemy szkolne, zwłaszcza uniwersyteckie, są uważane za jedne z najbardziej konserwatywnych. To paradoks, ponieważ systemy te pracują przecież na rzecz przyszłości, kształcąc młodzież, której wiedza i umiejętności muszą odpowiadać przyszłym potrzebom rynku pracy. Szkoły wyższe ponadto parają się badaniami naukowymi, których wyniki decydują o przyszłości gospodarek i społeczeństw. Jednak konserwatyzm, rozumiany jako wierność tradycjom, ma pewną dobrą stronę – pozwala nie ulegać przelotnym modom. To ważne, bo systemy edukacyjne kształtują swoje „produkty” w długim, kilku- lub nawet kilkustoletnim procesie. W coraz szybciej zmieniającym się świecie trudno jest wszak niekiedy odróżnić, co jest krótkotrwałym procesem, co zaś długofalowym trendem.

Uniwersytety w ogóle (choć istnieją wyjątki; w niektórych krajach, np. w Stanach Zjednoczonych, dość liczne) są jednostkami patrzącymi raczej do wewnątrz niż na zewnątrz. Centrum Informacji i Badań nad Szkolnictwem Wyższym (CHERI) w Wiedniu wskazuje (por. *The Role of...* 2000), że tego typu uczelnie charakterystyczne są dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Zwracają one uwagę głównie na ochronę własnej autonomii i niezależności od ingerencji czynników zewnętrznych. Są na tym punkcie bardzo czułe i poświęcają wiele wysiłków na działania protekcyjne. Nie jest przypadkiem, że w przyjętej 30 września 2000 roku przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich tzw. *Karcie Krakowskiej*<sup>1</sup> jako punkt pierwszy zapisano: „Podstawową wartością, jaką w ciągu wieków doświadczeń historycznych udało się osiągnąć polskim uczelniom, jest ich pełna autonomia w zakresie prowadzenia badań i uprawiania dydaktyki, a także zarządzania. Dlatego zasada autonomii uczelni o charakterze akademickim nie może być

---

<sup>1</sup> Tekst *Karty* jest zamieszczony w niniejszym tomie (przyp. red.).

ograniczana w żadnej z wymienionych sfer ich działalności”. Jeśli otoczenie sygnalizuje konieczność zmian w działalności uniwersytetów, postrzegane jest to często jako próba zamachu na autonomię akademicką. Jest tak zwłaszcza wtedy, gdy związki między uniwersytetami a otoczeniem mają charakter instytucjonalny (por. Sagen 1994); sygnały rynkowe bywają zaś ignorowane, jako istotne dla jednostek nastawionych na zysk, a nie organizacji typu *non-profit*, do jakich zaliczane są uniwersytety, przede wszystkim publiczne.

Problem autonomii uniwersytetu ma jeszcze jeden aspekt. Otóż autonomia nie jest warunkiem wystarczającym do tego, by uczelnia zaczęła działać sprawniej. Tym bardziej w krajach takich jak Polska, gdzie największe nawet uniwersytety zarządzane są nie przez menedżerów, ale przez wybitnych naukowców różnych specjalności. Zarządzane są intuicyjnie, z reguły z pominięciem metod i technik stosowanych w dużych organizacjach gospodarczych. Dlatego też niezależne uniwersytety bywają często organizacjami pasywnymi. Żyją raczej przeszłością niż przyszłością. Mogą być usatysfakcjonowane tym, co osiągnęły i nie chcą już niczego więcej (por. Clark 1998, s. 5).

Wciąż mniejszość uczelni akceptuje podejście, jakie w swoich opublikowanych dokumentach przedstawił Kataloński Uniwersytet Techniczny w Barcelonie: „Ciała zarządzające uniwersytetem są świadome, że pełna definicja niezależności akademickiej musi zawierać chęć doskonalenia się i służenia społeczeństwu” (*Contract Programme...* 1997).

Środowisko, w jakim działa uczelnia wywiera presję, którą trzeba brać pod uwagę, choć czasem oznacza ona konieczność dokonywania bolesnych przekształceń.

Dzisiejszy uniwersytet narażony jest na presję z różnych stron. Są to:

- presja globalna, wynikająca z megatrendów, takich jak np. informatyzacja, postęp w telekomunikacji, najnowsze technologie (m.in. biotechnologie, technologie medialne);
- presja władz krajowych, by uczelnia realizowała politykę państwa, a także presja wynikająca z sytuacji ekonomicznej kraju (ograniczenia budżetowe), z sytuacji demograficznej (popyt na kształcenie), z sytuacji na rynku edukacyjnym i na rynku pracy;
- presja władz i społeczności lokalnej, by uniwersytet służył swemu najbliższemu otoczeniu.

Wszystkie te presje ograniczają faktyczną swobodę uniwersytetu. Wydaje się jednak, że dobry uniwersytet stosunkowo najłatwiej może poradzić sobie z presją globalną. Tutaj bowiem świadomość owych megatrendów, globalizacji gospodarki, kultury, informacji jest chyba najwyższa. Nowinki techniczne są przez uczelnie szybko przyswajane (np. komputery osobiste, Internet), a przynajmniej rozumiane są ich konsekwencje. Z pozostałymi dwoma typami presji sprawa wygląda gorzej, bo są to presje wynikające nie tylko i nie tyle z obiektywnych przesłanek, ale często z subiektywnych, czasem politycznych interesów. Poradzić sobie z tymi presjami nie jest łatwo.

## Rola uniwersytetu

Czym jest dzisiejszy uniwersytet? Najkrócej mówiąc, jest dużą (niekiedy bardzo dużą) organizacją. Jest duży w wymiarze zatrudnieniowym, kapitału, obrotów. Warto pamiętać, że (gdyby dział „edukacja” był brany pod uwagę) wiele polskich uczelni znalazłoby się na liście pięćuset największych przedsiębiorstw w kraju (por. Leja 2000).

Wbrew pojawiającym się czasem opiniom uniwersytet nie jest organizacją spełniającą jedną funkcję. W tym skomplikowanym, zmiennym otoczeniu występuje on jednocześnie w trzech rolach:

- jednostki edukacyjnej, spełniającej funkcję publiczną;
- jednostki gospodarczej (głównie o charakterze *non-profit*);
- społeczności akademickiej.

### Uniwersytet jako jednostka edukacyjna

Kształcąc studentów, uczelnia kreuje to, co teoria ekonomii nazywa „korzyściami zewnętrznymi” (por. np. Kochanowicz 2000). Są to korzyści odczuwane przez całe społeczeństwo, a nie tylko tych, którzy w transakcji „edukacja” uczestniczą, czyli studentów i pracowników uniwersytetu. Pozostając na gruncie teorii ekonomii możemy stwierdzić, że kształcenie jest w dużym stopniu tzw. dobrem publicznym. Czyli z punktu widzenia całości korzyści dostęp doń winien być możliwie szeroki, szerszy niż ten, który determinowałaby gra rynkowa. Jeśli tak, to oznacza to konieczność przeznaczania na szkolnictwo wyższe znacznie większych niż dotąd (nie tylko w Polsce) pieniędzy publicznych. Przy czym środków tych nie można traktować w kategorii „kosztu”, który państwo ponosi na rzecz społeczeństwa, ale jako inwestycję (por. de Woot 1998, s. 12).

Jednak jeśli nawet będziemy patrzeć na problem kształcenia na poziomie wyższym przez pryzmat kosztów, to i tak jest rzeczą bezdyskusyjną, iż decyzje uniwersyteckie muszą uwzględniać cele wynikające z korzyści zewnętrznych. Gdy podchodzimy do problemu traktując go jako inwestycję, uwzględnienie publicznych efektów kształcenia przy podejmowaniu decyzji staje się jeszcze bardziej oczywiste.

### Uniwersytet jako jednostka gospodarcza

Uniwersytet nie jest i nie będzie przedsiębiorstwem. Jest jednak organizacją gospodarczą. Otrzymuje na swe utrzymanie znaczące środki państwowe i różnego typu darowizny, wreszcie pozyskuje pieniądze świadcząc usługi płatne. Wszystkie te środki trzeba liczyć, prowadzić rachunek ekonomiczny (porównywać efekty i nakłady), starać się działać efektywnie. Nie jest to proste, ponieważ definicje efektów i efektywności, jakich używamy w biznesie, wymagają tutaj modyfikacji (por. Leja 2000).

Poddanie rachunkowi wszystkich zasobów ekonomicznych, jakimi dysponuje uczelnia nie spotyka się wcale z powszechnym przychylnym przyjęciem. W szkołach prywatnych nie ma z reguły wątpliwości co do sensowności kalkulacji. W uniwersytetach publicznych, w których udział dotacji państwowych w budżecie jednostki jest dominujący, sprawy nie są takie oczywiste. A przecież pieniądze podatników powinny być rozliczane równie skrupulatnie i wydawane równie (a może i bardziej) sensownie niż pieniądze pozabudżetowe. Jeśli nie będziemy umieli gospodarować tymi pierwszymi, możemy drugi raz ich nie zarobić (nie dostać). Ta sama zasada powinna obowiązywać w przypadku dotacji.

Współczesny uniwersytet skazany jest również na znacznie większą, niż jeszcze niedawno, zapobiegliwość w pozyskiwaniu środków z różnych źródeł. Musi on, jak pisze Burton R. Clark (1998, s. 6–7), dywersyfikować źródła pozyskiwania funduszy na swą działalność.

## Uniwersytet jako społeczność akademicka

Społeczność akademicka jest grupą o szczególnych funkcjach społecznych. Jej rola jest bardzo odpowiedzialna, m.in. z tego powodu, że powinna być zorientowana na przyszłość. Społeczność ta jest grupą, która powinna pielęgnować dobre tradycje, utrzymywać wzorce zachowań, propagować zachowania etyczne. To także grupa, która musi się stale doskonalić, uczyć, mimo (a może właśnie dlatego) że składa się z osób najlepiej wykształconych.

Wymienione wyżej role uniwersytetu muszą ze sobą współistnieć. Pierwsza z nich wydaje się nam dzisiaj nadrzędna (o przyszłości krajów będzie decydował poziom wykształcenia społeczeństw), ale pod warunkiem, że role druga i trzecia nie będą ignorowane.

Organizacja będąca jednocześnie instytucją tworzącą korzyści zewnętrzne (lub – jak określają to inni – instytucją wyższej użyteczności publicznej), jednostką gospodarczą, kierującą się rachunkiem ekonomicznym i wreszcie – społecznością akademicką zawsze będzie miała trudności z jasnym określeniem celu swego funkcjonowania. W konsekwencji powstanie problem zdefiniowania właściwej strategii działania. Zarówno cel strategiczny (misja), jak i strategia powinny brać pod uwagę ową skomplikowaną „osobowość” uniwersytetu, a ponadto uwzględniać wszystkie obszary jego działalności: dydaktykę, badania naukowe i całą resztę (bardzo istotną i znaczącą, jeśli chodzi o udział w kosztach), tj. administrację, usługi itd.

Mamy zatem wiele problemów komplikujących ustalenie misji i strategii dla uczelni. Szkoła wyższa jest bowiem:

- organizacją konserwatywną w szybko zmieniającym się otoczeniu;
- organizacją wielofunkcyjną (mającą bogatą „osobowość”);
- organizacją o wielostronnej działalności.

Uświadczenie sobie tych problemów powinno zmuszać do działań mających stworzyć zarówno misję, jak i strategię. Bez nich bowiem sukces uczelni wydaje się mało prawdopodobny. Tym bardziej że nasila się, i będzie się nasilać, konkurencja. Jest coraz więcej uczelni i będą one walczyć ze sobą o studentów, a także o pieniądze, które społeczeństwo skłonne jest bezpośrednio lub pośrednio przeznaczyć na edukację. Co więcej – konkurencja o pozyskanie środków (publicznych i prywatnych) nie jest konkurencją tylko między jednostkami edukacyjnymi. I państwo, i obywatele mogą kierować swoje fundusze na kształcenie lub na kulturę, turystykę, ochronę zdrowia itp.

## Orientacja na klienta

Jakie jest wyjście z tej sytuacji? Proste i zarazem trudne – orientacja na klienta, a więc koncentracja na tym, czego potrzebuje otoczenie, a nie na tym, co istnieje wewnątrz uniwersytetu. Jest to bardzo trudne do zaakceptowania dla wielu pracowników akademickich, nadal uważających, iż uczelnia (oni) wie, co robi i czego otoczenie potrzebuje najbardziej. Uniwersytet wie lepiej, czego oczekuje odbiorca jego usług i oferuje mu to, co sam uważa za stosowne.

Orientacja na klienta nie jest sprawą łatwą, zwłaszcza że zdefiniowanie klienta nie jest proste. Uczelnia ma wielu klientów (studentów; państwo, które daje dotacje; sponsorów; instytucje finansujące badania; władze samorządowe na poziomie regionów i gmin itd.). Klienci ci są ogromnie zróżnicowani. Różne są ich potrzeby, interesy. Nie zawsze też czerpią satysfakcję z takich samych działań uniwersytetu. Toteż pierwszym krokiem przy budowaniu strategii jest stworzenie wizji uczelni: tego, czym ma ona być w przyszłości. „Plan strategiczny staje się koniecznością we wszystkich wspólnotach i instytucjach, które doświadczają wielkich przemian i są w pełni świadome, że przyszłość przynosi kolejne wyzwania i ważne transformacje” (*A Quality...* 1995, s. 13).

## Wizja i misja organizacji

Żeby stworzyć plan strategiczny, należy przede wszystkim mieć wizję swojej organizacji. Trzeba wiedzieć, czym ta organizacja ma być w przyszłości, jaki jest sens jej istnienia. Krzysztof Oblój trafnie zauważa, że nawet wśród profesjonalnych menedżerów słowo „wizja” budzi niekiedy agresję (por. Oblój 2001, s. 15–17). Wizja kojarzy im się z mrzonką, czymś, co nie przystoi kierującemu poważną instytucją. W środowiskach akademickich niezrozumienie potrzeby budowania wizji własnej uczelni jest jeszcze większe. A przecież w dobrych firmach i organizacjach *non-profit* działających w krajach wysoko rozwiniętych niezbędność posiadania wizji dla sprawnego planowania strategicznego nie budzi już wątpliwości.

Stworzenie wizji jest trudne, bo przyszłości, tej w horyzoncie kilkunastoletnim, dokładnie przewidzieć się nie da. Ale należy próbować ją sobie wyobrazić, opierając się na przeszłości, teraźniejszości, dotychczasowych trendach, najróżniejszych prognozach, doświadczeniach własnych i innych. Ta wizja nigdy nie będzie stała, trzeba ją korygować w miarę, jak zmienia się otoczenie. To ona jednak wyznacza nam długookresowy kierunek działań. A bez niego mówienie o strategii nie jest możliwe.

O ile **wizja** „jest obrazem przyszłości, którą uczestnicy organizacji chcą wykreować” (Oblój 2001, s. 235), o tyle **misja** jest jasnym, zrozumiałym, skrótowym „sformułowaniem wizji na użytek strategii” (Oblój 2001, s. 235). „Po to, aby przekazać informacje o swoich celach instytucja musi klarownie wyartykułować, co chce osiągnąć, co jest celem nadrzędnym wobec innych celów podporządkowanych. [...] Jest bardzo ważne, aby uczynić cele władz rektorskich przejrzystymi, w celu umotywowania ludzi i jednostek organizacyjnych [...]” (*A Quality...* 1995, s. 15, 33). Ile uczelni w Polsce ma jasną koncepcję swej przyszłości (wizję), klarownie sprecyzowaną misję i podporządkowaną jej strategię? Jest ich kilka (np. Szkoła Główna Handlowa, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Leona Koźmińskiego), ale bardzo wiele sprawy te nadal ignoruje.

## Misja jako początek strategii

Wśród podstawowych cech misji wymienia się jej motywujący, wręcz marzycielski charakter, a jednocześnie wiarygodność, ogólność, a także konkretność oraz lapidarność (por. Oblój 1998a, s. 38–43). Misja zwykle odpowiada na fundamentalne pytania:



Gdzie jesteśmy? Kto jest naszym klientem? Co stanowi wartość dla klienta? Dokąd zmierzamy?

Te podstawowe pytania muszą postawić sobie również osoby kierujące instytucjami niedochodowymi, jakimi są wyższe uczelnie. Starając się na nie odpowiedzieć, władze tych instytucji zastanawiają się nad sprecyzowaniem swoich dalekosiężnych zamierzeń i aspiracji (por. Węgleński 2000). Jeżeli tak nie jest, funkcjonowanie uczelni sprowadza się jedynie do bieżącej działalności i przestrzegania procedur oraz kontrolowania pracowników i otoczenia, a osoby w niej zatrudnione nie znajdują odpowiedzi na pytania: Po co istnieje organizacja? Jaka jest moja rola? Czego można się spodziewać w perspektywie kilku czy kilkunastu najbliższych lat?

Formułowanie misji szkoły wyższej, podobnie jak każdej organizacji czy instytucji niedochodowej, jest przedsięwzięciem złożonym, gdyż efekty jej działalności bardzo często nie są mierzalne wprost. Czy zatem doświadczenie firm komercyjnych może być przydatne instytucjom niedochodowym? A może środowisko biznesu powinno czerpać wiedzę w tym zakresie od organizacji nie nastawionych na zysk? (por. Drucker 1989). Postawione pytanie jest w pełni aktualne w odniesieniu do instytucji akademickiej przynajmniej z dwóch względów: po pierwsze, uczelnie skupiają znaczący potencjał intelektualny (średni poziom wykształcenia kadry jest wyższy niż w przedsiębiorstwach produkcyjnych); po drugie, zarządzanie tymi organizacjami w czasach szybkich zmian w otoczeniu wymaga większej elastyczności, wykorzystywania nowych możliwości i przewidywania zagrożeń, przy braku jednoznacznych wskaźników ekonomicznych opisujących stan firmy. Peter Drucker stawia tezę, w myśl której firmy biznesowe rozpoczynają planowanie rozwoju od oceny, w jakim czasie nastąpi zwrot poniesionych nakładów, a organizacje niedochodowe powinny koncentrować uwagę na sprecyzowaniu misji firmy. Kanclerz Uniwersytetu Maine System pyta wprost: Dlaczego nie zarządzać biznesem jak dobrym uniwersytem? (por. Kotler 1995).

Szukając rozwiązania kwestii **kto** (jakie gremium?) **powinien opracować misję uczelni**, należy pamiętać słowa cytowane przez Druckera za rektorem znanego uniwersytetu: „Ten uniwersytet nie ma żadnego najwyższego kierownictwa. Każdy profesor – a na pewno każdy starszy profesor, jest przynajmniej tak samo jak ja najwyższym kierownictwem – a żaden z nas nie może podjąć decyzji” (Drucker 1995, s. 136). Nie ma wszakże wątpliwości, iż wizję, a zatem i misję, powinno tworzyć wąskie kierownictwo uczelni (por. *Uchwała...* 1999). Nie może to być zadanie, które ciała kolegialne narzucają rektorowi. To rektor i jego najbliżsi współpracownicy muszą je tworzyć, a potem przekonać o ich sensowności całą społeczność. Problem w tym, czy możliwe jest w pełni efektywne łączenie aktywności naukowej z pracą na rzecz osiągnięcia celów uczelni (por. Vorbeck 1997).

Próbując natomiast rozstrzygnąć, **jaka powinna być misja instytucji akademickiej**, należy podkreślić zwłaszcza jej czytelność dla pracowników uczelni oraz dla otoczenia. Jeżeli tak nie jest, można z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć wystąpienie dwóch procesów. Pierwszy z nich będzie oznaczał pogłębianie się luki między ofertą usług zarówno edukacyjnych, jak i naukowo-badawczych oferowanych przez uczelnię a oczekiwaniami otoczenia w tym zakresie. Drugi cechował się będzie osłabianiem więzi pracowników z uczelnią, co jest szczególnie ważne w przypadku tak złożonej struktury społecznej i organizacyjnej jaką jest instytucja akademicka.

W zakresie usług edukacyjnych misja powinna informować o dążeniu uczelni do zapewnienia najwyższej jakości kształcenia (por. Wójcicka 1998, s. 206), podlegającego ocenie wewnętrznej i zewnętrznej, niezależnej od uczelni (por. Woźnicki 1998, s. 130). W odniesieniu do działalności badawczo-rozwojowej powinna ona sygnalizować konieczność ukierunkowania rynkowego oraz rosnące powiązania systemowe krajowych i zagranicznych instytucji naukowo-badawczych (por. *Badania...* 1998). Misja powinna również zawierać wyraźny sygnał, że uczelnia jest nie tylko organizacją kształcąca młodzież, lecz również uczącą się. Warto przytoczyć w tym miejscu stwierdzenie, że organizacje edukacyjne powinny być samooceniającymi i samodoskonalącymi się przedsiębiorstwami, gdyż w innym wypadku mogą nie przetrwać epoki nadchodzących zmian (por. Wnuk-Lipińska 1993, za: Cross-Durrant 1992). Wynika stąd ważne zadanie uczelni, jakim jest **wykształcenie u studentów umiejętności wykorzystywania wiedzy istniejącej do zdobywania innej**. Absolwent w działalności zawodowej nie może poprzestawać jedynie na dostosowywaniu się do oczekiwań otoczenia lub jego wykorzystywaniu, lecz powinien stawać się przedsiębiorcą intelektualnym, kreującym otoczenie (por. Kwiatkowski 2000, s. 9–10).

**Aby spełnić swoją rolę, misja musi zaistnieć w umysłach ogółu pracowników, a nie wyłącznie w oficjalnych deklaracjach władz uczelni.** Z tego względu ważniejszy jest sam proces formułowania misji niż jej konkretne sformułowanie (por. Koźmiński 1999, s. 241).

### Wybór domeny działania uczelni

Misja uczelni stanowi zbiór celów strategicznych zawierających dwa aspekty: aksjologiczny, uwzględniający takie wartości nadrzędne jak wolność akademicka i autonomia, oraz pragmatyczny, dotyczący realizacji celów uczelni (por. Ratajczak 1997, s. 84). W literaturze przedmiotu strategię określa się jako „przemysłaną, ogólną koncepcję działania, której realizacja zapewnia organizacji przewagę na rynku, mimo inteligentnego przeciwdziałania konkurencji” (Obłój 1994).

Przejęcie od misji do strategii rozwoju firmy wymaga zdefiniowania swojej pozycji wobec odbiorców i konkurentów, tj. określenia domeny działania (por. Obłój 1998a, s. 44). W odniesieniu do szkoły wyższej oznacza to sprecyzowanie (projektowanie) oferty (edukacyjnej, naukowo-badawczej), przeanalizowanie rynku, tj. ustalenie, kto jest głównym adresatem oferty (odbiorcą usług) oraz wybór optymalnego sposobu dotarcia do potencjalnych klientów.

Precyzowanie oferty edukacyjnej musi być poprzedzone przez analizę potrzeb rynku pracy, przeprowadzoną w konsultacji z zewnętrznym gremium opiniodawczym (władze regionalne, przedstawiciele biznesu mający rozeznanie na rynku pracy) oraz przez wybór realnych, tj. możliwych do realizacji, oczekiwań (należy także wziąć pod uwagę możliwość zatrudnienia specjalistów spoza uczelni). W procesie projektowania istotne jest przestrzeganie zasady traktowania oczekiwań i planowanych celów jako wskazówek działania. Wreszcie wdrożony już nowy program kształcenia, traktowany nie jako produkt niezmienny, lecz otwarty na innowacje, powinien zostać poddany ocenie (wewnętrznej i zewnętrznej).

Analiza rynku, czyli znalezienie adresatów oferty uczelni, jest istotna z kilku powodów. Najważniejszym z nich jest fakt, iż wykształcenie staje się coraz bardziej opłacalne (por. Białecki, Sikorska 1998), co w praktyce jest tożsame ze stwierdzeniem, że absolwent ma

określoną wartość rynkową. Oznacza to, że otoczenie uczelni – tj. rynek przyszłych konsumentów, czyli kandydatów na studia, rynek pracy dla absolwentów, instytucje centralne odpowiadające za podział środków budżetowych (MEN, KBN), środowiska biznesu jako potencjalni nabywcy usług naukowo-badawczych – ma prawo weryfikować rodzaj i jakość oferowanych usług (a przynajmniej nań wpływać). Wynika stąd, że zdefiniowanie klientów uczelni oraz ich oczekiwań ma niebagatelne znaczenie dla formułowania strategii rozwoju szkoły wyższej.

Sposób dotarcia do potencjalnych nabywców usług ma w przypadku instytucji akademickiej szczególne znaczenie. Decyduje on o pozyskaniu klienta (a tym samym o rozszerzeniu rynku) lub jego zniechęceniu (a tym samym o utracie nowego nabywcy usług). Opracowana oferta uczelni musi zaciekawiać, przekonywać do jej wyboru, podkreślając cechy szczególne, wyróżniające tę uczelnię spośród innych. Opisuując działalność badawczo-rozwojową, trzeba przedstawiać korzyści dla potencjalnego klienta, posługując się językiem niehermetycznym. Należy pamiętać, że dla otoczenia ważniejsze jest, jakie możliwości stwarza oferta uczelni niż kto jest jej autorem.

## Budowanie przewagi strategicznej (konkurencyjnej)<sup>2</sup> uczelni

### Wybór strategii

Opracowanie strategii rozwoju uczelni – przedsięwzięcie złożone i trudne, zważywszy że w Polsce tradycja w tym zakresie nie jest zbyt bogata – składa się z kilku etapów (rysunek 1). Punktem wyjścia jest sformułowanie misji uczelni. Kolejnym etapem jest ocena funkcjonowania instytucji akademickiej, która musi być skorelowana z realizacją celów uczelni – wtedy bowiem służy budowaniu strategii.

Wytyczenie strategii rozwoju szkoły wyższej powinno być ponadto poprzedzone analizą silnych i słabych stron uczelni oraz zagrożeń i szans ze strony otoczenia – wpływających na jej funkcjonowanie. Atuty i słabości uczelni można ocenić uwzględniając fakt istnienia rynku edukacyjnego, co oznacza porównanie wskaźników (ilościowych lub jakościowych) z odpowiednimi dla innych uczelni, o zbliżonym profilu<sup>3</sup>, czyli posłużenie się *benchmarkingiem*. Taki sposób postępowania wynika z przekonania, że ocenianie danych bezwzględnych ma wątpliwą wartość. Trudno natomiast zgodzić się z twierdzeniem, że porównywanie danych dla różnych szkół wyższych nie ma uzasadnienia, gdyż każda uczelnia jest inna i niepowtarzalna. Co więcej, teza o unikatowości instytucji akademickiej nie jest sprzeczna z inną tezą o zasadności, a wręcz konieczności ewaluacji uczelni. Burton Clark, uznany za autorytet w dziedzinie badania instytucji akademickich, już w 1983 roku rozważał wątpliwości co do zasadności porównywania różnych uczelni, dostrzegając elementy wspólne w systemach funkcjonowania szkół wyższych w różnych krajach (por. Clark 1983).

<sup>2</sup> Przewaga strategiczna uczelni polega na tym, aby w ramach wybranej domeny dana szkoła wyższa była bardziej atrakcyjnym partnerem dla potencjalnych klientów niż inne uczelnie. To z kolei decyduje o jej sile konkurencyjnej na rynku, dlatego pojęcia „przewaga strategiczna” i „przewaga konkurencyjna” używane są przez autorów zamiennie (por. Obłój 1998a, s. 34).

<sup>3</sup> Zadanie to nie jest łatwe z powodu złożoności autonomicznych instytucji, jakimi są uczelnie i wynikającego stąd braku możliwości narzucenia jednolitej, szczegółowej sprawozdawczości.

**Rysunek 1**  
 Etapy formułowania strategii przyszłości



Źródło: opracowanie własne.

Podział działalności szkoły wyższej na dydaktyczną, badawczo-rozwojową oraz organizacyjną (kierowanie uczelnią) wskazuje, że analizę TOWS/SWOT<sup>4</sup> należy przeprowadzać odrębnie dla każdej z nich. Takie potraktowanie zagadnienia nie zmienia znaczącego wzajemnego oddziaływania oraz przenikania się tych elementów.

Przystępując do analizy SWOT instytucji akademickiej warto podkreślić, iż uczelnia, podobnie jak **każda** organizacja, ma silne i słabe strony, co jest oczywiste, lecz nie zawsze postrzegane jako fakt. Silne strony pozytywnie wyróżniają ją spośród innych instytucji akademickich, słabości są przeszkodą w jej prawidłowym funkcjonowaniu i rozwoju. Należy pamiętać, iż atuty uczelni nie są elementem stałym, niezmiennym, lecz względnym, tj. zależnym od konkurencji (ryнку usług edukacyjnych i badawczych). Atuty i słabości składają się na diagnozę stanu istniejącego. Drugim elementem analizy SWOT, stanowiącym rodzaj prognozy, jest ocena szans i zagrożeń, jakie istnieją bądź mogą się pojawić w otoczeniu uczelni. Klasyczny model SWOT (analizy organizacji „od wewnątrz na zewnątrz”), w którym poszukuje się odpowiedzi na pytania:

Czy zidentyfikowane atuty pozwolą:

- wykorzystać szanse, które mogą wystąpić?
- przezwyciężyć mogące wystąpić zagrożenia?

<sup>4</sup> TOWS/SWOT to akronimy angielskich słów: *threats* (zagrożenia), *opportunities* (szanse), *weaknesses* (słabe strony), *strengths* (mocne strony) (przyp. red.).

Czy zidentyfikowane słabości:

- nie pozwolą wykorzystać mogących się pojawić szans?
- wzmocnią siłę oddziaływania mogących wystąpić zagrożeń?

można rozszerzyć o analizę TOWS („z zewnątrz do wewnątrz”), w której posługujemy następującym zbiorem pytań (por. Obłój 1998b):

Czy dane zagrożenia:

- osłabiają kolejne atuty?
- spotęgują występujące słabości?

Czy dane szanse:

- spotęgują zidentyfikowane atuty?
- pozwolą przewyciężyć istniejące słabości?

Takie postawienie problemu pozwala na ocenę efektu współdziałania (synergii) między czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi oraz na sformułowanie strategii rozwoju uczelni, nazwanej strategią przyszłości, a opierającej się na wykorzystaniu atutów i szans oraz eliminowaniu (lub minimalizacji) słabości i zagrożeń (tabela 1).

**Tabela 1**  
Macierz normatywnych strategii działania

	Szanse	Zagrożenia
Atuty	Strategia agresywna	Strategia konserwatywna
Słabości	Strategia konkurencyjna	Strategia defensywna

Źródło: Obłój 1998b, s. 182.

Analiza TOWS/SWOT stwarza możliwość zobiektywizowania wyboru strategii rozwoju uczelni. W praktyce analizowane są interakcje między poszczególnymi elementami S,W,O,T. Suma iloczynów tych interakcji (z uwzględnieniem wag) wymienionych elementów dla analizy TOWS i SWOT wskazuje najkorzystniejszą strategię rozwoju uczelni.

### Jak zdobywać przewagę konkurencyjną

Źródła przewagi konkurencyjnej uczelni można podzielić (por. Koźmiński 1999, s. 243) na zasoby (studenci i kadra nauczająca, kultura organizacyjna – normy, wartości, wzorce, symbole, ceremonie, a nawet mity określające tożsamość uczelni oraz dobra materialne), zdolności (wysoka jakość dydaktyki i badań naukowych oraz sprawność funkcjonowania), a także umiejętności, głównie menedżerskie, kierownictwa i administracji uczelni (dotyczące pozyskiwania środków finansowych, kierowania zasobami ludzkimi, stałego funkcjonowania uczelni). W efekcie, jak podkreśla autor cytowanej pracy, przewaga konkurencyjna uczelni wyraża się w reputacji i zdolności do jej podtrzymania w środowiskach zainteresowanych funkcjonowaniem instytucji akademickiej. Wysoka reputacja uczelni jest równoznaczna z tym, iż poziom oferowanych usług jest zbliżony do oczekiwań otoczenia (klientów).

**Przewagę strategiczną można budować podkreślając specyficzne cechy, wyróżniające ofertę uczelni spośród ofert innych instytucji akademickich.**

Na przykład w ofercie Szkoły Głównej Handlowej (por. *Misja Szkoły*) podkreślane są m.in. następujące elementy wyróżniające: najdłuższa tradycja uczelni w zakresie tworzenia i krzewienia wiedzy o gospodarce, akademicki charakter prowadzonych badań, łączący wiedzę praktyczną i kształcenie teoretyczne, najwyższa jakość permanentnie doskonałej oferty edukacyjnej oraz dostosowanie programów studiów do standardów międzynarodowych.

Jeżeli uczelnia nie wykreuje takiej odrębności, czeka ją walka konkurencyjna z innymi instytucjami akademickimi. Przetrwają najlepsze. Które? O tym zdecydują nabywcy oferowanych usług.

Co zatem decyduje o zdobyciu przewagi konkurencyjnej? Składają się na nią trzy elementy: sposób dostarczenia usługi, cena oraz jakość (por. Obłój 1998a, s. 56).

Głównym problemem do rozwiązania w zakresie pierwszego z wymienionych elementów jest znalezienie sposobu dotarcia z ofertą edukacyjną do młodzieży z mniejszych ośrodków. Uczelnia, która to uczyni, wykorzystując własny potencjał kadrowy oraz informatyczny (kształcenie na odległość), przy założeniu, co wydaje się oczywiste, życzliwości władz lokalnych w zakresie zapewnienia niezbędnej bazy lokalowej dla studentów i pracowników, stworzy możliwość zdobywania wiedzy przez młodzież spoza ośrodków akademickich, zachowując standardy dotyczące jakości kształcenia. Propozycje rozwiązań tego problemu zawarte są w strategii rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego (por. Węgleński 2000).

Nie mniej ważną kwestią jest optymalizacja kosztów usług oferowanych przez uczelnię, bez względu na źródło ich finansowania. Problematyka finansowa nie jest wprawdzie tematem niniejszego artykułu, lecz omawiając metody tworzenia przewagi konkurencyjnej nie sposób jej pominąć. Zmniejszająca się dotacja budżetowa przeznaczana na szkolnictwo wyższe w ostatnich dziesięciu latach stanowiła nie tylko zagrożenie dla bytu uczelni lecz, co może wydać się paradoksalne, szansę na wyzwolenie się wielu inicjatyw, dzięki którym znacznie wzrosła efektywność funkcjonowania instytucji akademickich. Czy obecnie istnieją możliwości obniżenia kosztów kształcenia bez uszczerbku dla jakości? Odpowiedź nie jest jednoznaczna. Analiza dokumentów źródłowych pochodzących z kilku wyższych szkół technicznych upoważnia do stwierdzenia, iż koszty te są niejednakowo definiowane w różnych uczelniach. Trudno zatem o sformułowanie jakichkolwiek wniosków.

Budując przewagę konkurencyjną przez redukcję kosztów, należałoby oprzeć analizy ekonomiczne na rachunku kosztów działań (ABC), zarządzaniu kosztami działań (ABM) oraz wskaźnikach efektywności o charakterze niefinansowym (por. Kaplan, Cooper 2000). Analizując procesy zachodzące w uczelni oraz składające się na nie działania, można z pewnością zidentyfikować te, które przynoszą straty (por. Szuwarzyński 2000, s. 169) i je wyeliminować.

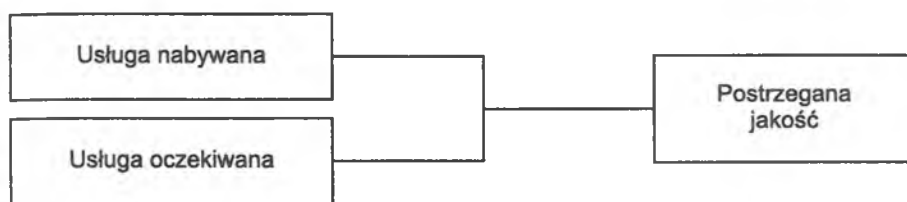
Problematyka zdobywania przewagi konkurencyjnej w obszarze jakości usług oferowanych przez uczelnię – ze względu na jej wyjątkowe znaczenie – zostanie potraktowana szerzej. Jak wynika z raportu Banku Światowego, spadkowi nakładów w przeliczeniu na jednego studenta towarzyszy nieefektywne wykorzystanie zasobów (por. Jabłocka 1996). Jednym z podstawowych zaleceń autorów tego raportu jest skoncentrowanie się na jakości i odpowiedzialności szkolnictwa wyższego oraz równości szans w dostępie do szkół wyższych. Dalej czytamy, że sukces wprowadzanych reform będzie zależał m.in. od zwiększenia autonomii zarządzania państwowych instytucji szkolnictwa wyższego. Auto-

nomia oznacza również podnoszenie jakości i efektywności działalności szkół wyższych oraz konieczność rozliczania za osiągnięcia akademickie i administracyjne<sup>5</sup>.

Raport UNESCO (por. Jablecka 1996) przedstawia natomiast wyzwania oraz nową wizję szkolnictwa wyższego. Mówi on o konieczności usprawnienia zarządzania i wzrostu efektywności szkolnictwa wyższego, dodając, że poszukiwanie sposobów doskonalenia jakości jest głównym przedmiotem zainteresowania w szkolnictwie wyższym.

W jaki sposób zatem doskonalic jakość usług oferowanych przez uczelnię, aby zdobyć przewagę konkurencyjną? Przede wszystkim należy zdefiniować, co oznacza doskonalenie jakości. Proponujemy, aby, zgodnie z modelem jakości usług *servqual*<sup>6</sup>, przyjąć, że jakość jest to realizacja spełniająca lub przekraczająca oczekiwania nabywcy (por. Rogoziński 1998) (rysunek 2).

**Rysunek 2**  
Jakość usług w modelu *servqual*



Źródło: Rogoziński 1998, za: Parasuraman, Zeithmal, Berry 1985.

Twórcy modelu *servqual* dostrzegli, że między jakością oczekiwaną i nabywaną istnieje luka, których wielkość jest miarą jakości oferowanych usług (por. Parasuraman, Zeithmal, Berry 1985). W przypadku zastosowania modelu *servqual* do całościowej oceny jakości usług oferowanych przez uczelnię, ocena ta może dotyczyć zarówno usług edukacyjnych i badawczo-rozwojowych, jak i tych wynikających z kierowania uczelnią. Celem działalności szkoły wyższej jest świadczenie usług o jakości bliskiej oczekiwanej zarówno przez zleceniodawców z zewnątrz uczelni (np. biznes, inne ośrodki prowadzące działalność badawczo-rozwojową), jak i zleceniodawców wewnętrznych (np. pracownicy administracji i obsługi świadczą usługi nauczycielom akademickim, nauczyciele akademicy świadczą usługi studentom).

Aby osiągnąć sukces, nie wystarczy sformułowanie misji, zdefiniowanie domeny strategicznej oraz opracowanie strategii prowadzącej do uzyskania przewagi konkurencyjnej. Równie ważne jest sprecyzowanie celów i działań, których realizacja może ten sukces przybliżyć.

<sup>5</sup> Liesabeth van Welie, opisując wprowadzanie nowej pro jakościowej strategii na Uniwersytecie Amsterdamskim, podkreślała, że przeobrażenie umożliwiła zmiana ustawy o szkolnictwie wyższym w Holandii. W wyniku tej zmiany przesunięto odpowiedzialność za podejmowane decyzje z ciał zbiorowych (rady, komisje) na konkretnych pracowników pełniących określone funkcje, w tym na dziekana-profesjonalistę (por. van Welie 1998, s. 201). Taki dziekan, to wedle autorki osoba ciesząca się dużym prestiżem, o wysokich kwalifikacjach naukowych, ale również o dużym doświadczeniu w zarządzaniu. I, co ważne, osoba nie wybierana, ale powoływana przez władze uczelni i dobrze opłacana.

<sup>6</sup> Nazwa pochodzi od angielskiego *service quality*.

## Formułowanie celów i programów działania uczelni

Planowanie jest procesem formułowania celów oraz opracowywania programów działania, których realizacja zapewni osiągnięcie sukcesu. Jasne określenie celów ma podstawowe znaczenie dla efektywnego funkcjonowania każdej organizacji, w tym również szkoły wyższej. Dzieje się tak dlatego, że cele zapewniają nam poczucie kierunku, wpływają na koncentrację naszych wysiłków, wyznaczają nasze plany i decyzje oraz pomagają ocenić osiągnięte postępy (por. Stoner 1999). Precyzyjne sformułowanie celów i rygorystyczne przestrzeganie ich realizacji stanowi skuteczną metodę przeciwdziałania koncentrowaniu uwagi na sprawach bieżących i przestrzeganiu procedur oraz kontrolowaniu pracowników i otoczenia.

Podstawowymi zasadami formułowania programów strategicznych są: zaangażowanie naczelnego kierownictwa, systematyczny pomiar efektów i prostota (por. Obłój 1998a, s. 73).

Pierwsza z wymienionych zasad oznacza, że odpowiedzialność za wdrożenie planu strategicznego uczelni spoczywa na jej kierownictwie, niezależnie od stopnia zdecentralizowania instytucji. Przykłady wskazują, że znaczące sukcesy osiągnięto w tych uniwersytetach europejskich, w których postawiono na przedsiębiorczość, a co za tym idzie – wzmocniono ich centra zarządzające (por. Clark 1998).

Wybór odpowiedniej metody pomiaru efektów funkcjonowania szkoły wyższej jest niezwykle trudny, gdyż metoda ta musi zapewnić całościowe ujęcie problemu. Metodę umożliwiającą dynamiczne korygowanie strategii firmy i wpływające na doskonalenie efektywności i jakości jej funkcjonowania przez zbudowanie systemu wskaźników pozwalających ocenić realizację przyjętej strategii firmy zaproponowano w 1992 roku (por. Kaplan, Norton 1992). Nazwano ją metodą zrównoważonych ocen – *balanced scorecard* (BSC). Twórcy metody BSC uważają, że pomiar efektów działania firmy powinien dotyczyć czterech obszarów jej funkcjonowania: marketingowego, innowacyjnego, rozwoju i finansowego. Ocena efektywności funkcjonowania firmy w tych obszarach dokonywana jest odpowiednio z perspektywy klientów, organizacyjnej, rozwoju oraz finansowej.

W odróżnieniu od zarządzania budżetowego metoda BSC pozwala ocenić firmę przez pryzmat nie tylko finansowy. Jest to niezwykle istotne, gdyż korzystne wyniki finansowe w przeszłości nie gwarantują takich wyników w przyszłości. Co więcej, czynniki pozafinansowe opisujące firmę będą decydować o przyszłym stanie jej finansów.

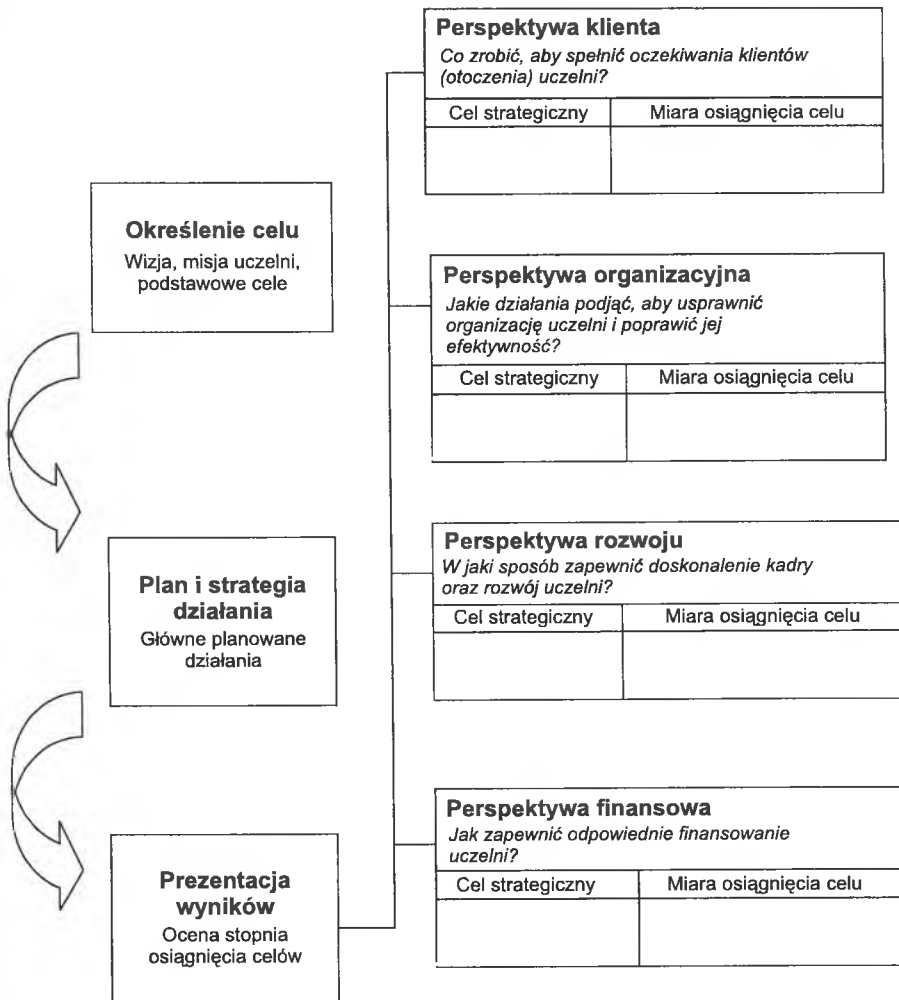
Twórcy metody *balanced scorecard*, opracowanej z myślą o organizacjach biznesowych, uważają, iż jej zastosowanie do oceny organizacji niedochodowych jest również w pełni zasadne (por. Kaplan, Norton 1996, s. 179), gdyż precyzyjne formułowanie celów strategicznych oraz wskaźników stanowiących miarę ich realizacji (co jest podstawą metody BSC) może wpłynąć na jakość funkcjonowania tych organizacji, a tym samym spowodować przeznaczanie środków publicznych na realizację celów zgodnych z oczekiwaniami ich klientów.

Czy zastosowanie tej metody do oceny efektywności funkcjonowania instytucji akademickiej jest uzasadnione? (por. Leja 2000). Tradycyjna metoda oceny funkcjonowania uczelni dotyczy głównie aspektów finansowych jej działalności w kolejnym roku kalendarzowym. Taki sposób oceny nie zawiera elementów *benchmarkingu*, dlatego dokonanie wartościowania uzyskanych efektów nie jest możliwe. Ogólnie przyjęte kryteria oceny uczelni w ramach tradycyjnej ewaluacji są niewystarczające, gdyż nie wskazują na silne



strony działalności (oraz sposoby ich wykorzystania) i słabości (oraz metody ich minimalizacji). Nie pozwalają również na stwierdzenie, czy oferta uczelni jest zgodna z oczekiwaniami otoczenia<sup>7</sup>, na dokonanie oceny stopnia realizacji celów strategicznych, a zwłaszcza na zarysowanie tendencji rozwojowych „przedsiębiorstwa” (por. Koźmiński 1999), jakim jest szkoła wyższa. Poszukiwanie nowych, bardziej wszechstronnych metod oceny funkcjonowania uczelni wynika również stąd, iż „dla większości uniwersytetów istnieje zagrożenie, że efektywność działań urośnie do rangi najważniejszego elementu ich misji” (por. Wnuk-Lipińska 1997, za: Habermans 1989).

**Rysunek 3**  
Metoda *balanced scorecard* dla uczelni



Źródło: Leja 2000.

<sup>7</sup> W sprawozdaniach współpracę uczelni z jej otoczeniem traktuje się marginalnie.

Wydaje się, że metoda *balanced scorecard* pozwala na wielostronną ocenę funkcjonowania uczelni, łącząc elementy retrospekcji i projekcji. Tym samym wskazuje, jak doskonalić strategię funkcjonowania, a, co za tym idzie, efektywność działania uczelni w przyszłości. Za wykorzystaniem tej metody do oceny efektów funkcjonowania szkoły wyższej (rysunek 3) przemawiają następujące przesłanki. Po pierwsze, pozwala ona na ocenę stopnia realizacji misji uczelni oraz jej celów strategicznych, a także na ich korygowanie (maksymalizacja atutów i minimalizowanie słabości). Po drugie, umożliwia ocenę poziomu satysfakcji i priorytetów klientów (otoczenia) uczelni. Po trzecie, pozwala na uszeregowanie w sposób usystematyzowany wskaźników oceniających jakość i efektywność kształcenia, badań naukowych i sfery organizacyjnej. W przyszłości ułatwi to analizowanie zmian tych czynników w czasie. Po czwarte, umożliwi porównanie poziomu wskaźników z odpowiednimi dla innych, wybranych uczelni. Ostatecznie, po piąte, ocena ta jest całościowa, co potwierdza zasadność jej stosowania.

Warunkiem koniecznym realizacji przyjętych programów jest ich przejrzystość i czytelność dla pracowników uczelni, gdyż to ich podejście do tego przedsięwzięcia zadecyduje ostatecznie o osiągnięciu sukcesu lub poniesieniu porażki. Stawiane cele powinny być proste, jednoznaczne i, jeśli jest to możliwe, mierzalne. Wdrożeniu programów działania powinna towarzyszyć szeroka akcja informacyjna oraz szkoleniowa wyjaśniająca wątpliwości.

\*

Tworzenie wizji, misji, strategii to dopiero wstęp do tego, by uniwersytet próbował sprostać wyzwaniom wynikającym ze zmieniającego się otoczenia. Zdarza się bowiem, że dobrze opracowane plany strategiczne pozostają tylko „na papierze”, a życie nadal idzie swoim torem. Decyzje wciąż podejmowane są intuicyjnie albo na podstawie doświadczeń z przeszłości. Uczelnia nie zmienia się. Dzieje się tak najczęściej wówczas, gdy władze rektorskie i większość społeczności akademickiej nie są przekonane o sensowności realizacji przyjętych formalnie planów. Dlatego też kluczowym elementem jest przełamanie uprzedzeń, oporów, obaw możliwie dużej liczby zatrudnionych. Strategii nie da się realizować wbrew ludziom (pracownikom, studentom). Na pierwszy plan wysuwa się więc problem komunikacji wewnątrz organizacji. Bez jego rozwiązania trudno oczekiwać postępu. Cytowany wcześniej Burton Clark w swej książce *Creating Entrepreneurial Universities* (1998, s. XIV) pisał: „W tradycyjnej Europie przedsiębiorcze uniwersytety były miejscami, gdzie szukano dróg ucieczki przed uregulowaniami rządowymi i sektorową standaryzacją. Poszukiwały one szczególnej osobowości organizacyjnej; ryzykowały bycie innymi, szukały swojej szansy «na rynku». Wierzyły, że podejmowanie ryzyka eksperymentalnych zmian charakteru uniwersytetu powinno być ważniejsze od ryzyka porzestania na tradycyjnych formach i działaniach”.

Aby sukces był pełny, podjęcie wysiłku planowania strategicznego musi być zatem poparte „duchem” przedsiębiorczości. Z drugiej zaś strony, sam „duch”, nie ujęty w procedury planistyczne, może również prowadzić na manowce.

## Literatura

**Badania...** 1998

*Badania uniwersyteckie w okresie przejściowym – streszczenie raportu OECD*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

**Białecki I., Sikorska J.** 1998

*Wykształcenie i rynek*, Wydawnictwo TEPIS, Warszawa.

**Clark B.R.** 1983

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

**Clark B.R.** 1998

*Creating Entrepreneurial Universities*, Pergamon Press.

**Contract Programme...** 1997

*Contract Programme for a Quality Catalan Technical University at the Service of Society 1997–2000*, Universitat Politècnica de Catalunya.

**Cross-Durant A.** 1992

*Total Quality Management in Post-Compulsory Education*, 4th International Conference on Assessing in Higher Education, Enschede.

**Drucker P.** 1989

*What Business Can Learn from Nonprofits*, „Harvard Business Review”, July – August.

**Drucker P.** 1995

*Zarządzanie w czasach burzliwych*, Akademia Ekonomiczna, Kraków.

**Jabłocka J.** 1996

*Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8.

**Kaplan R.S., Cooper R.** 2000

*Zarządzanie kosztami i efektywnością*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.

**Kaplan R.S., Norton D.P.** 1996

*The Balanced Scorecard, Translating Strategy Into Action*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.

**Kochanowicz J.** 2000

*Uwagi o projekcie ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/15.

**Kotler P., Fox K.** 1995

*Strategic Marketing for Educational Institutions*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

**Koźmiński A.K.** 1999

*Misje i strategie szkół wyższych*, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Kwiatkowski S.** 2000

*Przedsiębiorczość intelektualna*, PWN, Warszawa.

**Leja K.** 2000

*Efektywność i jakość w działalności szkół wyższych na przykładzie wybranych uczelni technicznych*, praca doktorska, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2000.

**Misja Szkoły...**

Szkoła Główna Handlowa, <http://www.sgh.waw.pl/info/>

**Oblój K.** 1994

*Mikroszkółka zarządzania*, PWE, Warszawa.

**Oblój K.** 1998a

*Strategia sukcesu firmy*, PWE, Warszawa.

**Oblój K.** 1998b

*Strategia organizacji*, PWE, Warszawa.

**Oblój K.** 2001 (w druku)

*Strategia organizacji*, PWE, Warszawa.

**Parasuraman A., Zeithmal V.A., Berry L.** 1985

*A Conceptual Model of Service Quality and Its Implementation for Future Research*, „Journal of Marketing”, vol. 49 (Fall).

**A Quality...** 1995

*A Quality Service for Society*, Univeristat Politecnica de Catalunya, Barcelona.

**Ratajczak Z.** 1997

*Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu*, w: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Rogoziński K.** 1998

*Nowy marketing usług*, Akademia Ekonomiczna, Poznań.

**Sagen H.B.** 1994

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

**Stoner J.A.F., Freeman R.E, Gilbert D.R. Jr.** 1999

*Kierowanie*, PWE, Warszawa.

**Szuwarzyński A.** 2000

*Informacja finansowa w zarządzaniu publiczną uczelnią wyższą*, w: P. Dominiak (red.): *Gospodarka Polski w okresie transformacji*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.

**The Role of...** 2000

*The Role of Universities in the Transformation of Societies. Outline Project Proposal 2000*, (mimeo), Center for Higher Education Research and Information (CHERI).

**Uchwała...** 1999

*Uchwała Senatu Politechniki Warszawskiej nr 25/XLIV/99 z dnia 22 grudnia 1999.*

**Vorbeck M.** 1997

*Quality Assessment in Higher Education – A European Perspective*, International Seminar on Strategic Management and Quality of Universities Lectures, Barcelona, 19–21 January 1998.

**Welie L. van** 1998

*Quality, the Story of Academic Staff*, w: *Univeristy: Strategies for Progress*, International Seminar on Strategic Management and Quality of Universities Lectures, Barcelona, 19–21 January 1998.

**Węgleński P.** 2000

*Strategia rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego i proponowane zmiany organizacyjne w latach 2000–2009*, [http://www.uw.edu.pl/o\\_uw/strateg.htm](http://www.uw.edu.pl/o_uw/strateg.htm)

**Wnuk-Lipińska E.** 1993

*Jakość w szkolnictwie wyższym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

**Wnuk-Lipińska E.** 1997

*Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 10.

**Woot Ph. de** 1998

*Managing Strategic Change*, w: *University: Strategies for Progress*, International Seminar on Strategic Management and Quality of Universities Lectures, Barcelona, 19–21 January 1998.

**Woźnicki J. (red.)** 1998

*Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa.

**Wójcicka M.** 1999

*Zapewnianie jakości kształcenia*, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/16/2000

# Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów Deklaracja misji uniwersytetu – synteza<sup>1</sup>

## Wstęp

**Członkowie Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów** (International Association of University Presidents – IAUP), światowej organizacji liderów szkolnictwa wyższego, zostali poproszeni o przedstawienie IAUP deklaracji misji reprezentowanych przez siebie uczelni oraz stanowiska dotyczącego roli uniwersytetu w ich kraju oraz w społeczeństwie. Materiały mogły być przygotowane przez same uczelnie, przedstawicieli państwa lub ważnych przywódców.

Celem niniejszego raportu jest przedstawienie syntezy i krytycznej interpretacji uzyskanych odpowiedzi w kontekście ogólnej koncepcji strategicznego zarządzania. Z pięć-

<sup>1</sup> Są to fragmenty opracowania Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów, przygotowanego do dyskusji na kongresie Stowarzyszenia, który odbył się w lipcu 1999 roku.

dziesięciu uzyskanych wypowiedzi (na ogólną liczbę siedmiuset członków Stowarzyszenia) wynika, że deklaracje misji uniwersytetów reprezentują coś więcej niż tylko ćwiczenie w *public relations*. Nie sprawdzano zależności między napisanymi deklaracjami a codziennym funkcjonowaniem uniwersytetów. Różnice między deklarowaną a rzeczywistą strategią są zjawiskiem powszechnym (por. rozróżnienie między strategią w sytuacji krytycznej a strategią przemyślaną, Mintzberg 1994). W niniejszym opracowaniu dokumenty formalne (zapisane misje) były traktowane jak rzeczywistość.

Uniwersytety objęte badaniami różniły się wielkością, lokalizacją, pochodzeniem studentów, rozwojem historycznym, silnymi i słabymi stronami. Informacje uzyskano z pięćdziesięciu uczelni lub systemów edukacji z ośmiu krajów Azji, dziewięciu krajów Europy Zachodniej, dwóch krajów Europy Środkowej, jednego kraju afrykańskiego, pięciu krajów Ameryki Łacińskiej, trzech krajów arabskich, pozostała część ankiet nadeszła z Ameryki Północnej. Mimo że nie jest możliwe stwierdzenie, czy próba jest reprezentatywna dla całej populacji uniwersytetów, uzyskane wyniki są ciekawe zarówno ze względu na różnorodność, jak i powszechność poruszanych zagadnień.

## **Uniwersytety w obliczu wyzwań zmieniającego się społeczeństwa**

### **Nowe i rosnące oczekiwania społeczne (naciski zewnętrzne), zidentyfikowane na podstawie misji**

#### ***Wzrost liczby studentów***

Liczba studentów wkraczających na uniwersytety zwiększa się dramatycznie. Choć dostępność do szkół wyższych wzrosła w wielu krajach, wciąż sporo pozostaje do zrobienia. W wielu państwach uniwersytet pozostaje poza zasięgiem osób z pewnych kręgów, tzn. z grup upośledzonych pod względem społecznym, kulturowym lub ekonomicznym, chociaż w ciągu ostatnich kilku lat populacja studentów zmieniła się istotnie pod względem wieku, pochodzenia społecznego oraz poziomu wykształcenia uzyskanego w szkole średniej. Wymaga to zmiany metod nauczania i wprowadzenia oceny jakości, a także zastosowania środków zapobiegających niepowodzeniom w trakcie studiów.

W niektórych krajach wzrost liczby studentów prowadzi do uniformizacji szkolnictwa wyższego. Wiele instytucji akademickich chce stać się uniwersytetami i funkcjonować w podobny sposób jak one. Tymczasem konieczne jest raczej zróżnicowanie szkół wyższych wynikające z potrzeb społecznych. Zachowanie odpowiednich proporcji między różnymi typami szkół wyższych odgrywa ważną rolę w rozszerzaniu dostępności szkolnictwa wyższego. Biorąc pod uwagę wzrost bezrobocia oraz złożoność rynków pracy, niezbędne jest wyposażenie studentów – młodych i dorosłych – w szeroki zakres wiedzy i umiejętności językowych, komunikowania się, zdolności do pracy niezależnej i zespołowej, co przygotuje ich do dalszej kariery oraz pozwoli na elastyczne zachowania na rynku pracy.

Powstają pytania, czy szkolnictwo ma uzbrajać studentów w nowe techniki i umiejętności jako środek przeciwko bezrobociu oraz przygotować do stanowisk lepszych i lepiej opłacanych, czy raczej ma rozwijać możliwości, tzn. wskazywać, jak się uczyć, inspirować i rozwijać zainteresowania naukowe, uczyć elastyczności intelektualnej, zaintereso-

wania dla problemów, które nie muszą być specyficzne dla danej dziedziny, i doceniania znaczenia wiedzy?

Były prezydent Facultes Universitaires Notre Dame de la Paix w Namur (Belgia) w książce poświęconej misji uniwersytetów twierdzi, że naciski systemu społeczno-ekonomicznego oraz rynku prowadzą do uzawodowienia edukacji uniwersyteckiej. Zastanawia się on, czy uniwersytety powinny brać pod uwagę potrzeby rynku, czy raczej w pierwszej kolejności rozwijać inteligencję przydatną do rozumienia obecnej i przyszłej rzeczywistości (por. Berleur, ed. 1994).

Czy uniwersytety powinny jasno podkreślać, że musi się w nich znaleźć miejsce dla innych celów niż postęp gospodarczy? Choć wiele uniwersytetów zaznacza, że chcą oferować coś więcej niż stopień na drodze do kariery, można zaobserwować wyraźną ambiwalencję w stosunku do tego problemu.

Uniwersytety są usytuowane w miejscu zderzenia wiedzy naukowej oraz potrzeb i zainteresowań społeczeństwa. Odgrywają one znaczną rolę w kształtowaniu świadomości kulturowej i społecznej młodego pokolenia. Jednak podstawowe znaczenie ma proces edukacji, który polega na wspieraniu i utrzymaniu bytu ekonomicznego, ale także społecznego. W niektórych krajach uniwersytety nie są w stanie nadal pełnić tej ostatniej roli. Przyczyny tej sytuacji są różne: niewystarczające finansowanie, nastawienie na funkcję badawczą, co powoduje, że profesorowie są trudno dostępni dla studentów, a także większa rola uniwersytetów regionalnych, które czasem nie potrafią rozwinąć akademickiego życia kampusu.

### ***Spółeczeństwo informacyjne***

Rozwój nauki stymuluje rozwój techniki, co powoduje różnorodne konsekwencje. Z przedłożonego materiału wynika, że rozwój przetwarzania informacji i jej wykorzystania, znajomość multimediiów oraz innych technik stały się priorytetem nie tylko w badaniach, ale także w edukacji. Wiele uniwersytetów już posiada i nadal rozwija pracownie komputerowe, które służą społeczności akademickiej: studentom, badaczom, administracji, oraz społeczności lokalnej.

Niektóre uczelnie tworzą strategie rozwoju technologii informacyjnych. Luka istniejąca między specjalistami w zakresie tych technik i pozostałą częścią uniwersytetu może stymulować rozwój spójnego podejścia instytucjonalnego, koniecznego dla integracji technologii informacyjnej.

Nie jest jednak jasne, czy uniwersytety w pełni dostrzegają, że stopniowe łączenie się firm komputerowych, telekomunikacyjnych, telewizji i innych mediów oznacza rzeczywistą rewolucję informatyczną w społeczeństwie. Uniwersytety ryzykują pozostanie w tyle: nie widać ich w mediach, nie mają wystarczającej siły politycznej.

Czy społeczeństwo informacyjne musi być tworzone wyłącznie przez prywatny sektor rynku? W niektórych krajach uniwersytety próbują odegrać pewną rolę w tym procesie.

### ***Nowe modele nauczania***

Odpowiedzi na ankietę IAUP wskazują na kilka nowych trendów. Tymczasem nie jest całkiem jasne, jak dalece tradycyjne uniwersytety zdają sobie sprawę z istotności zacho-

dających zmian. Klasyczne metody nauczania, podział dyscyplinarny i obecne funkcje kadry nie są odpowiednie wobec kształcenia różnych nowych grup społecznych w uniwersytecie. Jedną z nowych metod stanowi kształcenie na odległość (zaznaczone w kilku deklaracjach misji lub narodowych planach edukacji) oraz system uniwersytetu otwartego.

Studiowanie i uzyskiwanie stopni naukowych może być połączone z codzienną pracą zawodową. Na przykład:

– *Uniwersytet Nacional de Educacion a Distancia (UNED) w Hiszpanii jest podobny do innych uniwersytetów tego kraju, daje równoważne kwalifikacje. Ustawa o reformie uniwersytetów w Hiszpanii gwarantuje UNED taki sam stopień autonomii jak innym uniwersytetom. Niektóre cechy tej uczelni są jednak odmienne. Ma ona zasięg ogólnonarodowy. Korzysta z innej metodologii wykorzystującej nowe teorie nauczania wsparte przez psychologię eksperymentalną. Stosownie do tych teorii bezpośrednio relacje między uczniem a nauczycielem nie są ważne dla kształcenia. Niektórych partii materiału można się uczyć samemu, przy wykorzystaniu odpowiednich technik. Uniwersytet ten ma szerokie wpływy społeczne.*

Kształcenie na odległość coraz bardziej opiera się na wykorzystaniu nowych technologii informacji i komunikacji. Na przykład:

– *Instytut Technologii w Monterrey (Meksyk) ma zamiar rozwijać koncepcję uniwersytetu wirtualnego i zbudować dla niego model nauczania.*

– *Instytut Innowacyjnego Nauczania w Leuven (LINOVA) został niedawno utworzony w Belgii jako centrum studiów i ekspertyz dotyczących nowych technologii oraz modeli uczenia się przez całe życie. Ma optymalnie korzystać z nowych możliwości wynikających z telematyki i multimedii oraz rozwijać zintegrowane stosowanie pedagogiki, a także wykorzystywać sieci w skali lokalnej i międzynarodowej.*

– *Euro PACE 2000 to sieć europejska, która na skalę międzynarodową wykorzystuje telematykę i multimedia dla edukacji w uniwersytetach i świecie biznesu.*

Treści kształcenia szybko się starzeją. Ważniejsze stają się metody i procedury kształcenia. Powstają metody kształcenia przez działanie.

– *Uniwersytet Aalborg w Danii wykorzystał metodę projektową oraz zorganizowanych grup w nauczaniu opartym na pracy badawczej jako kluczowym elemencie koncepcji kształcenia. Wspiera on wykorzystywanie technologii informacyjnych. Inną cechą tego kształcenia to interdyscyplinarność w kształceniu i badaniach.*

Przygotowywane są programy, w których wykorzystuje się nowe treści kształcenia. Programy te są zbudowane wokół przedmiotów interdyscyplinarnych i obejmują także nowe przedmioty. Rozwiązywanie bieżących problemów społecznych wymaga bowiem stosowania podejścia interdyscyplinarnego. Konieczne jest rozstrzygnięcie kwestii podejścia multidyscyplinarnego. Ten aspekt może być uwzględniony w programach nauczania poprzez zastosowanie nowych metod kształcenia i materiałów dydaktycznych oraz zrewidowanie struktur akademickich.

– *Uniwersytet Fundai (Chiny) zmierza w kierunku zintegrowania humanistyki i nauk przyrodniczych oraz nauk przyrodniczych i technicznych. Przygotowano wiele programów interdyscyplinarnych.*

W ramach dodatkowych przedmiotów oraz działalności nie objętej programami, do kształcenia uniwersyteckiego wprowadzane są wartości religijne, etyczne, społeczne i polityczne.



## Globalizacja

Konsekwencją wzrostu globalizacji gospodarczej i społecznej oraz zwiększania konkurencyjności w skali międzynarodowej są strategie internacjonalizacji. W krajach, w których uniwersytety są nadal zaangażowane w kształtowanie narodu, mniej uwagi poświęcają one globalizacji. Wydaje się, że uniwersytety, a zwłaszcza niektóre ich wydziały, powinny odgrywać przewodnią rolę w procesie globalizacji, a także podejmować próby rozwiązania rosnących problemów globalizacji, która pogłębia nierówności ekonomiczne oraz wywołuje gwałtowne zmiany społeczne. Niektóre uniwersytety odpowiadają na te naciski przez uwzględnianie potrzeb rozwoju lokalnego i regionalnego w badaniach i kształceniu.

*– Uniwersytet dla Kobiet Smookmyung w Seulu stara się wykształcić kobiety – liderów międzynarodowych i profesjonalnych – w kontekście liberalizacji rynku poprzez globalizację edukacji uniwersyteckiej wieku informacji. Położono nacisk na stworzenie rzeczywiście międzynarodowego uniwersytetu poprzez aktywną współpracę i wymianę z uczelniami zagranicznymi.*

Problemy krajów bogatych i biednych. Kształtowanie narodów, restrukturyzacja, szacunek dla potrzeb narodowych i krajów rozwijających się [...].

### Wymagania rynku pracy i społeczności lokalnych

Rynek pracy coraz bardziej oczekuje wiedzy opartej na wynikach badań oraz wysoce wysublimowanych umiejętności w jednych dziedzinach, a bardziej praktycznych umiejętności i krótszych kursów kształcenia w innych. Ważną rolę pełnią tu uniwersytety, dzięki ich możliwości przekazywania umiejętności technicznych i koncentracji na przygotowaniu do kariery. Konieczne jest stworzenie możliwości ich współpracy z uczelniami zawodowymi.

Struktura popytu na rynku pracy stymuluje do podejmowania bardziej utylitarnych badań i rozwijania edukacji permanentnej. Profesjonaliści powinni uaktualniać swą wiedzę. Korporacje oraz małe i średnie przedsiębiorstwa oczekują opracowania specjalnych programów kształcenia przystosowanych do ich potrzeb. Również społeczności lokalne oczekują dostosowania programów do swych potrzeb. Na całym świecie ten trend jest powszechny, ale wydaje się ważniejszy w krajach rozwijających się lub dokonujących restrukturyzacji. Chodzi bowiem o to, aby mogły one stać się konkurencyjne na rynku międzynarodowym.

*– Uniwersytet Strathclyde w Szkocji rozwinął szeroką współpracę z zewnętrznymi grupami poprzez jednostkę „Research and Consultancy Services”. Utworzył także interdyscyplinarne centra badawcze, zorientowane „na zewnątrz”, np. Instytut Badań Leków (SIDR) realizuje badania stosowane w celu generowania własności intelektualnej i sprzedaje licencje przemysłowi. Uniwersytet rozwinął też działalność dydaktyczną – samofinansującą się podyplomową szkołę biznesu, kształcenie nauczycieli, specjalne programy podyplomowe (II stopnia) w inżynierii. Jest to jedna z największych placówek oferujących permanentne kształcenie zawodowe i edukację podyplomową.*

Edukacja permanentna obejmuje wiele koncepcji i praktyk, które można ogólnie nazwać „kształceniem przez całe życie”. Społeczeństwo oczekuje, że uniwersytety odegrają ważną rolę w tym procesie, a zatem muszą się one nastawiać na specjalizację w zakresie edukacji permanentnej, odpowiadającej na konkretne potrzeby klienta, który przychodzi do uczelni w celu dalszego kształcenia.

## **Ograniczenia finansowe i odpowiedzialność uczelni**

### ***Ograniczenia finansowe uczelni***

W większości krajów publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego maleje lub jest niedostateczne, a jednocześnie liczba studentów rośnie. Równocześnie uniwersytety muszą odpowiadać na bardziej zróżnicowane potrzeby rynku i społeczeństwa. W niektórych krajach finansowanie szkolnictwa wyższego coraz bardziej opiera się na ocenie osiągnięć instytucji w zakresie realizacji ich misji, tj. kształcenia i badań. Zmniejszenie publicznego finansowania nie ogranicza roli większości uniwersytetów w realizacji tych zadań.

Uniwersytety muszą szukać alternatywnych źródeł finansowania i równocześnie dać gwarancje, że stosują właściwe mechanizmy finansowe do kontroli przychodów i generowania nowego potencjału oraz zapewniać utrzymanie jakości usług. Zmiany w finansowaniu wywołują różnorodne skutki w sferze infrastruktury uczelni (budynki, sprzęt, programy). Szkoły wyższe próbują zatem poszukiwać nowych źródeł finansowania.

– *Uniwersytet Strathclyde otrzymuje znaczną część finansowania z przychodów związanych z prawem własności intelektualnej.*

### ***Odpowiedzialność i rozliczanie się uczelni***

Systemy finansowania szkolnictwa wyższego są coraz ściślej połączone z odpowiedzialnością wobec sponsora i wymogiem rozliczania się. We wszystkich krajach od uniwersytetów oczekuje się zwiększenia efektywności, szkoły wyższe poddawane są ocenom oraz rosnącym naciskom na dostosowanie świadczonych usług do potrzeb zewnętrznych i rozliczania się z publicznych pieniędzy.

Nacisk na jakość w szkolnictwie wyższym wynika z czterech czynników. Są to:

- wzrost szczegółowości kontroli wydatków publicznych;
- ekspansja systemu szkolnictwa wyższego;
- rosnąca otwartość (przejrzystość działania) w wielu sektorach społecznych;
- rosnąca mobilność międzynarodowa studentów, nauczycieli i badaczy oraz internacjonalizacja rynku pracy.

W efekcie rośnie nadzór i kontrola przez samoregulację, tworzone są procedury akredytacji lub formalny proces kształcenia zawodowego nauczycieli.

Z drugiej strony, wzrost uzależnienia od źródeł finansowania prywatnego pociąga za sobą większy nacisk na efektywność i rozliczanie wyników.

Uniwersytety mogą reagować na żądanie utrzymania jakości w różny sposób, nie ma jednego, uniwersalnego rozwiązania.

## Misja uniwersytetu

Dla większości szkół wyższych zadeklarowanie misji oznacza moment refleksji nad kluczowymi kwestiami dotyczącymi sytuacji wewnętrznej i możliwości uczelni oraz ograniczeń ich działalności ze strony otoczenia zewnętrznego. Sformułowanie celów zorientowanych na przyszłość, określenie wartości, kultury i strategicznej koncentracji uniwersytetu wymaga czasu.

Istnieją także inne powody, dla których uniwersytety chcą wyrazić w formalny sposób misję:

- zainicjowanie stosunków *public relations* w celu określenia tożsamości wspólnoty wobec zewnętrznego otoczenia za pomocą formalnej deklaracji;
- odpowiedź na zewnętrzne zmiany, wyzwania, możliwości, której częścią jest misja;
- motywowanie społeczności uniwersyteckiej poprzez oparcie kierunku działania na wartościach i celach oraz określenie wyraźnych wyborów między różnymi możliwościami, co jest częścią procesu tworzenia misji;
- położenie nacisku na kulturę organizacyjną oraz rozwiązywanie wewnętrznych konfliktów, co także jest częścią procesu tworzenia misji;
- określenie zestawu kryteriów, według których może być oceniany uniwersytet.

### ***Dlaczego deklaracja misji? Czy to coś zmieni?***

Takie pytanie postawili kilka lat temu w specjalnym raporcie czasopisma „The Economist” dwaj badacze z Astridge Strategic Management Centre w Wielkiej Brytanii (por. Campbell, Yeung 1990). Raport zawiera stwierdzenie, że deklaracje misji stały się powszechnym narzędziem zarządzania w biznesie, ponad połowa wszystkich prywatnych firm posiada misję w formie pisemnej deklaracji.

W pięćdziesięciu opracowaniach, które wykorzystano w naszym raporcie dotyczącym uniwersytetów, zawarto dwadzieścia dwie deklaracje misji, w tym trzynaście z uczelni amerykańskich, co może sugerować, że jest to praktyka powszechniejsza w tym kraju. Jest rzeczą oczywistą, że brak spisanej deklaracji misji nie ogranicza rozwoju uniwersytetu. Wiele uniwersytetów stosuje różne praktyki, które można włączyć w zakres pojęcia „deklaracja misji”.

Jeśli traktować deklarację misji jako narzędzie strategii, uzasadniającej istnienie uniwersytetu i określającej rynek, na którym on działa, deklarację tę można uważać za pierwszy krok w strategicznym procesie zarządzania, który oznacza określenie, co ma stanowić przedmiot naszej działalności i jaki powinien być jej cel.

Jednak dla większości uniwersytetów deklaracja misji jest czymś więcej niż tylko strategicznym narzędziem. Jest to spoiwo kulturowe, które umożliwia funkcjonowanie uczelni jako społeczności. Na spoiwo to składają się normy i wartości nastawione na oddziaływanie na sposób funkcjonowania uczelni.

Ta rola misji wydaje się szczególnie ważna. System wartości powinien tworzyć ramy, w których mieszczą się cele. Jednostki ludzkie są kształtowane przez wartości i uniwersytety powinny wspierać ten proces. (Nikt nie będzie się entuzjasmował stopą zwrotu, ale ludzie mogą przejawiać zainteresowanie myśleniem o tym, jak najlepiej służyć wspólnemu dobru).

Podejście to jest zbieżne z poglądem przedstawionym w raporcie czasopisma „The Economist”, iż misja dotyczy celu i strategii i powinna także uwzględniać wartości oraz kulturowe standardy zachowań.

W niektórych misjach podkreślane są bardzo ambitne cele w zakresie tego, co ma zostać osiągnięte (misja stanowi rozwinięcie działania).

W książce poświęconej misji i zmianom G. Peeke (1994) twierdzi, że formalne zadeklarowanie misji nie prowadzi automatycznie do zmiany procesów zarządzania w uniwersytecie. Zmiana nastąpi dopiero wówczas, gdy zarządzanie będzie nastawione na realizowanie postanowień misji. Cytowany autor podważa także znaczenie racjonalnych procesów planowania, koniecznych do realizacji misji. Podkreśla natomiast rolę przetargów i negocjacji między zainteresowanymi stronami oraz włączenia w ten proces wszystkich członków organizacji. Aby spowodować niezbędne zmiany, należy także wziąć pod uwagę warunki rynkowe.

Według Peeke'a koncepcja określania misji uniwersytetu obejmuje:

- zmiany kulturowe w uniwersytetach, które mają być bardziej zorientowane na konsumenta;
- tendencję do stosowania w szkołach wyższych metod bardziej menedżerskich;
- elementy strategii stymulowania w uniwersytetach zachowań sektora prywatnego.

### ***Podstawowe cele uniwersytetu. Wartości i przekonania***

Z odpowiedzi na ankietę IAUP wynika, że wartości oraz standardy zachowań w uniwersytetach są traktowane jako ważne kwestie. Wiele uniwersytetów jest przekonanych, że edukacja powinna mieć wymiar etyczny i polityczny. Wolność akademicka oznacza odpowiedzialność wobec społeczeństwa i świata. Według większości naszych respondentów elity wykształcone w uniwersytetach powinny być przygotowane do podjęcia odpowiedzialności społecznej i kulturowej.

W książce na temat roli i misji uniwersytetów (Berleur, ed. 1994, s. 11) Erik Weil zwraca uwagę na istotne znaczenie humanistyki jako podstawy działania uniwersytetu, tworzącej płaszczyznę dyskusji na temat ważności i wartości działań ludzkich.

W poszukiwaniach rozwiązań problemów społecznych podkreśla się rolę uniwersytetów w badaniach nad wartościami. Na przykład uniwersytety katolickie uważają, że mogą wnieść tu szczególny wkład z powodów historycznych. Dzięki powiązaniom międzynarodowym, wspólnej misji, doświadczeniom i wspólnie prowadzonym pracom mają one istotny udział w tego rodzaju badaniach. Ich nieustanna walka o utrzymanie tożsamości w zróżnicowanych kulturach pozwala im rozważać kwestie wartości.

Ogólnie rzecz biorąc, kulturowe aspekty wartości są często podkreślane w odpowiedziach na ankietę.

- *Niezależny Uniwersytet w Bangladeszu ma następującą filozofię: Chcemy rzeczy najlepszych z obu światów, z tradycji zachodniej i wschodniej.*
- *Palestyńskie szkolnictwo wyższe kładzie nacisk na ważność cywilizacji islamskiej i arabskiej oraz stara się podkreślać ich systemy wartości.*

Wartości umieszczane w deklaracjach misji często obejmują odpowiedzialność wobec społeczności lokalnej danego kraju.

- *Rola uniwersytetów w społeczeństwie została podkreślona na międzynarodowej konferencji na temat znaczenia szkolnictwa wyższego w kontekście niezależnego*

państwa Palestyny (listopad 1996 roku). Uniwersytety Palestyny tkwią głęboko korzeniami w lokalnej społeczności i mają sprzyjać dalszej integracji narodowej oraz rozwojowi kraju.

– Narodowy Uniwersytet Autonomiczny Meksyku jest główną instytucją edukacyjną tego kraju. Odgrywa on ważną rolę w jego rozwoju historycznym.

Podkreśla się również odpowiedzialność etyczną. Niektóre uniwersytety wspominają o odpowiedzialności środowiskowej.

– Uniwersytet Śląski w Katowicach podkreśla aspekty etyczne wiedzy; misją edukacji uniwersyteckiej jest przygotowanie do respektowania wartości każdej jednostki, a jednocześnie uwzględnianie wyzwań wynikających z rosnących potrzeb edukacyjnych społeczeństwa.

– W Uniwersytecie Weterynaryjnym w Wiedniu badania i kształcenie powinny być kształtowane przez wysokie zasady etyczne i wartości ekologiczne związane z współistnieniem zwierząt i ludzi oraz środowiska naturalnego.

Wiele uniwersytetów zwraca uwagę na odpowiedzialność religijną, opartą na religijnej wizji człowieka i świata.

– Uniwersytet Katolicki w Nijmegen (Holandia) podkreśla podstawowe zagadnienia etyczne i religijne, powstające w procesie postępu nauki i techniki, oraz zmiany w życiu społecznym i religijnym oparte na chrześcijańskiej wizji człowieka. Katolickie podstawy ważne są także w codziennej działalności uniwersytetu. Wzmacniane są dobre stosunki międzyludzkie i standard życia.

– Uniwersytet Sallai w Kolumbii kładzie nacisk na zasady Biblii i Kościoła katolickiego. Jest on także ukierunkowany przez zasady pedagogiki Braci Szkoły Chrześcijańskiej, które wniosły wkład w rozwój niektórych aspektów życia opartych na zasadach chrześcijańskich.

– Uniwersytet Al.- al. Bayt w Jordanii, jako niezależna jednostka o charakterze arabskim i islamskim, kieruje się specyficznymi celami i przekonaniami. Chce prezentować prawdziwe wartości islamu oraz kształcić naukowo i religijnie muzułmanów.

– Uniwersytet Barry w Południowej Florydzie poszukuje inspiracji w tradycji judeo-chrześcijańskiej i dominikańskiej. Uniwersytet jest sponsorowany przez siostry dominikanki z Adrian w Michigan. Uczelnia chce stwarzać warunki kształcenia, które sprzyjają podjęciu przez studentów odpowiedzialności intelektualnej, duchowej i społecznej.

– Uniwersytet Azji i Pacyfiku podkreśla znaczenie swych programów zarządzania, które rozwijają kompetencje, dynamikę, odpowiedzialność etyczną i społeczną. Program nauczania Instytutu Rozwoju Pielęgniarstwa kładzie nacisk na szacunek dla życia.

Można uznać, że istnieje zgoda, iż edukacja powinna koncentrować się na wzmacnianiu odpowiedzialności osobistej studenta w społeczeństwie oraz na stymulowaniu wartości i kompetencji koniecznych do podjęcia tej odpowiedzialności.

### **Opracowanie misji uniwersytetu. Krytyczna rola procesu**

Rola procesu tworzenia misji jest niezwykle ważna. Niektórzy twierdzą, że osoby wdrażające plan powinny być jego twórcami. Zarządzanie procesem tworzenia misji jest

więc kluczową sprawą. Im więcej osób uczestniczy w tym procesie, tym większa szansa na to, że nie będzie problemów z wprowadzeniem planu w życie.

Jak zarządzać procesem tworzenia misji? Nie będzie reakcji na zmiany wprowadzone za pomocą deklaracji misji, jeśli proces nie jest prawidłowo zarządzany. Cztery najważniejsze elementy w tym procesie to: realna presja na zmiany, jasna i podzielana przez innych wizja, możliwości zmian oraz określenie pierwszych kroków w procesie implementacji (elementy te zostały wymienione w raporcie Komisji Europejskiej, por. ESMUa).

Odgórny, autorytarny, linearny proces planowania strategicznego prowadzi do porażki. Niektórzy twierdzą, że w obecnym, gwałtownie zmieniającym się świecie sama koncepcja planowania strategicznego jest już przestarzała (por. Mintzberg 1994; Chakravarthy 1997) oraz że zamiast tego należy stosować zasadę rozwoju strategicznego. Głównym elementem rozwoju strategicznego jest przygotowanie potrzebnych zasobów, nie tylko finansowych, ale także zapewniających jakość i innowacyjność, aby móc realizować śmiałą strategię.

Wydaje się, że jako przykład mogą tu posłużyć uniwersytety o umiejętnościach przedsiębiorczych, na które zwraca uwagę Burton Clark (1998). Uczelnie te otwały nową drogę, zamieniając trudności w szansę.

Każdy uniwersytet i każda instytucja mają specyficzne zasoby, które mogą rozwijać; specyficzne cechy mogą prowadzić do odmiennych strategii rozwojowych. Ważne jest podkreślenie znaczenia samego procesu dochodzenia do takiego rozwoju i włączenia wszystkich zainteresowanych stron w inicjowanie nowych kierunków rozwoju. Clark zwraca uwagę na nowy typ kolegalności i wagę tego, by tradycyjne departamenty uczelniane uwierzyły, że stanie się bardziej przedsiębiorczą jednostką ma znaczenie zarówno edukacyjne, jak i ekonomiczne.

Ludzie muszą mieć motywacje do aktywnego uczestnictwa w procesie zmian. Clark sugeruje, iż transformacja wymaga odpowiednich warunków dla zmian strukturalnych oraz przygotowania ogólnego klimatu sprzyjającego zmianom.

W zmieniającym się społeczeństwie zmiany misji uniwersyteckiej powinny następować stale, choć ich częstotliwość może być różna. Z odpowiedzi uczelni wynika, że uniwersytety regularnie dokonują weryfikacji misji.

– *W Uniwersytecie Western Washington w stanie Washington planowanie strategiczne rozpoczęto w 1990 roku, wyznaczając przewodniczącego uniwersyteckiej Komisji Planowania Strategicznego, która składa się z pracowników akademickich, studentów oraz kadry pomocniczej i administracyjnej. Komisja ta nominowała podkomisje, aby przeanalizować poszczególne aspekty planu strategicznego. Po zakończeniu szerokiej debaty w kampusie i dyskusjach z senatem akademickim oraz innymi komisjami zarządzającymi uniwersytetem, końcowy raport przedstawiono prezydentowi uczelni w kwietniu 1991 roku. W grudniu tego roku zatwierdzono wytyczne strategicznego działania, które poddano weryfikacji w lutym 1992 roku. W 1997 roku zespół zadaniowy do spraw roli i misji uniwersytetu dokonał oceny wytycznych ze względu na zmiany społeczne. Wytyczne zostały następnie uwzględnione w budżecie.*

– *W misji Instytutu Technologii w Monterrey (Meksyk) znajduje się wzmianka o tym, że misja jest produktem procesu konsultacji i obejmuje wszystkie aspekty działania tej uczelni.*

### **Implementacja misji**

Jasna misja oznacza decentralizację procesu jej wprowadzania w całym uniwersytecie. Taka misja wzmacnia spójność procesu decyzyjnego.

*– Misja Uniwersytetu Palermo w Argentynie jest dobrym przykładem przełożenia ogólnej wizji na poszczególne wydziały. Każdy wydział bierze pod uwagę całościową misję uczelni i dodaje do niej własne, specyficzne cechy. Wydział Prawa poza rozwojem wiedzy dodał do misji wsparcie sprawiedliwości i wartości humanistycznych. Wydział będzie brał pod uwagę w procesie kształcenia prawników kreatywność i wrażliwość, otwartość na nowe idee oraz metody interdyscyplinarne konieczne w realizacji ich roli zawodowej i wynikające z miejsca zajmowanego w społeczeństwie.*

Wreszcie, misja prowadzi do strategii i deklaracji polityki zmierzającej do wsparcia dostępności kształcenia, poprawy jego jakości, budowania potencjału naukowego, stosunków uczelni ze społecznością lokalną, przemysłem itp. Z misji powinny wynikać plany i realne działania.

*– Uniwersytet w Ghanie określenie wizji i misji wywodzi od celów narodowych sprecyzowanych w rządowych dokumentach. Plan strategiczny obejmuje krótkookresowe, średniookresowe i długookresowe cele związane z różnymi aspektami narodowego programu reformy edukacyjnej.*

*– City College w Nowym Jorku przełożył wizję na cele i priorytety. Te ostatnie znalazły wyraz w konkretnej polityce i etapach działania na następne dwa lata oraz kolejne pięć lat. W niektórych przypadkach dodano kryteria osiągnięć.*

### **Rozwijanie przez uniwersytety form partnerskiej współpracy z zainteresowanymi grupami na poziomie lokalnym, regionalnym i państwowym**

Uniwersytety rozwijają wzajemne stosunki z grupami zainteresowanymi ich funkcjonowaniem. Partnerstwo to określa odpowiedzialność tych, którzy korzystają z działalności szkolnictwa wyższego. Do grup tych należą: rząd, studenci, absolwenci, biznes, przemysł oraz inne instytucje edukacyjne, takie jak szkoły podstawowe i średnie, uczelnie zawodowe, inne instytucje szkolnictwa wyższego, a także społeczność lokalna.

### **Autonomia instytucjonalna i stosunki uniwersytetów z państwem**

Jako ważna zainteresowana strona państwo powinno być w stanie określić i ocenić działanie instytucji zgodnie z ogólnymi zasadami szkolnictwa wyższego. Konieczne jest zatem rozwinięcie dialogu uniwersytetów z właściwymi ministrami w celu lepszego zrozumienia potencjału uniwersytetu niezbędnego dla rozwoju ekonomicznego, intelektualnego i społecznego kraju oraz zdolności uniwersytetu do udziału w realizacji potrzeb oraz w rozwoju lokalnym i regionalnym. Częścią tego dialogu jest także rola uniwersytetu we wspieraniu rozwoju różnorodnych kultur i poglądów w XXI wieku.

*– Uniwersytet Strathclyde w Szkocji kładzie duży nacisk na rekomendacje zawarte w dokumentach Narodowych Komisji oraz raportach Jarreta i Dearinga. W analizach z 1997 roku władze uczelni dyskutują nad znaczeniem wspomnianych tu raportów dla Uniwersytetu Strathclyde.*

Ale o stosunkach uczelni z rządem w odpowiedziach na ankietę wspomniano tylko sporadycznie.

W niektórych krajach korzysta się z modelu mieszanego. Władze centralne w dużym zakresie finansują uniwersytety, ale poziom regulacji i kontroli pozostaje dostatecznie mały, aby pozostawić uczelniom autonomię i możliwości przejawiania inicjatyw. Uniwersytety mają prawo samodzielnie podejmować decyzje. W coraz większym zakresie są one rozliczane za osiągnięcia.

– *Uniwersytet Fundan w Szanghaju jest traktowany przez państwo jako priorytetowa inwestycja w XXI wiek.*

– *W Meksyku przepisy Ley Organica zapewniają dostateczną autonomię uniwersytetu UNAM, by mógł on prowadzić własną politykę.*

– *Uniwersytet Nijmegen w Holandii zaznaczył w deklaracji misji, że rząd gwarantuje autonomię dotyczącą ukierunkowania działalności i struktur uniwersytetu, zapewniając takie finansowanie, jakie otrzymują uczelnie państwowe.*

Istnieją jednak uniwersytety, w których nowo uzyskana autonomia jest ograniczona ze względów finansowych, prawnych lub z powodu warunków ekonomicznych, takich jak brak nakładów na infrastrukturę w niektórych krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Konsekwencją autonomii są także zmiany w zasadach finansowania i wymogach rozliczania się.

– *Czasem istnieją specyficzne ograniczenia autonomii. Z odpowiedzi na ankietę IAUP wynika, że w Niemczech sztywne przepisy rządowe (np. w niektórych landach) mają restrykcyjny wpływ na rozwój systemu uniwersytetów. W wyniku tych ograniczeń nie można przeprowadzać oceny jakości.*

Chociaż autonomia z zasady daje wiele możliwości swobody działania, może ona także mieć ograniczenia, gdy jest stosowana jako środek ochrony przestarzałych metod czy struktur.

### **Powiązania z zewnętrznymi grupami i organizacjami**

W bardziej przedsiębiorczych uniwersytetach utworzono profesjonalne organizacje, które tworzą więzi z zewnętrznymi grupami i organizacjami. Centra te odpowiadają za rozwój społeczności poprzez edukację permanentną, transfer wiedzy, kontakty z przemysłem, pozyskiwanie funduszy itp. Większość takich ośrodków ma charakter interdyscyplinarny. Istnieją one równoległe do tradycyjnych departamentów i wydziałów uniwersyteckich, które realizują konkretne funkcje w ramach dyscyplinarnych podziałów wiedzy (por. Clark 1998, s. 6). Departamenty nie są jednak w stanie realizować wszystkiego, co powinny robić obecnie uniwersytety, dlatego wyżej wspomniane centra przejmują niektóre z zadań zorientowanych na powiązania z otoczeniem.

Takie partnerstwo może być korzystne zarówno dla rozwoju uniwersytetu, jak i rozwoju ekonomicznego regionu i jest coraz bardziej istotne dla uzyskania dobrej pozycji uniwersytetu.

Na podstawie analizy odpowiedzi na ankietę wydaje się, że większość uniwersytetów na świecie, a może szczególnie w krajach rozwijających się, rozumie wagę powiązań z zewnętrznymi grupami i organizacjami.

– *W Indiach i innych krajach, np. w Palestynie, rozwój społeczności jest instrumentem transformacji społecznej.*



– *Uniwersytet Houston (USA) ukierunkowany jest na społeczność lokalną, stanową, narodową i globalną poprzez dostosowanie swych kompetencji do potrzeb danej społeczności. Zasoby Uniwersytetu są łatwo dostępne dla mieszkańców miejskiego rejonu Houston.*

– *Uniwersytet Barry na Florydzie wspomina jako jeden z celów świadczenie usług na rzecz społeczności lokalnej i dbanie o środowisko.*

Na poziomie społeczności lokalnej lub bliskiego otoczenia uczelni rozwijana jest współpraca uniwersytetów ze szkołami i instytucjami edukacyjnymi oraz władzami lokalnymi. Współpraca ta obejmuje działalność wykraczającą poza sferę kształcenia i badań. Rozwój działalności społeczności lokalnej pełni ważną rolę w przywiązaniu uniwersytetu do regionu oraz kształtowaniu odpowiedzialności społecznej wobec regionu i kraju.

Z uzyskanych odpowiedzi nie wynika, jak ważne są relacje między uniwersytetami a pomaturalnymi szkołami zawodowymi. Współpraca między tymi instytucjami edukacyjnymi jest złożoną kwestią. Pełne wyjaśnienie zakresu takich stosunków byłoby bardzo korzystne.

Istnieje wiele kierunków rozwoju pozauniwersyteckich instytucji edukacyjnych oraz polityk w stosunku do roli i miejsca tych instytucji. Rośnie popyt na kursy zawodowe na poziomie powyżej kształcenia średniego, gdyż studenci poszukują umiejętności praktycznych i zorientowanych na konkretną pracę, z kolei rynek potrzebuje absolwentów o ogólnym profilu wykształcenia i niekoniecznie ze stopniem uniwersyteckim. Studenci mogą uzyskiwać w uczelniach zawodowych stopnie w czasie krótszym, niż realizują to uniwersytety.

– *Uniwersytet Nijmegen w Holandii zaznacza w deklaracji misji, że dąży do efektywnej koordynacji programów, świadczenia usług i wspólnych przedsięwzięć z wyższymi szkołami zawodowymi.*

Z odpowiedzi na ankietę wynika jednak wyraźnie, że wiele jest w tym zakresie różnic między uniwersytetami. Niektóre szkoły wyższe są bardziej skoncentrowane na potrzebach kariery i przygotowaniu praktycznym, są zatem bardzo zbliżone do uczelni zawodowych.

– *Na Filipinach dualny system kształcenia, początkowo nastawiony na kształcenie zawodowe, został wykorzystany przez Uniwersytet dla Kobiet. Podstawową dziedziną tego dualnego systemu kształcenia w partnerstwie z przemysłem jest zarządzanie hotelami i restauracjami oraz przedsiębiorczość. Inne rozważane dziedziny to żywienie, technika medyczna, farmacja i praca społeczna. Dane empiryczne wskazują, że dzięki wykorzystaniu tego systemu w uniwersytecie zyskał on na jakości i dostosowaniu do potrzeb. Proces kształcenia odbywa się w uczelni i w miejscu pracy.*

Odpowiedzi na ankietę wskazują, że uniwersytety są przekonane, iż ich rola wykracza poza funkcję badawczą i kształcenie. Uniwersytety nie mogą lekceważyć społecznego zainteresowania rozwojem kształcenia ustawicznego. Społeczeństwo oczekuje tu wkładu ze strony uniwersytetów. Jednak w niektórych krajach społeczność akademicka ciągle uznaje tę działalność za drugorzędną i całkowicie odmienną od podstawowych celów uniwersytetu.

Kształcenie ustawiczne można traktować jako aktywność tych osób, które chcą uczyć się w późniejszym okresie życia lub jako kontynuację (dalszy proces) kształcenia profe-

sjonalistów, w krótkich, średnich i długich okresach. W pewnym sensie jest to forma strategii powiązań między sektorem edukacyjnym a produkcyjnym oraz powiązań z absolwentami.

Uniwersytety nie są jedynymi instytucjami działającymi w dziedzinie kształcenia permanentnego. Kursy kształcenia ustawicznego są prowadzone także przez inne instytucje. Kursy te są podporządkowane popytowi. Uniwersytety próbują rozpoznać zapotrzebowanie społeczne na tę formę edukacji. Odpowiedzi na ankietę IAUP wskazują, że uniwersytety będące w bliższych kontaktach ze społecznością lepiej rozumieją potrzeby lokalne. Edukacja ustawiczna może być realizowana przy wykorzystaniu technologii informacyjnych.

Partnerstwo z przemysłem i biznesem rozwija się przy wykorzystaniu porozumień o współpracy z przemysłem, dotyczących nie tylko transferu technologii, badań kontraktowych, parków nauki itd.

Podczas gdy niektóre uniwersytety zastanawiają się, jak dalece mogą korzystać z finansowania przez przemysł bez utraty kontroli nad tematyką badawczą, inne uniwersytety jeszcze nie odkryły, że rynek może przynosić im korzyści. Jeszcze inne są niemal całkowicie finansowane ze źródeł prywatnych lub poszukują zróżnicowanych źródeł przychodów i uzyskują znaczne przychody komercyjne. Działanie rynku i wysoka jakość badań nie wykluczają się nawzajem. Możliwe jest jedno i drugie jednocześnie.

### Strategia internacjonalizacji

Badania naukowe od dawna mają charakter konkurencyjny w skali międzynarodowej. Państwa nowo powstające bądź poddane restrukturyzacji próbują osiągnąć standardy międzynarodowe. Ich badania są jednak często skupione głównie na rozwiązywaniu problemów danego kraju.

Interesujący materiał o nauce w szybko zmieniającym się świecie przedstawiono w 1996 roku na konferencji w Palestynie, poświęconej roli szkolnictwa wyższego w kontekście niezależnego państwa Palestyny (por. Cetto 1996). W referacie tym przekonywano, że być może nauka nie jest tak międzynarodowa, jak się powszechnie uważa, i nie stała się ona międzynarodowa poprzez przekaz informacji naukowej za pomocą środków telekomunikacji. Tworzenie nauki powinno być postrzegane jako proces społeczny. Jest to wyraz wartości i struktur instytucjonalnych charakterystycznych dla kraju, w którym ów proces następuje. Znaczny zakres wiedzy, zwłaszcza tej istotnej dla przetrwania, nie został włączony do współczesnego zasobu wiedzy naukowej. Przykładem może być tradycyjna wiedza o środowisku dotycząca uprawy roli czy gospodarki wodnej, ochrony zdrowia, naturalnych produktów medycznych, żywienia i przetwarzania żywności. Ta wiedza nie jest zgromadzona, systematyzowana czy rejestrowana. Może zginąć, zniknąć i zostać zastąpiona przez uniwersalne myślenie „współczesne”, zamiast uzupełnienia wiedzy współczesnej myśleniem tradycyjnym, aby zachować różnorodność.

W coraz szerszym zakresie tworzone są programy i zawierane porozumienia oparte na wymianie, które pozwalają pracownikom akademickim i studentom pracować i studiować w innych krajach, np. w ramach programu Erasmus w państwach Unii Europejskiej.

*– Uniwersytet Fundan w Chinach rozwinął szerokie merytoryczne kontakty międzynarodowe w ramach programu wymiany.*

– *Niektóre uniwersytety mające wizję lub misję o międzynarodowym charakterze, np. Uniwersytet Webster w Saint Louis (USA), utworzyły kampusy w innych krajach.*

Wiele uniwersytetów rozwija i wspiera różnorodność kulturową.

Uniwersytety tworzą sieci regionalne i międzynarodowe. Większość uniwersytetów uczestniczy w wymianie międzynarodowej i powołała specjalne jednostki, które zajmują się tą działalnością.

– *Columbus to sieć instytucjonalnych powiązań szkół wyższych w Ameryce Łacińskiej i Europie.*

### Problemy różnorodności kultur

Uniwersytety chcą chronić tożsamość kulturową swych studentów i regionów, które reprezentują. Często podkreśla się kulturowe aspekty wartości uniwersytetów. Czy istnieje regionalny model kulturowy, model tożsamości Europy, Azji, arabski, krajów Europy Zachodniej? Takie pytania stawiane są w wielu uniwersytetach. Niektóre stwierdzenia sugerują ochronę kultury regionalnej, co nie prowadzi jednak do etnocentryzmu.

Stwierdzenia te idą w podobnym kierunku jak obserwacje Samuela P. Huntingtona (por. 1996). W celu zapewnienia bezpieczeństwa świata i zabezpieczenia się przed niebezpiecznym zderzeniem cywilizacji proponuje on konstruktywne wyjście. W świecie złożonym z wielu cywilizacji konstruktywnym rozwiązaniem jest rezygnacja z uniwersalizmu, akceptacja różnorodności i poszukiwanie wspólnych treści. Uniwersytety mogą pełnić tu istotną rolę. Jednak zawsze będzie istniało napięcie między uniwersytetem jako centrum doskonałości z jednej strony w kontekście regionalnym, a z drugiej strony w kontekście zróżnicowanego świata. Zamiast jednego modelu kultury globalnej powinien zostać zaproponowany profil lokalny w ramach świata globalnego.

– *Prezydent Stowarzyszenia Kolegiów Komunalnych w Indiach twierdzi, że potwierdzenie tożsamości kulturowej jest podstawową metodą osiągnięcia spójności narodowej.*

– *Znajomość kultury europejskiej i europejskich instytucji staje się integralną częścią programów studiów w Europie. Podczas konferencji na Sorbonie w 1998 roku ministrowie edukacji Niemiec, Włoch, Wielkiej Brytanii i Francji poruszyli problem harmonizowania działalności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Semestralna organizacja studiów i system kredytów pozwoli studentom na studiowanie w różnych uniwersytetach.*

– *Uniwersytet de la Sallai w Kolumbii kształci ludzi, którzy mają brać udział w rozwoju i ochronie dziedzictwa kulturowego.*

– *Uniwersytet Legon w Ghanie podkreśla w misji wspieranie bogatego dziedzictwa kultury tego kraju.*

– *Uniwersytet w Hongkongu nadmienia w misji, że zamierza świadczyć usługi dla miasta i regionu, korzystając z bogatej tradycji Chin i Zachodu. Pod auspicjami programu kształcenia zawodowego i permanentnego (SPACE) uniwersytet powołał Centrum Tradycyjnej Medycyny Chińskiej, aby dawać podstawy wykształcenia w dziedzinie chińskiej medycyny i stworzyć podstawy dla studiów naukowych w tym zakresie.*

– *Niezależny Uniwersytet w Bangladeszu wspomina w swym rocznym raporcie z 1996 roku o specjalnym programie dotyczącym dorobku kulturalnego.*

– *Rola uniwersytetu we wspieraniu życia kulturalnego i społecznego oraz rozwoju języka irlandzkiego i kultury tego kraju wymienione są w ustawie o uniwersytetach z 1997 roku.*

Wiele uniwersytetów wspiera także różnorodność wielokulturową. Oznacza to szacunek dla przedstawicieli innych kultur w kampusie, przyciąganie i wymianę osób z różnych kultur oraz pluralizm kulturowy. W krajach, które mają nowych imigrantów podkreśla się problem stosunków z ludźmi o odmiennej kulturze. W niektórych uniwersytetach określono strategię działania nastawioną na osiągnięcie różnorodności, tzn. rekrutację i utrzymanie zróżnicowanej kulturowo populacji studentów, kadry, osób na stanowiskach kierowniczych, stwarzanie zróżnicowanych kulturowo możliwości rozwoju. Wspieranie różnorodności staje się kluczowym celem uniwersytetu.

Uczelnie wspierają także zróżnicowanie językowe. Większość uniwersytetów założyła centra językowe.

– *Uniwersytet w Antwerpii (UFSIA) w Belgii nastawiony jest na udział w tworzeniu i transferze kultury poprzez badania, edukację oraz usługi dla społeczności. Nauczenie funkcjonalne pozwala ludziom podjąć odpowiedzialne zadania na całym świecie. Zadanie uniwersytetu to znajdowanie konkretnych rozwiązań problemów społecznych przy wykorzystaniu kompleksowej wiedzy naukowej i filozoficznej oraz światopoglądu.*

– *Celem programu kulturalnego Western University w Waszyngtonie jest wzbogacanie życia wszystkich ludzi, którzy zetknęli się z programem.*

Podkreślane jest rosnące znaczenie etycznych i kulturowych aspektów rozwoju technologii. Krytyczna analiza tego rozwoju uznawana jest za część edukacji uniwersyteckiej.

Niektóre kraje postrzegają rozwój nauki jako kulturowe medium wiążące je z państwami rozwiniętymi.

Podkreśla się wzajemne powiązania kultury i gospodarki kraju, regionu lub przedsiębiorstwa. Życie ekonomiczne jest osadzone w kulturze. Na uwagę zasługuje stosunek między kulturowymi i społecznymi aspektami zarządzania.

Wiele uniwersytetów rozwinęło studia w dziedzinie nauk humanistycznych.

– *Uniwersytet Śląski podkreśla związki między dyscyplinami humanistycznymi i ścisłymi (matematyczno-przyrodniczymi). Jego przedstawiciele są przekonani, że nauki humanistyczne i ścisłe wyrosły ze wspólnej gleby, opierają się na wyobraźni, odpowiedzialnej refleksji i rozwijają tego samego ducha uczciwości intelektualnej, rygorystyczny poszukiwań i przywiązanie emocjonalne.*

– *Uniwersytet Pedagogiki Eksperymentalnej w Wenezueli upatruje w edukacji humanistycznej doskonały środek wspierania krytycznej refleksji, kreatywności, rozwoju możliwości. Sztuka powinna być doświadczaniem piękną w ramach humanistycznego profilu edukacji.*

Wydaje się, że ochrona tożsamości kulturowej jest niezmiernie ważna dla wielu uniwersytetów. Funkcja muzeów i innych instytucji kultury nie tylko dla społeczności akademickiej, ale społeczności lokalnej, zaznaczona była w wielu wypowiedziach ankietowanych.

– *Uniwersytet UNAM w Meksyku ma wiele programów i działań nastawionych na wspieranie kultury. Wydaje się tam ponad 7% budżetu na cele kultury i rozwinię-*

tych form kształcenia. W uczelni tej telewizja i radio dają wgląd w życie instytucji. Wspierają one akademicką działalność badawczą, usługi dla społeczności akademickiej i społeczności w otoczeniu uczelni. Muzea dbają o potrzeby kulturalne obywateli.

– Centrum Kulturalne Uniwersytetu West Visayas na Filipinach prowadzi działalność kulturalną dla regionu jako dodatek do programów uniwersyteckich.

## Działalność uniwersytetów i potrzeba jej koncentracji

### Zakres działalności

Większość uniwersytetów kształci, prowadzi badania i świadczy różne usługi. Z dokumentów wynika, że uniwersytety często rozszerzają swą misję, zamiast koncentrować się na szczególnych kompetencjach.

### Kształcenie

Konsenwencje rosnącej liczby studentów dla procesu kształcenia zostały już opisane wcześniej. Metody nauczania zmieniają się, częściowo w wyniku nowej filozofii edukacyjnej, a częściowo z powodu nowych możliwości technicznych. W niektórych krajach uniwersytety dokonały reorganizacji programów studiów. W wielu krajach dyskutuje się nad czasem trwania studiów. Uwagę uniwersytetów zaprzęta także współpraca z uczelniami zawodowymi.

– W Holandii rządowy dokument dotyczący badań i szkolnictwa wyższego, tzw. plan HOOP, nawoływał do zróżnicowania programów i czasu trwania studiów. Daje to uniwersytetom i instytucjom pozauniwersyteckim możliwość realizacji różnych ścieżek kształcenia i zmiany po trzech miesiącach, aby unikać porażki, jeśli studentom nie odpowiada dany kierunek kształcenia.

– W Niemczech studenci studiują ponad sześć lat, czasem z powodu równoczesnej pracy zawodowej. Odsiew rośnie, wielu studentów (17–20%) zmienia kierunek w trakcie studiów.

Proces kształcenia realizowany jest z nastawieniem na realizację potrzeb kariery po ukończeniu uniwersytetu, aby umożliwić absolwentom podjęcie pracy badawczej lub pracy w gospodarce oraz odpowiedzialności obywatelskiej. Dla większości uniwersytetów ważne jest także kształtowanie osobowości studentów poprzez wpajanie im wartości.

– Katolickie kolegium Miriam na Filipinach, mała uczelnia, dająca ogólne wykształcenie ogólne (w liberal arts) nastawiona jest na rozwój osobowości studentów jako jednostek ludzkich, chrześcijan, Filipińczyków oraz uczniów, którzy kochają Boga i służą mu, w różnych aspektach dynamicznego, zintegrowanego życia.

– Uniwersytet Barry na Florydzie prowadzi politykę nastawioną na studentów, którzy przede wszystkim mają się uczyć. Z kolei Uniwersytet Stanowy Kalifornia kładzie nacisk na studentów jako działające podmioty.

– Niezależny Uniwersytet w Bangladeszu chce nauczyć studentów umiejętności dających się sprzedać na rynku, odpowiedzialności za własny poziom życia i rozwój ekonomiczny kraju. Studenci bardziej potrzebują szerokiego zakresu edukacji

*niż wiedzy w konkretnym przedmiocie. Potrzebna jest także wiedza o podstawach własnej kultury i umiejętności komunikacyjne.*

### *Badania*

Badania w coraz większym stopniu konkurują na rynku międzynarodowym. Większość uniwersytetów chce wносить wkład w uniwersalną wiedzę. Niektóre uniwersytety kładą jednak nacisk także na potrzebę rozwoju badań ukierunkowanych, które rozwiązują specyficzne problemy oraz odpowiadają na potrzeby kraju i społeczeństwa. Kompleksowe problemy społeczne wymagają podejścia multidyscyplinarnego i interdyscyplinarnego. Badania podstawowe nie powinny być pretekstem do zamykania się w wieży z kości słoniowej.

*– Uniwersytet UNAM w Meksyku stworzył specjalny program badań uniwersyteckich, aby odpowiedzieć na problemy o najwyższym priorytecie narodowym poprzez rozwój badań interdyscyplinarnych. Uniwersytet współpracuje z innymi uniwersytetami oraz agencjami państwowymi i prywatnymi w takich programach jak badania zdrowej żywności, energii, przestrzeni itd.*

*– Uniwersytet Fundan w Chinach ma 29 instytutów, 21 międzydepartamentalnych i wielodyscyplinarnych centrów badawczych oraz 75 laboratoriów.*

*– Misja edukacyjna Uniwersytetu w Jordaniі wspierana jest przez ukierunkowaną celowo działalność edukacyjną, która nawiązuje do krajowego planu rozwoju.*

Brak finansowania zagraża przewodniej roli uniwersytetów w badaniach. Badacze uniwersyteccy często przenoszą się do prywatnych instytucji badawczych. Niektóre uniwersytety są jednak bardzo aktywne w poszukiwaniu alternatywnych źródeł finansowania.

*– W uniwersytetach niemieckich, poza finansowaniem z lokalnych źródeł rządów krajów związkowych (landów), w coraz większym stopniu stają się ważne inne źródła finansowania. Stosunki z przemysłem nie są dostatecznie rozwinięte. Szala działalności naukowej zaczyna się przechylać w stronę pozauniwersyteckich instytucji badawczych i towarzyszy temu trend do pozyskiwania funduszy od rządu federalnego.*

### *Związki między badaniami i kształceniem*

Wiele uniwersytetów kładzie nacisk na związki badań i kształcenia. Kształcenie powiązane z badaniami jest szczególnie potrzebne studentom dążącym do takiego zatrudnienia i kariery, które wymagają szerszej podstawy wiedzy niż oferują im szkoły zawodowe.

*– Uniwersytet Nijmegen (Holandia) wyróżnia się spośród innych instytucji tym, że kształcenie w naukach ścisłych opiera na własnych badaniach oraz tym, że program wymaga od studentów zaznajomienia się z innymi dyscyplinami nauki.*

*– W Uniwersytecie UNAM w Meksyku poszczególne wydziały tej uczelni realizują badania w ramach instytutów badawczych i centrów, które mają wzbogacać działalność edukacyjną i tworzyć nową wiedzę.*

*– W Pontyfikalnym Uniwersytecie Katolickim w Rio de Janeiro studenci stykają się z badaniami już w trakcie studiów I stopnia.*

### Koncentracja działalności

Rozwój uniwersytetów spowodował zmniejszenie różnorodności instytucjonalnej. Wiele szkół wyższych powieliła pozytywne cechy innych uczelni. Nawet próbując się zmieniać, uniwersytety coraz bardziej upodobniają się do siebie. Jednak w sytuacji coraz trudniej dostępnych funduszy uniwersytety powinny bardziej niż dotychczas dążyć do zwiększenia zróżnicowania, podejmując konkretne role w społeczeństwie, stosownie do oczekiwań grup zainteresowanych ich działalnością. Rozwiązaniem może być większa koncentracja zadań.

W odpowiedziach na ankietę IAUP można znaleźć wiele przykładów koncentracji działalności. Istnieją uniwersytety, które wybrały dla siebie konkretną niszę na rynku. Niektóre podejmują kształcenie wyłącznie na I poziomie, inne uczą na poziomie zaawansowanym i realizują cele badawcze. Niektóre prowadzą tylko kształcenie na potrzeby kariery zawodowej bądź innych specjalnych potrzeb lub kształcą określone grupy, np. kobiety.

Mówiąc ogólnie, powinno nastąpić większe zróżnicowanie, dotyczy to zwłaszcza uniwersytetów, które „robią wszystko”. Należy sformułować priorytety, określić cele każdego uniwersytetu oraz zbudować różne strategie dotyczące ścieżek kształcenia i programów nauczania, które będą te cele odzwierciedlać.

– *Uniwersytet dla Kobiet Sookmyung w Korei nastawiony jest na kształcenie kobiet jako globalnych liderów. Aby umożliwić kobietom zdobycie wyższego wykształcenia, powołano Uniwersytet dla Kobiet na Filipinach.*

– *Uniwersytet ONZ w Japonii koncentruje się na problemach krajów rozwijających się.*

– *Uniwersytet Sonoma kładzie nacisk na efektywne nauczanie. Instytut Edukacji w Hongkongu koncentruje się na kształceniu nauczycieli.*

– *Amerykańskie Kolegium w Grecji to niezależna uczelnia dająca ogólny profil edukacji, o tradycjach szkolnictwa amerykańskiego. Koncentruje się ona na współpracy grecko-amerykańskiej.*

### Problemy zarządzania

#### Przywództwo

Niektóre uniwersytety nauczyły się reagować na zmiany zewnętrzne i identyfikować priorytety. Umiejętność ta została zdobyta głównie dzięki przywództwu, przedsiębiorczości i aktywnej postawie liderów tych uczelni. Aby odpowiadać na potrzeby społeczne, przekształcają oni misję uniwersytetu w precyzyjne strategie, którym towarzyszy zapewnianie odpowiednich zasobów do wdrażania tych strategii.

– *W Bangladeszu dwudziestu pięciu czołowych przywódców społecznych pracowało nad pomysłem stworzenia uniwersytetu o odpowiednim programie nauczania, który odpowie na potrzeby edukacyjne kraju oraz cele rozwojowe, zachowując odpowiedni poziom (jakość) kształcenia. Potrafili oni przekonać do uczelni grupę przemysłowców i biznesmenów oraz pozyskać odpowiednie fundusze. W ten sposób można było stworzyć Niezależny Uniwersytet w Bangladeszu.*

Można się zastanawiać, czy nacisk na przywództwo, charakterystyczny dla zarządzania strategicznego w biznesie, jest równie ważny w uniwersytetach. Burton Clark (1998, s. 90) stwierdza: „Wysoce osobista forma przywództwa rektora w europejskim uniwersytecie może służyć tylko w okresie zmian”.

Liderzy zmian powinni mieć następujące cechy: jasną wizję, możliwości komunikowania wspólnej wizji, chęć wykorzystywania nowych pomysłów lub starych idei w nowy sposób, wola podejmowania ryzyka.

Można doradzać zachowanie właściwej równowagi między przywództwem a zarządzaniem. Prezydent uniwersytetu powinien gwarantować, że nowe idee będą szczegółowo dyskutowane w jednostkach uczelni zanim odpowiednie decyzje zostaną podjęte i zrealizowane. Może on także pełnić ważną rolę w doskonaleniu kolegiałności. Wspierane muszą być interakcje między przywódcą a pozostałymi osobami w celu zapewnienia, że decyzje, które będą realizowane, zostały rzeczywiście zaakceptowane w instytucji. Przywódcy mogą przyznawać nagrody za wprowadzenie zmian zarejestrowanych przez system nadzoru i kontroli.

### ***Wewnętrzne struktury i systemy***

Większa autonomia instytucjonalna i tendencja do wzrostu efektywności skłania instytucje do analizy ich wewnętrznych struktur. Struktury zarządzania są różnorodne i złożone, stopień uczestnictwa w podejmowaniu decyzji jest różny oraz uzależniony od rodzaju problemu, kraju i instytucji. Ważną rolę odgrywają rozwiązania prawne, gdyż instytucjonalne struktury zarządzania można zmieniać w procesie legislacyjnym. Problemowi temu nie poświęcono jednak wiele miejsca w ankiecie.

W szkolnictwie wyższym obserwuje się tendencję do zmian w kierunku wprowadzenia rozwiązań podobnych do struktur instytucji rynkowych i biznesu, pozwalających na konkurencję i uwzględnienie popytu ze strony klientów. Należy jednak zauważyć, iż w gospodarce opartej na wiedzy nawet w biznesie tradycyjne metody zarządzania nie zawsze są efektywne. Chodzi tu zwłaszcza o rozwiązania oparte na odgórnym hierarchicznym zarządzaniu.

W rozwiniętym systemie szkolnictwa wyższego konieczne jest osiągnięcie równowagi między odpowiedzialnością szczebla centralnego i ogólnymi potrzebami instytucji a profesjonalną i przedsiębiorczą działalnością poszczególnych jednostek akademickich. Czasem centralne zarządzanie jest niezbędne, aby rozstrzygnąć problemy dotyczące względnego poziomu autonomii; np. wówczas, gdy wydział, departament czy zakład ochrania przestarzałe metody i sposoby rozumowania.

Musi istnieć współpraca odpowiednich reprezentacji w komitetach uniwersyteckich, tak by wszystkie one działały na rzecz wspólnych celów. Obecnie można zaobserwować różne rodzaje polityki w zakresie:

- lokalnej i regionalnej roli instytucji;
- wkładu w ogólnokrajowy rozwój edukacji i badań, z koncentracją na rozwiązywaniu problemów narodowych w krajach rozwijających się;
- szerszej współpracy regionalnej i międzynarodowej.

Często porównuje się wysoce scentralizowany model zarządzania uniwersytetem, w ramach którego wszystkie decyzje podejmowane są w centrum, z modelem zdecentralizowanym. W tym ostatnim znaczny zakres odpowiedzialności delegowany jest na po-



ziom wydziałów, co daje im spory zakres autonomii w ramach uniwersytetu. Centrum pełni kluczową rolę w osiągnięciu spójności i utrzymaniu równowagi, kiedy to konieczne. Pełni ono także ważną rolę w określaniu właściwego poziomu autonomii, zwłaszcza w sytuacji, gdy podważa się rolę tradycyjnych wydziałów i departamentów jako podstawowych jednostek działania.

### **Cechy zarządzania**

Odpowiedzi na ankietę wskazują na tendencję do wzrostu profesjonalizacji zarządzania. W przyszłości rosnący nacisk na efektywność i wydajność prawdopodobnie prowadzi do wzrostu profesjonalizmu. Wymaga to elastycznych metod zarządzania, określenia priorytetów w planowaniu oraz odpowiednich procesów decyzyjnych, nadzoru, kontroli i oceny.

### ***Elastyczne metody zarządzania***

Niezbędne wydaje się stworzenie modelu zarządzania dostosowanego do potrzeb danego uniwersytetu. Pozwala to bowiem na adaptowanie metod działania do konkretnych potrzeb uniwersytetu i zmieniających się warunków otoczenia. Jest to wyjątkowo ważny problem dla krajów dokonujących restrukturyzacji i rozwijających się.

### ***Priorytety planowania***

Priorytety planowania, takie jak plan finansowania działalności czy plan inwestycyjny, powinny być spójne z kierunkiem i celami określonymi w misji.

- *W Uniwersytecie Western Washington wytyczne działań strategicznych znajdują odzwierciedlenie w budżecie w sposób spójny z celami.*
- *W Uniwersytecie Legon (Ghana) określono ściśle cele działania, dotyczące różnych kwestii poruszonych w misji, np. wspieranie dostępności kształcenia dla kobiet, osiągnięcie ich 50-procentowego udziału w kształceniu na poziomie wyższym do 2000 roku.*

### ***Proces decyzyjny, nadzór, kontrola i ocena***

Procesy decyzyjne powinny umożliwiać realizację spójnego wzorca decyzyjnego w ramach istniejącej strategii. Decyzje powinny być podejmowane na podstawie programów, procesu budżetowego i procedur.

Ważną rolę odgrywa technika informacyjna. Stworzenie systemu informacji w ramach systemu – bazy danych w komputerze – może być użytecznym instrumentem nadzoru rozwoju strategicznego, kontroli finansów i redystrybucji zasobów.

Wiele dostarczonych dokumentów wykazuje, iż uniwersytety mają obecnie centra komputerowe służące potrzebom kadry akademickiej, studentów, administracji i społeczności lokalnej.

System informacyjny może być pomocny w procesie kontroli i oceny. Należy określić wskaźniki osiągnięć i korzystać z większej liczby technicznych narzędzi zarządzania.

## Jakość kształcenia i jej ocena

### *Konieczność usprawnienia pracy uniwersytetów i poprawy warunków studiowania*

Podstawowa infrastruktura instytucji szkolnictwa wyższego, taka jak sale lekcyjne, biblioteki, wyposażenie, płace, jest nadal niewystarczająca. Odnosi się to zarówno do krajów rozwiniętych, jak i rozwijających się.

– *Niemcy odczuwają niedobory od 1987 roku, co miało wpływ na możliwości realizacji potrzeb Niemiec Wschodnich po zjednoczeniu.*

### *Przedmiot i metody oceny jakości*

Odpowiedzi na tę kwestię nie były wyczerpujące.

– *W kategoriach porównywalnych wydaje się, że flamandzkie uniwersytety Belgii można uważać za przodujące wśród uniwersytetów w zakresie przygotowania ustrukturyzowanych metod oceny jakości.*

Ocena ma na celu poprawę jakości i efektywności kształcenia, a także dostarczenie odpowiedniej informacji klientom uniwersytetu (studentom, pracodawcom), sponsorom i społeczeństwu jako całości.

Ocenianie jest względnie nowym zjawiskiem w uniwersytetach europejskich. Jest to proces powolny, który wymaga stopniowo następującej akceptacji przez kadrę akademicką. Ewaluacja jest często postrzegana jako dodatkowe zadanie, zwiększające obciążenie pracą, nie zaś jako proces, który pomaga jednostkom i instytucjom oraz prowadzi do nowego sposobu myślenia. Stąd wynika waga odpowiedniego przygotowania społeczności akademickiej, a także ścisłego nadzoru i czynności pokontrolnych.

Poprzez procesy oceny, które często opierają się na samoocenie oraz ocenie zewnętrznej, kadra akademicka musi współpracować z ekspertami z innych departamentów i wydziałów oraz z centralną administracją. Proces ten może powodować wewnętrzne konflikty, może jednak także stwarzać możliwości rozwiązywania konfliktów i poprawy wewnętrznej komunikacji. Jednocześnie proces oceny pomaga uniwersytetom w identyfikacji słabych i silnych stron. Te ostatnie powinny być komunikowane na zewnątrz, na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym, w celu promowania uniwersytetu w otoczeniu.

Ocenianie może przynosić pozytywne efekty, takie jak usprawnienie organizacji kształcenia, kiedy zidentyfikowano słabe wyniki, albo też reorganizację strukturalną.

Ewaluacja ma ograniczenia. Przygotowanie i zastosowanie programu oceny wymaga bowiem znacznych zasobów, które nie zawsze są dostępne w warunkach redukcji finansowania uniwersytetów.

Istnieje kilka metod oceny oraz technik audytorskich działalności badawczej, dydaktycznej i administracyjnej, które nie zostały objęte niniejszą syntezą. Nowe, holistyczne podejście obejmuje uniwersytet jako całość. Centralne usługi, zarządzanie instytucjonalne, nauczanie i uczenie się wchodzą we wzajemne interakcje. Uzyskane w ramach takiego procesu wnioski pozwalają na sformułowanie nowych wytycznych dla procesu zarządzania instytucją.

Polityka oceniania jakości powinna uwzględniać lokalne potrzeby, wartości i misję uniwersytetu oraz starać się wspierać konkretne silne strony. Porównawcze standardy międzynarodowe, które mogą być efektem ocen, powinny być stosowane z wielką ostrożnością i z uwzględnieniem kontekstu. Międzynarodowy proces ocen wewnątrzrodzinkowych (*peer review*) ma ograniczenia, tzn. może nie brać pod uwagę całego kontekstu związanego z danym projektem badawczym.

### Zarządzanie zasobami ludzkimi

Odpowiedzi na ankietę IAUP dotyczące zarządzania zasobami ludzkimi są przeważnie ograniczone do najlepszych warunków pracy dla kadry akademickiej.

*– W uniwersytetach flamandzkich doskonalili się politykę dotyczącą zasobów ludzkich; chodzi np. o prawo do bardziej uproszczonej procedury zwolnień kadry akademickiej, jeśli nie realizuje ona swych obowiązków w sposób kompetentny; możliwości mobilności zewnętrznej i wewnętrznej oraz zewnętrznej rekrutacji i selekcji stosownie do przejrzystych, jasnych zasad.*

To jednak nie wystarcza; uniwersytety chcą pełnić ważną rolę w wieloraki sposób. Coraz trudniej jest utrzymać równowagę między kształceniem, badaniami własnymi, pracami zleconymi a potrzebami kształcenia zawodowego. Aby umożliwić profesurze realizację tych funkcji, muszą zostać stworzone specjalne struktury, zasoby i systemy bodźców. Na przykład specjalna strategia powinna zostać przygotowana w odniesieniu do finansowania projektów badawczych: finansowanie to powinno obejmować fundusze przeznaczone na rozpoczęcie projektu, zapewnienie korzystania z laboratorium oraz pokrycie kosztów pracy. Należy kontynuować prace nad wprowadzeniem zasady elastyczności kontraktów i zmian ukierunkowania karier akademickich. Polityka oceniania powinna uwzględniać powyższe zagadnienia.

W ankiecie uzyskano niewiele wypowiedzi na temat zarządzania kadrą administracyjną uczelni. Jednak w niektórych uniwersytetach należy pilnie rozwiązać problem karier i kształcenia kadry administracyjnej. Trzeba przededefiniować (poszerzyć i uelastyczyć) funkcje tej kadry.

*– Jednym z celów Uniwersytetu Legon w Ghanie jest usprawnienie wewnętrznej administracji Uniwersytetu poprzez odpowiednie doksztalcenie kadry.*

*– W Uniwersytecie w Nijmegen (Holandia) kładzie się szczególny nacisk na zwiększenie jakości i mobilności kadry, rozwój indywidualnych kompetencji, zwiększenie udziału kobiet na wyższych stanowiskach oraz stworzenie możliwości zatrudnienia starzejącej się kadry.*

### Zarządzanie finansami

Tradycyjne zarządzanie szkolnictwem wyższym było oparte na finansowaniu przez państwo. W niektórych krajach nastąpiło częściowe przejęcie finansowania centralnego przez społeczności i władze lokalne. Coraz większą rolę odgrywają prywatne źródła finansowania.

*– Niezależny Uniwersytet w Bangladeszu nie otrzymuje żadnych funduszy od państwa. Opłaty i koszty czesnego są pokrywane przez prywatne fundacje, dotacje*

*i inne fundusze. Uczelnia ma także własne przychody. 10% środków przekazywanych jest na fundusz stypendialny dla osób znajdujących się w trudnych warunkach finansowych. Ważną rolę pełni tu Rada Powiernicza, złożona z przemysłowców, którzy reprezentują powiązania ze wspierającą społecznością.*

Alternatywne źródła finansowania to przychody z badań i kontraktów (od rządu, na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym, rad badawczych, instytucji niedochodowych, charytatywnych i prywatnego przemysłu); z wykorzystania wyników badań; ze współpracy z przemysłem lokalnym lub krajowym; z czesnego; z edukacji zawodowej i permanentnej.

*– Uniwersytet Strathclyde w Szkocji rozwinął infrastrukturę, która umożliwiła pozyskanie nowych źródeł przychodów. Wykorzystanie prawa własności intelektualnej i dochodowa działalność edukacyjna są częścią zróżnicowanej struktury przychodów.*

*– Indyjskie Stowarzyszenie Rozwoju Społecznego proponuje rozwój (kształcenie i doskonalenie) jako rozwiązanie problemów finansowych.*

Odpowiednie mechanizmy finansowania implikują właściwe wykorzystanie istniejących zasobów i bodźców.

Efektywność może być stymulowana także poprzez analizę kosztów i ich porównanie w ramach danego uniwersytetu i z innymi uniwersytetami.

Inne bodźce to stworzenie zdecentralizowanej autonomicznej struktury z konkretnym budżetem, która pozwala powiązać wydatki z odpowiedzialnością za maksymalizację przychodów. W takim systemie wewnętrzna alokacja zasobów i kontrola następuje *ex post* i odnosi się do wyników.

*– W niemieckiej propozycji dotyczącej finansowania szkolnictwa wyższego mowa jest o zrewidowaniu systemu finansowania i oparciu go na przejrzystych zasadach, kalkulacji i bezpieczeństwie planowania, podobnie jak jest przyjęte w Holandii, Danii, Szwecji czy Wielkiej Brytanii.*

### **Strategie technik informacyjnych**

Wiele uniwersytetów posiada lub tworzy centra komputerowe, które świadczą usługi pracownikom akademickim i studentom realizującym badania, kadrze administracyjnej, a nawet społeczności lokalnej.

*– Centrum komputerowe Uniwersytetu w Jordanii świadczy różnorodne usługi społeczności Uniwersytetu oraz oferuje profesjonalne doradztwo innym instytucjom, jednostkom i badaczom.*

Niektóre uniwersytety przygotowały bardzo konkretne strategie dotyczące technik informacyjnych.

*– Uniwersytet Stanowy w Kalifornii przygotowuje strategię dotyczącą możliwości technik informacyjnych. Strategia ta pomoże systemowi złożonemu z dwudziestu dwóch kampusów realizować funkcję edukacyjną w nadchodzących latach, w sytuacji przewidywanego wzrostu liczby studentów i trudności budżetowych. Taka zintegrowana strategia technologiczna wymaga poważnych inwestycji. Oczekiwane korzyści to indywidualna wydajność, doskonałość w edukacji, wysoka jakość doświadczeń studentów oraz jakość i produktywność administracji.*

- *Uniwersytet w Hongkongu będzie wyposażał każdego studenta w laptop.*
- *Uniwersytet dla Kobiet w Seulu (Korea) planuje stanie się uniwersytetem wysokich technologii.*

W nowym modelu kształcenia ważną rolę odgrywa technologia informacyjna. Światowa sieć informacyjna początkowo była narzędziem uczonych, a obecnie jest dostępna dla każdego. Wiele uniwersytetów powołało służby audiowizualne, które wspierają proces kształcenia za pomocą różnych mediów.

Przekład z angielskiego *Julita Jabłeczka*

## Literatura

- Baetz M.C., Bart Ch. K.** 1996  
*Developing Mission Statements Which Work*, „Long Range Planning”, vol. 29, nr 4, s. 526–533.
- Berleur J.**, ed. 1994  
*Des roles et mission de l'Université*, Presses Universitaires de Namur, Namur.
- Calori R., De Woot Ph.** 1994  
*A European Management Model. Beyond Diversity*, Prentice Hall.
- Campbell A.** 1997  
*Mission Statements*, „Long Range Planning”, vol. 30, nr 6, s. 931–932.
- Campbell A., Yeung S.** 1990  
*Do You Need a Mission Statement*, „Special Report” 1208, The Economist Publications Management Guides, July.
- Cetto A.M.** 1996  
*Science in Rapidly Changing World*, paper published in the Proceedings of the International Conference on „The Role of Higher Education in the Context of an Independent Palestinian State”, 7–9 November 1996, The Palestinian-European-American Cooperation in Education (PEACE), Nablus, Palestine.
- Chakravarthy B.** 1997  
*A New Strategy Framework for Coping with Turbulences*, „Sloan Management Review”, Winter, s. 69–82.
- Clark B.R.** 1998  
*Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press, Pergamon, Elsevier Science.
- Davies S.W., Glaister K.W.** 1997  
*Business School Mission Statements – the Bland Leading the Bland?*, „Long Range Planning”, vol. 30, nr 4, s. 594–604.
- De Woot Ph.** 1998  
*Notes on a Conference at the K.U. Leuven about „The Ambiguities of Global Competition”*, May.
- ESMU (a)**  
*Report for the European Commission, by the European Center for Strategic Management for Universities (ESMU), Project no. 96/CER/0248/00.*

**ESMU (b)**

*Three Year Report on University Management, East-West Cooperation Program 1994–1997* (Tempus).

**Estes R.** 1998

*Notes on a Conference at the K.U. Leuven by Professor R. Estes of the University of Pennsylvania on „Social Development toward the Year 2000 and Beyond. An Evolving Agenda for Individual and Collective Action”, May.*

**„Le Monde”** 1998

*A la Sorbonne, l’appel de quatre pays en faveur d’une Université Européenne*, 26 May.

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

*Strategic Decision-making in Higher Education. An Analysis of the New Planning System in Dutch Higher Education*, „Higher Education”, Kluwer Academic Publishers, nr 20, s. 393–410.

**Mintzberg H.** 1994

*The Rise and Fall of Strategic Planning*, Prentice Hall International (UK).

**Overlaet B., Verdin P., Subramanian V.** 1998

*University Management: Strategic Similarities with Business*, paper presented at the 20<sup>th</sup> Annual EAIR Forum at San Sebastian, Spain, 9–12 September 1998.

**Huisman J.** 1995

*Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education. A Theoretical and Empirical Analysis*, Universiteit Twente, CHEPS, Proefschrift October 1995.

**Huntington S.P.** 1996

*The Clash of Civilizations and the Remaking of World-Order*, Simon&Schuster, New York.

**Peeke G.** 1994

*Mission and Change. Institutional Mission and Its Application to the Management of Further and Higher Education*, The Society for Research into Higher Education, Open University Press (SRHE).

**Weil E.** 1983

*Le rôle des Universités. Les humanités et l’enseignement supérieur de masse*, „Revue Commentaire”, Editions Julliard, nr 24, s. 871–879.

# Wojciech Maciejewski

## Dlaczego Uniwersytet Warszawski potrzebuje strategicznego planu rozwoju?<sup>1</sup>

### Funkcje planowania strategicznego

**Planowanie strategiczne** służy systematycznemu określaniu długofalowych celów, do których dążymy, oraz dróg do nich prowadzących. Punktem wyjścia planu strategicznego może być określenie podstawowych założeń naszego działania, zwanych misją. Misja taka może odróżniać daną instytucję od innych instytucji działających na tym samym polu, np. Uniwersytet Warszawski od innych szkół wyższych w Polsce czy w Europie. Plany strategiczne mogą być formułowane przez rozmaite zespoły osób, mających poczucie wspólnej misji w określonej dziedzinie działalności.

W działalności Uniwersytetu Warszawskiego planowanie strategiczne jest oczywiście obecne zarówno w odniesieniu do uczelni jako całości, jak i na poziomie jednostek organizacyjnych. Rzadko natomiast przybiera formę jawnego procesu, w którym biorą udział organy kolegialne. Przyjęte i realizowane kierunki rozwoju uczelni, czy też jej jednostek, wynikają z przekonań i założeń, które mają charakter przesłania, planu strategicznego, choć nie zawsze są tak określane.

Wprowadzając do praktyki zarządzania szkołą wyższą bardziej sformalizowane procedury strategicznego myślenia o kierunkach rozwoju uczelni i jej jednostek, należy wyjść od tych istniejących i często już realizowanych planów i strategii. Praca nad planem strategicznego rozwoju uczelni będzie tylko wtedy efektywna i pożyteczna, jeżeli będzie opierała się na istniejących zasobach i działaniach. Podjęcie zadania wprowadzenia mechanizmów planowania strategicznego do życia uczelni wynika z przekonania, że formy planowania strategicznego istniejące obecnie w Uniwersytecie Warszawskim mają charakter incydentalny i nie zawsze skoordynowany, nie zawsze też opierają się na pełnej, rzetelnej analizie sytuacji, a uczestniczą w nich nieliczni przedstawiciele społeczności akademickiej. Należy także założyć, iż przyjęcie strategicznych celów działania Uniwersytetu umożliwi następnie skoordynowane dostosowanie bieżących działań do realizacji celów długofalowych.

---

<sup>1</sup> Tekst wygłoszony na seminarium projektu STRADEV, zatytułowanym „Odpowiedzialność, wiarygodność, strategie rozwoju – społeczna rola uczelni wyższych”, które odbyło się w listopadzie 1999 roku na Uniwersytecie Warszawskim (patrz *Kalendarium projektu*).

Wprowadzenie stałych mechanizmów planowania strategicznego może służyć następującym celom:

- wspólnemu określeniu i uświadomieniu sobie przez członków społeczności uczelni jej potencjału i możliwości rozwojowych, a także szans i wyzwań wynikających z przemian otaczającego środowiska, a warunkujących osiągnięcie założonych celów (autorefleksja); prowadzi to do lepszego wykorzystania posiadanych zasobów i większej efektywności działania;

- wypracowaniu mechanizmów publicznego i jawnego określania, dyskusowania oraz ustalania celów i priorytetów rozwoju uczelni, a co za tym idzie, jej jednostek; w znacznie zdecentralizowanej organizacji, jaką jest Uniwersytet Warszawski, daje to szanse otwartego negocjowania często konfliktowych stanowisk bądź interesów poszczególnych grup i jednostek organizacyjnych uczelni;

- zwiększeniu udziału członków całej społeczności akademickiej (pracowników akademickich, nieakademickich i studentów) w określaniu celów i kierunków rozwoju uczelni; świadomość celów i priorytetów tworzy lepsze warunki do koordynacji działań na różnych szczeblach i prowadzi do większej identyfikacji z uczelnią;

- wprowadzeniu mechanizmów oceny trafności przyjętych założeń i przewidywań oraz systematycznego monitorowania skuteczności podjętych działań i ich korygowania, jeśli zajdzie taka potrzeba; opracowany i przyjęty do realizacji plan strategiczny nie może być traktowany sztywno; możliwe są zarówno błędy w jego przygotowaniu, jak i nieprzewidziane (i nieprzewidywalne) zmiany w otoczeniu; konieczne są mechanizmy sprawdzania rezultatów działań i modyfikowania samego planu, będącego ich podstawą;

- nawiązaniu i rozwojowi współpracy z partnerami i klientami Uniwersytetu Warszawskiego: organizacjami i instytucjami zainteresowanymi kierunkami rozwoju uczelni i mogącymi mieć w nim swój udział (instytucje i agencje rządowe i międzynarodowe, organizacje pozarządowe, przedsiębiorstwa); misja i plan strategiczny uczelni, określone w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości społecznej, gospodarczej i technologicznej, są ważnym instrumentem komunikowania się Uniwersytetu z jego partnerami i zawierania porozumień o współpracy.

Planowanie strategiczne staje się szczególnie potrzebne w okresie znacznych zmian – działania wyłącznie reaktywne są na ogół mniej skuteczne niż prowadzenie aktywnej działalności, obliczonej na zmiany rzeczywistości w pożądanym kierunku. Zapewne dlatego praktyka planowania strategicznego rozpowszechnia się w uczelniach na całym świecie – od najwybitniejszych i tradycyjnych po te dopiero budujące swą pozycję. Uniwersytet Warszawski, z racji swej wielkości i pozycji merytorycznej, ma szczególne możliwości aktywnego kształtowania swej przyszłości i wpływania na kształt modelu uczelni akademickich w Polsce.

## Zagadnienia wymagające planowania strategicznego

Uczelnie w wielu krajach mają trudności z dostosowaniem się do zmian otaczającego środowiska. Niełatwo godzą się z ograniczeniami wprowadzanymi przez demokratyczne władze państwowe, muszą także reagować na zmiany otoczenia gospodarczego i rozwój technologiczny. Zjawiska te zaczynamy obserwować również w Polsce, przy tym nakłada-



ją się one na specyficzne problemy okresu przemian po 1989 roku. Wśród zagadnień, które wymagają strategicznej odpowiedzi Uniwersytetu Warszawskiego można wymienić następujące kwestie:

- wzrost zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym przy jednoczesnym rozwoju konkurencji na krajowym rynku kształcenia; zmiany rynku pracy i zapotrzebowanie na nowe rodzaje kwalifikacji absolwentów oraz na kształcenie ustawiczne;
- gwałtowny wzrost liczby studentów przy zmniejszonych nakładach z budżetu państwa; zmiany w sposobach i poziomie finansowania kształcenia na poziomie wyższym i badań naukowych zachodzące w Polsce w ciągu ostatnich dziesięciu lat;
- odpływ i starzenie się kadry nauczycieli akademickich; zmniejszenie dopływu młodej kadry o wysokiej jakości ze względu na powstanie atrakcyjnych możliwości na rynku pracy;
- konieczność szybkiego wejścia na międzynarodowy rynek kształcenia i badań, związana przede wszystkim z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej;
- spodziewane zmiany sytuacji konstytucyjnej szkolnictwa wyższego, wraz z wprowadzeniem nowych ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego i Komitetu Badań Naukowych;
- potrzeba tworzenia modelu uniwersytetu jako instytucji publicznej i wiążąca się z tym konieczność otwarcia się na otoczenie zewnętrzne; wprowadzanie mechanizmów jawności (*transparency*) i rozliczalności (*accountability*), zwłaszcza w związku z uzyskaniem przez uczelnie akademickie znacznego stopnia autonomii instytucjonalnej oraz konieczności pozyskania zasilania finansowego ze źródeł pozabudżetowych;
- model organizacyjny uniwersytetu (*federacja czy współpraca*); mechanizmy zmian struktury organizacyjnej, jej powiązanie z podstawowymi zadaniami uczelni;
- konieczność dalszego usprawniania organizacji pracy uczelni; przede wszystkim potrzeba szerokich zastosowań nowoczesnych technologii w kształceniu, badaniach i zarządzaniu;
- ograniczone zasoby przestrzenne oraz wynikająca stąd potrzeba rozbudowy infrastruktury dydaktycznej i zaplecza socjalnego Uniwersytetu.

## Organizacja planowania strategicznego

- Wprowadzanie mechanizmów planowania strategicznego powinno być stopniowe. Powinno także uwzględniać już przyjęte i realizowane kierunki rozwoju i działania.
- Planowanie strategiczne powinno być procesem ciągłym, a przyjęty plan winien mieć charakter elastyczny; przyjęty plan strategicznego rozwoju i jego realizacja powinny być monitorowane i w razie potrzeby korygowane.
- Proces planowania strategicznego powinien mieć charakter jawny i kolegialny.
- Podstawą planowania strategicznego powinna być możliwie pełna i profesjonalna ocena potencjału i zasobów uczelni oraz perspektyw i oczekiwań otaczającego środowiska (np. silne i słabe strony, szanse i zagrożenia).
- Planowanie strategiczne powinno opierać się na określeniu kluczowych dla dalszego rozwoju uczelni dziedzin i na nich się skoncentrować; wybór dziedzin, których powinno dotyczyć planowanie strategiczne, należy poprzedzić zapoznaniem się z poglądami opiniotwórczych przedstawicieli różnych środowisk Uniwersytetu.

- Plan strategicznego rozwoju powinien stać się podstawą do podejmowania decyzji wykonawczych na różnych szczeblach zarządzania uczelnią.

- W powiązaniu z planem strategicznego rozwoju uczelni jej poszczególne jednostki organizacyjne powinny opracowywać swoje własne plany strategiczne.

W celu opracowania i uruchomienia procesu planowania strategicznego prorektor Uniwersytetu Warszawskiego odpowiedzialny za planowanie strategiczne powołał Grupę Roboczą, w której skład wchodzi przedstawiciele komisji senackich, administracji i studentów. Grupa ta zapozna się z pracami w zakresie planowania strategicznego prowadzonymi w innych uczelniach i opracuje projekt przeprowadzenia planowania strategicznego na Uniwersytecie.

### Ku „Deklaracji intencji” (misji) Uniwersytetu Warszawskiego

Nie będziemy próbowali tu sformułować przesłania naszej Uczelni, wskażemy tylko kilka zagadnień, do których taka deklaracja mogłaby się odnosić:

- Czołowe miejsce wśród polskich uniwersytetów w zakresie jakości badań i dydaktyki.

- Wierność tradycji szerokiego kształcenia w zakresie *artes liberales*, zapewniającego studentom możliwości dopasowywania wykształcenia do zdolności, zainteresowań i perspektyw zatrudnienia.

- Kształcenie na potrzeby zróżnicowanego rynku pracy: od uczonych po „robotników umysłowych” – wzajemne proporcje.

- Zacieśnianie współdziałania z innymi uczelniami Warszawy działającymi w zakresie dziedzin nie reprezentowanych na Uniwersytecie Warszawskim.

- Europejski wymiar Uniwersytetu: szczególne zainteresowanie obszarem kulturowym Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej.

- Otwarcie na partnerów społecznych i innowacje.

- Tworzenie modelu instytucji publicznej w Trzeciej Rzeczypospolitej.

Podobne przesłania mogą być sformułowane dla zainteresowanych jednostek organizacyjnych uczelni bądź służb (np. administracji). Nie powinny one być sprzeczne z przesłaniem uczelni jako całości, mogą jednak odnosić się do kwestii znacznie bardziej specyficznych i szczegółowych, dotyczących np. współdziałania ze specjalistycznymi organizacjami naukowymi lub związków ze specyficznymi dziedzinami (np. ochroną przyrody).

# Planowanie strategiczne, odpowiedzialność społeczna i zarządzanie zmianą<sup>1</sup> TEMPUS Joint European Project STRADEV (nr 13 498/98)

## Informacja na temat projektu

- Projekt STRADEV należy do kategorii projektów z zakresu zarządzania uczelniami w ramach programu TEMPUS.
- Budżet: 245 955 euro.
- Okres realizacji: grudzień 1998 r. – marzec 2001 r.
- Cel projektu: zaprojektowanie i zainicjowanie procesu planowania strategicznego na Uniwersytecie Warszawskim oraz stworzenie warunków do współpracy z publicznymi i prywatnymi instytucjami wspomagającymi wprowadzenie w życie wypracowanej strategii.

## Instytucje partnerskie

- Koordynator i kontraktor: Uniwersytet Warszawski (Pełnomocnik Rektora ds. Wspomagania Rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego).
- Partnerzy:
  - Bocconi University, Mediolan, Włochy;
  - Business Centre Club, Polska;
  - Helsinki School of Economics and Business Administration, Finlandia;
  - Catholic University of Leuven, Belgia;
  - University of Amsterdam, Holandia;
  - University of Crete, Grecja.

---

<sup>1</sup> *Strategic Planning, Public Responsibility and Management of Change.*

## Założenia projektu – cele planowania strategicznego

Cele zewnętrzne:

- Promocja misji i celów uczelni w środowisku zewnętrznym.
- Wprowadzenie mechanizmów współpracy uczelni z partnerami zewnętrznymi.
- Pozyskiwanie funduszy na realizację misji, celów i zadań uczelni.

Cele wewnętrzne:

- Podstawa do podejmowania decyzji przez władze uczelni na różnych szczeblach, w tym decyzji finansowych i organizacyjnych.
- Ułatwienie koordynacji działań na różnych szczeblach i w różnych obszarach w znacznie zdecentralizowanej instytucji, jaką jest Uniwersytet Warszawski.
- Wprowadzenie mechanizmów szerokiego udziału członków społeczności akademickiej w ustanawianiu kierunków rozwoju uczelni oraz pozyskiwanie członków tej społeczności dla ich realizacji.

## Kalendarium projektu

- Kwiecień 1999 r.

Pierwsze spotkanie Grupy Sterującej (Steering Committee) na Uniwersytecie Warszawskim. W skład Grupy Sterującej wchodzi przedstawiciele wszystkich partnerów projektu.

- Maj 1999 r.

Utworzenie oraz pierwsze spotkanie Grupy Roboczej projektu STRADEV, pod przewodnictwem prorektora ds. współpracy z zagranicą i promocji.

W skład Grupy weszli:

- przewodniczący Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju;
- członek Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju;
- członek Senackiej Komisji ds. Budżetu i Finansów;
- dyrektor administracyjny Uniwersytetu Warszawskiego;
- przedstawiciel Samorządu Studentów Uniwersytetu Warszawskiego;
- koordynator projektu STRADEV.

- Czerwiec 1999 r.

Dzięki zaproszeniu ze strony partnerów holenderskich, na Uniwersytecie w Amsterdamie odbył się warsztat metodologiczny poświęcony planowaniu strategicznemu i zarządzaniu uczelniami wyższymi, a zwłaszcza problematyce tzw. zarządzania zmianą. W trakcie warsztatu podjęto wstępną roboczą próbę zdefiniowania najbardziej aktualnych problemów Uniwersytetu Warszawskiego.

W warsztacie ze strony polskiej uczestniczyło pięciu przedstawicieli Grupy Roboczej oraz przedstawiciel Business Centre Club (partner projektu).

Uwaga:

Początek realizacji projektu (wiosna 1999) zbiegł się w czasie z wyborami nowych władz Uniwersytetu Warszawskiego. Rektor, prorektorzy, dziekani, a także członkowie

Senatu zaczęli pełnić swoje funkcje jesienią 1999 r. Po rozpoczęciu nowej kadencji Senatu przewodnią rolę w pracach nad planem strategicznym Uniwersytetu Warszawskiego przyjął na siebie Senacka Komisja ds. Organizacji i Rozwoju. Grupie roboczej przewodniczy prorektor ds. rozwoju i badań naukowych.

• Listopad 1999 r.

Na Uniwersytecie Warszawskim odbyło się seminarium „Odpowiedzialność, wiarygodność, strategie rozwoju – społeczna rola uczelni wyższych”. W seminarium uczestniczyło szerokie grono przedstawicieli UW (członkowie Senatu, w tym dziekani, przedstawiciele komisji senackich, wydziałów i innych jednostek organizacyjnych UW) oraz przedstawiciele partnerów projektu, w tym uczelni partnerskich z państw Unii Europejskiej. Zaproszono także przedstawicieli rządu, parlamentu, agend rządowych i organizacji pozarządowych działających w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego.

Celem seminarium było poinformowanie społeczności uniwersyteckiej i jej otoczenia o procesie planowania strategicznego podjętym na Uniwersytecie Warszawskim, a także prezentacja metod i doświadczeń w planowaniu i zarządzaniu strategicznym w szkolnictwie wyższym Unii Europejskiej.

Główny wątek wszystkich dyskusji i prezentacji stanowiły następujące tematy:

- rola uniwersytetu w społeczeństwie;
- planowanie i zarządzanie strategiczne w szkole wyższej.

W pierwszym dniu seminarium odbyły się prezentacje, w trakcie których przedstawiciele partnerów z UE przedstawili zebranym własne doświadczenia dotyczące planowania i zarządzania strategicznego. Ze strony Uniwersytetu Warszawskiego swoje propozycje i oczekiwania wobec procesu planowania strategicznego przedstawili prorektor ds. rozwoju i badań naukowych oraz dziekan Wydziału Prawa i Administracji.

Drugi dzień seminarium poświęcony był dyskusji panelowej na temat roli uniwersytetu w społeczeństwie. W dyskusji wzięli udział m.in.: przewodnicząca Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, przedstawiciel Business Centre Club, przedstawiciel Catholic University of Leuven, a ze strony Uniwersytetu Warszawskiego przewodniczący Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju oraz przewodniczący Samorządu Studentów.

• Grudzień 1999 r. – luty 2000 r.

W celu zebrania informacji o obecnej sytuacji i podstawowych problemach Uniwersytetu zostały przeprowadzone wywiady z dziekanami wydziałów.

Opracowania kwestionariusza i przeprowadzenia rozmów podjęli się członkowie Grupy Roboczej projektu STRADEV. W realizacji wywiadów wzięli również udział pracownicy akademicy nie wchodzący w skład Grupy – przede wszystkim członkowie Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju.

Rozmowy przeprowadzono z przedstawicielami wszystkich osiemnastu wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego. Jednostki międzywydziałowe przygotowały pisemne odpowiedzi na zestaw pytań przygotowanych przez Grupę Roboczą.

Na tej podstawie powstało opracowanie prof. Janusza Grzelaka i prof. Jacka Kochanowicza wchodzących w skład zespołu prowadzącego rozmowy, pt. *Uniwersytet Warszawski: dziś i trochę jutra w oczach dziekanów*, podsumowujące wnioski z rozmów.

Celem rozmów była także promocja projektu STRADEV w środowisku uczelni.

- Marzec 2000 r.

Opracowanie *Uniwersytet Warszawski: dziś i trochę jutra w oczach dziekanów* było przedmiotem dyskusji na otwartym posiedzeniu Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju z udziałem partnerów z państw Unii Europejskiej i dziekanów wydziałów.

Podsumowując dyskusję, autorzy raportu zaproponowali dziedziny, które mogą stać się polem analiz i opracowań dla grup zadaniowych projektu STRADEV. Są to m.in.:

- zdefiniowanie poszczególnych poziomów nauczania na Uniwersytecie Warszawskim;
- zapewnienie wysokiej jakości kształcenia i badań naukowych;
- systematyczne podejście do problemu wieloletowości pracowników akademickich;
- konieczność wprowadzenia najnowszych technologii edukacyjnych;
- kontakty między uczelnią a środowiskiem zewnętrznym.

- Maj – czerwiec 2000 r.

Opierając się na dotychczasowych pracach prowadzonych w ramach projektu przewodniczący Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju powołał Zespół ds. Opracowania Misji Uniwersytetu Warszawskiego. W skład Zespołu weszli przede wszystkim członkowie Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju, a także prorektor ds. rozwoju i badań naukowych, przedstawiciel Business Centre Club oraz koordynator projektu.

W czerwcu odbyło się pierwsze spotkanie Zespołu ds. Opracowania Misji Uniwersytetu Warszawskiego. Uczestnicy spotkania wyróżnili trzy obszary związane z działalnością Uniwersytetu, które jednocześnie powinny stać się głównymi punktami misji:

- studia i kształcenie;
- badania naukowe;
- Uniwersytet Warszawski wobec świata zewnętrznego.

- Czerwiec – lipiec 2000 r.

Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Warszawskiego przedstawił do dyskusji Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju oraz całej społeczności akademickiej dokument zatytułowany *Strategia rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego i proponowane zmiany organizacyjne w latach 2000 – 2009<sup>2</sup>*.

- Lipiec – sierpień 2000 r.

Powstały pierwsze opracowania dotyczące misji Uniwersytetu Warszawskiego, na których podstawie została przygotowana robocza wersja misji.

- Październik 2000 r.

Odbyło się spotkanie dyskusyjne Zespołu ds. Misji Uniwersytetu Warszawskiego w celu przedyskutowania przygotowanego dokumentu oraz zaplanowania dalszej pracy.

Oprócz członków Zespołu do udziału zostały zaproszone osoby wchodzące w skład Grupy Roboczej STRADEV oraz eksperci ze środowiska uczelni.

Podstawą dyskusji była robocza wersja misji Uniwersytetu Warszawskiego. W trakcie dyskusji uznano, że przed przedstawieniem propozycji misji do dyskusji w środowisku uczelni wymaga ona wsparcia opracowaniami szczegółowymi określającymi możliwe strategie w różnych dziedzinach funkcjonowania uczelni. Postanowiono powołać trzy

<sup>2</sup> Pełny tekst dokumentu został zamieszczony w kwartalniku „Uniwersytet Warszawski” (nr 2, październik 2000), a także na stronach internetowych Uniwersytetu Warszawskiego (<http://www.uw.edu.pl>).

zespoły, które przygotowują takie opracowania „strategiczne” w trzech wyróżnionych wcześniej obszarach:

- studia i kształcenie;
- badania naukowe;
- Uniwersytet Warszawski wobec świata zewnętrznego.

Następnie misja, wraz z opracowaniami strategicznymi, zostanie przedstawiona do szerokiej dyskusji w środowisku uczelni. Przewiduje się dyskusje m.in. w komisjach senackich oraz na wydziałach. Po dyskusjach i wprowadzeniu zmian misja oraz opracowania strategiczne zostaną przedstawione Senatowi Uniwersytetu Warszawskiego.

\*

W ramach projektu STRADEV odbyło się również szereg seminariów wyjazdowych oraz wizyt studialnych w uczelniach partnerskich.

Opracowali *Nina Kancewicz-Hoffman, Dominik Wasilewski*

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/16/2000

# Strategia sukcesu w tworzeniu i transformacji instytucji – przykład Wyższej Szkoły Biznesu–National Louis University w Nowym Sączu: kronika wydarzeń i wywiad z rektorem dr Krzysztofem Pawłowskim

## Wprowadzenie

Jako przykład strategii sukcesu wybrany został proces tworzenia i rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu–National Louis University w Nowym Sączu. Wybór mój starałam się uza-

sadnić w sposób możliwie wyczerpujący i wszechstronny, przedstawiając kolejne kroki i efekty strategii składające się na sukces w *Kronice WSB–NLU*. Kronika ta poprzedza wywiad z inicjatorem powstania uczelni i jej rektorem, dr Krzysztofem Pawłowskim, a poszczególne pytania wywiadu nawiązują do zdarzeń i faktów przedstawionych w kronice.

Zamierzeniem wywiadu było poszukiwanie odpowiedzi na dwie grupy pytań. Pierwsza dotyczy samej strategii, druga zaś podmiotu realizującego tę strategię.

W literaturze i praktyce zarządzania za sukces strategii uznaje się stworzenie, podtrzymanie i rozwój przewagi konkurencyjnej uczelni. Przewaga ta przejawia się przede wszystkim w renomie, reputacji uczelni w środowiskach potencjalnie zainteresowanych jej funkcjonowaniem (por. Koźmiński 1999). Ważnym elementem tworzącym reputację uczelni jest nie tylko akredytacja, ale także różnego rodzaju rankingi. Według Andrzeja K. Koźmińskiego (1999) zdolność szkoły wyższej do tworzenia i podtrzymywania reputacji tworzą trzy elementy: zasoby, zdolności i umiejętności organizacji.

Strategia obejmuje maksymalizację istniejących w otoczeniu szans, minimalizację zagrożeń, eliminację słabych stron, wykorzystanie i wzmocnienie silnych stron oraz przekształcanie zagrożeń w szanse.

Przedstawiona niżej kronika i wywiad miały odpowiedzieć na następujące pytania wiążące się z realizacją strategii: Jakie okoliczności spowodowały, że szkoła, która powstała „z niczego”, w ciągu tak krótkiego czasu znalazła się w gronie najlepszych uczelni biznesu w kraju? Jak wyglądały poszczególne etapy rozwoju szkoły, wzrost jej zasobów jako najważniejszego elementu tworzącego reputację? Jaką rolę w sukcesie odegrały sprzyjające warunki zewnętrzne, a jaką wizja szkoły reprezentowana przez jej twórcę i właściwie do niej dobrane środki działania? Jakie trudności i niepowodzenia napotkano w trakcie realizacji strategii?

Druga grupa pytań, na które miał odpowiedzieć materiał, dotyczy dwóch kolejnych wspomnianych wyżej elementów utrwalających reputację i pozycję konkurencyjną, tzn. rozwoju zdolności i umiejętności organizacji, a także cech osobowości pomysłodawcy, inicjatora powstania i głównego stratega w WSB–NLU, rektora tej uczelni, dr Krzysztofa Pawłowskiego. Odpowiedzi na te pytania nasuwają się same w trakcie lektury wywiadu. O niektórych swoich cechach charakteru i umiejętnościach ułatwiających realizację strategii mówi sam Rektor, inne wynikają pośrednio z odpowiedzi na pytania wywiadu. Wywiad ten prezentujemy w całości, bez żadnych skrótów.

Jakie umiejętności i cechy osobowości uznaje się za istotne w procesie tworzenia i rozwoju strategicznego instytucji? Ważne są umiejętności menedżerskie, cechy przywódcze lidera zmian oraz przedsiębiorczość. Według jednej z definicji przedsiębiorczość to taka postawa wobec zarządzania, która prowadzi do wykorzystywania szans (por. Kwiatkowski 2000, s. 88). Zestawienie definicji przedsiębiorczości i podanych wyżej strategii pokazuje, że przedsiębiorczość wchodzi w skład strategii. „Niezależnie od typu organizacji, w jakiej ma miejsce przedsiębiorcza działalność intelektualistów, wykorzystują oni swoją wiedzę i swoje osobiste sieci kontaktów dla mobilizacji rzeczowych i ludzkich zasobów niezbędnych do osiągania sukcesów”, pisze Stefan Kwiatkowski (2000, s. 90). We wcześniejszej książce, poświęconej przedsiębiorcom intelektualnym, cytowany autor zaliczył rektora Krzysztofa Pawłowskiego do grona przedsiębiorców intelektualnych (por. Kwiatkowski, Edvinsson 1999). Z wywiadu wynika jasno, jak cecha ta pomagała mu w realizacji konkretnych kroków strategii sukcesu.



## Literatura

**Koźmiński A.K.** 1999

*Misje i strategie szkół wyższych*, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Kwiatkowski S., Edvinsson L.** 1999

*Knowledge Café for Intellectual Entrepreneurship*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

**Kwiatkowski S.** 2000

*Przedsiębiorczość intelektualna*, PWN, Warszawa.

### **Kronika Wyższej Szkoły Biznesu–National Louis University w Nowym Sączu<sup>1</sup>**

„W 1989 roku Krzysztof Pawłowski, doktor fizyki, założyciel Klubu Inteligencji Katolickiej w Nowym Sączu, został wybrany na solidarnościowego senatora. Podczas jednego z pierwszych wyjazdów parlamentarzystów na Zachód trafił do niewielkiego miasta Valendar koło Koblencji. Pokazano mu tam elitarną, prywatną szkołę biznesu. [...] Zrozumiałem, że taka szkoła może być szansą dla mojego Nowego Sącza – opowiada Krzysztof Pawłowski, założyciel i rektor Wyższej Szkoły Biznesu–National Louis University w Nowym Sączu. [...] W 1991 roku zaczął od dwuletniego pomaturalnego studium, Sądecko-Podhalańskiej Szkoły Biznesu z 64 studentami. [...] To była trochę lepsza szkoła ekonomiczna, z programem kupionym w Ministerstwie Edukacji za ówczesne 500 tys. zł, kompletnie bez sensu – ocenia dziś Pawłowski. Szybko zrozumiał, że w ten sposób nie zrobi szkoły swych marzeń. W grudniu 1991 r. nawiązał kontakty z amerykańskim National Louis University w Evanston koło Chicago. W maju 1992 roku w sądeckim ratuszu uroczyste powołano polsko-amerykańską fundację edukacji, która założyła nową uczelnię WSB–NLU” („Rzeczpospolita”, 1 grudnia 1999).

W wyniku zawartego 8 maja 1992 roku porozumienia z National Louis University (NLU) i po uzyskaniu stosownych uprawnień Ministerstwa Edukacji Narodowej, szkoła została przekształcona w październiku 1992 roku w wyższą szkołę zawodową o kierunku zarządzanie i marketing, przyznającą absolwentom tytuł licencjata.

Współzałożyciel szkoły – National Louis University – przekazał własny program nauczania biznesu. Zgodnie z wymogami NLU warunkiem przyjęcia do szkoły była dobra znajomość języka angielskiego. Ograniczało to liczbę kandydatów, dlatego od 1993 roku szkoła wprowadziła dodatkowy rok studiów (tzw. rok przygotowawczy) dla tych kandydatów, którzy przychodzą do szkoły z zerową lub słabą znajomością języka angielskiego i nie spełniają wymagań kwalifikacyjnych na studia trzyletnie.

<sup>1</sup> Kronika została opracowana na podstawie informacji internetowej <http://www.sb-nlu.edu.pl> oraz wybranych publikacji prasowych, cytowanych w tekście.

Uruchomiono także studia zaoczne na kierunku zarządzanie i marketing oraz studia specjalne w zakresie biznesu dla oficerów Wojska Polskiego odchodzących do rezerwy.

W 1994 roku WSB–NLU zainaugurowała studia podyplomowe w zakresie zarządzania firmą.

W październiku 1995 roku uruchomiona została nowa specjalność na kierunku zarządzanie i marketing – zarządzanie w mediach – przygotowująca specjalistów do pracy w mediach.

Kolejny rok akademicki to uruchomienie oferty dla absolwentów własnych studiów licencjackich – studium stosunków międzynarodowych przygotowującego kadry do pracy w polskiej służbie zagranicznej i organizacjach międzynarodowych oraz studiów *Master of Business Administration* (MBA) oferowanych w Nowym Sączu przez Maastricht School of Management.

W 1996 roku rektor zrobił biznesplan szkoły na dwadzieścia pięć lat. Przeorganizował struktury zarządzania, dał współpracownikom dużą samodzielność, od tej pory rozstrzyga jedynie sprawy strategiczne. Uczelnia została poddana audytowi księgowemu w Price-WaterHouse Coopers.

4 lipca 1998 roku WSB–NLU otrzymała zgodę ministra edukacji narodowej na prowadzenie studiów magisterskich na kierunku zarządzanie i marketing, a rok później – 14 maja 1999 roku – zgodę na uruchomienie od października 1999 roku nowego kierunku informatyka na studiach licencjackich.

Od października 1999 roku WSB–NLU oferuje nowy program MBA: zarządzanie finansowe, realizowany wspólnie z Uniwersytetem Hull z Wielkiej Brytanii.

4 listopada 1999 roku rektor Krzysztof Pawłowski podpisał nową umowę z National Louis University w Chicago, dzięki której absolwenci WSB–NLU, jako jedyni w Europie, będą uzyskiwać amerykański tytuł *Bachelor of Arts* (amerykański odpowiednik polskiego licencjatu).

Od lutego 2000 roku WSB–NLU realizuje także program MBA National Louis University „ogólne zarządzanie”.

Szkoła należy do Międzynarodowego Stowarzyszenia AACSB, które zrzesza prawie wszystkie czołowe uczelnie ekonomiczne na świecie. Jest także członkiem CEEMAN, stowarzyszenia uczelni ekonomicznych z państw Europy Środkowej i Wschodniej.

19 kwietnia 1999 roku cztery uczelnie niepaństwowe: Bielska Wyższa Szkoła Biznesu i Informatyki im. Józefa Tyszkiewicza z siedzibą w Bielsku-Białej, Wyższa Szkoła Biznesu–National Louis University z siedzibą w Nowym Sączu, Wyższa Szkoła Biznesu z siedzibą w Tarnowie oraz Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości z siedzibą w Krakowie zawarły umowę, która w przyszłości ma doprowadzić do utworzenia uniwersytetu. Wymienione uczelnie, wraz z Wyższą Szkołą Sztuki Stosowanej w Poznaniu oraz Górnośląską Wyższą Szkołą Handlową, utworzyły stowarzyszenie na rzecz jakości kształcenia „STARS”.

Do końca października 2000 roku nowosądecką szkołę opuściło 2239 absolwentów, w tym 1320 absolwentów studiów stacjonarnych, a ponad 500 osób ukończyło studia podyplomowe. Obecnie na studiach dziennych i zaocznych studiuje 2954 osoby.

WSB–NLU jako niepaństwowa szkoła wyższa jest instytucją typu *non-profit*. Cały uzyskany dochód przeznaczany jest na rozwój uczelni. Szkoła jest obecnie całkowicie stabilna finansowo. Podstawą finansowania jej działalności są opłaty czesnego wnoszone

przez studentów. Pokrywają one obecnie ponad 90% wpływów budżetu WSB–NLU. Studenci stacjonarni płacą rocznie 1665 dolarów. Studia zaoczne kosztują 1 tys. dolarów, a magisterskie zaoczne 1,6 tys. dolarów.

## Wywiad z rektorem Wyższej Szkoły Biznesu–National Louis University w Nowym Sączu, dr Krzysztofem Pawłowskim

– Uzyskanie w 1997 roku akredytacji Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum” przez WSB–NLU dla programu licencjackiego studiów biznesowych, a w 2000 roku akredytacji amerykańskiej NCA (North Central Association) dla trzech programów WSB–NLU: dwóch licencjackich w zarządzaniu biznesem i informatyce oraz *Master of Business Administration* (MBA), a z drugiej strony czołowa pozycja w rankingach uczelni kształcących w zakresie ekonomii i zarządzania, zajmowana od 1995 roku (w 2000 roku pierwsze miejsce w rankingu „Businessman Magazine” oraz pierwsze miejsce *ex equo* w rankingu „Wprost”, a także drugie miejsce w rankingu niepublicznych szkół biznesu przeprowadzonym przez „Home&Market”) wskazują na trudny do zakwestionowania, wręcz spektakularny sukces strategii organizacyjnej, przyjętej przez pomysłodawcę, twórcę i rektora tej uczelni, dr Krzysztofa Pawłowskiego. Nawet gdyby podważać różne metody dokonywania takich rankingów, to fakt zajmowania przez WSB–NLU czołowej pozycji we wszystkich tych rankingach jest znamieny. Można stwierdzić, iż już około pięciu lat temu uczelnia uzyskała i utrzymuje tzw. przewagę strategiczną na rynku edukacyjnym. Jak do tego doszło? Jak unikano zagrożeń i korzystano z szans? Zacznę od początku, tzn. od wizji i pomysłu stworzenia szkoły w Nowym Sączu.

Kiedy jako polityk, senator Rzeczypospolitej Polskiej, pojechał Pan Rektor do Niemiec i zobaczył pewną prywatną szkołę w Koblencji, wydała się ona Panu atrakcyjna i postanowił Pan założyć taką uczelnię w Nowym Sączu. Powiedział Pan nawet w jednym z wywiadów, że miała to być szansa dla Nowego Sącza. Jeśli tak, to jaka była wówczas Pańska wizja tej szkoły, dla kogo miała to być uczelnia, czyje i jakie potrzeby miała zaspokajać?

– Z czasem różne rzeczy się nawarstwiają i trudno powiedzieć, co wówczas myślałem, ale wydaje mi się, że na samym początku było to myślenie bardzo naiwne. Nigdy nie byłem pracownikiem akademickim, całe moje postrzeganie świata było postrzeganiem „poprzez firmę”, a mój związek z nauką też był specyficzny, bo pracowałem w bardzo dobrym laboratorium przemysłowym, nietypowym jak na tamte czasy. Czasami przewrotnie podkreślałem, że podstawowym elementem sukcesu w momencie startu było to, że nie wiedziałem, iż to, co zamierzam, jest niemożliwe. To brzmi trochę jak bajka, ale to prawda. Wiele osób uważa mnie za człowieka niezwykle innowacyjnego, tymczasem teraz zaczynam docierać do pewnej granicy i kiedy ktoś podejmuje jakąś nową inicjatywę, czasem myślę, że to może mu się nie udać. Wtedy byłem wolny od takich obciążeń. To była moja absolutna przewaga nad innymi, choć można to traktować jako odrobinę szaleństwa. Skąd pomysł, że stworzenie szkoły może być sukcesem Nowego Sącza? Szukałem czegoś, co zostawię po sobie jako polityk, lubię bowiem przekładać swoją działal-

ność na realne rezultaty. Nie znosiłem pracy naukowej, która idzie na półkę, stąd w latach osiemdziesiątych pomysł pracy w fabryce, gdzie można było w ciągu krótkiego czasu przełożyć wyniki pracy na konkretne efekty.

Druga rzecz, o którą nikt nie pytał do tej pory: byłem zawsze „człowiekiem od budowania instytucji”. Łatwo mi to przychodzi, tak było jeszcze przed rokiem 1989. Przez kilka miesięcy myślałem, co zrobić, będąc senatorem, mając pewne możliwości, by wesprzeć rozwój Nowego Sącza. Dlaczego uczelnia? Miałem świadomość, prowadząc badania, że wykształcenie obywateli będzie kluczem do sukcesu całej Polski, że musimy przygotować ludzi do nowych czasów inaczej niż to robiono poprzednio i w znacznie większej skali. Wtedy jeszcze nie wiedziałem, że sytuacja polskiej edukacji jest aż tak zła, nie znałem statystyk. Tworząc uczelnię, myślałem o dwóch typach odbiorców, tzn. o ludziach, którzy już pracowali w firmach (i o transformacji firm państwowych, w której muszą uczestniczyć) oraz o kształceniu nowego pokolenia. Nie znalazłem innego obszaru, na którym mój sukces mógł być tak wyraźny. Największym moim sukcesem krótkoterminowym w roku 1990 było utworzenie Izby Gospodarczej. Wtedy jako polityk bezbłędnie wybrałem to, czego ludzie oczekują, o czym marzą. Doprowadziłem do spotkania, na które szedłem ze strachem, oczekując, że przyjdzie 30–40 osób. A tymczasem nie mogłem przejść schodami na piętro sądeckiego Ratusza, bo czekało na mnie ponad 700 osób. Ludzie chcieli tworzyć Izbę, bo marzyli o prywatnym biznesie. To wydarzenie też pokazuje, jaki jest kapitał przedsiębiorczości w ludziach, tu, na tym terenie.

Moja wizja uczelni była bardzo skromna, pułap zamykał się na trzystu studentach i na szkole pomaturalnej, przygotowującej sekretarki, myślałem nawet nie tyle o kształceniu menedżerów średniego szczebla, ile raczej ludzi pracujących na rzecz menedżerów. To było wszystko, co chciałem zrobić. Wiedziałem, że nie mam kadry w Nowym Sączu i że próba rozpoczynania od kształcenia kadry menedżerskiej wyższego szczebla nie ma sensu. Nie wiedziałem, co to jest *break even point* (próg rentowności, samowystarczalności ekonomicznej, przyp. J.J.), że po to, by utrzymać szkołę przy trzystu studentach poziomu czesnego musiałby przekroczyć zapewne co najmniej 5 tys. dolarów, co w Polsce jest niemożliwe. Ale chciałem, żeby to była szkoła kształcąca dla nowych czasów. Podkreślałem to uczciwie: szkoła była inicjatywą polityczną. Miałem pomysł, co przez nią mam uzyskać i do tego dobieierałem środki. Nie było tak, że wymarzyłem sobie wielką uczelnię, a następnie konsekwentnie ją budowałem.

**– Potem zgłosił się Pan Rektor do MEN i otrzymał program, który okazał się pełnym niewypałem...**

– A ponieważ to była szkoła pomaturalna, nie można było wprowadzać w niej programu autorskiego.

**– I to był według mnie pierwszy moment, kiedy zagrożenie przekształcił Pan w szansę. Mógł Pan przecież zrezygnować z całej inicjatywy.**

– Albo mogliśmy zrobić tę szkołę pomaturalną i realizować to, co proponował program. Ale uciekłem do przodu.

**– Wtedy nawiązał Pan kontakt z National Louis University z Evanston pod Chicago. Z perspektywy tego, co działo się później, rzeczywiście można stwierdzić, że był to duży skok do przodu i, jak sądzę, zupełna zmiana koncepcji uczelni. Musiał się przecież zmienić w tej sytuacji Pana pomysł na temat charakteru Pana wkładu w rozwój Nowego Sącza. Dlaczego zdecydował się Pan na początek na współpracę właśnie**

## **z National Louis University i na programy zagraniczne? Przecież bardzo wiele nowo powstających szkół niepublicznych tworzyło programy na podstawie polskich pomysłów?**

– To jest bardzo dobre pytanie, rzeczywiście była to nowa wizja szkoły.

Mam wiele wad, ale mam też trzy cechy, które są niesłychanie korzystne w tej nowej rzeczywistości. Pierwsza to to, że zawsze uczyłem się od innych. Kiedy zaczynałem swoją działalność jako polityk, byłem człowiekiem prowincjonalnym, ale ciężko pracowałem, podpatrywałem innych. Fizyka daje świetną umiejętność kojarzenia odległych spraw, wyciągania wniosków. Pozwala mi to wychwytywać istotę rzeczy. Druga cecha to to, że jestem człowiekiem innowacyjnym. Ale to oznacza, że zupełnie nie przywiązuję się do rozwiązań, które przyjąłem kilka dni wcześniej. Nie mam oporów, by powiedzieć, że to, co robiłem do tej pory było głupie czy słabe. Trzecia cecha, która mi pomagała, to upór. Często powtarzam taką wyliczankę biznesową, że jeden na dwadzieścia kontaktów kończy się propozycją drugiego kontaktu, a dopiero dziesięć drugich kontaktów daje jeden sukces. Czyli trzeba odbyć dwieście spotkań, żeby w końcu odnieść sukces. Jestem jak na Polaka niezwykle uparty i psychicznie wytrzymuję porażki. Już w pierwszym momencie skoczyłem zbyt daleko, tworząc szkołę. Pierwsza dyrektorka szkoły była wybrana całkowicie nietrafnie. Wtedy to był pierwszy moment, kiedy powinienem tworzenie szkoły odłożyć o rok. Zamiast tego namówiłem przyjaciela, Szweda, żeby został formalnym dyrektorem. I całe szczęście, bo za rok byłoby za późno, już bym nie założył szkoły, nie miałbym tych rocznych doświadczeń. Po drugie, zorientowałem się, że uczelnie w Polsce uczyły wówczas ekonomii, poszczególnych jej elementów, nie uczyły natomiast biznesu.

Nigdy nie próbowałem szukać rozwiązań w Polsce, bo wiedziałem, że ich nie znajdę. Zwrócenie się w kierunku Stanów Zjednoczonych było naturalne dla człowieka z Nowego Sącza. Wiedziałem, że będę miał kłopoty ze szkołą, choćby z powodu ograniczeń finansowych, wiedziałem też, że łatwiej mi będzie działać, jeśli w pewien sposób zaangażuję Polonię i w jakiejś mierze stworzę mit szkoły polsko-amerykańskiej. Już wtedy próbowałem się rozeznać poprzez konsulat w Chicago, która uczelnia mogłaby być zainteresowana Polską. Miałem i mam powiązania z Kościołem, szukałem do współpracy jakiegoś kolegium kościelnego. Wiedziałem, że dla najlepszych uniwersytetów europejskich pomysł przyjscia do Nowego Sącza będzie absurdalny, jeżeli już, to do Uniwersytetu Jagiellońskiego czy do Szkoły Głównej Handlowej, a nie do jakiejś szkółki w małym mieście. Szukałem więc argumentów, które spowodują, że namówię kogoś na współpracę. Chodziło mi wtedy o program nauczania. Przez łańcuch pośredników dotarłem do National Louis University w Evanston. Na tę uczelnię naprowadził mnie jeden z Amerykanów szukających w Polsce możliwości otworzenia biznesu. Równocześnie sam NLU szukał w Polsce partnera. Pracuje tam Bogdan Puksza, Polak z pochodzenia, który zresztą nie zajmował wysokiej pozycji w tej uczelni, był administratorem jednego z programów nauczania. Miał on poczucie, że trzeba coś zrobić dla Polski. I namówił wiceprezydenta uniwersytetu na próbę znalezienia partnera w Polsce. Oni mieli ukryty powód do współpracy, tzn. bardzo dobry program nauki języka angielskiego jako języka obcego. Ponadto mają wśród studentów wielu Polaków lub osób o polskich korzeniach. NLU chciał znaleźć w Polsce partnera, żeby wzmocnić swoją pozycję rynkową w Stanach Zjednoczonych. I wówczas pobiliśmy rekord szybkości działania. Teraz wiem, że umowy między uczelniami przygotowuje się przez 2–3 lata, nie mówiąc już o tak głębokiej współpracy, jaką my wtedy nawią-

zywaliśmy. Przedstawiciele NLU przyjechali do Nowego Sącza w połowie listopada 1991 roku, a 8 maja 1992 roku uroczyście podpisywałem umowę. Wcześniej, w styczniu, pojechałem na rozmowy do Stanów Zjednoczonych z Kazimierzem Pazganem, moim wiernym przyjacielem i pomocnikiem, właścicielem Konspolu, wielkiej firmy drobiarskiej, który się zapalił do pomysłu budowy uczelni i od pierwszego momentu wspierał mnie. Nie mieliśmy wizji, czym się to może skończyć. Amerykanom wydawało się, że utworzą tu swój kampus. A nam się wydawało, że przeniesiemy do siebie ich program i tytuł, co było wówczas zupełną nedorzecznością. Nigdy byśmy nie dostali akredytacji dla małej szkoły. Tymczasem minęło siedem lat i otrzymaliśmy uprawnienia amerykańskie. Dużo było w tym szaleństwa. Kluczową osobą ze strony NLU był wiceprezydent tej uczelni, historyk, który miał poczucie misji, jaką mają Amerykanie do spełnienia w Europie Wschodniej. To jego nastawienie bardzo pomogło, ponieważ co krok potykaliśmy się o przeszkody formalne związane z tym, jak utworzyć tę szkołę, jak powiązać kompletnie nierówne i nierównoprawne instytucje, polską i amerykańską. Nie było czasu ani pieniędzy, żeby prosić o pomoc jakieś wielkie firmy konsultingowe. Wtedy już wiedziałem, że to jest pomysł na sukces. To, że byłem senatorem mogło być przeszkodą, a stało się niezwykle sprzyjającą okolicznością. Nie znaczy to, że mi pomagano. Ja po prostu nie mogłem przegrać, zaryzykowałem na samym początku swoją karierą, swoją pozycją polityczną. Czasami było rzeczywiście bardzo krucho, ale nie miałem wyjścia, musiałem wygrać.

**– Szkoła była na początku niewielka, a przecież istnieje krytyczna liczba studentów, pozwalająca na samodzielne utrzymanie się z czesnego.**

– Działaliśmy wtedy absolutnie nieracjonalnie. Z punktu widzenia finansowego zrobiłem wszystko, żeby ta szkoła upadła. Mianowicie rozpoczęliśmy wyłącznie od studiów stacjonarnych i od małych grup studenckich, bo byliśmy już wtedy przekonani, że ma to być najlepsza szkoła w Polsce. W 1991 roku powiedziałem publicznie, że kiedyś – około 2002 roku – będzie to najlepsza szkoła w Polsce. Wierzyłem w to głęboko. Znowu ryzykowałem wiele, ale to ogromnie pomagało, bo te słowa padły i już nie miałem wyjścia. Wszyscy zaczynają tworzenie szkoły od przyjmowania setek studentów zaocznych. My pierwszych studentów zaocznych przyjęliśmy w trzecim roku. W pierwszym roku przyjęliśmy około sześćdziesięciu studentów, w drugim około osiemdziesięciu, w trzecim około setki. Tymczasem tzw. *break even point* przy czesnym na poziomie 1200 dolarów jest gdzieś przy liczbie 1800 studentów. Pierwsze pięć lat z finansowego punktu widzenia to był koszmar. Dlaczego nie zwiększaliśmy szybciej liczby studentów? Bo Amerykanie nam nie pozwalali. Postawili też bardzo wysoki poziom wymagań językowych na starcie. Gdyby mnie pani zapytała o jeszcze jeden przykład słabości, które zamienialiśmy w sukces, to jest to właśnie ten punkt.

**– Chciałam właśnie o to zapytać. Zajęcia często były prowadzone w języku angielskim i ze względu na słabe przygotowanie kandydatów wprowadzono rok wstępny intensywnej nauki języka. W efekcie szkoła, oprócz wykształcenia profesjonalnego w biznesie, daje chyba względnie dobre wykształcenie językowe?**

– Chodzi o coś jeszcze. Wprowadzając językowy rok zerowy, szkoła stworzyła możliwość podjęcia studiów przez młodzież źle przygotowaną, z rodzin robotniczych i chłopskich, umożliwiła wyrównanie szans. Jestem dumny z tego, bo to była przecież, jak podkreślałem, inicjatywa polityczna, wcale nie tworzyłem szkoły wyłącznie dla elity, ale szkołę dla wszystkich.

– Z informacji prasowych na temat uczelni i z Internetu wiem, że po NLU były następne szkoły wyższe, z którymi WSB–NLU podjęła współpracę. Pozwolę sobie wymienić kilka przykładów. W 1993 roku uczelnia nawiązała kontakty z największym na świecie systemem uniwersyteckim, tzn. Sid Craig School of Business California State University (CSU) we Fresno, elitarną szkołą biznesu od ponad 33 lat posiadającą akredytację północnoamerykańskiego stowarzyszenia AASB (taką akredytację posiada tylko 241 spośród 2500 amerykańskich szkół biznesu). Celem współpracy było kształcenie wykładowców nowosądeckiej szkoły (kursy w Nowym Sączu i Fresno), rozwój programów kształcenia, wyposażenie biblioteki i pracowni komputerowych. Przez trzy lata profesorowie z Kalifornii prowadzili pełne kursy biznesowe dla studentów z Nowego Sącza. W 1995 roku WSB–NLU podpisała umowę z Maastricht School of Management. Absolwenci otrzymują dyplom MBA wydany przez holenderską uczelnię. Pracownicy dydaktyczni MSM prowadzą kursy biznesowe w WSB–NLU. Kolejna umowa, podpisana jesienią 1997 roku między Minot State University (USA) i WSB–NLU, umożliwia absolwentom WSB–NLU kontynuowanie studiów w Minot State University i uzyskanie w ciągu dodatkowego roku tytułu amerykańskiego bakałarza. Co więcej, MSU zaoferował piętnaście stypendiów dla studentów WSB–NLU zainteresowanych kontynuowaniem studiów w MSU. Pracownicy dydaktyczni MSU prowadzą kursy biznesowe w WSB–NLU. Oprócz tego WSB–NLU utrzymuje ożywione kontakty oraz wymianę studentów i kadry z innymi uczelniami za granicą, m.in. z De Paul University i Erasmus University (Holandia), Copenhagen Business School i Tietgen Business College (Dania) oraz Strathclyde University (Szkocja) i Hull University (Anglia).

Ten rozwój współpracy to, jak sądzę, kolejne kroki, które rozszerzały ofertę edukacyjną, podnosiły jej poziom, bo przecież do studiów licencjackich doszły studia na poziomie magisterskim, MBA, studia podyplomowe, realizowane w powiązaniu z tymi uczelniami. Czyli zmienił się diametralnie kształt uczelni planowanej pierwotnie jako szkoła pomaturalna. Czy zatem obecna szkoła to wkład w rozwój tego rejonu, Nowego Sącza, czy raczej w ogólnopolski system edukacji? Przecież rozwinął Pan uczelnię dla klienteli z całej Polski? Czy szkoła pierwotnie miała pełnić rolę regionalną, ze względu na rodzaj oferty, miała być dla studentów z tego terenu?

– Na początku myślałem o regionalnej roli kształcenia.

– Ale szkoła stała się uczelnią ogólnopolską...

– Bardziej ogólnopolską niż Uniwersytet Jagielloński. Udział studentów stacjonarnych pochodzących spoza miasta – siedziby uczelni przyjętych na I rok studiów stacjonarnych w roku akademickim 1999/2000 osiągnął 88%, a 70% osób pochodzi spoza województwa małopolskiego. Studenci kończący zagraniczne szkoły średnie, głównie w Stanach Zjednoczonych, stanowią 10% ogółu studentów przyjętych na I rok, a studenci słowaccy 5% na roku przygotowawczym i 2% na I roku studiów trzyletnich.

– Co konkretnie ma z tego Nowy Sącz, poza prestiżem i tym, że jest teraz znany ze szkoły? Według doniesień prasowych WSB–NLU odmieniła Nowy Sącz. Szacuje się, że tylko studenci stacjonarni co roku zostawiają w mieście co najmniej 4 mln dolarów. Ze studentów żyją m.in. właściciele kwater prywatnych, taksówkarze, kino „Kolejarz”, kluby „Underground” i „Scream”. Istnienie szkoły daje zatrudnienie wielu ludziom. Ale co z funkcją kulturotwórczą i usługami bezpośrednio na rzecz regionu? Co z podnoszeniem kwalifikacji siły roboczej zatrudnionej w tym rejonie?

– Budowałem szkołę, bo miałem poczucie, że to jest ważne i że to pomoże moim wyborcom. Na pewno w kilku wymiarach pomaga, mimo że szkoła jest ogólnopolska. Pani już też przyjęła mój punkt widzenia, zadając to pytanie, bo mówi pani tylko o studentach stacjonarnych. A jednak później wprowadziliśmy studia zaoczne. To na nich studiują osoby niemal wyłącznie z tego regionu, z Nowego Sącza i okolic. Jest u nas około 1,8 tys. studentów stacjonarnych, a 1 tys. zaocznych. Kiedyś byłem wręcz systemowym wrogiem studiów zaocznych, ale zmieniłem zdanie, gdy się przyjrzałem składowi społecznemu studentów na tych studiach. To jest młodzież, która nie pójdzie na studia stacjonarne, bo ich na to nie stać, oni muszą pracować. Natomiast poprzez studia zaoczne my tym ludziom otwieramy drzwi do edukacji. Poza tym na pięciuset przyjmowanych co roku studentów stacjonarnych blisko 20% pochodzi z byłego województwa nowosądeckiego. Tym ludziom otworzyliśmy świat, wielu z nich po studiach pracuje w dużych firmach. Z początku to był szok dla rodziców, gdy się okazywało, że absolwenci mojej szkoły tuż po studiach zarabiają kilka tysięcy złotych. I ten wymiar jest na pewno istotny. Chociaż jeszcze niedawno byli tu ludzie negatywnie do nas nastawieni, którzy mówili „co to za szkółka”, jeszcze wtedy, kiedy w Polsce już się mówiło dobrze o naszej szkole. Część z nich wysłała do niej swoje dzieci i zmieniają poglądy, bo jednak widać rezultaty. Trzeci wymiar korzyści regionu polega na tym, że tylu studentów stacjonarnych wydaje tu pieniądze, i nie są to małe pieniądze, jak na Nowy Sącz. Jeśli natomiast mówimy o tworzeniu ośrodka innowacyjnego, to wymaga to czasu, tego się nie da zrobić w ciągu kilku lat. To musi być instytucja, wokół której będą narastały kolejne kręgi. Ale uruchomiłem proces i jest to niezwykle istotne. Wcale mi to nie przeszkadza, że tak naprawdę w tej chwili pracuję na sukcesy swojego następcy. Nie wiem, kto je zbierze i za ile lat, ale to jest ogromna frajda, że będę tym, o którym będzie się pisało „ojciec-założyciel”. Od trzech lat mówię, że chciałbym, aby to była szkoła kształcąca polskie superelity gospodarcze i polityczne. I zrobię wszystko, żeby do tego doprowadzić. Wiem, że jest zapotrzebowanie na taką szkołę. Nie potrafię tylko powiedzieć, w którym momencie uda się przełożyć sukces szkoły nie tylko na rozwój ekonomiczny Nowego Sącza, ale także na rozwój społeczno-cywilizacyjny miasta.

– Wróć jeszcze do sprawy pieniędzy i opłacalności. Są tu dwie kwestie. Szkoła była początkowo dofinansowywana z bardzo różnych źródeł. Na początek uzyskała dotację z rozwiązywanego Urzędu Postępu Technicznego i Wdrożeń oraz pomoc rządu Szwecji. Następnie otrzymała pomoc od Krajowej Izby Gospodarczej. Potem przekonał Pan do współpracy National Louis University. Grant z agencji USIA, udzielony amerykańskiemu uniwersytetowi z Fresno, pozwolił sprowadzać do Nowego Sącza tamtejszych profesorów. Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej utworzyła dla studentów WSB–NLU fundusz stypendialny, który przeznaczył 1 mln marek na budowę akademika. Myślę, że musiał Pan włożyć sporo wysiłku, by zdobyć te środki. Jak to się Panu udało? W uczelni zostały przecież dokonane inwestycje wymagające ogromnych pieniędzy: obiekty dydaktyczne i sale wykładowe wyposażone w sprzęt audiowizualny, pracownie komputerowe, powszechny dostęp do Internetu, poczty elektronicznej, własne studio telewizyjne, imponująca biblioteka tradycyjna i elektroniczna z uaktualizowanymi danymi i bazą informacyjną, kilkuhektarowy teren pozwalający na stworzenie kompleksu uczelnianego dla 3 tys. studentów, już wybudowany akademik o wysokim standardzie – przecież tego się nie dało sfinansować wyłącznie z przycho-



dów z czesnego? Jak gdzieś wyczytałam, dotychczasowa wartość inwestycji w szkole wyniosła 13,1 mln zł. I drugie pytanie: obecnie 90% przychodów WSB-NLU pochodzi z czesnego i uczelnia ma stabilność finansową, a jakie są prognozy na przyszłość?

– Jest zupełnym mitem, że szkoła otrzymała ważącą pomoc zagraniczną w postaci gotówki. I dobrze, że tak się nie stało, bo byśmy się przyzwyczaili do tej pomocy. Szkoła nic nie dostała z ogromnych pieniędzy pomocowych, jakie docierały do Warszawy. Praktycznie do 1995 roku nie było żadnych tego rodzaju pieniędzy.

Był moment, kiedy doszło do ostrego spięcia między nami a NLU. Oni oceniali, że zainwestowali w naszą szkołę milion dolarów, przy czym my nie dostaliśmy ani jednego dolara wprost, natomiast sfinansowano nam program oraz roczne pobyty dla sześciu osób – wykładowców, a zarazem doświadczonych administratorów. Trzeci element, który dostaliśmy od NLU, to logo, które w okresie przebijania się uczelni było decydujące. I tu mała dygresja: ile osób ze środowiska akademickiego naśmiewało się z NLU jako małego, podrzędnego uniwersytetu, jednego z dwóch tysięcy w Stanach Zjednoczonych. To prawda, nie jest to szkoła ani z Bluszczowej Ligi (Ivy League – J.J.), ani nawet z pierwszej ligi. Taki uniwersytet nawet nie chciałby ze mną rozmawiać. Mamy wymianę studentów z prestiżowym De Paul University, ale dopiero teraz i też dzięki mojej przyjaźni z rektorem tamtego uniwersytetu. Ale NLU dało nam bezcenną wartość, którą oceniam dzisiaj na więcej niż milion dolarów.

W pierwszym okresie mieliśmy też pomoc techniczną ze Szwecji, w postaci ludzi, z dobrym *know-how* i prowadzących zajęcia. Pieniądze uzyskane z Urzędu Postępu Technicznego i Wdrożeń zostały przeznaczone na meble, pracownie językowe i pierwszą pracownię komputerową. Pieniądze z budżetu państwa były małe, ale ponieważ sam budżet szkoły też był mały, to 700 mln starych złotych było dla nas ogromną sumą. Zresztą na początku bardzo ciężko pracowaliśmy, robiąc w kilka osób to, co normalnie robi kilkadziesiąt. Do dzisiaj największe oszczędności są na administracji.

Gdzie się jeszcze pojawiała pomoc? Pani dyrektor biblioteki NLU uparła się, że mi pomoże, ściągając tu bibliotekę elektroniczną. Wówczas NLU sam nie miał takiej biblioteki jak my. Ona zwracała się do wielu fundacji amerykańskich, wmówiła jednej z korporacji, że jak u nas zainstalują taką bibliotekę, to setki bibliotek zostanie sprzedanych w Europie Środkowej.

W pewnym momencie w szkole pojawił się człowiek z telewizji, który zresztą już u nas nie pracuje. Chciał on utworzyć w szkole specjalizację medialną, udostępnił swoje kontakty i skończyło się tym, że fundacja niemiecka ufundowała nam studio telewizyjne. Wymieniam tu przypadki, kiedy nie było pieniędzy, ale pojawiała się nowa jakość. To nas pchało do przodu, bo jak coś już mieliśmy, to trudno było tego nie wykorzystać. Kiedy Krajowa Izba Gospodarcza potrzebowała 200m<sup>2</sup> powierzchni i zdecydowała się na zlikwidowanie swojej bezcennej biblioteki handlu zagranicznego, powiedziałem, że ją przejmę. Biblioteka liczyła 30 tys. tomów, zresztą część zbiorów z minionego okresu trzeba było wyrzucić. Dzięki temu mamy jedyny zbiór w Polsce z tej dziedziny.

W najtrudniejszym okresie, od jesieni 1993 roku, ochłodziły się stosunki z NLU, bo, jak już wspominałem, oni uznali, że za dużo inwestują, a nie mają żadnego efektu zwrotnego (władze NLU liczyły na to, że korporacje amerykańskie wesprą szkoły wchodzące z działalnością do Europy Środkowej). W tej sprawie nawiązał z nami kontakt człowiek, którego kiedyś wcześniej poznałem w Chicago, profesor Tomasz Wielicki z California

State University we Fresno. Zorientował się, że moja szkoła, o czym ja sam nie wiedziałem, znalazła się na liście preferencyjnej US Information Agency. (Dlaczego tam się znaleźliśmy? Zapewne dlatego, że zawsze utrzymywałem bardzo dobre stosunki z ambasadorami amerykańskimi). Ów profesor zapytał mnie, czy chcemy złożyć wniosek o grant do IA. Wniosek złożyliśmy i dostaliśmy grant, najpierw roczny, potem dwuletni, w sumie na 500 tys. dolarów. Pojawiły się u nas książki i dwudziestu siedmiu profesorów amerykańskich, którzy przyjeżdżali do WSB-NLU na sześciotygodniowe pobyty, z wykładami. To uczelnia z Fresno zbudowała realność szkoły polsko-amerykańskiej. Był to najtrudniejszy okres, kiedy miałem kłopoty z kadrą, z szukaniem dobrych profesorów. Postępowaliśmy tak: jak mieliśmy kłopot ze znalezieniem dobrego wykładowcy – Polaka, to profesor Wielicki przysyłał stosowną osobę. Oni też wyznaczyli pewien standard wykładów, wciąż niedościgniony, nie w sensie merytorycznym, ale przygotowania do zajęć.

Pierwsze realne pieniądze zostały wyżebrane od ludzi z biznesu. Pomoc była rozproszona. Na przykład miałem przyjaciela z firmy tytoniowej, dzięki któremu koncern amerykański wyłożył 80 tys. dolarów. Był to szczyt mojej skuteczności w *fund raisingu*. Jest to praca bardzo nieefektywna, miałem jej dosyć.

**– Ale ktoś nadal zajmuje się pozyskiwaniem pieniędzy w szkole?**

– Nie. Od 1996 roku w ogóle nie uprawialiśmy klasycznego *fund raisingu*. W tej chwili nasze kontakty z polskim biznesem są tylko takie, że my oferujemy studia podyplomowe i kursy specjalne, a oni za to płacą. Ale nie ma żadnego zbierania pieniędzy. W pewnym momencie konieczny jednak będzie „skok materialny” i nie da się go zrobić bez przyjaciół z biznesu. Oczywiście mamy granty programów europejskich: Leonardo, Tempusa, ale są to pieniądze, których nie można swobodnie wydawać np. na inwestycje, są one drobniaczko rozliczane.

Było też inne źródło pomocy: Center for International Private Enterprises, agencja amerykańska przy American Chamber of Commerce, wspierająca rozwój prywatnej gospodarki na świecie. Miałem wrażenie, że ktoś w Stanach Zjednoczonych zdecydował, iż trzeba mi pomóc i takie drobne granty na konferencje pozwalały nam realizować wiele inicjatyw. W sumie zorganizowaliśmy ponad czterdzieści konferencji. Ile takich konferencji organizuje rocznie duży uniwersytet?

**– Zauważyłam, że uczelnia podejmuje działalność wykraczającą poza funkcję czysto edukacyjną, np. specjalizuje się w organizowaniu konferencji. Tylko w latach 1995–1997 w WSB-NLU zorganizowano trzydzieści konferencji, w tym siedem międzynarodowych. Ten poszerzony zakres działania znalazł zresztą wyraz w misji uczelni. Brzmi ona w tej chwili tak: „Misją jest osiągnięcie przez Uczelnię wiodącej pozycji w Europie Środkowej, tworzenie innowacyjnej, uniwersalnej organizacji akademickiej prowadzącej obok działalności czysto edukacyjnej i naukowej także działalność aplikacyjną, konferencyjną, wydawniczą i doradczą w różnorodnych obszarach tematycznych, aktywnej w wielu środowiskach, organizacji nie tylko zdolnej sprostać wyzwaniom czasów współczesnych, ale i wyznaczającej nowe standardy przyszłości”. Ale, jak sądzę, od początku utworzenia szkoły misja była zmieniana?**

– Zupełnie zmienialiśmy misję i strategię z pięć razy. Ta ostatnia wersja jest sprzed dwóch-trzech lat. Ale niemal nigdy nie było tak, że siadaliśmy w zespole i mówiliśmy: no, to teraz zmieniamy misję. Udało się nam pozostać organizacją przedsiębiorczą i uczącą się, tzn. reagującą na zewnętrzne sygnały i na możliwości. Ewidentną przewagę nad uczel-

niami państwowymi mamy w tym, że kiedy pojawia się tutaj ktoś interesujący i widzę, że jest to szansa dla szkoły, to natychmiast podejmuję decyzję. Nie wytrzymałbym w instytucji, która wolno reaguje. Dopiero ostatnia wersja misji była opracowana w grupie kierownictwa szkoły: zespołu czterech dziekanów, dyrektora generalnego i prorektora. Taka procedura nie jest obowiązkiem statutowym, ale powoli tworzą się w szkole określone obyczaje.

Chciałbym jeszcze powrócić do tematu pieniędzy. Równowagi budżetowej bronie jak niepodległości. Zawsze opracowuję budżet tylko na podstawie czesnego. Wszystkie inne pieniądze grantowe mogą zwiększyć budżet, ale nie na nich buduje się budżet wykonawczy. Przychody z czesnego muszą wystarczyć na bieżące wydatki, plus 10% na inwestycje. Na przykład w tym roku od 1 października nie będzie zmian płac, bo były duże zmiany w poprzednim roku, ale przeszacowaliśmy przyrost studentów. Tym razem odkładam decyzję o wyrównaniu inflacyjnym do 1 stycznia, kiedy realnie zbadam wpłaty studenckie przez dwa kolejne miesiące. Droga doświadczeń, a nie planu, wypracowałem sposób dzielenia pieniędzy z budżetu szkoły.

**– Kiedy już mówimy o studentach i czesnym, chciałabym zapytać, jak wygląda sprawa popytu na studia i podaży miejsc? Ilu jest kandydatów na jedno miejsce?**

– Jeden kandydat na jedno miejsce. W zeszłym roku nie wypełniliśmy liczby miejsc. Przed dwoma laty zaplecze było przygotowane dla trzystu sześćdziesięciu studentów I roku. W tej chwili mamy czterysta osiemdziesiąt miejsc.

**– Zbliża się jednak niż demograficzny. Jak to wpłynie na popyt na studia w Pana uczelni?**

– To dobrze. Niż zniszczy złe szkoły, najlepszych nie. Do nas będą przychodzić, bo do WSB–NLU przychodzą świadomi studenci, którzy chcą tu studiować. Na te czterysta osiemdziesiąt miejsc w roku 2000/2001 w pierwszym terminie przyjęliśmy czterysta dwadzieścia osób, czyli zostało do wypełnienia sześćdziesiąt miejsc. Jeśli się zgłosi sto pięćdziesiąt osób, to przyjmę wszystkich. Coraz częściej myślimy, że to pierwszy semestr powinien być bardziej selekcyjny.

**– A jaka jest obecnie sprawność studiów?**

– Dane sprzed roku to 66% kończących studia w terminie. Reszta bądź odpada, bądź też ma opóźnienia rok i więcej. Około połowy z tych 34% odpada, większość z nich w pierwszym semestrze. Od 5% do 7% studentów I roku znika już po pierwszych dwóch miesiącach, jest to prawdopodobnie młodzież, która myślała, że tu można kupić dyplomy.

**– Chciałabym poruszyć sprawę profilu WSB–NLU. W uczelni są prowadzone studia z zakresu biznesu, zarządzania, ale także informatyki, która odbiega profilem od biznesu...**

– Wcale nie odbiega, jest to informatyka dla biznesu. Lada moment sama informatyka będzie biznesem. Wierzę, że rozwój Internetu pójdzie dalej, dlatego dla nas wprowadzenie informatyki było naturalne. Naturalne są także dwa następne kroki: utworzenie kierunków stosunki międzynarodowe i nauki polityczne. Jeśli nasza uczelnia ma kształcić polskie superelity, to musimy poszerzyć ofertę o te kierunki. Poza tym poszerzenie oferty stabilizuje szkołę. Nawet gdy spadnie liczba zainteresowanych biznesem, to może wzrosnąć liczba chcących podjąć studia w zakresie informatyki i dwóch innych wspomnianych wyżej kierunków. Tak widzę rozwój oferty edukacyjnej na następne pięć lat.

**– Kiedy mówimy o poszerzeniu oferty, chciałabym wrócić do misji i strategii WSB–NLU w zakresie kształcenia oraz tego, jak je powiązać z porozumieniem szczęściu**

## **uczelni niepaństwowych i planami stworzenia wspólnego uniwersytetu? Jak się ma to porozumienie do wizji i profilu Pana uczelni na przyszłość?**

– Nie potrafię na to pytanie odpowiedzieć do końca. Jestem przekonany, że docelowym rozwiązaniem jest uniwersytet. Kiedy zacząłem o tym myśleć, to musiałem wziąć pod uwagę wymaganą liczbę sześćdziesięciu pełnoetatowych profesorów, co nie jest finansowo do udźwignięcia przez naszą szkołę. Podchodzę do tego czysto menedżersko. To by wymagało podniesienia wysokości czesnego, a ja wcale tego nie chcę. Pomyślałem, że dla sześciu połączonych uczelni będzie to mniejszy wysiłek: tylko „po dziesięciu profesorów na szkołę”. Obecne prawo w ogóle nie przewiduje wielokampusowej uczelni. Ale ja lubię być sprawcą nowych reguł i zasad prawnych, lubię wyprzedzać innych. Zamyśl porozumienia wyszedł od pomysłu stworzenia wspólnie uniwersytetu. A dlaczego w porozumieniu uczestniczą te, a nie inne uczelnie? Bo są to szkoły zorientowane na jakość i akredytowane w Stowarzyszeniu Edukacji Menedżerskiej „Forum”. Bo tam miałem przyjaciół rektorów. Sprawa jest niezwykle trudna, gdyż każda uczelnia jest inna, tylko uczelnie w Nowym Sączu i Tarnowie są podobne, bo były tworzone przeze mnie. Nie wiem, czy stworzenie takiego uniwersytetu jest realne, ale dlaczego w sposób innowacyjny i przedsiębiorczy nie spróbować, nawet gdyby to się skończyło porażką? Porażka może być już zresztą tylko częściowa, tzn. że nie przekształcimy się w uniwersytet, ale i tak dojdzie do wymiany studentów, do zrównania programów, wzajemnego uznawania kredytów – w tym zakresie osiągnęliśmy sukces już w tej chwili. Alternatywą jest zmierzanie krok po kroku do utworzenia lokalnego uniwersytetu, ale wyraźnie elitarnego. Moi pracownicy marzą, żeby spośród wielu kandydatów móc wybierać tych najlepiej przygotowanych. Mnie to nie odpowiada, bo łatwo jest wykształcić bardzo dobrych ludzi, gdy się wybrało jednego spośród pięciu kandydatów, dużo trudniej jest podciągnąć „średniaków” do takiego poziomu, żeby byli bardzo dobrymi absolwentami.

– Mam pewne wątpliwości, czy to się da osiągnąć bez szkody dla jakości, bo uważam, że zdolności ludzkie nie są „schodkowo stopniowalne”, ale raczej ciągłe. I tak np. matura, nawet ujednolicona, określa pewien minimalny poziom zdolności i wiedzy pozwalający podjąć studia, ale nie na każdym kierunku i niekoniecznie zdanie matury to poziom pozwalający ukończyć studia wszystkim, którzy je zaczęli.

– No i dlatego u nas nie wszyscy je kończą.

– Czy wobec tego nie należałoby tym, którzy nie kończą, dać jakieś świadectwo czy dyplom pośredni ukończenia studiów na pewnym etapie? Chodzi mi o pełną elastyczność edukacji.

– Takim dyplomem jest licencjat. Natomiast ktoś znikający po dwóch latach może otrzymać u nas tzw. transkrypt z zaliczonymi kursami.

– A jeśli ktoś stać intelektualnie czy materialnie na ukończenie studiów, ale w wolniejszym tempie?

– To bardzo ważny problem; dotyczy on studiów zaocznych. Chcę zaproponować całkowicie nową jakość, obecnie pracujemy nad nowym rozwiązaniem, ale za wcześniej o tym mówić. Byłyby to studia zaoczne otwarte dla każdego i każdy mógłby sam regulować tempo kształcenia.

– Chciałabym poruszyć kolejne dwie ważne sprawy: kadry akademickiej i badań, bo one ograniczają nowe przedsięwzięcia, rozwój szkoły, jakość. Pozwolę sobie zacytować fragment artykułu prasowego: „Budowanie uczelni przyniosło wiele zaskoczeń.

Rektor na przykład sądził, że jeśli stworzy dobre warunki i szansę rozwoju, to pojawi się liczna grupa naukowców, dla których praca w Nowym Sączu będzie wyzwaniem, możliwością realizacji ich ambicji i planów. Okazało się, że środowisko naukowe jest bardzo konserwatywne [...]. Bywało też, że po dwóch-trzech wykładach trzeba było podziękować niektórym utytułowanym i znanym naukowcom za współpracę, bo traktowali wykłady w WSB-NLU jak chałturę [...]. Szkołę przez pierwsze lata ratowała grupa profesorów amerykańskich. Oni narzucili i utrzymywali wysoki poziom. WSB-NLU oparła się też na wykładowcach [...] dojeżdżających przede wszystkim z Łodzi i z Krakowa [...]. Na razie tylko nieliczni zdecydowali się osiąść na stałe w Nowym Sączu. Do nauki języków obcych zatrudnieni są polscy lektorzy i kilkunastu *native speakers*. Szkoła ma około czterdziestu asystentów zatrudnionych wyłącznie w WSB-NLU – od dwóch lat pozyskuje nowych przez konkursy” („Rzeczpospolita”, 1 grudnia 1999).

A teraz dane:

Trzon kadry dydaktycznej uczelni stanowią wykładowcy z Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Ekonomicznej w Krakowie. W WSB-NLU wykłada stu trzydziestu sześciu pracowników etatowych (dziewięciu profesorów doktorów habilitowanych zatrudnionych w szkole jako głównym miejscu pracy, dziesięciu doktorów habilitowanych, osiemnaście osób z tytułem doktora, czterdziestu jeden asystentów, a także pięćdziesięciu siedmiu lektorów języków angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego) oraz kilkunastuosobowa grupa współpracujących z WSB-NLU wykładowców akademickich. Ale przecież atmosferę akademicką tworzą nie ci, którzy dojeżdżają, ale ci, którzy są na stałe w ośrodku. Po drugie, kwestia badań naukowych. Podjęto wielki wysiłek sprowadzając wykładowców z wielu ośrodków akademickich. Jak to się udało, chodzi mi zwłaszcza o tych, którzy przeprowadzili się na stałe do Nowego Sącza? Czy widzi Pan Rektor zagrożenia w tym zakresie na przyszłość?

– To zagrożenie wisiało nad szkołą od samego początku. Porażająca była świadomość, że zmowa dwóch czy trzech wykładowców, którzy rzucą zajęcia w czasie roku akademickiego oraz zabierają szkole swoje uprawnienia, mogłaby zniszczyć uczelnię. To kolejne zagrożenie, które zamieniłem w szansę. Zrobiłem pozornie najgłupszą rzecz, tzn. zacząłem przyjmować młodych asystentów. Czterdzieści osób wśród kadry to asystenci, którzy się utożsamiają ze szkołą jak z rodziną. Ponadto są chętni, by podjąć pracę w naszej szkole. Dwa lata temu już mogliśmy ogłaszać konkursy na stanowiska, a na jedno miejsce zgłaszało się kilku, a niekiedy kilkunastu kandydatów. Żeby mieli się gdzie zatrzymać, na początek zbudowaliśmy akademik, a potem będą wystarczająco zarabiać, żeby móc sobie kupić mieszkania czy zbudować domy. Dwa pierwsze doktoraty już mamy za sobą, siedem kolejnych osób jest na studiach doktoranckich i ma otwarte przewody. Tak więc z punktu widzenia budżetu uczelni na krótki dystans zrobiłem z pozoru rzecz głupią, bo zainwestowałem pieniądze w młodych ludzi; nie tylko w płace, ale także znalazłem pieniądze na badania. Ale nie buduję szkoły na kilka lat. Dzielę ludzi na tych, którzy mówią o nas „nasza szkoła” i tych, którzy mówią „moja szkoła” o swoim uniwersytecie czy akademii. I odczuwam coraz większą satysfakcję, bo coraz częściej słyszę „nasza szkoła” nawet od tych, którzy stale pracują w uczelniach państwowych. Asystenci mają zakaz pracy gdziekolwiek poza naszą szkołą. I mają obowiązek odbyć miesięczne praktyki w firmach. Muszą bowiem poznać firmę, nie mogą być teoretykami. Było sporo sprzeciwów wobec wymogu praktyk nawet ze strony kadry akademickiej szkoły. Ale chodzi o to, żeby mogli

na zajęciach odnieść się do tego, co realnie istnieje. Sami załatwiają miejsce i muszą uzyskać zgodę władz uczelni; jeśli firma jest zła, to rektor nie wyraża zgody na praktykę.

Największym zagrożeniem dla szkoły był oczywiście brak kadry. Proszę mi pokazać choć jedną uczelnię w Polsce, która ma taką liczbę asystentów na 1,8 tys. studentów. Asystenci zarabiają relatywnie dużo. W tym roku zdobyliśmy grant na kształcenie asystentów, są specjalne kursy. Pojechałem też do Barcelony, do IESE, uczelni należącej do pierwszej piątki w Europie wśród szkół wyższych kształcących w biznesie, dostałem od rektora dwa miejsca na kursach dla dwóch asystentek, które pojadą uczyć się technik prowadzenia zajęć. Wszystko jest tam za darmo, ale musimy pokryć koszt posiłków i pobytu. Ale to dobra inwestycja. Asystentki te wiedzą, że po powrocie będą musiały przygotować szkolenie i przekazać swoją wiedzę wszystkim asystentom w naszej uczelni. Ta grupa młodych ludzi ustabilizuje szkołę.

Jeśli chodzi o pozyskiwanie kadry dla uczelni, to zdarzają się dziwne przypadki. Na przykład matematyk z Warszawy, wyjątkowo zdolny, kiedyś to będzie wielkie nazwisko, kupił dom pod Nowym Sączem, będzie prowadzić tu zajęcia. W ten sposób zdobyłem gwiazdę. Podobnie było z wybitnym matematykiem z Krakowa.

– **Jak Pan zachęca ludzi, by przychodzili pracować do WSB–NLU?**

– Tych dwóch mnie znalazło.

– **A inni?**

– Jestem bardzo ruchliwym człowiekiem i mam wiele kontaktów. Jest to zresztą proces łańcuchowy, jeden drugiego ciągnie. W tej chwili stan jest taki, że zaczynam obserwować pewien konserwatyzm. Jest to naturalne – środowisko szkoły z pewnym strachem przyjmuje nowego człowieka, bo to stwarza zagrożenie dla własnych pozycji. A ja chcę wymusić postęp. Po to, żeby ludzie jeszcze lepiej prowadzili zajęcia, trzeba wprowadzić konkurencję, jeszcze nikt nic lepszego nie wymyślił. Kilka dni temu przyjechał tu 58-letni francuski menedżer, mający za sobą m.in. 15-letnią pracę w IBM (jego dziadek pochodził z Nowego Sącza). Chce prowadzić zajęcia w szkole. Nie ma doktoratu, ale ma za sobą czterdzieści lat pracy w gospodarce rynkowej w różnych firmach francuskich i amerykańskich, idealnie nadaje się do prowadzenia zajęć na studiach podyplomowych dla menedżerów. A młodzież uwielbia zajęcia prowadzone przez praktyków. On nas znalazł, opowiadał ze zdziwieniem, że był w ambasadzie polskiej w Paryżu i opowiedzieli mu o mojej szkole. Rozmawiał z przedstawicielem Unii Europejskiej na Polskę, który też mu powiedział o WSB–NLU. Spytał, jak pan to robi? A ja nic nie robię.

– **Kiedy uczelnia ma już ustabilizowaną renomę w środowisku, to ta opinia działa tak, że jedni ściągają innych, na zasadzie łańcuszka. Ale na początku istnienia szkoły nie było dobrej reputacji, trzeba było ją wypracować...**

– Na początku było tak: odwaga, beczelna odwaga, na granicy nieodpowiedzialności, a z drugiej strony – absolutnie uczciwe zasady działania. Szkoła poddała się audytowi finansowemu PriceWaterhouseCoopers, wielkiej międzynarodowej instytucji audytorskiej. Żadna polska uczelnia nie przeprowadza takiego audytu. Kosztuje nas to sporo, ale da szkole wiarygodność, przezroczystość finansową. Podpowiedział mi to przyjaciel, kiedy mu wspomniałem, że za kilka lat będę musiał gdzieś znaleźć dla uczelni granty na sumę kilku milionów dolarów na wielką inwestycję. Powiedział, że jeśli szkoła nie będzie rozpoznawalna, oceniona przez jedną z czterech najważniejszych firm światowych, to żadnych, nawet drobnych pieniędzy nie dostanę, bo audytor koncernu, który dałby nam pieniądze,

zakwestionowałby natychmiast taką donację. Pokazuję pani to, co było trudne, przynajmniej dla polityka, bo były sytuacje, kiedy mogłem mieć środki, ale ich nie chciałem, gdyż wiedziałem, że kiedyś trzeba będzie za to zapłacić. Powtarzam: bronię budżetu szkoły i nie dopuszczę, nawet kosztem pogorszenia nastrojów w uczelni, do tego, by nie zostawić 10% czesnego na inwestycje. Marzę o momencie, kiedy po raz pierwszy zainwestujemy pieniądze, żeby stworzyć zapas dla moich następców. Pytała pani o konsekwencje dla uczelni spadku populacji w wielu edukacyjnym. Co to oznacza dla nas? Pragmatyczne zadziałanie. Odsunąłem nowe inwestycje, duży gmach, łącznie z planowaną biblioteką, do momentu, kiedy w szkole pojawi się siedmiuset dwudziestu chętnych. Na tym etapie rozwoju szkoły dominuje pragmatyzm w zakresie spraw finansowych. Kiedy ktoś mnie się radzi, czy warto, czy nie warto iść do danej szkoły, mówię, by zapytać, kto jest właścicielem budynków, sprzętu, komputerów itd. Jeśli sama szkoła, to znaczy, że jest „robiona na długi dystans” i jest przedsięwzięciem z zamierzeniem, „z misją”. Jeśli założyciel jest właścicielem całego majątku, który wydzierżawia szkole, to oznacza to wyprowadzanie zysków i szkoła nie ma przyszłości.

**– Wróćmy jeszcze do relacji między uczelnią a otoczeniem. Rozumiem Pana argumentację, ale nie do końca się z nią zgadzam. Z enuncjacji prasowych wynika, że oprócz wszystkich trudności w relacjach społecznych między WSB–NLU i jej otoczeniem, zwłaszcza dotyczących różnicy wartości i trudności upowszechniania tych wartości przez uczelnię w otoczeniu, wystąpiły trudności w relacji z władzami lokalnymi. Jeśli chodzi o relacje społeczne, to wydaje się, że można było stworzyć kanały instytucjonalne, które pozwoliłyby na przyspieszenie akceptacji i docenienie uczelni przez to środowisko, a więc różne powiązania organizacyjne, sportowe, wspólne imprezy kulturalne...**

– Coraz więcej mieszkańców Nowego Sącza mówi o WSB–NLU dobrze, bo zarabia na niej. Coraz więcej też osób mówi tak, bo są z niej dumni, ale jest to proces, który musi trwać, którego nie wymuszę nawet najbardziej socjotechnicznymi sposobami. Ludzie zaczynają doceniać WSB–NLU wtedy, gdy wyślą tu swoje dziecko i to dziecko dobrze mówi o swej uczelni, bądź też gdy ktoś jedzie w świat i od kogoś, kogo uważa za osobę ważną i opiniotwórczą, słyszy superlatywy o szkole. Druga rzecz: kupowanie akceptacji społecznej nie ma sensu.

**– Ależ to nie jest kupowanie akceptacji, tylko doprowadzanie do stopniowej asymilacji, przejmowania wartości intelektualnych, klimatu i kultury uczelni przez otoczenie! Patrę na ten problem oczywiście z punktu widzenia teoretycznego, literatury, ale także przykładów zagranicznych. Na przykład jedną z podkreślanych funkcji uniwersytetów amerykańskich była zawsze służba na rzecz społeczności lokalnej. Nawet jeśli kampusy są poza miastem, to funkcje kulturotwórcze są pełnione. Dotyczy to nie tylko usług badawczych uczelni na rzecz firm czy kształcenia dla konkretnych pracodawców, ale bezpośrednio społeczności. Czego mi jeszcze zabrakło w WSB–NLU, a czego się spodziewałam? Szkoła jest zlokalizowana w Nowym Sączu, w rejonie pod wieloma względami upośledzonym pod względem poziomu życia, wykształcenia i zasobów, a więc w aspekcie ekonomicznym, społecznym, a także politycznym (leży daleko od centrum politycznego). Tworzyć uczelnię „dla Nowego Sącza” oznaczało dla mnie także to, że dzięki istnieniu szkoły ludzie poczują się współdecydentami w procesie rozwoju regionu, a zamiast traktować Pana jako konkurenta politycznego będą np.**

współuczestnikami procesu rozwoju szkoły. Jest w WSB–NLU Rada Naukowo-Programowa, ale brakuje czegoś w rodzaju zarządu czy rady powierniczej, na wzór uczelni zagranicznych, w których m.in. zasiadają przedstawiciele regionu, władz lokalnych, pracodawców, organizacji społecznych. Oni nie muszą napędzać pieniędzy dla uczelni, ale taki organ stwarza przynajmniej poczucie, że jeśli stało się coś ważnego w regionie, to oni w tym uczestniczą.

– Po pierwsze, jeśli chodzi o szeroko rozumiane środowisko biznesu, zapraszamy ludzi na konferencje i imprezy. Po drugie, ciało, o którym pani mówi, wszędzie na świecie jest fikcją. Pomysł sprzed dwóch lat stworzenia jednej uczelni w Nowym Sączu został zablokowany przez trzech bardzo ważnych sądeckich, którzy nie chcieli przyczynić jeszcze jednego sukcesu koledze. Była to dla Nowego Sącza szansa stworzenia dużej instytucji, która by zatrudniała docelowo ponad tysiąc osób. Zbudowałem już instytucję, która była koniem pociągowym i traktowałem stworzenie takiej wielkiej uczelni jako pozostałą część mojej misji jako senatora. Brakowało im wyobraźni. Dla polskiego systemu edukacyjnego stało się źle, bo można było testować na jednym rozpoznanym przypadku jakość i skuteczność zarządzania w prywatnej instytucji, która korzystałaby także ze środków publicznych. Mam nadzieję, że dożyję tego, iż przy moim udziale zamówienia rządowe jako istotny element uzdrowienia efektywności szkolnictwa wyższego, ale i jakości edukacji, wejdą w Polsce w życie. Ale jestem przedsiębiorcą intelektualnym i nie mam czasu na rozważanie tego, co było w przeszłości. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa powstała i już nie ma szans na szybkie zbudowanie w Nowym Sączu uczelni kształcącej 12 tys. osób. Już nie jest moją misją tworzenie takiej uczelni. Minęły dwa lata i jak przyjeżdża któryś z VIP-ów, zawsze towarzyszy spotkaniu ze studentami jakiś rodzaj salonu politycznego, do którego zapraszam polityków i władze lokalne, bo chcę budować wokół szkoły klimat ludzi wspierających.

Inne inicjatywy dotyczące relacji z otoczeniem: trzy czy cztery lata temu powstał tu klub sportowy, który doszedł do pierwszej ligi bokserskiej. Bokserzy nie mieli gdzie trenować i walczyć, bo szkoły bały się wpuścić ich do siebie. Mecze bokserskie odbywały się tutaj, u nas. Prezesowi zapowiedziałem, że ma wolny wstęp do momentu, kiedy pierwszy ze studentów zostanie pobity. Przez jakiś czas był spokój w Nowym Sączu. A ludzie, którzy przychodzili na mecze, kojarzyli szkołę biznesu z czymś pozytywnym.

– **Moje pytanie o relacje z otoczeniem nie było zadane bez powodu. Nie wszyscy jednak mają pozytywny stosunek do WSB–NLU, co, zważywszy na jej sukces, jest dziwne. Jak wyczytałam w „Rzeczpospolitej”, władze Nowego Sącza nawet nie pogratulowały Panu Rektorowi zdobycia nagrody *Pro Publico Bono*, która przecież jest przyznawana za przedsiębiorczość społeczną i inicjatywy na rzecz środowisk lokalnych.**

– Gdyby pani zapytała prezydenta miasta o WSB–NLU, będzie mówił same superlatywy i on autentycznie uważa tę szkołę za bardzo ważną. Natomiast ci, którzy mają ambicje polityczne i nie odnieśli takich sukcesów jak ja, po prostu mnie nie lubią. Zostawmy więc te małe sprawy na boku. To jest ich problem, że nie potrafili dostrzec, co oznacza uznanie naszej szkoły za najlepszą inicjatywę dziesięciolecia Trzeciej Rzeczypospolitej. Ale coraz więcej osób identyfikuje się z WSB–NLU, bo nagle się okazało, że jest to powód do dumy. Czas robi swoje. Jak się buduje instytucje, to się to robi długie lata.

– **Na koniec chciałabym zapytać o system zarządzania uczelnią. W trakcie choroby przed kilku laty zdecentralizował Pan Rektor system zarządzania. Wcześniej zarządza-**



**nie opierało się na władzy charyzmatycznej postaci, lidera, który przewodzi. A jak jest teraz?**

– To było naturalne w pierwszym okresie, szczególnie wtedy, gdy WSB–NLU nie miała żadnych zasobów – ani ludzkich, ani materialnych. Była wizja, lider i jego osobowość. Mam umiejętność uwodzenia ludzi, potrafię zapanować nawet nad dużym audytorium. Tak musiało być w pierwszym okresie i trudno było oczekiwać brania odpowiedzialności przez innych wtedy, kiedy nie zapewniałem środków na realizację zadań. Choroba tylko przyspieszyła proces, który był nieunikniony. Umiejętność obserwować i widziałem, jak wielu moich kolegów z biznesu nie potrafiło przejść od tworzenia małej firmy, w której wszystkim zawiaduje właściciel, do wielkiej firmy, w której właściciel nie ma wystarczających kompetencji. Wiedziałem, że w pewnym momencie dojdę do progu niekompetencji i będę musiał wprowadzić innych ludzi w procesy zarządzania. Tak się złożyło, że moment delegowania uprawnień był połączony z momentem uzyskania równowagi budżetowej.

Podkreślam to, że nie jestem menedżerem, ale liderem, lubię ciągnąć ludzi za sobą. Ja rzeczywiście traktuję studentów jak swoje dzieci. Taki sam stosunek mam do asystentów. Cieszy mnie, że rodzą się dzieci w małżeństwach zawieranych w tej szkole, choć to jest może bez sensu podchodzić emocjonalnie do ludzi. Cieszę się, że jakiejś liczbie osób, co najmniej dwustu pracownikom, stworzyłem szansę na inne życie. Po drugie, zapamiętałem jak prof. Henryk Niewodniczański, wielki fizyk, twórca szkoły krakowskiej, opowiadał, jak się tworzy wielkie szkoły naukowe. Podkreślał, że takich szkół nigdy nie tworzą geniusze, którzy dochodzą do Nobla. Zawsze są to ludzie, którzy około czterdziestki dochodzą do górnej granicy rozwoju intelektualnego w sensie naukowym, później mogą tylko powielać prace, ale nic nowego już nie tworzą. Ale są to przeważnie ludzie będący doskonałymi organizatorami. Teraz mi się skojarzyło, że jestem takim typem człowieka, który jest uzdolniony, nawet w różnych dziedzinach. Dlaczego ci ludzie, o których wspominałem, tworzą wielkie szkoły? Bo nie boją się przyjmować do pracy dużo zdolniejszych od siebie. Wiedzą, że ich pozycja jest i tak silna, że ten zdolniejszy będzie pracował także na sławę swego „ojca-założyciela”. Mnie poczucie bycia twórcą szkoły cieszy, smakuję się w odnajdywaniu nowych talentów. I wcale mi nie przeszkadza, że jestem tylko doktorem, a oni będą wielkimi profesorami. To mi pozwala bez zahamowań i bez stresu delegować uprawnienia i władzę. Wiele rzeczy zrobiłbym szybciej i lepiej, ale nauczyłem się czekać, bo wiem, że oni też muszą się nauczyć, to wymaga czasu, nie mają tak wielu talentów organizacyjnych jak ja. (Wykorzystuję tu pewne doświadczenie z okresu z lat osiemdziesiątych. Byłem inicjatorem powołania Klubu Inteligencji Katolickiej i zostałem jego wieloletnim prezesem. Pamiętam taki moment, kiedy po spotkaniu, w którym uczestniczyło wiele osób, zostałem sam z powywracanymi krzesłami, nieuporzędkowaną salą i sam to sprzątałem. Byłem temu winien – miałem zarząd, wielu ludzi w KIK-u, ale przyzwyczailem ich do tego, że sam wszystko zrobię, bo jestem szybszy, lepszy. Było to bolesne doświadczenie, ale uczę się na takich doświadczeniach).

Wracając do WSB–NLU: chciałbym, żebyśmy byli inteligentną organizacją, tzn. taką, która uczy się sama. Ja sam potrafię łatwo przyznawać się do błędów. Jestem zafascynowany skutecznością zarządzania amerykańskimi uniwersytetami. To wymaga wyłączenia zarządzania poza grono profesorskie. Tak zwane *faculty* nie może być dopuszczane do sprawowania władzy. Docelowym systemem jest system profesjonalnych rektorów czy prezydentów, którzy będą zarządzali uniwersytetami. Jestem przekonany, że tu, pod

moją ręką, rośnie kilku takich. Oni jeszcze tego nie wiedzą, ale nauczą się przy mnie pragmatyzmu, skuteczności. Chciałbym, żeby się nauczyli także etycznych działań. Kiedyś na konferencji AIESEC na temat wartości marki zostałem zaproszony do panelu. Pozostali paneliści byli ludźmi z wielkich firm. I postanowiłem powiedzieć moim studentom z AIESEC o sobie jako o marce. Pierwszy raz mówiłem do studentów o wartościach mi bliskich. I chyba od tego momentu w sposób istotny wzrosła moja pozycja w szkole wśród studentów. Niedawno ukazał się w „Maglu”, gazecie warszawskiej Szkoły Głównej Handlowej, wywiad, który przeprowadzili ze mną studenci tej uczelni. Był to jeden z moich największych sukcesów. Studenci ci przyjechali na konferencję zorganizowaną przez naszych studentów i nie mogli zrozumieć sytuacji, bo po raz pierwszy widzieli, jak studenci są zakochani w swojej szkole i – jak powiedzieli – rektor jest postacią kultową wśród studentów. Młodzież szuka wartości i wzorców. Powtarzam swoim studentom, że warto być uczciwym. Ma to głęboki związek z zarządzaniem. Wprowadziłem przezroczystość finansową szkoły, jest to element zarządzania. Założycielem WSB–NLU jest fundacja, w której zasiada czterech przedstawicieli NLU i czterech reprezentantów Ślądecko-Podhalańskiego Centrum Szkolenia, czyli instytucji, która zakładała pierwszą szkołę; te dwie instytucje złożyły się w jedną, polsko-amerykańską fundację, która nie prowadzi żadnej działalności, jej funkcja to zmiana statutu i nominacja rektora. Ale odejdzimy od tego systemu, mam zgodę NLU na utworzenie pełnej rady powierniczej. I tam znajdzie się miejsce dla kilku przedstawicieli władz lokalnych. Będzie to ciało, które będzie naprawdę rządziło szkołą. Jest to także jeden z elementów zmian, do jakich doszedłem w 1996 roku. Chodzi o to, jak się zabezpieczyć przed błędami starego rektora, tego lub następnego. Jako rektor mam za dużo władzy w uczelni. Ta władza musi być ograniczona w sposób, który nie zablokuje możliwości szybkiego i skutecznego działania. Nie może więc być oddana Senatowi.

**– Bardzo serdecznie dziękuję Panu Rektorowi za tę niezwykle ciekawą rozmowę.**

Wywiad przygotowała i przeprowadziła **Julita Jabłeczka**

# NIERÓWNOŚCI W DOSTĘPIE DO EDUKACJI

## Henryk Domański

### Selekcja ze względu na pochodzenie społeczne do szkoły średniej i na studia wyższe

Niniejsze studium sytuuje się w nurcie refleksji nad dynamiką nierówności edukacyjnych. Wyniki dotychczasowych analiz wskazywały na decydujące znaczenie wpływu pochodzenia społecznego jednostek na selekcję występującą na pierwszym progu kształcenia, tj. przy przechodzeniu ze szkoły podstawowej do średniej. Do lat dziewięćdziesiątych zależność ta nie ulegała zmianom, chociaż zmniejszał się wpływ czynników pochodzeniowych na drugim progu, tj. w dostępie do studiów wyższych.

Tymczasem, według ustaleń przedstawionych w artykule, wpływ pochodzenia społecznego znacząco wzrósł w latach dziewięćdziesiątych, przy czym bardziej zwiększyła się jego rola na drugim progu. Empiryczną przesłanką tego zaskakującego wniosku są wyniki systematycznych porównań danych z ogólnopolskich badań obejmujących kilkudziesięcioletni przedział czasu.

### Wprowadzenie

**Systemy edukacyjne** mają postać hierarchii, w której do najwyższych szczebli dociera tylko część osób. Mechanizmy tego procesu są różne, poczynając od uwarunkowań instytucjonalnych – takich jak egzaminy wstępne czy opłaty za naukę – kończąc zaś na podejmowanych świadomie decyzjach o opuszczeniu szkoły. Jak wykazują analizy przeprowadzone w wielu krajach, pochodzenie społeczne znacznie silnie różnicuje wybór dalszego

kierunku kształcenia przy przechodzeniu ze szkoły podstawowej do średniej niż na późniejszym etapie kariery. Było tak również w Polsce, gdzie bariera szkoły średniej utrzymywała się od kilkudziesięciu lat na stałym poziomie. Do lat dziewięćdziesiątych zmniejszyła się selekcja na drugim progu, otwierającym drogę na wyższe studia (por. Sawiński, Staśńska 1986; Heyns, Białecki 1993), nie naruszyło to jednak siły zależności między pochodzeniem społecznym a poziomem uzyskanego wykształcenia w finalnym punkcie kariery.

Ten standardowy rezultat wymaga nowego spojrzenia. W latach dziewięćdziesiątych bowiem stwierdzono wzrost wpływu pochodzenia społecznego na dostęp do wyższych studiów. Z badań wynika, że zdecydowanie wzrosły szanse osób o pochodzeniu inteligentnym, podczas gdy szanse osób pochodzących z kategorii usytuowanych na niższych piętrach drabiny stratyfikacyjnej nie ulegają zmianie (por. Domański 2000). Wyniki przedstawionych analiz rzucają snop światła na mechanizmy tego zaskakującego procesu. Opierając się na porównaniu danych obejmujących kilkudziesięcioletni przedział czasu, pokazują, że w latach dziewięćdziesiątych zwiększył się wpływ pochodzenia społecznego na selekcję edukacyjną dokonującą się na drugim progu kształcenia. Jest to jeden z tych rzadkich przypadków, w których nierówności edukacyjne zmieniają swój bieg. Jednak faktem jest również i to, że bariera szkoły wyższej w dalszym ciągu pozostaje słabszym ogniwem nierówności w porównaniu z mechanizmami selekcji pochodzeniowej na szczeblu ponadpodstawowym, występującej na pierwszym progu.

### Progi selekcji

Oczywiste prawdy dojrzewają w umysłach badaczy powoli. Autorem, który nadał usystematyzowaną postać idei pomiaru nierówności edukacyjnych był Robert Mare. Analizując dane dla Stanów Zjednoczonych, Mare (1981) zaczął od postawienia kilku pytań, które pozwoliły rozjaśnić kwestię, jakie aspekty tych nierówności powinny stać się przedmiotem badań. Tradycyjne podejście koncentrowało się na liczbie ukończonych lat nauki: przedmiotem analizy był zatem finalny punkt kariery. W ten sposób uzyskuje się odpowiedź na bardzo ważne pytania, jednak podejście to – argumentował Mare – nie pozwala oddzielić dwóch odrębnych procesów, a mianowicie postępującej ekspansji systemu edukacyjnego (nazwanej przez niego efektem „dystrybucyjnym”) i wpływu pochodzenia społecznego na poszczególnych szczeblach kształcenia, określanym mianem efektu „alokacji”.

W kilku artykułach, które stały się początkiem przełomu, Mare wyspecyfikował efekt alokacji w postaci serii „przejść” między kolejnymi poziomami wykształcenia, gdzie wyjaśnianym zjawiskiem był fakt pokonania danego progu – a więc tego, czy jednostka kontynuuje karierę edukacyjną, czy też opuszcza system szkolny. Mare posługiwał się w tym celu regresją logistyczną, rozpatrując prawdopodobieństwo kontynuacji kształcenia na kolejnych szczeblach jako pochodną wpływu pozycji społecznej ojca; wpływ ten był ujmowany niezależnie od efektu „dystrybucji” wykształcenia, czyli kurczenia się niższych i ekspansji wyższych szczebli.

Będąc inicjatorem nowego podejścia, Mare (1981) jako pierwszy wykazał malejący wpływ pochodzenia społecznego w miarę przechodzenia jednostek na coraz wyższe szczeble systemu szkolnego. W Stanach Zjednoczonych cechy pochodzeniowe silniej różnicowały dostęp do *secondary school* niż do *college'u*. Nie stwierdzono natomiast

żadnych znaczących zmian w sile tej zależności dla kolejnych grup wieku, potwierdzając tym samym ustalenia wcześniejszych analiz, które dokumentowały utrzymywanie się nierówności edukacyjnych w czasie.

Wynik ten, a także podobne analizy przeprowadzone w późniejszych latach w Holandii, Francji, Japonii, RFN i we Włoszech (por. Garnier, Raffalovitch 1984; Vrooman, Dronkers 1986; Blossfeld 1993; Treiman, Yamaguchi 1993; Cobalti, Schizzerotto 1993) stały się kolejnym ciosem dla teorii modernizacji, zapowiadającej sukcesywne zmniejszanie się nierówności społecznych. Klasyczne wyjaśnienia, sformułowane przez Parsonsa (1960), rozwinięte przez Lenskiego (1966) i unowocześnione przez Treimana (1970), jeszcze bardziej utraciły na popularności, ustępując pod naporem faktów konkurencyjnej hipotezie o utrzymywaniu się nierówności edukacyjnych, które rozstrzygają się na pierwszym progu kariery (por. Raftery, Hout 1990). Jednak bariera pierwszego progu nie jest tak oczywista dla wszystkich; istnieje kilka innych interpretacji (por. Shavitt, Blossfeld, eds. 1993), z których najbardziej znanej warto jest poświęcić nieco więcej uwagi.

Teoria reprodukcji kulturowej została sformułowana zanim Mare i jego kontynuatorzy stwierdzili malejący wpływ pochodzenia społecznego na wyższych szczeblach hierarchii wykształcenia. Zarysowano w niej całkiem odwrotny scenariusz wydarzeń, argumentując, że właśnie kontynuowanie nauki pociąga za sobą wzrost roli czynników pochodzeniowych. Bardziej spekulatywny fragment teorii reprodukcji nawiązuje do marksizmu. Bowles i Gintis (1976), autorzy znani z sympatii dla tej teorii, powołują się na wpływ panowania ideologicznego. Zakładając, że klasom posiadającym zależy na socjalizacji klas niższych, zgodnie z dominującym systemem wartości, autorzy ci stwierdzili, że zadanie to powierzono systemowi szkolnemu. Właśnie dzięki instytucjom panowania klasowego, jak utrzymują socjologowie marksiści, klasy niższe są w coraz większym stopniu obejmowane systemem szkolnym na szczeblu podstawowym i średnim, co prowadzi do osłabienia selekcji pochodzeniowej na pierwszym progu oraz do większego uzależnienia dostępu do wyższych studiów od pochodzenia społecznego. Byłby to jeden z dalekosiężnych skutków hegemonii ideologicznej i kulturowej.

Bliższa realiom Polski jest ta część tezy o reprodukcji kulturowej, która dotyczy roli drugiego progu kształcenia – mówi ona o tym, że uprzywilejowanym grupom społecznym zależy na zachowaniu wysokiej pozycji i monopolizacji symboli wyższości. Collins (1971) i Bourdieu (1986) poświęcili sporo miejsca na omówienie mechanizmów ograniczających dostęp do wyższego wykształcenia kategoriom o niższym statusie, nadając pojęciu reprodukcji społeczno-kulturowej wymiar bardziej uniwersalny. Szczególną uwagę zwraca się w tym kontekście na rolę kapitału kulturowego wyniesionego z domu – dla inteligencji jest to atut, dla robotników i chłopów bariera, która powinna wzmacniać selekcyjne znaczenie drugiego progu, w miarę jak maleje znaczenie pierwszego.

Przekonująca logika tego rozumowania pozostaje jedną z interesujących hipotez, które wymagają sprawdzenia. Krótko mówiąc: do rozważenia są dwie hipotezy. Pierwsza z nich zakłada wzrost wpływu pochodzenia społecznego na drugim progu kształcenia, co w przypadku Polski jest perspektywą realną, ze względu na ekspansywny rozwój struktur rynkowych i zaostrzenie się w latach dziewięćdziesiątych nierówności w dostępie do wyższych studiów, o czym już wspomniano na wstępie. Druga hipoteza zakłada brak istotniejszych zmian, czyli utrzymywanie się przewagi bariery występującej na pierwszym szczeblu selekcji szkolnej, co stwierdzono w różnych krajach, w tym również w PRL,

gdzie do lat osiemdziesiątych kształt tego mechanizmu nie uległ znaczącej zmianie. Obecnie jest to historia; warto jednak nadmienić, że identyczne prawidłowości odnotowano w Czechosłowacji i na Węgrzech (por. Mateju 1993; Szelenyi, Aschaffenburg 1993).

## Dane

Odwołam się do danych z badań realizowanych na próbach ogólnopolskich w latach 1987–1999. Pierwsze z nich, badanie „Struktura społeczna II” zrealizowano w listopadzie i grudniu 1987 roku na losowej próbie 5884 mężczyzn i kobiet (por. Słomczyński i in. 1989). Dane z lat 1992–1995 pochodzą z Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego, który w kolejnych edycjach objął 1647, 1649, 1609 oraz 1603 reprezentantów obojga płci (por. Cichomski i Morawski 1995); PGSS realizowany był na próbach gospodarstw domowych. Dwa kolejne badania z lat dziewięćdziesiątych przeprowadził Instytut Filozofii i Socjologii PAN. Badanie z 1998 roku, „Jak formują się klasy średnie w Polsce?”, objęło losową reprezentację 1584 mężczyzn i kobiet, natomiast badanie „Jak żyją Polacy”, które zostało przeprowadzone na losowo dobranej próbie adresów domowych, objęło 1384 osoby (por. Domański 2000)<sup>1</sup>.

Wyjaśnienia wymagają dwie kwestie natury technicznej. Ponieważ badania z lat dziewięćdziesiątych realizowano na stosunkowo małych próbach i należało się liczyć z zakłóceniami ich reprezentatywności dla mniej licznych kategorii, analizy dla tego okresu przeprowadzone zostały na połączonych zbiorach danych. Dla lat 1994–1995 odwołujemy się do dwóch kolejnych edycji PGSS z 1994 roku i 1995 roku, natomiast bazą empiryczną dla lat 1998–1999 są zbiory danych z dwóch badań surveyowych przeprowadzonych przez IFiS PAN. Zapamiętajmy również, że przedmiotem wszystkich przedstawionych tu porównań dla lat 1987–1999 będzie kategoria osób w wieku 21–65 lat. Jest to podyktowane względami porównywalności, ponieważ jedno z tych badań (z 1987 roku) zrealizowano z tym właśnie ograniczeniem wieku.

## Bariera wyższego wykształcenia

Dane zamieszczone w tabeli 1 sugerują naruszenie dotychczasowego układu. W pierwszej kolumnie zamieszczono informację o tym, jaki odsetek osób kończących szkoły podstawowe kontynuował naukę w technikum, liceum ogólnokształcącym i zasadniczych szkołach zawodowych, czyli na szczeblu kształcenia ponadpodstawowego. Natomiast wielkości podane w drugiej kolumnie mówią o kontynuowaniu nauki po szkole średniej we wszystkich szkołach mających status wyższej uczelni. Nie dziwi fakt, że w latach dziewięćdziesiątych więcej osób pokonywało próg szkoły średniej niż według stanu odnotowanego dla 1987 roku. Natomiast to, że absolwenci szkół średnich stosunkowo rzadziej przechodzili na wyższe uczelnie niż w latach osiemdziesiątych, jest sygnałem zastanawiającym, biorąc nawet poprawkę na niewielką skalę tego procesu.

<sup>1</sup> Badanie „Jak formują się klasy średnie w Polsce?” zostało sfinansowane z kierowanego przeze mnie grantu KBN (1 H01F 012B), natomiast badanie „Jak żyją Polacy” sfinansowano ze środków IFiS PAN, przy współudziale Ministerstwa Pracy i Spraw Socjalnych oraz Ambasady Stanów Zjednoczonych w Polsce w ramach programu *Democracy Commission Small Grants*.

**Tabela 1**  
Selekcja na pierwszym i drugim progu kształcenia

Wyszczególnienie	Odsetek osób kontynuujących naukę w szkołach średnich wśród tych, którzy ukończyli szkołę podstawową	Odsetek osób kontynuujących naukę w szkołach wyższych wśród tych, którzy ukończyli szkołę średnią
Lata		
1987	69,6	29,7
1994–1995	75,6	26,1
1998–1999	73,3	28,8
Rok urodzenia		
do 1930	41,1	32,2
1931–1950	63,7	31,4
1951–1960	84,0	25,2
1961 i powyżej	87,5	23,2

Różnica kształtowała się w granicach 1%. Wśród osób kończących szkoły średnie odsetek kontynuujących naukę na wyższych studiach wynosił dla 1987 roku 29,7, podczas gdy w latach 1998–1999 kategoria ta liczyła 28,8%. Prawidowość ta daje o sobie znać w ciągu kilkudziesięciu lat, jak wynikałoby z danych zamieszczonych w dolnej części tabeli 1, które informują o kształtowaniu się tych proporcji w kolejnych grupach wieku. Odsetki osób pokonujących próg szkoły średniej systematycznie rosną, natomiast wyraźnie maleją na drugim progu kształcenia. W najmłodszej kategorii osób (tych urodzonych po 1960 roku) z ogółu absolwentów szkół średnich tylko 23,2% osób rozpoczynało studia, podczas gdy w rocznikach przedwojennych – 32,2%<sup>2</sup>. Naturalnie nie oznacza to, że coraz więcej osób rezygnuje z dalszej nauki na szczeblu ponadśrednim. Nie ma tu kategorii podejmującej naukę w szkołach pomaturalnych i podyplomowych, nie jest to zatem charakterystyka wychodzenia z systemu szkolnego.

Zmniejszenie się bazy rekrutacyjnej na wyższe studia było jednak faktem. Najważniejsze pytanie dotyczy zmian w natężeniu selekcji szkolnej wynikającej z pochodzenia. Bezpośrednią charakterystyką tego procesu są współczynniki korelacji przedstawione w tabeli 2, które wskazują, jak przynależność społeczno-zawodowa ojca (definiowana w podziale na siedem podstawowych kategorii) różnicowała podział na osoby kontynuujące naukę i opuszczające system szkolny<sup>3</sup>. Siedmioma wyróżnionymi kategoriami są: inteligencja i najwyższe kadry kierownicze, pozostali pracownicy umysłowi, pracownicy pla-

<sup>2</sup> Aby mieć wystarczająco liczną reprezentację poszczególnych grup wieku, połączyłem dane PGSS z lat 1992–1995 z badaniami przeprowadzonymi przez IFiS PAN w latach 1998 i 1999. Otrzymany w ten sposób zbiór liczy 8300 osób, których doświadczenia edukacyjne, w przypadku części jednostek, sięgają lat dwudziestych.

<sup>3</sup> Są to współczynniki korelacji kanonicznej (w pierwszym wymiarze, czyli dla pierwszej pary wag kanonicznych), ustalone na podstawie analizy dyskryminacyjnej (por. Klecka 1980). Zmienną wyjaśnianą w przypadku pierwszego progu selekcji jest dychotomiczny podział na osoby kończące szkoły podstawowe, które kontynuowały naukę w technikum, liceach ogólnokształcących i zasadniczych szkołach zawodowych (przypisywano im wartość 1) i osoby opuszczające system szkolny (kodowane jako 0). Natomiast na drugim progu wyjaśnianym zjawiskiem jest podział na kontynuujących naukę w szkołach wyższych (kod 1) i osoby, które ukończyły szkołę średnią, ale zrezygnowały z dalszej nauki. Zmiennymi wyjaśniającymi jest w obydwu przypadkach zestaw siedmiu kategorii zawodowych ojca, zdefiniowanych w postaci serii zmiennych zero-jedynkowych (pochodzenie inteligentkie – wszyscy pozostali itd.); kategorią pominiętą w tym modelu są ojcowie, pracownicy placówek handlowo-usługowych (jak np. sprzedawcy, listonosze).

cówek usługowo-handlowych, robotnicy wykwalifikowani, robotnicy niewykwalifikowani oraz robotnicy rolni i właściciele gospodarstw. Nierówności edukacyjne są tym większe, w im większym stopniu przejście na wyższy szczebel kształcenia zależy od uwarunkowań pochodzeniowych. Sytuację na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych można by podsumować jednym zdaniem: znaczenie selekcji szkolnej na pierwszym progu nie zmniejszyło się, natomiast wyraźnie zwiększył się wpływ pochodzenia społecznego na dostęp do wyższych studiów. Współczynnik korelacji między faktem przejścia ze szkoły średniej na najwyższy szczebel kształcenia a kategorią zawodową ojca wzrósł z 0,17 w 1987 roku do 0,29 w latach 1994–1995 i utrzymał się do końca lat dziewięćdziesiątych na identycznym poziomie. Mimo to zawód ojca nadal silniej wpływał na kontynuowanie nauki po szkole podstawowej, o czym świadczy różnica między współczynnikami korelacji (0,29 i 0,34) ustalonymi na koniec analizowanego okresu. Pochodzenie społeczne pozostało silniejszym wyznacznikiem selekcji na tym pierwszym progu.

Tabela 2

Kategoria zawodowa ojca a selekcja na pierwszym i drugim progu kształcenia.  
Współczynniki korelacji kanonicznej

Lata	Współczynniki korelacji kanonicznej między kategoriami zawodowymi ojców a	
	podziałem na osoby kontynuujące naukę w szkołach średnich i te, które po ukończeniu szkoły podstawowej zrezygnowały z nauki	podziałem na osoby kontynuujące naukę w szkołach wyższych i te, które po ukończeniu szkoły średniej zrezygnowały z nauki
1987	0,32	0,17
1994–1995	0,27	0,29
1998–1999	0,34	0,29

O strukturze procesów selekcji informują zależności przedstawione w dwóch kolejnych tabelach. W tabeli 3 rozpatrujemy prawdopodobieństwo pokonania progu wykształcenia średniego w zależności od kategorii zawodowej ojca, uwzględniając przy tym wpływ wieku i płci. Są to współczynniki regresji logistycznej; ich wielkości mówią więc o tym, jak kształtowało się to prawdopodobieństwo w porównaniu z prawdopodobieństwem zaprzestania nauki, czyli rezygnacji z nauki w szkole średniej. Wartości wyższe od 1 informują, o ile razy częściej, a mniejsze od 1 – o ile rzadziej, synowie i córki inteligentów, pracowników umysłowych, właścicieli, robotników i rolników (właściciele gospodarstw oraz robotników rolnych ujmowanych łącznie) kontynuowali naukę w porównaniu ze statystycznym Polakiem (średnie szanse w poszczególnych kategoriach pochodzenia odniesione są do średniej dla całej zbiorowości). Dane w tabeli 4 dostarczają odpowiedzi na analogiczne pytania w odniesieniu do prawdopodobieństwa selekcji na drugim progu<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Zmiennymi wyjaśnianymi jest w przypadku pierwszego progu selekcji logit  $p/(1-p)$ , czyli ilorazu liczby osób kończących szkoły podstawowe, które kontynuowały naukę w technikum, liceum ogólnokształcącym i zasadniczych szkołach zawodowych ( $p$ ) i osób opuszczających system szkolny ( $1-p$ ). Na drugim progu zmienną wyjaśnianą jest logit  $p/(1-p)$ , ilorazu liczby osób kontynuujących naukę w szkołach wyższych i osób, które ukończyły szkołę średnią, ale zrezygnowały z dalszej nauki. Kategorii zawodowe ojca i wiek zostały wprowadzone do obydwu modeli w postaci, odpowiednio, 6 i 4 zmiennych zero-jedynkowych. Tak zwaną kategorią odniesienia w przypadku zawodu ojca są rolnicy, a w przypadku wieku – osoby najmłodsze. Kategorii tych nie uwzględniono w ory-



Tabela 3

Prawdopodobieństwo kontynuowania nauki w szkole średniej a kategoria zawodowa ojca, płeć i wiek. Współczynniki regresji logistycznej

Wyszczególnienie	Ile razy częściej (wartości powyżej 1) lub ile rzadziej (poniżej 1) członkowie rozpatrywanych tu kategorii kontynuowali naukę w szkole średniej		
	1987	1994–1995	1998–1999
Kategoria zawodowa ojca (w porównaniu ze średnią krajową)			
Wyższe kadry kierownicze i inteligencja	4,28 <sup>a</sup>	4,91 <sup>a</sup>	9,26 <sup>a</sup>
Pozostali pracownicy umysłowi	2,37 <sup>a</sup>	1,57 <sup>a</sup>	1,92 <sup>a</sup>
Prywatni przedsiębiorcy	1,17	1,14	0,89
Robotnicy wykwalifikowani	0,74 <sup>a</sup>	0,83	0,67 <sup>a</sup>
Robotnicy niewykwalifikowani	0,42 <sup>a</sup>	0,39 <sup>a</sup>	0,38 <sup>a</sup>
Właściciele gospodarstw i robotnicy rolni	0,27 <sup>a</sup>	0,35 <sup>a</sup>	0,25 <sup>a</sup>
Mężczyźni (w porównaniu z kobietami)	1,40 <sup>a</sup>	1,13	1,13
Kategoria wieku (w porównaniu ze średnią krajową)			
21–30	4,35 <sup>a</sup>	2,48 <sup>a</sup>	2,25 <sup>a</sup>
31–40	1,49 <sup>a</sup>	1,89 <sup>a</sup>	1,49 <sup>a</sup>
41–59	0,56 <sup>a</sup>	0,64 <sup>a</sup>	0,62 <sup>a</sup>
60–65	0,28 <sup>a</sup>	0,33 <sup>a</sup>	0,48 <sup>a</sup>
Wyraz stały	3,00	4,44	6,05
Chi-kwadrat/liczba stopni swobody	1215/9	410/9	310/9

<sup>a</sup>  $p < 0,01$ .

Faktem najbardziej rzucającym się w oczy jest zdecydowana przewaga pochodzenia z kategorii inteligencji. Weźmy przykład z 1987 roku, kiedy to posiadanie ojca inteligenta dawało ponadczterokrotnie (4,28) więcej szans przejścia na szczebel ponadpodstawowy (względem średniej dla ogółu ludności) i prawie dwukrotnie więcej (1,91) w porównaniu z dziećmi pracowników umysłowych zajmujących drugą pozycję na skali korzyści wynikających z pochodzenia (1,91 – tyle bowiem wynosi różnica między 4,28 i 2,37, współczynnikami regresji dla obu tych kategorii). Prawdopodobieństwo kontynuowania nauki kształtowało się według znanego wzoru. Za inteligencją i pracownikami umysłowymi sytuowali się w analizowanym okresie właściciele, a poniżej średniej ogólnokrajowej – klasy niższe; średnia jest umowną barierą, co w niczym nie zmienia faktu, że dzieci robotników i rolników miały najmniej szans. Porównanie rozpiętości dystansów między kategoriami zawodowymi ojców w tabelach 3 i 4 wykazuje, że zróżnicowanie w momencie przejścia do szkoły wyższej rysuje się słabiej; w tym tkwi istota mniejszego wpływu pochodzenia społecznego na drugim progu.

ginalnych modelach (pominięcie jednej z kategorii podziału definiującego zmienną jest koniecznym warunkiem estymacji parametrów regresji). Wartości podane dla nich w tabelach 3 i 4 zostały ustalone na podstawie modeli regresji, w których przyjęto inne kategorie odniesienia dla zawodu ojca i wieku. Dla ułatwienia interpretacji, wartości współczynników wyrażone są w postaci potęgi funkcji wykładniczej ( $e = 2,72$ ), co jest jednym ze standardowych sposobów ich prezentacji w regresji logistycznej.

Tabela 4

Prawdopodobieństwo kontynuowania nauki w szkole wyższej a kategoria zawodowa ojca, płeć i wiek. Współczynniki regresji logistycznej

Wyszczególnienie	Ile razy częściej (wartości powyżej 1) lub ile rzadziej (poniżej 1) członkowie rozpatrywanych tu kategorii kontynuowali naukę w szkole wyższej		
	1987	1994-1995	1998-1999
Kategoria zawodowa ojca (w porównaniu ze średnią krajową)			
Wyższe kadry kierownicze i inteligencja	2,91 <sup>a</sup>	4,23 <sup>a</sup>	4,48 <sup>a</sup>
Pozostali pracownicy umysłowi	1,36 <sup>a</sup>	1,31	1,20
Prywatni przedsiębiorcy	1,03	1,05	1,17
Robotnicy wykwalifikowani	0,67 <sup>a</sup>	0,91	0,69 <sup>b</sup>
Robotnicy niewykwalifikowani	0,60 <sup>a</sup>	0,29 <sup>a</sup>	0,37 <sup>a</sup>
Właściciele gospodarstw i robotnicy rolni	0,61 <sup>a</sup>	0,63 <sup>a</sup>	0,62 <sup>a</sup>
Mężczyźni (w porównaniu z kobietami)	2,09 <sup>a</sup>	1,39 <sup>b</sup>	0,96
Kategoria wieku (w porównaniu ze średnią krajową)			
21-30	0,67 <sup>a</sup>	0,61 <sup>a</sup>	1,00
31-40	0,92	0,84	0,94
41-59	1,22	1,62 <sup>a</sup>	1,57 <sup>a</sup>
60-65	0,93	1,39 <sup>a</sup>	0,68 <sup>a</sup>
Wyraz stały	0,35	0,29	0,37
Chi-kwadrat/liczba stopni swobody	185/9	100/9	99/9

<sup>a</sup>  $p < 0,01$ ; <sup>b</sup>  $p < 0,05$ .

Analizując zmiany w strukturze dystansów można dokładniej określić, na czym polega wzrost wpływu pochodzenia społecznego na kontynuowanie nauki po szkole średniej. W istocie rzeczy, bariery selekcji pochodzeniowej na drugim progu kształcenia wzrosły, przy czym największy dystans zarysował się między osobami o pochodzeniu inteligentkim a pozostałymi kategoriami pochodzenia. Dzieci inteligentów miały w latach 1994-1995 prawie trzykrotną przewagę nad osobami pochodzącym z kategorii pracowników umysłowych pod względem częstości przechodzenia do szkół wyższych (różnica między 4,23 i 1,31 wynosi 2,92). Przewaga ta była jeszcze wyraźniejsza w latach 1998-1999: z danych przedstawionych w tabeli 4 wynika, że w stosunku do dzieci pracowników umysłowych kształtowała się ona w proporcji 3,28 do 1 (4,48 - 1,20 = 3,28). Rozwarstwienie szans edukacyjnych postępowało również na pierwszym progu selekcji (tabela 3).

Za to wyraźnie zmniejszają się nierówności związane z płcią. Jeszcze w 1987 roku mężczyźni kontynuowali naukę częściej od kobiet, dotyczyło to zwłaszcza drugiego progu selekcji: mieli oni dwukrotnie więcej szans przekroczenia bariery wyższych studiów (2,09). Tymczasem w latach 1998-1999 współczynniki regresji dla płci bliskie są 1, z czego jednoznacznie wynika, że płeć nie odgrywała większej roli. Przewaga mężczyzn nad kobietami pod względem częstości przechodzenia ze szkół podstawowych do średnich wynosiła tylko 13% (lub, inaczej mówiąc, kształtowała się jak 1,13 do 1), natomiast mieli oni już o 4% (1 - 0,96) mniej szans od kobiet przy pokonywaniu progu szkoły

wyższej. Na rynku szans edukacyjnych kobiety przestały przegrywać – cokolwiek stawało je na gorszej pozycji, w latach dziewięćdziesiątych przestało być przeszkodą, włączając w to niższe aspiracje edukacyjne wynikające ze stereotypowych wyobrażeń na temat kariery i społecznej roli kobiet. Można stąd wysnuć wniosek, że wykształcenie stało się realnie dostępną wartością dla obu płci.

Na koniec – bariery selekcji edukacyjnej związane z wiekiem. Najbardziej ponurym scenariuszem byłoby zaostrzenie się szans selekcji pochodzeniowej wśród najmłodszych roczników. Różnice między kategoriami wieku nie układają się jednak według tego wzoru ani też według jakiegokolwiek innej prawidłowości. Stosunkowo największe szanse kontynuowania nauki po szkole podstawowej miały najmłodsze kategorie, które nie przekroczyły trzydziestego roku życia. Jednak, generalnie rzecz biorąc, nierówności edukacyjne w przekroju wiekowym wyrównywały się na tym progu kształcenia, czego dowodzą systematycznie malejące różnice między kategoriami wieku, począwszy od 1987 roku do końca lat dziewięćdziesiątych. Podobnie było na drugim progu selekcji: w latach 1998–1999 szanse najmłodszych roczników nie odbiegały od średniej krajowej. Wśród osób, które pokonały barierę wyższego wykształcenia nadreprezentowani byli przedstawiciele kategorii od 41. do 60. roku życia (w stosunku 1,57 do 1, względem średniej), natomiast pogorszyła się pod tym względem sytuacja najstarszych roczników. W sumie, bariery selekcji edukacyjnej związane z wiekiem były w końcówce rozpatrywanej dekady mniejsze.

### **Kwestia wymagająca wyjaśnienia: wzrost selekcyjnej roli pochodzenia społecznego na drugim progu**

Tendencje wyłaniające się z tych analiz różnią się w dużym stopniu od przebiegu procesów, które wcześniej stwierdzono. Mocne argumenty pochodzą z dwóch niezależnych źródeł. Sawiński i Stasińska (1986), opierając się na ogólnopolskich danych z 1981 roku, wykazali brak zmian w sile zależności między kontynuowaniem nauki na szczeblu ponadpodstawowym a wykształceniem, pozycją zawodową rodziców i miejscem wychowania. Heyns i Białecki (1993), analizując dane z 1987 roku, potwierdzili decydujące znaczenie selekcji na pierwszym progu i brak tendencji, które znamionowałyby występowanie zmian. Tymczasem, według przedstawionych powyżej ustaleń, wpływ pochodzenia społecznego znacząco wzrósł w latach dziewięćdziesiątych, przy czym znacznie bardziej zwiększyła się jego rola na drugim progu. W latach 1998–1999 wpływ pochodzenia był w sumie silniejszy. Można powiedzieć, że był on na tyle głęboki, na ile prawdopodobieństwo kontynuowania nauki po szkole podstawowej miało swój dalszy ciąg w selekcji dokonującej się po szkole średniej.

Próbując zrozumieć zaskakująco szybkie tempo tych zmian, należy uwzględnić zarówno nagły wzrost rynkowej roli wyższego wykształcenia, jak i to, że kategorie dysponujące największym kapitałem kulturowym nie tracą czasu. Prawdą jest, że w większości społeczeństw zachodnich dominuje brak większych zmian w selekcji pochodzeniowej na pierwszym progu. Stopniowy spadek nierówności edukacyjnych stanowi kwintesencję stabilności struktur klasowo-warstwowych (por. Shavitt, Blossfeld, eds. 1993; Muller, Karle 1993), jednak z klasycznego schematu wyłamują się oprócz Polski również inne kraje. Jak ustalili Gerber i Hout (1993) na podstawie analiz obejmujących kilkadziesiąt

letnią historię funkcjonowania ZSRR, w Rosji systematycznie zwiększa się wpływ pochodzenia społecznego na dostęp do wyższych studiów. Do listy nietypowych przypadków można dodać Estonię, Litwę, Łotwę i Białoruś, gdzie w 1993 roku zrealizowano kolejną serię badań pod nazwą *Paths of Generations*, zainicjowanych w 1982 roku (projekt ten obejmuje obecnie dziewięć krajów tego regionu). Na Białorusi i w trzech republikach bałtyckich wpływ pochodzenia społecznego na kontynuowanie nauki w szkołach wyższych okazuje się nie mniejszy od selekcji pochodzeniowej na pierwszym progu: „wbrew temu, co ustalono w innych krajach, mamy wysoki stopień nierówności edukacyjnych na szczęblu uniwersyteckim, pomimo bardzo silnej selekcji na szczęblu szkoły średniej” (Saar 1997, s. 155). Tak brzmi konkluzja podsumowująca wyniki tych badań, która pozostaje adekwatna w odniesieniu do Polski lat dziewięćdziesiątych, gdzie coraz silniej dochodzi do głosu wpływ pochodzenia społecznego na poziomie wyższych studiów.

## Literatura

**Blossfeld H.-P.** 1993

*Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany: A Longitudinal Study of Cohorts Born between 1916 and 1965*, w: Y. Shavit, H.-P. Blossfeld (eds.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, s. 51–74.

**Bourdieu P.** 1986

*Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Routledge & Kegan Paul, London.

**Bowles S., Gintis H.** 1967

*Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York.

**Cichomski B., Morawski P.** 1995

*Polski Generalny Sondaż Społeczny. Skumulowany komputerowy zbiór danych*, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Cobalti A., Schizzerotto A.** 1993

*Inequality of Educational Opportunity in Italy*, w: Y. Shavit, H.-P. Blossfeld (eds.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, s. 155–176.

**Cohen J., Cohen P.** 1983

*Applied Multiple Regression/Correlation Analysis in Behavioral Sciences*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

**Collins R.** 1971

*Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*, „American Sociological Review”, nr 36, s. 1002–1019.

**Domański H.** 2000

*Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Dronkers J.** 1993

*Educational Reforms in the Netherlands. Did It Change the Impacts of Parental Occupation and Education*, „Sociology of Education”, nr 66, s. 262–277.

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

*Opportunity and Change*, Academic Press, New York.

- Garnier M.A., Raffalovitch L.E.** 1984  
*The Evolution of Educational Opportunities in France*, „Sociology of Education”, nr 57, s. 1–11.
- Gerber T.P., Hout M.** 1993  
*Educational Stratification in Russia During the Soviet Period*, „American Journal of Sociology”, nr 101, s. 611–660.
- Halsey A.H.** 1977  
*Towards Meritocracy? The Case of Britain*, w: J. Karabel, A.H. Halsey (eds.): *Power and Ideology in Education*, University Press, New York, s. 173–186.
- Heyns B., Białecki I.** 1993  
*Educational Inequalities in Postwar Poland*, w: Y. Shavit, H-P. Blossfeld (eds.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, s. 303–336.
- Kerckhoff A., Trott J.M.** 1993  
*Educational Attainment in a Changing Educational System*, w Y. Shavit, H-P. Blossfeld (eds.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, s. 133–155.
- Klecka W.R.** 1980  
*Discriminant Analysis*, Sage Publications, London.
- Lenski G.** 1966  
*Power and Privilege*, McGraw-Hill, New York.
- Mare R.** 1981  
*Change and Stability in Educational Stratification*, „American Sociological Review”, nr 46, s. 78–87.
- Mateju P.** 1993  
*Who Won and Who Lost in a Socialist Redistribution in Czechoslovakia?*, w: Y. Shavit, H-P. Blossfeld (eds.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, s. 252–272.
- Muller W., Karle W.** 1993  
*Social Selection in Educational Systems in Europe*, „European Sociological Review”, nr 9, s. 1–23.
- Parsons T.** 1960  
*Structure and Process in Modern Societies*, The Free Press, Illinois.
- Raftery A.E., Hout M.** 1990  
*Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–1975*, referat na konferencji ISA Research Committee on Social Stratification, Madryt.
- Saar E.** 1997  
*Transitions to Tertiary Education in Belarus and the Baltic Countries*, „European Sociological Review”, nr 13, s. 139–158.
- Sawiński Z., Stasińska M.** 1986  
*Przemiany w oddziaływaniu czynników pochodzenia na dwóch progach selekcji międzyszkolnej*, zeszyt 42 prac Zespołu Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Shavit Y., Blossfeld H.-P.** (eds.) 1993  
*Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder.

**Ślomoński K.M.** i in. 1989

*Struktura społeczna: schemat teoretyczny i warsztat badawczy*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

**Szelenyi Sz., Aschaffenburg K.** 1993

*Inequalities in Educational Opportunity in Hungary*, w: Y. Shavit, H-P. Blossfeld (eds.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, s. 273–302.

**Treiman D.J.** 1970

*Industrialization and Social Stratification*. w: E. O. Laumann (ed.): *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*, Bobbs Merrill, Indianapolis, s. 207–234.

**Treiman D.J., Yamaguchi K.** 1993

*Trends in Educational Attainment in Japan*, w: Y. Shavit, H-P. Blossfeld (eds.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, s. 229–251.

**Vrooman J.C., Dronkers J.** 1986

*Changing Educational Attainment Process: Some Evidence from the Netherlands*, „Sociology of Education”, nr 59, s. 69–78.

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/16/2000

# Ewa Świerzbowska-Kowalik

## Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów

Artykuł opracowano na podstawie wyników badania przeprowadzonego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>1</sup>.

Podstawowym celem badania było zgromadzenie informacji, które w zestawieniu z danymi statystycznymi dotyczącymi całej populacji młodych Polaków pozwoliłyby

<sup>1</sup> Autorkami badania i wstępnego raportu sumującego jego wyniki pt. „Dostępność wyższego wykształcenia – materialne i społeczne uwarunkowania” są Hanna Gulczyńska i Ewa Świerzbowska-Kowalik. Terenowa realizacja badania została zlecona Zakładowi Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

na przeprowadzenie wyliczeń wskazujących na istnienie lub brak nierówności w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym w Polsce.

W badaniu dążyliśmy także do określenia sytuacji materialnej studentów, zakresu korzystania z form pomocy materialnej państwa, opinii studentów na temat roli, jaką te formy pomocy odgrywają w ich budżetach oraz oceny obowiązujących zasad odpłatności za studia.

W niniejszym artykule – opierając się na informacjach uzyskanych w badaniu – zajmujemy się jedynie kwestią nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia, inne zagadnienia omówione są w raporcie z badań<sup>2</sup>.

## Wprowadzenie

**Opisując skalę i charakter nierówności edukacyjnych**, posługujemy się wskaźnikami szansy na podjęcie studiów wyższych (a także wskaźnikami szans studiowania na studiach magisterskich i zawodowych, stacjonarnych i zaocznych, w uczelniach ulokowanych w tradycyjnych ośrodkach akademickich i w niewielkich, nowych szkołach wyższych zlokalizowanych w małych miastach) oraz wskaźnikami nierówności edukacyjnych.

Przy konstruowaniu wskaźników brano pod uwagę, że:

- Badaniem została objęta reprezentatywna próba kierunków studiów we wszystkich typach uczelni oraz we wszystkich formach i trybach studiowania. Możemy zatem przyjąć, że skład społeczno-demograficzny badanej populacji studentów odpowiada składowi społecznemu całej populacji studentów szkół wyższych w Polsce.

- Kształtowanie się populacji studentów w szkołach wyższych w Polsce jest efektem skomplikowanego procesu selekcji do wyższego wykształcenia, zachodzącego w trakcie nauki na niższych szczeblach oraz w czasie rekrutacji na studia. Jak wynika z przeprowadzonych do tej pory licznych badań, o przebiegu tego procesu i szansach osiągnięcia sukcesu – podjęciu studiów wyższych – współdecydują zwykle przede wszystkim aspiracje edukacyjne zainteresowanych i środowiska, w którym się wychowywali, siła i charakter motywów, którymi w swoich strategiach edukacyjnych kierują się kandydaci na studentów, przebieg i poziom kształcenia w szkołach niższych szczebli, dostępność materialna szkół wyższych, charakter i przebieg selekcji do szkół wyższych, wreszcie także liczba miejsc w szkołach wyższych (w różnych typach uczelni i w różnych formach kształcenia).

- W rozważaniach na temat nierówności edukacyjnych opieramy się na wynikach badania przeprowadzonego wśród studentów II roku studiów. Ma to istotne znaczenie. Po pierwsze, pozwala wnioskować o **szansach różnych grup młodzieży na podejmowanie studiów wyższych** (aby wnioskować w pełni odpowiedzialnie o **szansach na uzyskanie wyższego wykształcenia**, należałoby prowadzić badanie na końcowych latach studiów, a więc wśród studentów, o których z większym prawdopodobieństwem można sądzić, że ukończą studia). Po drugie, informacje o przebiegu wczesnych etapów selekcji do wyższego wykształcenia mogliśmy uzyskać jedynie dzięki relacjom badanych odnoszącym

<sup>2</sup> Charakterystyka próby została zamieszczona w aneksie.

się do przeszłości. Po trzecie, badałyśmy tylko studentów – nie było zatem możliwe zgromadzenie wystarczającego materiału pozwalającego na określenie charakteru i siły aspiracji edukacyjnych ich środowisk rodzinnych. I wreszcie, co wydaje się najważniejsze, w badaniu uczestniczyli jedynie ci młodzi ludzie, których dążenia do podjęcia studiów zostały uwieńczone sukcesem. Prowadząc badanie wśród studentów, nie rozporządzamy żadnym materiałem empirycznym pozwalającym na dokonanie porównań między strategiami edukacyjnymi studentów a strategiami absolwentów szkół średnich, którzy nie zamierali podejmować studiów wyższych lub wprawdzie aspirowali do wyższego wykształcenia, ale musieli zrezygnować z tych aspiracji. Poznanie przyczyn i podstawowych uwarunkowań rezygnacji z realizowania aspiracji edukacyjnych byłoby ważnym elementem pozwalającym na wyjaśnienie mechanizmu kształtowania się nierówności edukacyjnych.

• W artykule zostaną omówione dwa rodzaje nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia: **nierówność ze względu na poziom wykształcenia środowiska rodzinnego** oraz **nierówność ze względu na charakter miejsca zamieszkania studentów**. Posłużyłyśmy się dwiema grupami wskaźników nierówności i szans. Są to:

– **wskaźniki szans na podjęcie studiów wyższych** oraz **wskaźniki nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia uwzględniające poziom wykształcenia środowiska**, z którego wywodzą się studenci – wyliczone zostały w efekcie zestawienia informacji o poziomie wykształcenia populacji mężczyzn w wieku produkcyjnym (przyjęłyśmy bowiem, że ojcowie studentów należą właśnie do tej grupy wiekowej) z informacjami o poziomie wykształcenia ojców badanych studentów;

– **wskaźniki szans na podjęcie studiów wyższych i wskaźniki nierówności uwzględniające miejsce zamieszkania studentów** wyliczone są w efekcie zestawienia rozkładu badanej populacji ze względu na miejsce zamieszkania (wieś i miasto) z rozkładem populacji dziewiętnasto- i dwudziestolatków w Polsce ze względu na tę samą cechę.

• Wartość każdego z wymienionych wyżej **wskaźników szansy na podjęcie studiów wyższych** została zdefiniowana następująco: wskaźnik przyjąłby wartość 1, gdyby nie było nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia ze względu na analizowaną cechę. I tak: wskaźnik nierówności ze względu na wykształcenie środowiska, z którego pochodzą studenci, przyjąłby wartość 1, gdyby rozkład badanej populacji ze względu na wykształcenie ojców studentów był identyczny jak rozkład wykształcenia mężczyzn w wieku produkcyjnym w Polsce. W przypadku istnienia nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia między grupami młodzieży różniącymi się pod względem analizowanych cech (poziomu wykształcenia ojców i miejsca zamieszkania), co zakładałyśmy hipotetycznie, wartości wskaźnika są wyższe lub niższe niż 1. Przy tym bezwzględne wartości wskaźnika mniejsze niż 1 świadczą o ograniczonym poziomie szans na podjęcie kształcenia na poziomie wyższym (im mniejsze szanse, tym niższa bezwzględna wartość wskaźnika), natomiast wartości wskaźnika większe niż 1 wskazują na szanse większe, niż wynikałoby to z rozkładu branych pod uwagę cech populacji (im większa bezwzględna wartość wskaźnika, tym większe szanse na podjęcie studiów).

• **Wskaźniki nierówności** utworzono obliczając stosunek wskaźnika szansy konkretnej grupy badanych do wskaźnika szansy grupy o najwyższym poziomie szans (na ogół w stosunku do grupy o najwyższym poziomie wykształcenia lub do grupy mieszkających w miastach).



• **Wskaźniki nierówności** przyjmują wartości bezwzględne większe od zera – wysoka wartość bezwzględna tego wskaźnika świadczy o istotnym poziomie nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia (lub ograniczonym dostępie do konkretnego typu studiów). I tak: wyliczony na podstawie danych uzyskanych w badaniu wskaźnik nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia młodych ludzi, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe wynosi 7,9 – oznacza to, że młodzież pochodząca ze środowisk o najniższym poziomie wykształcenia ma prawie ośmiokrotnie mniejsze szanse na podjęcie studiów wyższych niż młodzi ludzie z rodzin o najwyższym poziomie wykształcenia.

• W artykule podejmuję zagadnienie **nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia** – analizie poddana jest wtedy cała populacja badanych bez względu na rodzaj i formę studiów. Zajmuję się także problemem **zróźnicowania szans na podjęcie kształcenia w szkołach wyższych różnych typów, form i poziomów** – porównuję wtedy skład społeczny populacji studentów na studiach stacjonarnych i zaocznych; magisterskich i zawodowych; studiujących w uczelniach w tradycyjnych ośrodkach akademickich oraz w niewielkich, nowych ośrodkach, w których zlokalizowane są szkoły wyższe, ze składem społecznym odpowiedniej kohorty młodzieży w Polsce.

• Zamierzam także podjąć próbę opisanie niektórych przynajmniej czynników decydujących o mechanizmach tworzenia się nierówności edukacyjnych. Posługuję się przy tym analizami uwzględniającymi informacje o realizacji aspiracji w rodzinach badanych studentów, o strategiach edukacyjnych na niższych szczeblach kształcenia, o materialnych uwarunkowaniach decyzji o wyborze uczelni, o udziale studentów i ich rodzin w pokrywaniu wydatków związanych ze studiami.

## Nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia

Szanse na podjęcie studiów przez młodych ludzi, których ojcowie legitymują się wykształceniem wyższym są większe niż jakiegokolwiek innej, wyodrębnionej ze względu na wykształcenie ojców, grupy młodzieży (tabela 1). Szanse osób ze środowisk o wykształceniu podstawowym są ponadczterokrotnie mniejsze, młodzi ludzie, których ojcowie mają wykształcenie zasadnicze zawodowe prawie trzykrotnie rzadziej trafiają na studia, dzieci osób z wykształceniem średnim niemal dwukrotnie rzadziej. Wskaźnik szansy na podjęcie studiów w przypadku młodych ludzi, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe wynosi 0,5036, w przypadku osób, których ojcowie mają wykształcenie zasadnicze – 0,7500, wykształcenie średnie – 1,2509 i wreszcie w przypadku młodzieży, której ojcowie legitymują się wykształceniem wyższym – 2,1320.

Szanse na podjęcie studiów wyższych młodzieży pochodzącej ze wsi są prawie dwukrotnie mniejsze niż młodych ludzi mieszkających na stałe w miastach (tabela 2). Nie ma natomiast istotnych nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia młodzieży pochodzącej z miast różnej wielkości – szanse na podjęcie nauki w szkołach wyższych młodzieży z małych i wielkich miast są zbliżone<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Szczególnym – trudnym do wyjaśnienia – przypadkiem są młodzi ludzie pochodzący z miast średniej wielkości (od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców), których szanse na podjęcie studiów wyższych są nieznacznie większe niż jakiegokolwiek grupy wyodrębnionej ze względu na wielkość miejscowości.

**Tabela 1**  
Wykształcenie ojca a szanse na podjęcie studiów wyższych

Wyszczególnienie	Młodzi ludzie, których ojcowie mają wykształcenie			
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe
	A	B	C	D
Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	15,6	43,4	30,4	10,6
Odsetek wśród studentów szkół wyższych (w badanej populacji)	7,9	32,5	38,1	21,5
Szanse na podjęcie nauki w szkołach wyższych	0,5036	0,7500	1,2509	2,1320
Wskaźnik nierówności <sup>b</sup>	4,20	2,84	1,70	•

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 23, s. 96 i obliczenia własne.

<sup>b</sup> W kolejnych kolumnach przedstawiono stosunek D:A: D:B, D:C.

**Tabela 2**  
Miejsce zamieszkania a szanse na podjęcie studiów wyższych

Wyszczególnienie	Młodzi ludzie pochodzący	
	ze wsi	z miast
	A	B
Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	36,1	63,9
Odsetek wśród studentów szkół wyższych (w badanej populacji)	23,9	76,1
Szanse na podjęcie nauki w szkołach wyższych	0,6624	1,1907
Wskaźnik nierówności (B:A)	1,80	•

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 15, s. 65 i obliczenia własne.

Z istotnymi statystycznie nierównościami mamy do czynienia, gdy bierzemy pod uwagę dostęp do wyższego wykształcenia w ogóle, a także w przypadku wszystkich wyróżnionych rodzajów, typów i kategorii szkół wyższych: studiów stacjonarnych i zaocznych, w uczelniach akademickich i zawodowych, uczelniach ulokowanych w tradycyjnych ośrodkach akademickich i nowo powstałych szkołach wyższych w niewielkich miastach (tabele 3 i 4).

Poziom wykształcenia środowiska, z którego rekrutują się kandydaci na studentów i charakter miejsca zamieszkania przesądzają nie tylko o ich szansach na podjęcie studiów, ale także o **sposobie realizacji aspiracji edukacyjnych** (tabele 3 i 4). Młodzi ludzie ze środowisk o najniższym poziomie wykształcenia i mieszkający przed studiami na wsi – w rezultacie procesu podejmowania decyzji o wyborze uczelni, kierunku, trybu, poziomu i miejsca studiów oraz procesu rekrutacji na studia – znacznie częściej niż młodzi ludzie ze środowisk lepiej wykształconych i pochodzący z miast trafiają na studia zaoczne, zawodowe, do niewielkich szkół zlokalizowanych w niewielkich ośrodkach (tabele 5–8).

**Tabela 3**  
Wykształcenie ojca a szanse na podjęcie studiów stacjonarnych i zaocznych

Lp.	Wyszczególnienie	Młodzi ludzie, których ojcowie mają wykształcenie			
		podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe
		A	B	C	D
1	Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	15,6	43,4	30,4	10,6
2	Odsetek wśród studentów studiów stacjonarnych w badanej populacji	4,7	26,4	41,0	27,9
3	Szanse na podjęcie nauki na studiach stacjonarnych	0,2992	0,6107	1,3481	2,6395
4	Wskaźnik nierówności <sup>b</sup>	8,82	4,30	1,95	•
5	Odsetek wśród studentów studiów zaocznych w badanej populacji	11,6	41,6	35,3	11,6
6	Szanse na podjęcie nauki na studiach zaocznych	0,7438	0,9584	1,1610	1,0975
7	Wskaźnik nierówności <sup>b</sup>	1,56	1,21		1,06
8	Szanse na podjęcie studiów stacjonarnych w porównaniu z szansami na podjęcie studiów zaocznych (3:6)	0,40	0,63	1,61	2,40

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 23, s. 96 i obliczenia własne.

<sup>b</sup> W kolejnych kolumnach przedstawiono stosunek D:A: D:B, D:C.

**Tabela 4**  
Miejsce zamieszkania a szanse na podjęcie studiów stacjonarnych i zaocznych

Lp.	Wyszczególnienie	Młodzi ludzie pochodzący	
		ze wsi	z miast
		A	B
1	Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	36,1	63,9
2	Odsetek wśród studentów studiów stacjonarnych w badanej populacji	24,4	75,6
3	Szanse na podjęcie nauki na studiach stacjonarnych	0,6777	1,1886
4	Wskaźnik nierówności (B:A)	1,74	•
5	Odsetek wśród studentów studiów zaocznych w badanej populacji	24,8	75,2
6	Szanse na podjęcie nauki na studiach zaocznych	0,6885	1,1777
7	Wskaźnik nierówności (B:A)	1,71	•
8	Szanse na podjęcie studiów stacjonarnych w porównaniu z szansami na podjęcie studiów zaocznych (3:6)	0,98	1,00

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 15, s. 65 i obliczenia własne.

**Tabela 5**  
Wykształcenie ojca a szanse na podjęcie studiów magisterskich i zawodowych

Lp.	Wyszczególnienie	Młodzi ludzie, których ojcowie mają wykształcenie			
		podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe
		A	B	C	D
1	Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	15,6	43,4	30,4	10,6
2	Odsetek wśród studentów studiów magisterskich w badanej populacji	6,1	31,8	38,1	23,9
3	Szanse na podjęcie nauki na studiach magisterskich	0,3932	0,7333	1,2507	2,2561
4	Wskaźnik nierówności <sup>b</sup>	5,73	3,07	1,80	•
5	Odsetek wśród studentów studiów zawodowych w badanej populacji	11,0	33,9	38,0	17,2
6	Szanse na podjęcie nauki na studiach zawodowych	0,7040	0,7802	1,2513	1,6119
7	Wskaźnik nierówności <sup>b</sup>	2,29	2,07	1,29	•
8	Szanse na podjęcie studiów magisterskich w porównaniu z szansami na podjęcie studiów zawodowych (3:8)	0,56	0,93	0,99	1,4

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 23, s. 96 i obliczenia własne.

<sup>b</sup> W kolejnych kolumnach przedstawiono stosunek A:D, B:D, C:D.

**Tabela 6**  
Miejsce zamieszkania a szanse na podjęcie studiów magisterskich i zawodowych

Lp.	Wyszczególnienie	Młodzi ludzie pochodzący	
		ze wsi	z miast
		A	B
1	Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	36,1	63,9
2	Odsetek wśród studentów studiów magisterskich w badanej populacji	22,7	77,3
3	Szanse na podjęcie nauki na studiach magisterskich	0,6288	1,2096
4	Wskaźnik nierówności (B:A)	1,92	•
5	Odsetek wśród studentów studiów zawodowych w badanej populacji	24,8	75,2
6	Szanse na podjęcie nauki na studiach zawodowych	0,6867	1,7136
7	Wskaźnik nierówności (B:A)	1,71	•
8	Szanse na podjęcie studiów magisterskich w porównaniu z szansami na podjęcie studiów zawodowych (3:6)	0,92	0,71

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 15, s. 65 i obliczenia własne.

**Tabela 7**  
Wykształcenie ojca a szanse na podjęcie studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich i w nowych ośrodkach akademickich

Lp.	Wyszczególnienie	Młodzi ludzie, których ojcowie mają wykształcenie			
		podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe
		A	B	C	D
1	Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	15,6	43,4	30,4	10,6
2	Odsetek wśród studentów studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich (w badanej populacji)	7,0	31,7	37,4	24,0
3	Szanse na podjęcie nauki w tradycyjnych ośrodkach akademickich	0,4479	0,7296	1,2302	2,1320
4	Wskaźnik nierówności <sup>b</sup>	4,76	2,927	1,73	•
5	Odsetek wśród studentów w nowych ośrodkach akademickich (w badanej populacji)	11,9	36,5	39,5	12,2
6	Szanse na podjęcie nauki w nowych ośrodkach akademickich	0,7547	0,8424	1,3039	1,1388
7	Wskaźnik nierówności <sup>c</sup>	1,72	1,55	•	1,14
8	Szanse na podjęcie studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich w porównaniu z szansami na podjęcie studiów w nowych ośrodkach akademickich (3:6)	0,59	0,87	0,94	1,87

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 23, s. 96 i obliczenia własne.

<sup>b</sup> W kolejnych kolumnach przedstawiono stosunek A:D, B:D, C:D.

<sup>c</sup> W kolejnych kolumnach przedstawiono stosunek A:C, B:C, D:C.

**Tabela 8**  
Miejsce zamieszkania a szanse na podjęcie studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich i w nowych ośrodkach akademickich

Lp.	Wyszczególnienie	Młodzi ludzie pochodzący	
		ze wsi	z miast
		A	B
1	Odsetek w całej populacji dziewiętnasto-dwudziestolatków w Polsce <sup>a</sup>	36,1	63,9
2	Odsetek wśród studentów studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich (w badanej populacji)	20,9	79,1
3	Szanse na podjęcie nauki w tradycyjnych ośrodkach akademickich	0,5797	1,2376
4	Wskaźnik nierówności (B:A)	2,13	•
5	Odsetek wśród studentów w nowych ośrodkach akademickich (w badanej populacji)	35,1	64,9
6	Szanse na podjęcie nauki w nowych ośrodkach akademickich	0,9680	1,0182
7	Wskaźnik nierówności (B:A)	1,05	•
8	Szanse na podjęcie studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich w porównaniu z szansami na podjęcie studiów w małych nowych ośrodkach (3:6)	0,60	1,22

<sup>a</sup> Rocznik Demograficzny GUS 1999, tab. 15, s. 65 i obliczenia własne.

Szanse na podjęcie studiów stacjonarnych młodych ludzi, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe są prawie dziewięciokrotnie mniejsze niż młodzieży z rodzin najlepiej wykształconych (w przypadku wykształcenia zasadniczego ojców ponadczterokrotnie mniejsze, w przypadku wykształcenia średniego ojców dwukrotnie mniejsze).

Szanse młodzieży ze środowisk o niższym poziomie wykształcenia wprawdzie rosną, gdy idzie o studia zaoczne, zawodowe oraz szkoły wyższe zlokalizowane w małych miastach – w żadnym jednak przypadku nie są równe szansom młodzieży ze środowisk legitymujących się wykształceniem średnim i wyższym.

Statystycznie biorąc, młody człowiek, którego ojciec poprzestał na wykształceniu podstawowym ma ponaddwukrotnie większe szanse na podjęcie studiów zaocznych niż studiów stacjonarnych; prawie dwukrotnie większe szanse znalezienia się na studiach zawodowych niż na magisterskich; częściej też (1,7 razy częściej) podejmuje naukę w szkole wyższej w niewielkim ośrodku niż w tradycyjnym ośrodku akademickim.

Z podobnym rozkładem szans mamy do czynienia w przypadku aspirujących do wyższego wykształcenia, których ojcowie mają wykształcenie zasadnicze. Szanse te wyrównują się w przypadku młodych ludzi, których ojcowie mają wykształcenie średnie (podobne szanse na podjęcie studiów stacjonarnych i zaocznych, magisterskich i zawodowych oraz w tradycyjnych i małych, nowo powstałych uczelniach). Młodzi ludzie, których ojcowie mają wykształcenie wyższe najczęściej trafiają na studia stacjonarne, magisterskie i studiują najczęściej w tradycyjnych ośrodkach akademickich.

Z nierównością w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym młodzieży wiejskiej i miejskiej na podobnym poziomie (wskaźnik nierówności od 1,71 do 2,13) mamy do czynienia w przypadku wszystkich analizowanych kategorii typów i form studiów wyższych. Młodzież wiejska prawie dwukrotnie rzadziej trafia zarówno na studia stacjonarne, jak i zaoczne, na studia magisterskie i zawodowe, do szkół wyższych ulokowanych w tradycyjnych ośrodkach akademickich (tabele 6 i 8).

Szanse dwu omawianych grup młodych ludzi wyrównują się w jednym tylko przypadku – nie ma istotnych nierówności w dostępie do szkół wyższych ulokowanych w małych, nie mających tradycji ośrodkach: wskaźniki szans młodzieży wiejskiej i miejskiej wynoszą odpowiednio 0,9698 i 1,0182. Jednocześnie jednak młodzież wiejska dwukrotnie rzadziej niż młodzież miejska trafia do tradycyjnych ośrodków akademickich. Wskaźnik szansy na to, że młody człowiek mieszkający na stałe na wsi podejmie naukę w szkole wyższej w tradycyjnym ośrodku akademickim wynosi 0,5797, podczas gdy wskaźnik szansy na podjęcie przez niego nauki w niewielkim, nie mającym tradycji ośrodku jest znacznie wyższy i wynosi 0,9680.

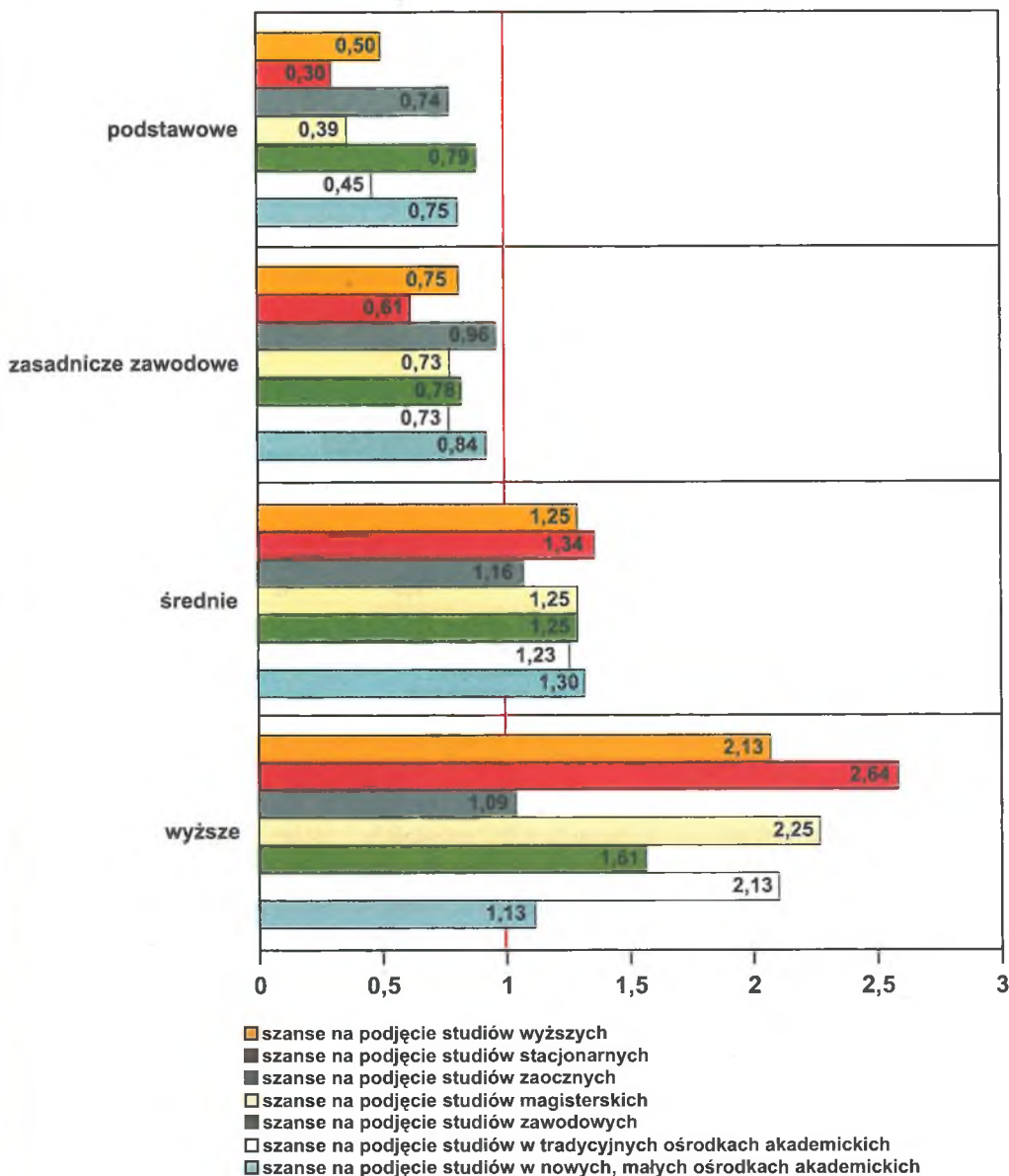
Odnotowując istotny poziom nierówności edukacyjnych – przejawiający się także w wyborze drogi realizacji aspiracji edukacyjnych (wybory: podjąć studia stacjonarne czy zaoczne, studiować na studiach magisterskich czy ograniczyć się do uzyskania dyplomu licencjata, studiować w znanym, tradycyjnym ośrodku akademickim czy podjąć naukę w niewielkiej, zlokalizowanej w małym mieście szkole wyższej) warto się zastanowić, które z uwzględnionych w analizach kryteriów (miejsce zamieszkania czy poziom wykształcenia środowiska rodzinnego) ma znaczenie decydujące.

Na rysunkach 1–6 zawarto informacje o dokonanych wyborach drogi realizacji aspiracji edukacyjnych młodych ludzi pochodzących ze wsi i miast, uwzględniając jednocześnie

poziom wykształcenia ich środowisk rodzinnych. Dane przedstawione na tych rysunkach wskazują, że wybory dokonywane przez badanych należących do grup jednorodnych pod względem poziomu wykształcenia środowisk rodzinnych, a pochodzących z miejscowości o różnym charakterze (ze wsi i z miasta) nie różnią się zasadniczo. Natomiast wybory

### Rysunek 1

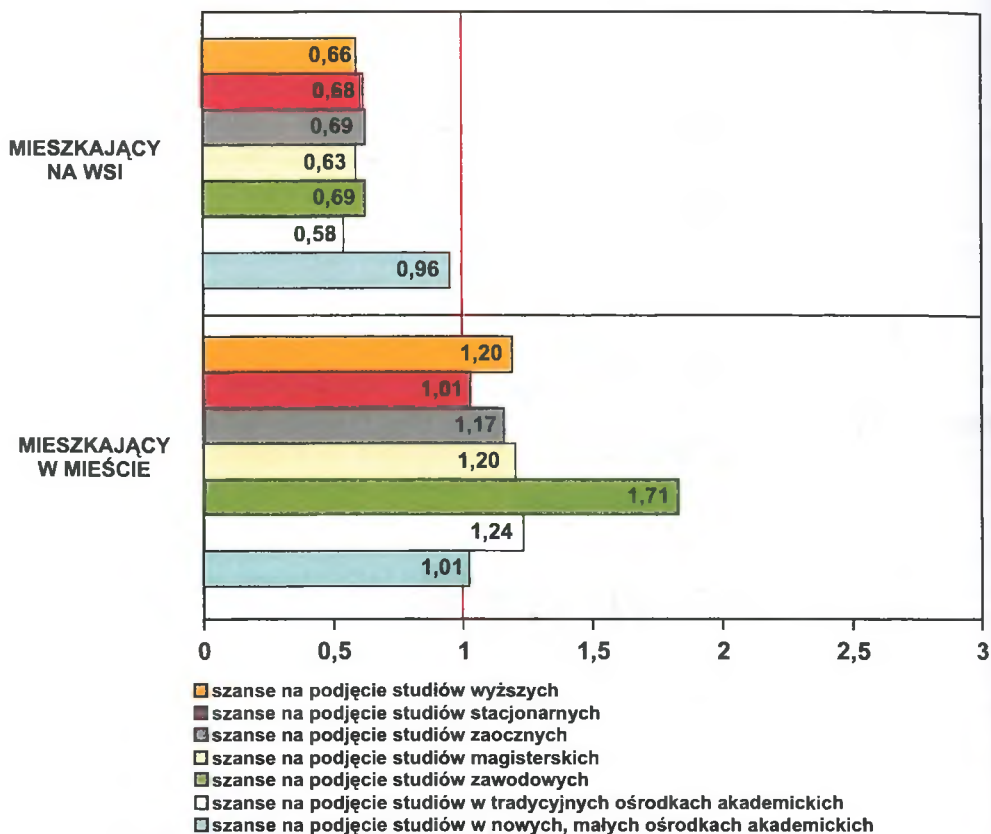
Wykształcenie ojca a szanse na podjęcie studiów wyższych;  
studiów stacjonarnych i zaocznych; studiów magisterskich i zawodowych;  
studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich i w nowych, małych ośrodkach



młodych ludzi należących do grup jednorodnych pod względem wielkości i charakteru miejscowości, z której pochodzą, są dość istotnie zróżnicowane.

### Rysunek 2

Miejsce zamieszkania a szanse na podjęcie studiów wyższych; studiów stacjonarnych i zaocznych; studiów magisterskich i zawodowych; studiów w tradycyjnych ośrodkach akademickich i w nowych, małych ośrodkach



I tak: studia magisterskie podejmuje 50% młodzieży wiejskiej, której ojcowie mają wykształcenie podstawowe i taki sam odsetek osób z rodzin o wykształceniu podstawowym pochodzących z miast; 61% pochodzących z rodzin o wykształceniu zasadniczym ze wsi i 64% z miast; 66% z rodzin o wykształceniu średnim ze wsi i 66% o takim samym poziomie wykształcenia pochodzących z miast; wreszcie odpowiednio 73% i 72% młodych ludzi z rodzin o wykształceniu wyższym.

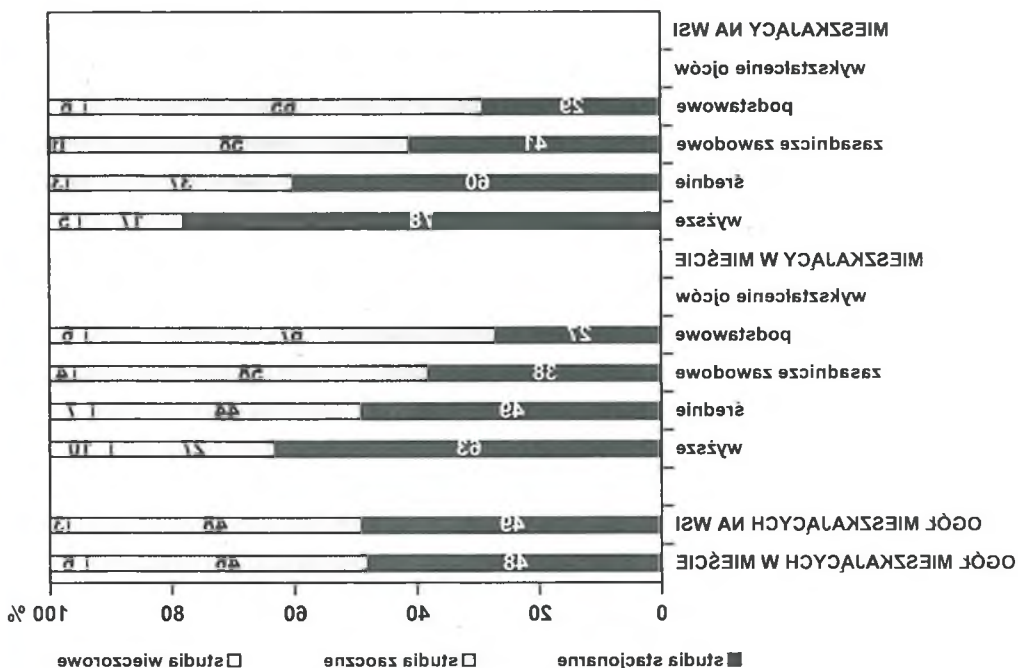
Studia magisterskie podejmuje 50% pochodzących ze wsi dzieci osób z wykształceniem podstawowym, 61% młodych ludzi ze wsi, których ojcowie mają wykształcenie zasadnicze zawodowe, 66% młodzieży wiejskiej, której ojcowie legitymują się wykształceniem średnim i 73% młodych ludzi mieszkających na wsi w środowiskach z wykształ-



ceniem wyższym: różnice zatem są znacznie większe, różnica między grupami o najniższym i najwyższym poziomie wykształcenia wynosi 23 punkty procentowe. Podobny rodzaj zależności występuje między wykształceniem środowiska, z którego pochodzą studenci i charakterem miejscowości (wieś lub miasto) a dokonanymi wyborami trybu studiów (studia stacjonarne lub zaoczne) i ośrodka akademickiego (tradycyjne i nowe ośrodki akademickie).

### Rysunek 3

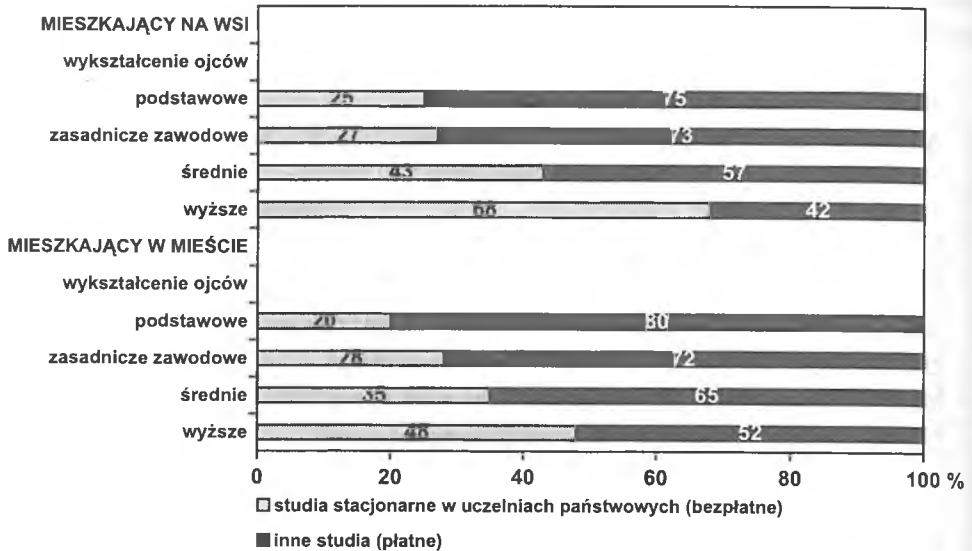
Miejsce zamieszkania i wykształcenie ojca a podejmowanie studiów stacjonarnych, zaocznych i wieczorowych (w %)



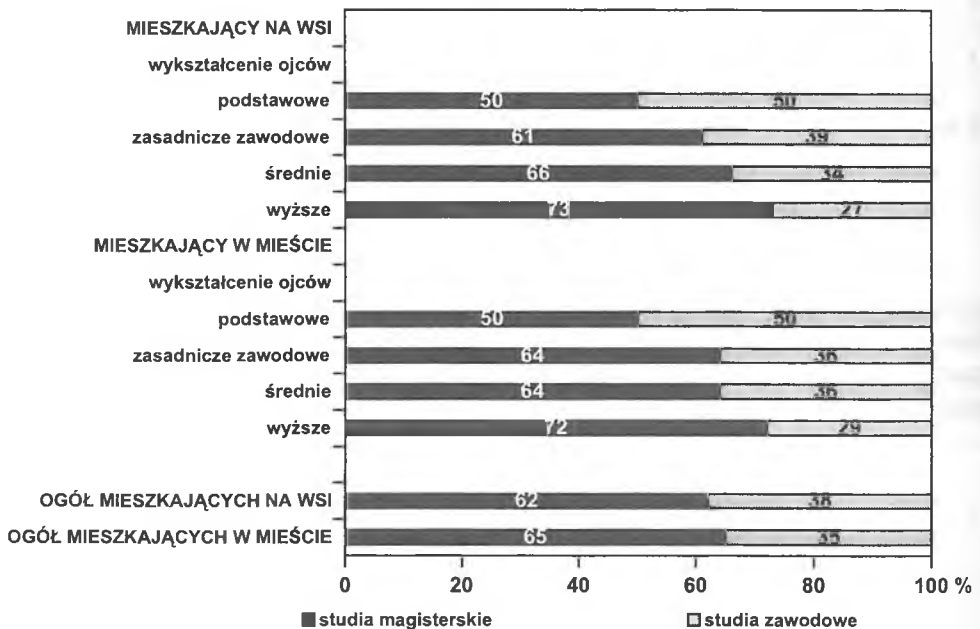
Zestawienie informacji przedstawionych na rysunkach 1–6 wskazuje dowodnie, że o dokonanych przez młodych ludzi wyborach poziomu i trybu studiów oraz ośrodka akademickiego przesądza przede wszystkim wykształcenie środowiska, z którego pochodzą, znacznie mniejsze znaczenie ma rodzaj i wielkość miejscowości, w której mieszkali przed studiami.

**Rysunek 4**

Miejsce zamieszkania i wykształcenie ojca a podejmowanie studiów stacjonarnych w uczelniach państwowych (studiów bezpłatnych) i innych form studiów (studiów płatnych) (w %)

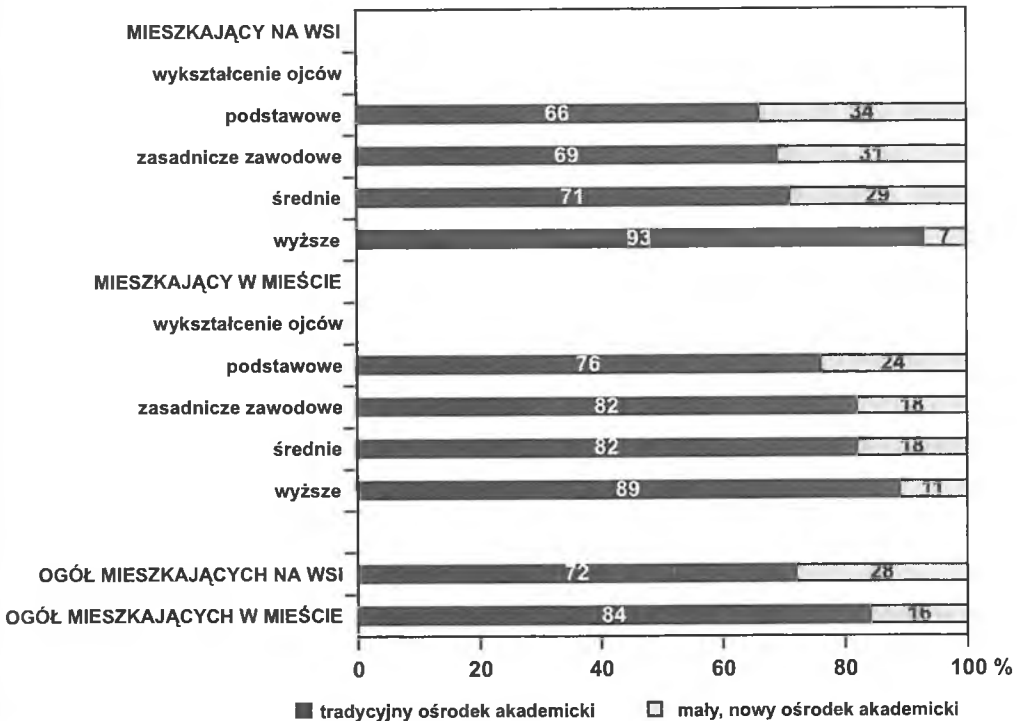
**Rysunek 5**

Miejsce zamieszkania i wykształcenie ojca a podejmowanie studiów magisterskich i zawodowych (w %)



**Rysunek 6**

Miejsce zamieszkania i wykształcenie ojca a podejmowanie studiów w tradycyjnych i nowych ośrodkach akademickich (w %)



Spróbujmy teraz prześledzić (na podstawie informacji uzyskanych w badaniu), jakie są strategie edukacyjne młodzieży mieszkającej na stałe na wsi i młodzieży miejskiej, czy są między nimi jakieś istotne różnice; jak często w rodzinach wiejskich i miejskich realizowane są aspiracje edukacyjne dzieci; jaki jest wpływ oceny sytuacji materialnej na decyzję o podjęciu studiów, jakie główne czynniki decydują o wyborze uczelni i wreszcie jaki jest udział rodzin wiejskich i miejskich oraz samych studentów w pokrywaniu wydatków związanych ze studiami. Podejmiemy też próbę określenia, jak wpływ środowisk lokalnych (miasto i wieś) modyfikowany jest przez poziom wykształcenia rodzin badanych studentów.

### Realizacja aspiracji edukacyjnych w rodzinach wiejskich i miejskich

Ponad połowa studentów pochodzących z miast deklaruje, że w ich rodzinach wszyscy z rodzeństwa, którzy są w odpowiednim do tego wieku, studiują w szkołach wyższych lub ukończyli studia – w rodzinach wiejskich odsetek ten jest niższy o ponad 10 punktów procentowych. W jednej trzeciej rodzin studentów mieszkających przed rozpoczęciem studiów w miastach tylko respondent, jako jedyna osoba spośród rodzeństwa, podjął studia (odpowiedni odsetek w przypadku rodzin wiejskich jest wyższy i wynosi 40). War-

to przy tym wskazać, że im większe miasto, tym częściej realizowane są aspiracje edukacyjne wszystkich dzieci w rodzinie (lub wszystkie dzieci w rodzinie dążą do podjęcia i ukończenia studiów wyższych), różnice jednak nie są statystycznie znaczące.

Dążąc do bliższego określenia charakteru zależności między miejscem zamieszkania młodzieży a realizacją aspiracji edukacyjnych, uwzględniliśmy w analizie także poziom wykształcenia w rodzinach wiejskich i miejskich oraz poziom dochodów w tych rodzinach. Z przeprowadzonych wyliczeń wynika, że na realizację aspiracji edukacyjnych ma wpływ poziom dochodów w rodzinach, jednak decydujące jest znaczenie poziomu wykształcenia rodzin. A ponadto, co wydaje się szczególnie istotne, zarówno poziom dochodów, jak i poziom wykształcenia środowisk rodzinnych w większym stopniu przesądzają o szansach realizacji aspiracji edukacyjnych niż rodzaj i charakter miejscowości, z których pochodzą badani<sup>4</sup>.

Decydujący wpływ na szanse kształcenia dzieci – i na wsi, i w mieście – ma poziom wykształcenia środowiska rodzinnego. W rodzinach z wyższym wykształceniem aspiracje edukacyjne są realizowane powszechnie – rodziny wiejskie nie różnią się pod tym względem od rodzin miejskich (w obu przypadkach odsetek rodzin, w których realizowane są aspiracje wszystkich dzieci jest identyczny i wynosi 82). Natomiast w rodzinach o najniższym poziomie wykształcenia z powszechnym realizowaniem aspiracji edukacyjnych mamy do czynienia znacznie rzadziej. Dotyczy to także zarówno rodzin wiejskich, jak i miejskich (22% rodzin wiejskich i 17% rodzin miejskich z wykształceniem podstawowym). W ponad połowie rodzin z wykształceniem podstawowym studia kończy tylko jedno z rodzeństwa (dotyczy to rodzin wiejskich i miejskich, chociaż na wsi zdarza się częściej); w rodzinach o najwyższym poziomie wykształcenia bardzo rzadko rezygnuje się z zapewniania wyższego wykształcenia wszystkim dzieciom (w 18% rodzin wiejskich i 12% rodzin miejskich z wyższym wykształceniem) (por. rysunek I w aneksie).

Ponad 57% respondentów pochodzących z miast i 46% badanych mieszkających przed studiami na wsi to absolwenci liceów ogólnokształcących – a więc szkół, które z racji ich podstawowej, założonej funkcji lepiej przygotowują do podjęcia studiów wyższych. Jeśli dodatkowo brać pod uwagę, że liceum ogólnokształcące nie wyposaża swych absolwentów w żadne liczące się obecnie na rynku pracy kwalifikacje, to można przyjąć, że wspólna decyzja ucznia i rodziców o wyborze takiej właśnie szkoły średniej była w znacznej mierze powiązana z planami kontynuowania w przyszłości nauki na poziomie trzecim.

Rodziny miejskie częściej niż wiejskie decydują się na wybór liceum ogólnokształcącego, ale przesądzające znaczenie także w tej kwestii ma poziom wykształcenia rodziny. Im wyższy poziom wykształcenia rodzin – i w mieście, i na wsi – tym częściej młodzi ludzie przygotowują się do podjęcia studiów w trakcie nauki w liceach ogólnokształcących.

Decyzje rodzin wiejskich i miejskich o relatywnie niskim poziomie wykształcenia (podstawowym, zasadniczym zawodowym i średnim) dotyczące wyboru szkoły średniej – a więc niejednokrotnie także decyzje o wyborze strategii edukacyjnych na przyszłość – są bardzo zbliżone. Nieco większe różnice odnotowujemy w przypadku miejskich i wiejskich rodzin z wykształceniem wyższym. W liceach ogólnokształcących uczy się 63% badanych

<sup>4</sup> Współczynnik korelacji V Cramera dla zmiennych wielkość miejscowości i realizacja aspiracji edukacyjnych wynosi 0,110; dla zmiennych poziom dochodów i realizacja aspiracji edukacyjnych 0,123, dla zmiennych poziom wykształcenia i realizacja aspiracji edukacyjnych 0,287; przy poziomie istotności 0,000.

pochodzących z rodzin wiejskich z wyższym wykształceniem i 77% respondentów z rodzin miejskich o takim samym poziomie wykształcenia (por. rysunek II w aneksie).

Pozwala to sądzić, że jeśli nawet o wyborze rodzaju szkoły średniej współdecyduje niejednakowa w mieście i na wsi dostępność liceów ogólnokształcących, wpływ tego ograniczenia jest istotnie modyfikowany przez charakter i siłę aspiracji edukacyjnych środowisk rodzinnych.

Przygotowując się do studiów, młodzi ludzie nie poprzestają na nauce szkolnej, która daje podstawowe gwarancje dobrego przygotowania do ubiegania się o miejsce na uczelni. Spora część badanych studentów przyznaje, że w szkole średniej i przed egzaminami na studia nie poprzestawała na wiedzy przyswojonej w trakcie nauki szkolnej. Ponad jedna trzecia korzystała z płatnych korepetycji i kursów przygotowawczych na studia. Braki szkolnej edukacji częściej uzupełniali na płatnych lekcjach absolwenci liceów, osoby mieszkające w miastach i pochodzące z rodzin o najwyższym poziomie wykształcenia. Można sądzić, że to właśnie kandydatom na studia ze środowisk o najwyższym poziomie wykształcenia najbardziej zależało na dobrym przygotowaniu, gwarantującym powodzenie na egzaminach wstępnych.

### Niektóre czynniki współdecydujące o podjęciu studiów i wyborze uczelni

W rodzinach wiejskich na decyzję o podjęciu studiów wpływała często ocena sytuacji materialnej rodziny: 44% respondentów mieszkających przed studiami na wsi przyznaje, że w ich rodzinach, podejmując tę decyzję, w dużym stopniu brano pod uwagę możliwości finansowe, a tylko 14% badanych studentów ze wsi uważa, że względy materialne nie miały żadnego znaczenia przy rodzinnej decyzji o studiach. W rodzinach miejskich ocena sytuacji materialnej rzadziej miała istotne znaczenie (zgodnie z deklaracjami respondentów – zastanawiano się poważnie nad możliwościami finansowymi w jednej trzeciej rodzin miejskich, nie brano tych względów pod uwagę w 23% rodzin).

Ale, tak jak to było w przypadku decyzji o wyborze szkoły średniej, decyzję o studiach wyższych uzależnia się od oceny sytuacji materialnej rodziny. I na wsi, i w mieście o decyzji o podjęciu studiów w istotnym stopniu przesądza poziom wykształcenia rodziny (por. rysunek IV w aneksie). Rodziny z wykształceniem podstawowym mieszkające na wsi są pod tym względem bardziej podobne do rodzin o takim samym poziomie wykształcenia w miastach niż do rodzin wiejskich z wykształceniem średnim i wyższym (por. rysunek III w aneksie).

Na wzory postępowania w tak istotnych kwestiach jak wykształcenie dzieci silniej wpływa poziom dochodów w rodzinach studentów i poziom wykształcenia rodzin niż charakter środowiska lokalnego<sup>5</sup>.

O pomijaniu (lub minimalizowaniu) względów materialnych przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu w rodzinach o względnie wysokim poziomie wykształcenia decyduje przede wszystkim, jak się wydaje, przyjęta hierarchia potrzeb (w której wysokie miejsce zajmuje realizacja aspiracji edukacyjnych), a nie wysoki poziomu dochodów.

<sup>5</sup> Współczynnik korelacji  $V$  Cramera wyliczony dla zmiennych: miejsce zamieszkania i znaczenie sytuacji materialnej w podejmowaniu decyzji o studiach wynosi 0,111; poziom wykształcenia ojców i znaczenie sytuacji materialnej w podejmowaniu decyzji o studiach 0,121; poziom dochodów i znaczenie sytuacji materialnej w podejmowaniu decyzji o studiach 0,142; przy poziomie istotności 0,000.

Ponad połowa studentów studiów bezpłatnych (stacjonarnych w uczelniach państwowych) pochodzących ze wsi i dwie piąte pochodzących z miast nie mogłoby, ze względu na kondycję materialną swojej rodziny, pozwolić sobie na naukę na studiach płatnych – zaocznych lub wieczorowych w uczelniach państwowych lub w wyższych szkołach niepublicznych. Z taką sytuacją częściej mamy do czynienia w rodzinach o niskim poziomie wykształcenia (podstawowym i zasadniczym zawodowym), najrzadziej zaś w rodzinach, w których ojcowie mają wykształcenie wyższe.

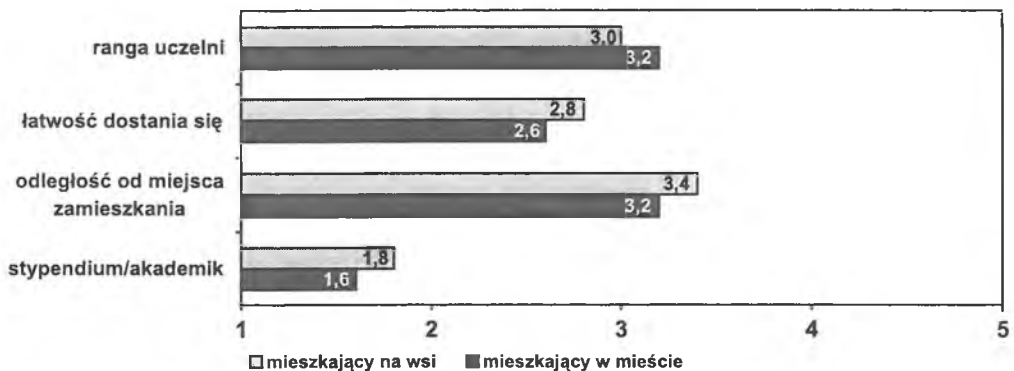
Blisko połowa respondentów twierdzi, że mogłaby sobie pozwolić na studia płatne, ale taki wybór (lub taka konieczność) wiązałby się z poważnymi problemami dla rodziny. Studenci pochodzący ze wsi nieco rzadziej niż ogół badanych są przekonani, że mogliby studiować w uczelniach pobierających opłaty za naukę. Tylko bardzo nieliczni przyznają, że mogliby ponosić opłaty za studia i nie wywołałoby to w ich rodzinach poważniejszych problemów. Najczęściej dotyczy to badanych z miejskich rodzin o najwyższym poziomie wykształcenia (por. rysunek IV w aneksie).

O możliwości podjęcia studiów płatnych znacznie silniej niż miejsce zamieszkania i poziom wykształcenia środowiska rodzinnego przesądza jednak poziom dochodów w rodzinach przyszłych studentów<sup>6</sup>.

Rodziny wiejskie i rodziny o relatywnie niskim poziomie wykształcenia to jednocześnie rodziny o najniższym poziomie dochodów. I właśnie wszystkie te cechy rodzin badanych wykluczają możliwość ponoszenia opłat za studia i przesądzają o konieczności ubiegania się o miejsce na studiach bezpłatnych (stacjonarnych) w uczelniach państwowych.

Respondenci pochodzący ze wsi, wybierając studia, przywiązują większą wagę do względów wiążących się z sytuacją materialną (odległość uczelni od miejsca zamieszkania oraz szanse na uzyskanie stypendium i miejsca w domu akademickim).

**Rysunek 7**  
Miejsce zamieszkania a czynniki decydujące o wyborze uczelni  
(średnie wyborów dokonywanych na skali 1–5)

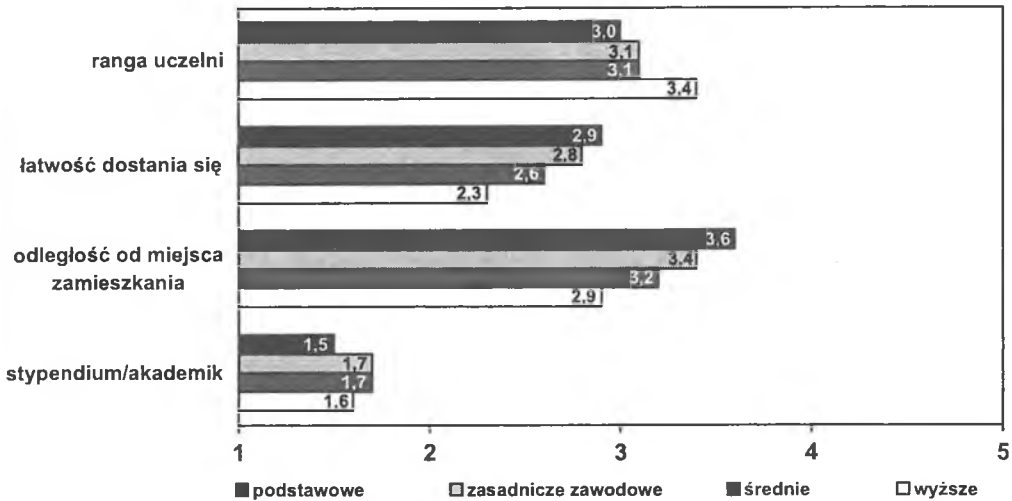


<sup>6</sup> Współczynnik korelacji  $V$  Cramera wyliczony dla zmiennych: miejsce zamieszkania i możliwość podjęcia studiów płatnych wynosi 0,127; poziom wykształcenia ojców i możliwość podjęcia studiów płatnych 0,180; poziom dochodów i możliwość podjęcia studiów płatnych 0,351; przy poziomie istotności 0,000.

Badani mieszkający przed rozpoczęciem studiów w miastach, wybierając uczelnię, częściej biorą pod uwagę rangę i poziom szkoły wyższej, rzadziej natomiast istotna jest dla nich łatwość dostania się na pierwszy rok studiów.

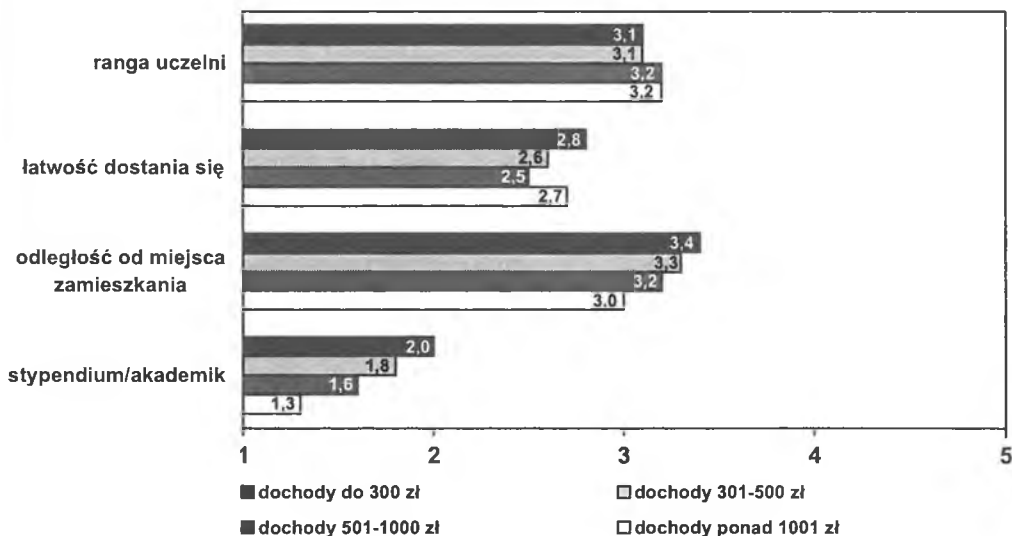
**Rysunek 8**

Wykształcenie ojca a czynniki decydujące o wyborze uczelni  
(średnie rangi przypisywane czynnikom na skali 1–5)



**Rysunek 9**

Dochody w rodzinach studentów a czynniki decydujące o wyborze uczelni  
(średnie rangi przypisywane czynnikom na skali 1–5)



Studenci z małych i średnich miast, wybierając uczelnię, przypisywali jednakowe – stosunkowo małe – znaczenie randze i poziomowi szkoły wyższej (średnia ranga przypisywana poziomowi uczelni w tych grupach = 3,1); ranga uczelni miała istotniejsze znaczenie tylko dla studentów pochodzących z największych miast (średnia ranga w tej grupie = 3,5). Im większe miasto, w którym mieszkali przed rozpoczęciem studiów, tym mniejsze znaczenie przypisywali czynnikom materialnym i organizacyjnym, takim jak łatwość dostania się na studia, odległość ośrodka akademickiego od miejsca zamieszkania i możliwość uzyskania stypendium lub miejsca w domu akademickim. Im mniejsza miejscowość, w której przed studiami mieszkają kandydaci na studentów, tym częściej swoboda wyboru uczelni ograniczana jest koniecznością brania pod uwagę względów organizacyjnych i materialnych – im większa miejscowość, tym większa swoboda wyboru szkoły wyższej.

### Pokrywanie wydatków związanych ze studium

Większość studentów już w okresie podejmowania decyzji o studium liczy się z tym, że studia trzeba będzie łączyć z pracą zarobkową. Prawie dwie piąte (zarówno mieszkających na wsi, jak i w mieście) zamierzało jednocześnie ze studiami podjąć stałą pracę etatową. Tylko nieliczni planowali studia niezakłócone koniecznością zarobkowania.

O charakterze planów związanych z pracą zarobkową w czasie studiów w znacznie większym stopniu przesądzał poziom wykształcenia rodzin studentów niż charakter środowiska lokalnego. Badani, których ojcowie legitymują się wykształceniem zaledwie podstawowym najczęściej zamierzali studiować, pracując jednocześnie na całym etacie – dotyczy to w równej mierze osób mieszkających na wsi, jak i w mieście (ponad połowa respondentów z obu wymienionych grup planowała pełnoetatową pracę). O planach związanych z pracą zarobkową w czasie studiów decydował przede wszystkim poziom wykształcenia w rodzinie i jej dochody, znacznie mniej istotny był wpływ charakteru i wielkości miejscowości, z której pochodzą studenci<sup>7</sup>. O pracy na pełnym etacie najrzadziej myśleli respondenci z rodzin o najwyższym poziomie wykształcenia – 15% z wiejskich rodzin z wykształceniem wyższym i 23% z miejskich rodzin o takim samym poziomie wykształcenia.

Wielu studentów rzeczywiście już na drugim roku studiów realizuje swoje plany związane z pracą zarobkową. Dotyczy to przede wszystkim osób, które były przed studiami zdecydowane na łączenie nauki z pełnoetatową pracą (lub podejmowały studia pracując)<sup>8</sup>. Rzadziej realizowane są plany dotyczące pracy dorywczej, zarabiania na studia w czasie wakacji.

Koszty studiowania pokrywane są przede wszystkim przez studentów i ich rodziny; tylko nieco mniej niż dwie piąte respondentów przyznaje, że nie korzysta z pomocy finansowej rodziców, połowa badanych pokrywa przynajmniej część wydatków związanych ze

<sup>7</sup> Współczynnik korelacji  $V$  Cramera wyliczony dla zmiennych: poziom wykształcenia ojców i plany związane z pracą zarobkową wynosi 0,162; poziom dochodów i plany związane z pracą zarobkową 0,224; przy poziomie istotności 0,000; nie ma natomiast istotnej statystycznie korelacji między zmiennymi miejsce zamieszkania i plany.

<sup>8</sup> W większości dotyczy to osób studiujących zaocznie, którym tryb studiów pozwala na stałą pracę w pełnym wymiarze godzin.



studiami z dochodów z własnej pracy zarobkowej. Znacznie rzadziej studenci korzystają z pomocy państwa – **78% badanych studentów nie korzysta z żadnej formy pomocy finansowej państwa**. Z pomocy materialnej państwa (stypendiów, dofinansowania zakwaterowania w domu akademickim i kredytów na studia) korzystają głównie studenci o najniższym poziomie dochodów w rodzinie (tabela 9) – wynika to w sposób oczywisty z przepisów ustalających górne limity dochodów, uprawniające do ubiegania się o pomoc materialną. Niskie dochody uprawniają do ubiegania się o stypendium lub kredyt, nie znaczy to jednak, że wszyscy studenci spełniający ten warunek mają stypendia. Z odpowiedzi naszych badanych wynika, że stypendia socjalne uzyskało zaledwie 22,3% studentów studiów stacjonarnych o najniższym poziomie dochodów w rodzinie (do 300 zł miesięcznie na osobę).

Tabela 9

Zakres pomocy finansowej państwa dla studentów a ich miejsce zamieszkania, wykształcenie ojców i poziom dochodów w rodzinach (w %)

Wyszczególnienie	Otrzymujący			
	stypendium socjalne	stypendium naukowe	dofinansowanie do miejsca w akademiku	kredyt bankowy
Ogół badanych	6,7	10,5	2,2	7,3
Miejsce zamieszkania przed rozpoczęciem studiów				
Wies	13,4	13,1	4,2	7,3
Miasto do 20 000 mieszkańców	4,0	8,8	2,8	9,2
Miasto 20 001–100 000 mieszkańców	5,7	9,8	2,1	9,8
Miasto 100 001–300 000 mieszkańców	4,5	10,5	1,2	11,7
Miasto ponad 300 001 mieszkańców	3,6	10,1	0,5	5,5
Wykształcenie ojca				
Podstawowe	11,5	6,5	2,2	3,6
Zasadnicze zawodowe	7,6	8,7	1,6	7,1
Średnie	5,9	10,4	3,0	11,4
Wyższe	4,5	16,6	1,6	7,3
Dochód na osobę w rodzinie				
Do 300 zł	22,3	16,2	6,1	13,7
301–500 zł	8,5	11,9	2,5	11,5
501–1000 zł	0,8	9,8	0,8	6,1
Ponad 1001 zł	0,4	6,2	1,1	1,1
Zawód ojca				
Kadra kierownicza i specjaliści z wyższym wykształceniem	3,5	18,3	0,6	7,4
Rolnicy i pracownicy rolni	20,6	16,1	5,2	11,0

Stypendia socjalne i dofinansowanie miejsc w domach akademickich najczęściej uzyskują badani mieszkający na wsi, a wśród nich zwłaszcza dzieci rolników i najemnych pracowników rolnych. Wiąże się to wyraźnie z poziomem dochodów w rodzinach wiejskich; w tej grupie badanych najczęściej zdarzają się osoby o najniższym poziomie dochodów rodzinnych. Badani z rodzin o najniższym poziomie wykształcenia korzystają z

stypendiów i dofinansowania do miejsc w domach akademickich ponaddwukrotnie częściej niż studenci, których ojcowie mają wykształcenie wyższe – i w tym przypadku wynika to z wiążącym się z niskim poziomem wykształcenia niskim poziomem dochodów rodzinnych.

Inaczej jest z korzystaniem ze stypendiów naukowych – uzyskują je wprawdzie stosunkowo często badani mieszkający na wsi i pochodzący z rodzin o niskim poziomie dochodów rodzinnych, ale także studenci z rodzin o najwyższym poziomie wykształcenia (prawie trzykrotnie częściej niż respondenci, których ojcowie legitymują się wykształceniem podstawowym).

**Tabela 10**

Udział pomocy finansowej rodziców w pokrywaniu wydatków związanych ze studiami (w %)

Wykształcenie	W pokrywaniu wydatków związanych ze studiami uczestniczą rodzice <sup>a</sup>	Wydatki związane ze studiami pokrywam całkowicie z dochodów rodziców <sup>b</sup>	Średni udział procentowy dochodów pochodzących od rodziców wśród innych dochodów <sup>c</sup>
Miejsce zamieszkania przed rozpoczęciem studiów			
Wieś	65	32	68
Miasto do 20 000 mieszkańców	59	32	67
Miasto 20 001–100 000 mieszkańców	59	35	68
Miasto 100 001–300 000 mieszkańców	64	38	71
Miasto ponad 300 001 mieszkańców	61	32	65
Wykształcenie ojca			
Podstawowe	42	19	57
Zasadnicze zawodowe	55	35	64
Średnie	65	31	67
Wyższe	73	39	74
Dochód na osobę w rodzinie			
Do 300 zł	64	24	59
301–500 zł	65	30	67
501–1000 zł	60	39	71
Ponad 1001 zł	51	44	72

<sup>a</sup> Odsetki liczone w stosunku do ogółu badanych ( $N = 1842$ ).

<sup>b</sup> Odsetki liczone w stosunku do liczby osób korzystających z pomocy finansowej rodziców.

<sup>c</sup> Średnie wyliczone dla grupy korzystającej z pomocy finansowej rodziców.

Udział procentowy rodziców studentów w pokrywaniu ich wydatków związanych ze studiami (tabela 10) maleje wraz ze wzrostem poziomu dochodów w rodzinie (rodziny o najwyższym poziomie dochodów w mniejszym stopniu uczestniczą w pokrywaniu tych wydatków studenckich niż rodziny najmniej zamożne). Studenci pochodzący z rodzin o najwyższym poziomie dochodów są najbardziej samodzielni w zarabianiu na własne studia – z dochodów z własnej pracy zarobkowej pokrywają prawie trzy czwarte wydatków związanych ze studium, podczas gdy osoby z rodzin najmniej zamożnych tylko nieco więcej niż połowę wydatków. Ma tu oczywiście znaczenie, że studenci pochodzący

z najmniej zamożnych rodzin znaczną część swoich wydatków związanych ze studium pokrywają ze stypendiów i kredytów uzyskanych na studia – częściej mogą zrezygnować z pracy zarobkowej, nie muszą też liczyć na intensywną pomoc materialną rodzin.

## Podsumowanie

**1. Szanse na podjęcie nauki w szkołach wyższych młodych ludzi mieszkających w miastach są prawie dwukrotnie większe niż młodych ludzi mieszkających na wsi; szanse te rosną wraz z wielkością miasta, z którego pochodzi młodzież.**

Nierówność w dostępie do wyższego wykształcenia młodzieży wiejskiej i miejskiej dotyczy wszystkich kategorii studiów i szkół wyższych – młodzi ludzie ze wsi oraz ze środowisk o najniższym poziomie wykształcenia mają mniejsze szanse na podjęcie zarówno studiów stacjonarnych, jak i zaocznych, magisterskich i zawodowych, płatnych i bezpłatnych (o ograniczonym dostępie do kształcenia tych grup młodzieży świadczą wskaźniki nierówności; w zależności od poziomu i formy studiów zamykają się w przedziale 1,71 – 2,13). Szanse na podjęcie studiów wyższych młodych ludzi ze wsi w porównaniu z ich rówieśnikami z miasta są równe tylko w jednym przypadku: szkół wyższych ulokowanych w małych, nowych ośrodkach.

O istnieniu nierówności w dużym stopniu przesądzają odmienne strategie edukacyjne na wsi i w mieście – młodzież wiejska częściej przygotowuje się do podjęcia studiów w technikach i liceach zawodowych, młodzież miejska najczęściej kończy licea ogólnokształcące. Rodziny miejskie częściej wspomagają swoje dzieci, zapewniając im dodatkową płatną pomoc w przygotowaniu do podjęcia studiów wyższych – płatne korepetycje w trakcie nauki w szkole średniej i udział w kursach przygotowawczych na uczelnię.

W rodzinach miejskich częściej niż w rodzinach wiejskich realizowane są aspiracje edukacyjne wszystkich dzieci w rodzinie; rzadziej niż na wsi poprzestaje się na wykształceniu tylko jednego dziecka.

Rodziny wiejskie, podejmując decyzje o studiach swoich dzieci, częściej niż rodziny miejskie w dużym stopniu muszą się liczyć z możliwościami finansowymi.

Wybierając szkołę wyższą, młodzież wiejska przywiązuje większą wagę do czynników materialnych i organizacyjnych (odległości uczelni od miejsca zamieszkania, łatwości dostania się, możliwości uzyskania miejsca w domu akademickim); młodzież miejska (zwłaszcza mieszkająca w dużych miastach) przywiązuje większą wagę do rangi i poziomu uczelni.

**2. O szansach realizacji aspiracji edukacyjnych na poziomie wyższym w dużym stopniu przesądza poziom wykształcenia środowisk rodzinnych. Młodzi ludzie, których rodzice legitymują się wykształceniem wyższym ponadczterokrotnie częściej niż ci, których rodzice ukończyli tylko szkołę podstawową podejmują naukę na studiach wyższych.**

Wykształcenie środowiska rodzinnego decyduje także w istotnym stopniu o wyborze uczelni, trybu i miejsca studiów. Im niższy poziom wykształcenia rodziców, tym częściej młodzi ludzie podejmują studia zaoczne, zawodowe zakończone uzyskaniem dyplomu li-

cencjata, naukę w nowych, pozbawionych tradycji ośrodkach akademickich; rzadziej natomiast studiują na studiach magisterskich, stacjonarnych, w tradycyjnych ośrodkach akademickich.

W rodzinach z wyższym wykształceniem powszechne jest zapewnianie wykształcenia wszystkim dzieciom – im niższy poziom wykształcenia ojców, tym rzadziej zaspokajane są aspiracje edukacyjne wszystkich dzieci w rodzinie.

Im wyższe wykształcenie środowiska rodzinnego, tym skuteczniejsze, z punktu widzenia szansy podjęcia studiów, strategie edukacyjne – w rodzinach o najwyższym poziomie wykształcenia powszechne jest przygotowywanie się do podjęcia studiów w liceach ogólnokształcących, im niższy poziom wykształcenia, tym częściej przyszli studenci uzyskują maturę w średnich szkołach zawodowych. Im wyższe wykształcenie rodzin, tym częściej kandydatom na studia udziela się płatnej pomocy w przygotowaniu się do egzaminów wstępnych.

Na decyzję młodych ludzi o podjęciu studiów wpływa ocena sytuacji materialnej rodziny. Znaczenie sytuacji materialnej rodziny przy podejmowaniu tej decyzji jest tym większe, im niższy jest poziom wykształcenia rodziców kandydata na studia. Przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu większość kandydatów, zdając sobie sprawę z kosztów studiów, jest przygotowana na jednoczesne podjęcie pracy zarobkowej – takie przekonanie jest tym bardziej powszechne, im niższy jest poziom wykształcenia rodziców kandydatów na studia.

Większość studentów pracuje zarobkowo w czasie studiów. Im wyższy poziom wykształcenia rodzin, tym mniej intensywne są zarobkowe zajęcia studentów.

Większość wydatków związanych ze studiami pokrywają wspólnie rodzice i studenci. Im wyższe wykształcenie rodziców, tym wyższy ich udział w pokrywaniu związanych ze studiami wydatków studentów, a zatem większe szanse na studiowanie niezakłócone intensywną pracą zarobkową.

### **3. Wszystkie przeprowadzone analizy wskazują, że istotna nierówność w dostępie do kształcenia na poziomie trzecim młodzieży wiejskiej i miejskiej jest przede wszystkim konsekwencją znacznych różnic w poziomie wykształcenia i poziomie dochodów tych dwóch środowisk.**

Nie ma bowiem istotnych różnic między przyjmowanymi strategiami edukacyjnymi wobec dzieci w środowiskach miejskich i wiejskich w rodzinach o podobnym poziomie wykształcenia rodzin. O wzorach zachowań, strategiach edukacyjnych, decyzjach w sprawach wykształcenia, powszechności realizacji aspiracji edukacyjnych przesądza poziom wykształcenia środowiska rodzinnego, w znacznie mniejszym stopniu zaś – wzory postępowania charakterystyczne dla środowiska lokalnego: miasta lub wsi.

Rodziny o jednakowym poziomie wykształcenia – zarówno w mieście, jak i na wsi – przyjmują podobne strategie edukacyjne i podejmują podobne decyzje. Przyjęte wzory postępowania w kwestiach kształcenia dzieci rodzin wiejskich o najniższym poziomie wykształcenia są znacznie bliższe wzorom przyjętym przez rodziny miejskie o wykształceniu podstawowym niż rodzinom wiejskim o wyższym poziomie wykształcenia.

Wzory te są dodatkowo wzmocniane na skutek silnego zróżnicowania sytuacji materialnej. Rodziny o najniższym poziomie wykształcenia, najniższym poziomie aspiracji edukacyjnych, najmniej skutecznych strategiach w dziedzinie kształcenia dzieci, to naj-

częściej jednocześnie o rodziny najniższym poziomie dochodów – dotyczy to szczególnie często rodzin wiejskich.

Mało skuteczne strategie edukacyjne młodych ludzi ze środowisk o niekorzystnych wzorach i tradycjach edukacyjnych znacznie ograniczają ich swobodę wyboru – kandydaci na studia rekrutujący się z tych środowisk często rezygnują z nauki w uczelniach o najwyższym poziomie, a więc także najostrzejszym systemie selekcji, oddalonych od miejsca zamieszkania, pobierających najwyższe opłaty za studia. Wybierają raczej uczelnie przyjmujące wszystkich kandydatów, bliskie miejsca zamieszkania, studia zawodowe (a więc trwające krócej), studia zaoczne, mniej kosztowne od studiów stacjonarnych w uczelniach niepublicznych, wreszcie niewielkie, prowincjonalne ośrodki akademickie. Obawiając się konkurencji, podejmują studia w szkołach niepublicznych – decydując się raczej na opłaty za studia i utratę szansy na uzyskanie stypendium niż na konieczność poddania się egzaminom konkursowym. Tego typu wybór, przy braku wystarczającego wsparcia finansowego rodziców, narzuca konieczność podejmowania jednocześnie ze studiami stałej lub przynajmniej intensywnej pracy zarobkowej.

**Poziom wykształcenia środowisk rodzinnych przesądza nie tylko o szansach realizacji aspiracji edukacyjnych. W istotny sposób determinuje także sposób realizowania tych aspiracji. Młodzi ludzie ze środowisk o relatywnie niskim poziomie wykształcenia znacznie częściej niż młodzież z rodzin o wysokim poziomie wykształcenia podejmują trudniejszą i mniej efektywną drogę osiągnięcia wyższych kwalifikacji. Częściej trafiają na studia zaoczne niż na stacjonarne, łatwiej im dostać się do wyższych szkół zawodowych niż na studia magisterskie, mają większe szanse na podjęcie nauki w niewielkich szkołach w nowych ośrodkach niż na studiowanie w tradycyjnych ośrodkach akademickich.**

Studiowanie na studiach zaocznych i w uczelniach niepublicznych jest równoznaczne z koniecznością opłacania czesnego, a to z kolei wymusza, w przypadku większości studentów, konieczność łączenia nauki z intensywną pracą zarobkową.

Nauka na studiach zaocznych i w szkołach niepublicznych jest bardziej kosztowna nie tylko ze względu na obowiązujące czesne. Studenci z tych szkół – bez względu na kondycję materialną rodzin – nie mogą korzystać z żadnych form bezzwrotnej pomocy materialnej państwa. Pozbawieni są stypendiów oraz możliwości zakwaterowania w domach akademickich. Dla najuboższych spośród nich dostępne są jedynie kredyty bankowe. W konsekwencji **państwo nie ponosi żadnych kosztów związanych z kształceniem wielu, najbardziej wymagających preferencyjnego potraktowania, studentów.** Wielu studentów z rodzin o najniższym poziomie wykształcenia, pokonujących bariery rodzinne, środowiskowe i finansowe, uzyskuje dyplom ukończenia uczelni na rynku pracy nie zawsze traktowany równorzędnie z dyplomami studiów stacjonarnych renomowanych uczelni.

Z drugiej jednak strony, biorąc pod uwagę istotny ilościowy udział szkół niepublicznych w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce i fakt, że studenci o potencjalnie najmniejszych szansach na podjęcie studiów kształcą się stosunkowo często w tych właśnie uczelniach, należy stwierdzić, że **rozwój wyższego szkolnictwa niepublicznego w istotnym stopniu ogranicza skutki istniejących w Polsce nierówności edukacyjnych.**

Informacje zgromadzone dzięki przeprowadzonemu badaniu wskazują, że **istniejące w systemie szkolnictwa wyższego istotne bariery ograniczające dostęp do kształcenia na poziomie wyższym nie są wystarczająco korygowane przez system pomocy material-**

nej państwa. Przyjęte limity dochodów uprawniające do ubiegania się o pomoc stypendialną powodują, że mogą z niej korzystać tylko nieliczni studenci, nadto dotyczy to jedynie studentów uczelni publicznych. Na skutek istotnego ograniczenia wielkości funduszu stypendialnego uprawnienia do ubiegania się o stypendium (odpowiedni poziom dochodów w rodzinie studenta) nie są równoznaczne z szansą na otrzymanie pomocy. Wysokość stypendiów uzyskiwanych przez studentów nie pozwala na pokrycie znaczącej części niezbędnych wydatków związanych ze studiowaniem. Wprowadzony w ostatnich latach system kredytów bankowych na studia obejmuje także – z różnych względów – tylko nielicznych studentów. W rezultacie tak funkcjonującego systemu pomocy materialnej państwa studiować mogą młodzi ludzie mający szanse na znalezienie dobrze płatnej, ale jednocześnie umożliwiającej jednoczesne studiowanie pracy lub mający rodziców skłonnych do ponoszenia wysokich kosztów kształcenia.

Badanie realizowane było wśród studentów, a więc wśród młodych ludzi, którzy aspirowali do podjęcia studiów wyższych i, co jeszcze ważniejsze, w swojej drodze do zaspokojenia aspiracji edukacyjnych osiągnęli sukces – podjęli kształcenie na poziomie trzecim i przetrwali pierwszy selekcyjny okres studiów. Fakt ten ma istotne konsekwencje dla znaczenia i interpretacji uzyskanych wyników.

Proces selekcji do wyższego wykształcenia zaczyna się we wcześniejszej fazie kształcenia; aspiracje edukacyjne uczniów i ich rodzin kształtują się w okresie szkoły średniej, istotne dla szans realizacji aspiracji decyzje podejmowane są zwykle jeszcze wcześniej, na etapie wyboru szkoły średniej. Wszystko to powoduje, że celowe byłoby przeprowadzenia badania szans i nierówności edukacyjnych przynajmniej w dwóch etapach (w czasie nauki w szkole średniej i na studiach). Badaniem takim należałoby objąć uczniów o różnym poziomie aspiracji edukacyjnych, absolwentów szkół średnich, którzy zrezygnowali z ubiegania się o indeks, kandydatów na studia, a następnie studentów, którzy podjęli naukę w szkołach wyższych. Przydatne byłoby także objęcie badaniem rodziców uczniów i studentów. Tak zakrojone badanie – obejmujące zarówno tych, którzy zrezygnowali z podjęcia studiów, jak i tych, którzy je podjęli – pozwoliłoby na wyczerpującą analizę strategii edukacyjnych, procesu doboru do studiów oraz szans edukacyjnych i społecznych uwarunkowań nierówności edukacyjnych.

## Aneks

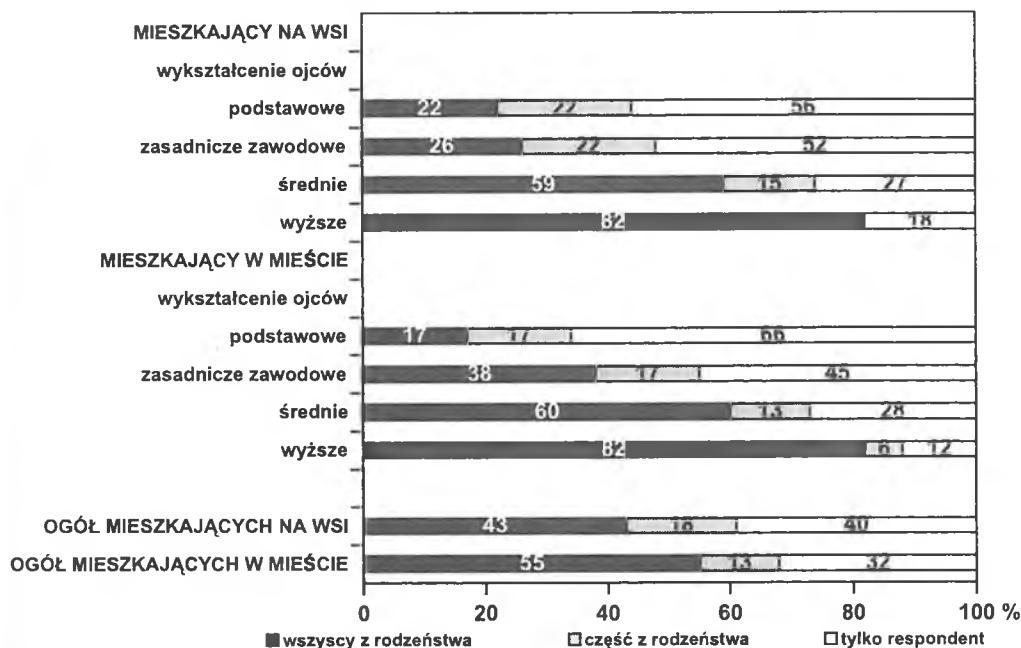
### Charakterystyka próby

Badanie przeprowadzono metodą ankiety audytoryjnej na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej studentów drugiego roku studiów w roku akademickim 1999/2000. Przyjęto wielostopniowy, warstwowy system losowania próby przy alokacji proporcjonalnej, opartej na liczbie studentów drugiego roku w poszczególnych warstwach. Wyróżniono następujące warstwy: siedziba uczelni, typ uczelni, organ założycielski (państwo, instytucje lub osoby prywatne), tryb odbywania studiów (dzienny, wieczorowy, zaoczny), poziom studiów (licencjacki, magisterski), kierunek studiów. Jednostkę losowania stanowił zespół złożony z dwudziestu studentów. Była to z reguły jedna grupa studencka. Założo-

na wielkość próby: 2000 osób. Losowość doboru jednostek losowania przejawiała się, po pierwsze, w losowym doborze określonej kombinacji warstw (np. kierunek biologia w UMCS w Lublinie, studia dzienne), po wtóre, w losowości objęcia próbą tych, a nie innych mało uczęszczanych kierunków studiów, tych, a nie innych niewielkich uczelni oraz tych, a nie innych niewielkich miast akademickich. Próba w całości składała się ze stu jednostek losowania. Ponadto postanowiono zbadać dodatkowo dziesięć jednostek (tj. około dwustu studentów) uczęszczających do prywatnych z reguły szkół wyższych, mających swe siedziby w miastach niewielkich, bez tradycji akademickich, jak np. Ryki czy Sochaczew. Ta dodatkowa grupa pozwala na dokładniejsze oszacowanie struktur odpowiedzi pochodzących od studentów uczelni funkcjonujących w małych, prowincjonalnych ośrodkach, pozbawionych dotąd tradycji akademickich.

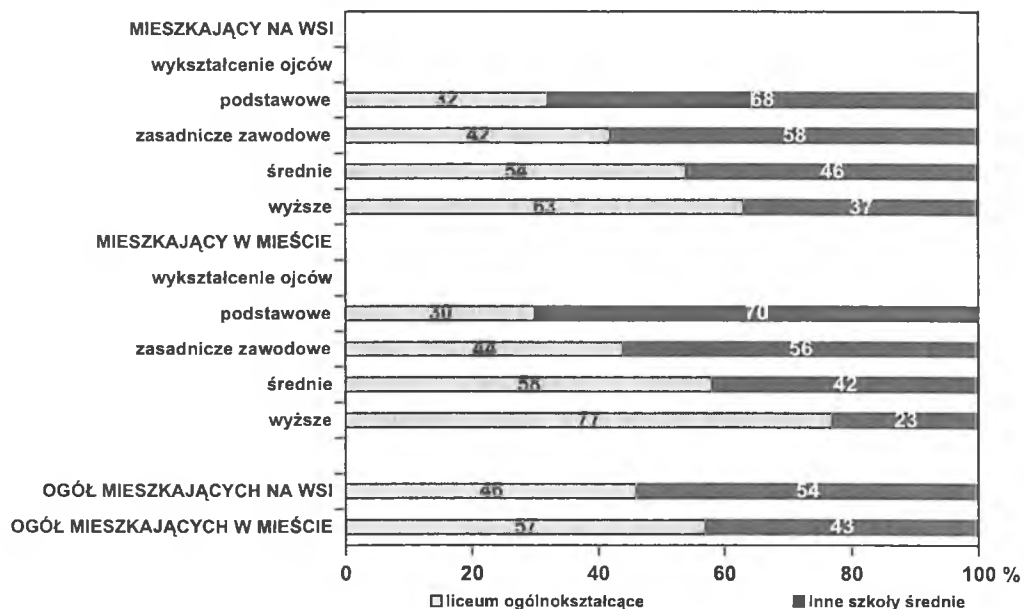
### Rysunek I

Miejsce zamieszkania i wykształcenie ojca a realizacja aspiracji edukacyjnych na poziomie wyższym (w %)



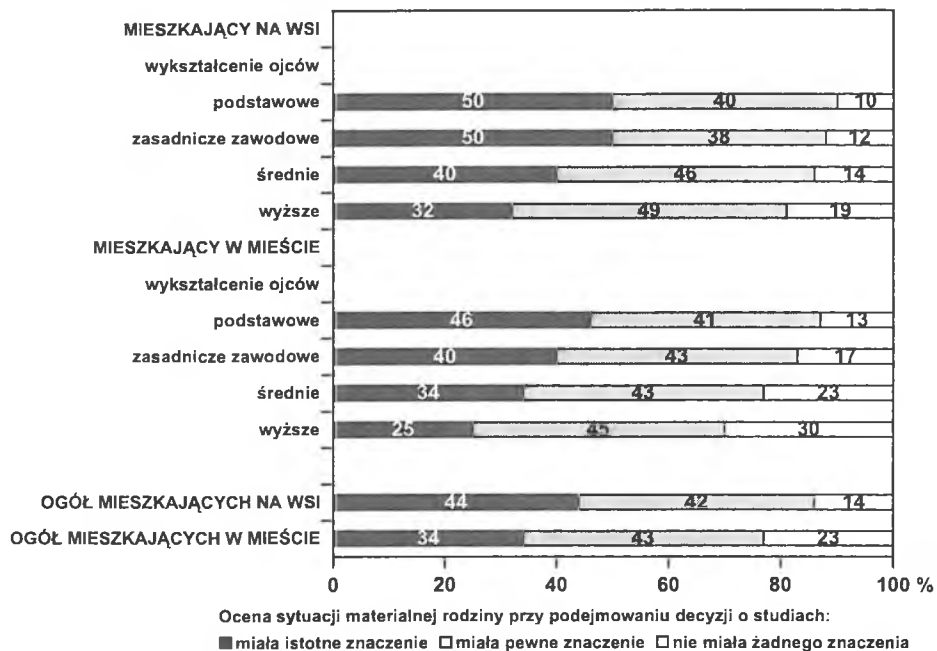
## Rysunek II

Miejsce zamieszkania przed studiami i wykształcenie ojca a wybór szkoły średniej (w %)



## Rysunek III

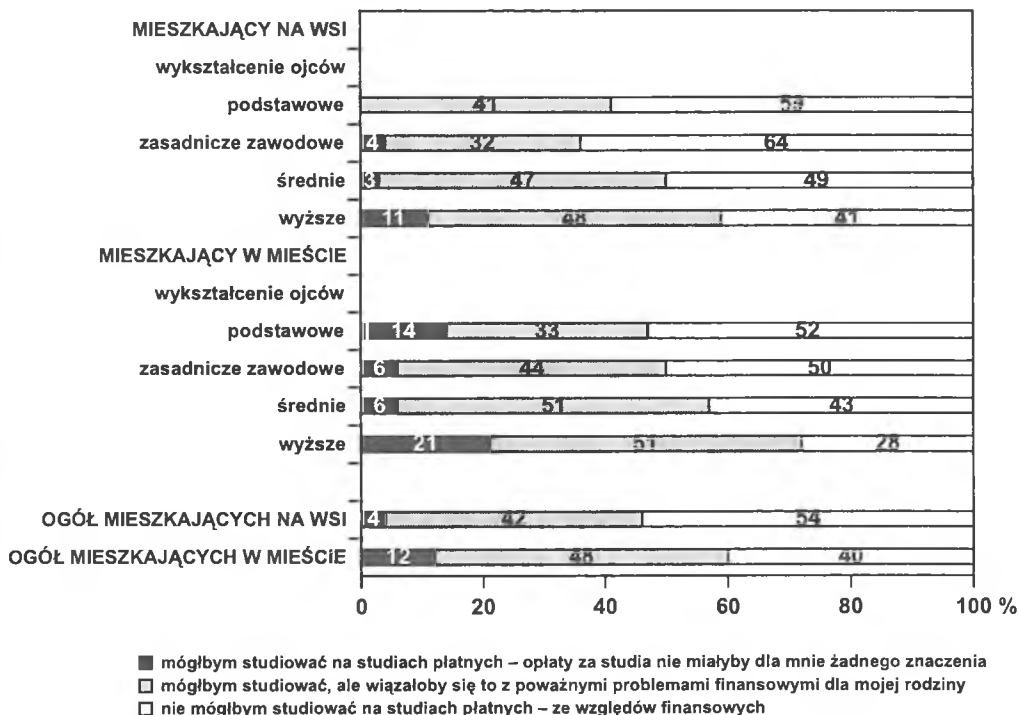
Miejsce zamieszkania i wykształcenie ojca a wpływ oceny sytuacji materialnej rodziny na podjęcie decyzji o studiowaniu w szkole wyższej (w %)





## Rysunek IV

Miejsce zamieszkania i wykształcenie ojca a deklarowana możliwość ponoszenia wydatków związanych ze studiowaniem na studiach płatnych (w %)



## DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE

**Marek Witkowski**

### Wyższe szkolnictwo zawodowe – nieuniwersytecka droga rozwoju wyższej edukacji

W artykule poddano krytyce funkcjonowanie obowiązującej ustawy o szkolnictwie wyższym ze względu na jej niedostatki w zakresie zapewniania jakości kształcenia. Opisano powstanie w 1997 roku ustawy o wyższych szkołach zawodowych, kładących podwaliny pod nowy, nieuniwersytecki sektor wyższej edukacji. Podkreślono racjonalność przyjętych rozwiązań, zwłaszcza w zakresie wprowadzenia standardów edukacyjnych, umożliwiających utrzymanie akceptowalnego poziomu kształcenia w sektorze edukacji istotnie wpływającym na dostępność studiów wyższych, zwłaszcza poza centrami akademickimi. Przedstawiono merytoryczne problemy drożności między studiami zawodowymi a studiami uniwersyteckimi. Zrelacjonowano rozwój sektora szkolnictwa zawodowego w ciągu dwóch lat, a także prace Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, ustawowego organu czuwającego nad ustanawianiem standardów edukacyjnych oraz oceniającym jakość kształcenia w wyższych szkołach zawodowych.

#### **Eksplozja edukacji wyższej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych**

**Entuzjazm pierwszych lat** nowo odzyskanej niepodległości spowodował ferment także w konserwatywnych z natury kręgach akademickich, co zaowocowało m.in. dość szybkim uchwaleniem ustawy o szkolnictwie wyższym, bo już w 1990 roku. Patrząc na tę ustawę z perspektywy dziesięciu lat, można się pokusić o stwierdzenie, że choć przyczy-

niła się ona do rozwoju edukacji społeczeństwa, grzeszyła pewną naiwnością wynikającą z idealizmu jej twórców, polegającego na przekonaniu, iż społeczeństwo wyzwolone z pęt totalitaryzmu szybko utworzy mechanizmy samoregulacji. W związku z tym w ustawie ograniczono ingerencje czynników zewnętrznych w życie uczelni, czyniąc z ich autonomii niemal panaceum na wszelkie bolączki trapiące szkolnictwo wyższe w latach poprzednich. Nie chcę tu kwestionować idei autonomii szkół wyższych, a krytyczne słowa o naiwności naszego prawa akademickiego wynikają z doświadczeń wskazujących na brak ustawowych mechanizmów zapobiegania patologiom, powstającym zawsze na marginesie autentycznego życia publicznego.

Jednocześnie kontakty międzynarodowe pozwoliły zarówno polskim nauczycielom akademickim, jak i politykom bliżej poznać systemy edukacyjne w krajach rozwiniętych cywilizacyjnie, zwłaszcza wchodzących w skład Unii Europejskiej, do której Polska zgłaszała akces niemal od początku lat dziewięćdziesiątych. Wydaje się, że konfrontacja naszych wyobrażeń o sile polskiego szkolnictwa wyższego z jego rzeczywistymi osiągnięciami była dość bolesna i zaskakująca dla opinii publicznej. Nie deprecjonując tych osiągnięć, do których niewątpliwie można zaliczyć przeciętnie dość wysoki poziom kształcenia, przede wszystkim w zakresie nauk podstawowych, nie można było nie zauważyć bardzo niskiego wskaźnika skolaryzacji, wynikającego z trudnego dostępu młodzieży do studiów wyższych. W ciągle trwającym okresie transformacji ustrojowej ogrom potrzeb niebogatego kraju uniemożliwiał i w dalszym ciągu uniemożliwia przeznaczanie znaczących środków na rozwój edukacji publicznej. Po dziesięciu latach od uchwalenia ustawy o szkolnictwie wyższym trudno ocenić, czy jej twórcy przewidywali wszystkie skutki wynikające z możliwości tworzenia wyższych szkół niepaństwowych. Należy sądzić, że wtedy, po dziesiątkach lat braku swobód obywatelskich, głównym celem ojców ustawy była demokratyzacja także tej sfery życia publicznego. Eksplozja niepaństwowego szkolnictwa wyższego zaskoczyła wszystkich – polityków, państwowe szkoły wyższe, a także ogół społeczeństwa. Powszechnie znane są dane świadczące o tym, iż obecnie co trzeci student w Polsce studiuje w szkole niepaństwowej, a liczba tych studentów jest równa liczbie wszystkich studentów w końcu lat osiemdziesiątych. Tajemnicą poliszynela są również informacje o mankamentach funkcjonowania szkół niepaństwowych, dotyczące zwłaszcza niskiej jakości kształcenia w wielu nowo powstałych uczelniach. Jest zrozumiałe, że wysokiej jakości nie osiąga się od razu, a uzyskanie jej satysfakcjonującego poziomu jest procesem długotrwałym, dlatego rozgłos nadawany sprawie miernego poziomu wielu szkół niepaństwowych jest przesadny. Niewątpliwie, przy zdecydowanych działaniach na rzecz poprawy jakości kształcenia, w części tych szkół (miejmy nadzieję, że znacznej) nastąpi istotny postęp.

Dużo groźniejsze w skutkach wydają się inne działania niektórych uczelni niepaństwowych, polegające na nagminnym łamaniu prawa przez prowadzenie nielegalnych filii, fałszowanie danych o stanie zatrudnienia kadry nauczającej oraz nieprzestrzeganie standardów edukacyjnych określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Choć liczba szkół stosujących takie metody nie jest duża, jednak negatywne skutki ich postępowania obciążają całą sferę szkolnictwa niepaństwowego, kształtując o nim niekorzystną opinię, na czym cierpią te szkoły, które odnoszą autentyczne osiągnięcia edukacyjne. Kierownictwo resortu edukacji narodowej zdawało sobie sprawę z niedostatków ustawy w zakresie uprawnień kontrolnych ministra edukacji oraz Rady Główniej Szkolnictwa

Wyższego. *Notabene* wskazane wyżej złe praktyki nie są bynajmniej wyłączną domeną szkolnictwa niepaństwowego i nawet renomowane państwowe uczelnie akademickie łamią prawo, nie przestrzegając standardów kształcenia, zwłaszcza przez niekontrolowany rozwój zaocznych form studiów. Jednak tej sprawy nie nagłośniono w mediach w takim stopniu jak w przypadku szkół niepaństwowych. Praktyki nie licujące z etosem akademickim trwają niestety nadal, o czym świadczy raport Najwyższej Izby Kontroli z marca 2000 roku (por. *Informacja...* 2000), dotyczący kontroli państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi.

## Ustawa o wyższych szkołach zawodowych

W połowie 1997 roku Sejm RP uchwalił ustawę o wyższych szkołach zawodowych, mających kształcić studentów na poziomie licencjackim lub inżynierskim w przypadku studiów technicznych. Wydaje się, że istniały trzy główne powody stworzenia podstaw prawnych odrębnego sektora szkolnictwa wyższego. Najważniejsze było przeświadczenie, że mimo gwałtownego rozwoju szkolnictwa wyższego Polska nie jest w stanie zmniejszyć luki cywilizacyjnej, zwłaszcza w zakresie dostępu do wyższej edukacji, rozwijając tylko tradycyjny akademicki sektor uczelni. Szerokie otwarcie polskich szkół wyższych na kontakty międzynarodowe i chęć dołączenia do państw rozwiniętych uświadomiły nam anachroniczność dotychczasowego systemu i potrzebę poszukiwania rozwiązań przybliżających szkolnictwo wyższe do rynku pracy. Drugi powód wynikał z chęci ożywienia regionów zaniedbanych poprzez tworzenie w nich centrów kultury, jakimi zawsze stają się wyższe uczelnie. Trzecim powodem była potrzeba wprowadzenia bardziej precyzyjnych mechanizmów kontroli organów państwa, przede wszystkim nad szkołami niepaństwowymi. Ten ostatni powód był mniej eksponowany publicznie i wynikał z negatywnych doświadczeń funkcjonowania ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 roku.

Głównym założeniem ustawy było stworzenie sektora wyższej edukacji odrębnego od sektora edukacji akademickiej. Do sektora akademickiego należą uniwersytety, politechniki oraz akademie ekonomiczne, medyczne, rolnicze, pedagogiczne i inne. Nazewnictwo nie jest zresztą ustalone, gdyż czasem wymiennie używa się określenia „sektor uniwersytecki”. Ta kwestia jest dyskutowana przy okazji tworzenia nowego prawa o szkolnictwie wyższym. Nie wchodząc bliżej w spór dotyczący kwestii nazewnictwa, szkoły akademickie będziemy nazywać „uniwersytetami”.

Powracając do kwestii odrębności wyższego szkolnictwa zawodowego, z naciskiem należy podkreślić, że nie tylko nie deprecjonuje to tego sektora, ale – wręcz przeciwnie – oznacza, że wyższe szkoły zawodowe mają wypełniać w systemie edukacji narodowej zadania, którym nie są w stanie podołać uniwersytety (por. Witkowski 1999). Takie rozwiązanie nie jest nowe zarówno w państwach cywilizacyjnie rozwiniętych, jak i w naszym kraju, gdzie ma stare tradycje. Znane są również jego mankamenty, do których można zaliczyć pewną hermetyczność obu sektorów. Aby tego uniknąć, ustawodawca przewidział drożność międzysektorową, która m.in. ma umożliwić młodzieży o odpowiednich predyspozycjach intelektualnych kontynuowanie studiów na poziomie magisterskim w uniwersytetach.

Zgodnie z ustawą o wyższych szkołach zawodowych ciałem odpowiedzialnym za tworzenie standardów kształcenia w tym sektorze edukacji jest Komisja Akredytacyjna Wyż-

szego Szkolnictwa Zawodowego. Komisja ta w swych uchwałach z 1998 roku określiła warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia zawodowa, aby utworzyć i prowadzić kierunek i (lub) specjalność zawodową oraz wymagania kadrowe niezbędne do prowadzenia kierunku i (lub) specjalności zawodowej (por. *Uchwała nr 1...* 1998; *Uchwała nr 2...* 1998). Istotne zmiany w stosunku do wymagań określonych w ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 roku wniosły zwłaszcza wymagania kadrowe niezbędne do prowadzenia studiów. Komisja Akredytacyjna, stojąc na stanowisku, że kształcenie w wyższych szkołach zawodowych powinno być prowadzone przede wszystkim na specjalnościach zawodowych i stwarzać warunki uzyskiwania zawodu potrzebnego na lokalnym rynku pracy, zmniejszyła wymóg zatrudnienia określonej liczby nauczycieli akademickich z tytułami i stopniami naukowymi, niezbędnej do kształcenia na specjalności zawodowej. Wprowadzono jednak obowiązek włączenia do składu kadry nauczającej osób z doświadczeniem zawodowym uzyskanym poza szkolnictwem wyższym (por. Witkowski 1998a). Istotnym elementem sprzyjającym jakości kształcenia było ograniczenie liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. W praktyce okazało się jednak, że wymienione dwie uchwały miały wiele mankamentów, które można było skorygować dopiero po przeprowadzeniu pierwszej fazy ocen szkół już działających.

W połowie 2000 roku Komisja Akredytacyjna częściowo zmieniła swe uchwały dotyczące warunków tworzenia i prowadzenia kierunków i (lub) specjalności zawodowych (*Uchwała nr 21...* 2000; *Uchwała nr 22...* 2000). Ze względu na konieczność pewnej standaryzacji programów nauczania, niezbędnej do porównywalności dyplomów, przyjęto zasadę, że od 30 września 2000 roku specjalności zawodowe będą przyporządkowane kierunkom studiów, co jednak nie oznacza obowiązku tworzenia w szkołach zawodowych kierunków studiów, które są odpowiedniejsze dla szkół akademickich. Aby uniknąć sytuacji tworzenia bardzo małych szkół z zaledwie kilkoma nauczycielami, zaostrzono niezbędne do dyplomowania studentów kryteria dotyczące zatrudniania nauczycieli akademickich. Wprowadzono także wymóg tworzenia biblioteki uczelnianej, jako bardzo istotnego elementu funkcjonowania szkoły wyższej.

### Wyższe studia zawodowe po dwóch latach

Ponad dwa lata, które upłynęły od wprowadzenia w życie ustawy o wyższych szkołach zawodowych zaowocowały utworzeniem do lutego 2000 roku pokażnej, bo liczącej pięćdziesiąt szkół, grupy wyższych szkół zawodowych, w tym czternastu szkół państwowych. Szkoły państwowe zostały zlokalizowane głównie w miastach, które w wyniku reformy administracyjnej utraciły status wojewódzki, a zatem w miejscowościach pozbawionych szkół wyższych. Trudniejsza jest ocena lokalizacji niepaństwowych szkół zawodowych. Większa ich część, gdyż aż dwadzieścia trzy, powstała w miastach akademickich, jednak pozostałe trzynaście – w ośrodkach pozaakademickich, przeważnie w miastach, które nie miały uprzednio statusu województwa. Większość wyższych szkół zawodowych powstała zatem poza ośrodkami akademickimi, co umożliwiło młodzieży studia w bliskiej odległości od miejsca zamieszkania. Uwzględniając fakt braku środków finansowych właśnie w mniejszych miastach, można stwierdzić, że ustawa o wyższych szkołach zawodowych spełniła jeden z celów, jakim było zwiększenie dostępności do studiów wyższych mło-

dzieży spoza ośrodków akademickich. Nie przeprowadzono badań socjologicznych na temat akceptacji idei wyższego szkolnictwa zawodowego, lecz z wielu rozmów członków Komisji Akredytacyjnej ze studentami wynika, że wszyscy rozmówcy są zdania, iż gdyby nie blisko położona wyższa szkoła zawodowa, nie podjęliby studiów. Co ciekawe, nawet studia w lokalnych szkołach niepaństwowych, pobierających czesne, są tańsze niż nauka w szkołach państwowych położonych w ośrodkach akademickich.

Zainteresowanie tworzeniem wyższych szkół zawodowych jest ogromne. W ciągu ponad dwóch lat do Ministerstwa Edukacji Narodowej wpłynęło sto czterdzieści pięć wniosków o założenie szkół niepaństwowych i dwadzieścia pięć wniosków samorządów o utworzenie szkół państwowych. Tempo tworzenia nowych szkół jest jednak ograniczone ze względu na konieczność zwiększenia nadzoru nad jakością kształcenia w tych instytucjach edukacyjnych.

Niewątpliwie wartościowa idea stworzenia wyższego szkolnictwa zawodowego jako odrębnego sektora edukacji zawiera jednak kilka elementów wymagających rozwiązania. Jedną z takich kwestii, nieustannie podnoszoną przez rozmaite środowiska – studentów, władze wyższych szkół zawodowych i uniwersytetów, Ministerstwo Edukacji Narodowej, parlamentarzystów – jest sprawa drożności między sektorem wyższych szkół zawodowych i uniwersytetami. Kontynuowanie studiów na poziomie magisterskim przez absolwentów wyższych szkół zawodowych nie jest sprawą prostą, gdyż kształcenie uniwersyteckie musi być silnie oparte na powiązaniu dydaktyki z badaniami naukowymi, co nie tylko wymaga odpowiedniej bazy materialnej, takiej jak biblioteki, laboratoria czy centra komputerowe, ale konieczności studiowania nauk podstawowych na poziomie pozwalającym studentom na świadome uczestnictwo w badaniach. Silne powiązanie dydaktyki z badaniami naukowymi leży u podstaw tradycji uniwersyteckiej, wywodzącej się od Wilhelma Humboldta, i bez takiego powiązania szkoła wyższa nie będzie uniwersytetem. To prawda, że ostatnie dziesięciolecie w Polsce nie sprzyjało kontynuowaniu tradycji uniwersyteckich, niewątpliwie jednak należy do nich powrócić, gdyż o miejscu naszego kraju w społeczności międzynarodowej będą decydować absolwenci o najwyższych kwalifikacjach naukowych. Zatem spełnienie postulatu, aby część absolwentów wyższych szkół zawodowych mogła kontynuować studia magisterskie w uniwersytetach wymagałoby sporego udziału nauk podstawowych w programach studiów zawodowych. Wydaje się, że realizacja tego postulatu nie jest możliwa na szerszą skalę, gdyż nadmierny udział wykształcenia podstawowego uniemożliwi spełnienie przez wyższą szkołę zawodową jej głównej misji, jaką jest wykształcenie absolwentów o określonych umiejętnościach zawodowych, którzy mogą natychmiast podjąć pracę, głównie na rynku regionalnym. Niewątpliwie zdobycie każdej umiejętności wymaga opanowania pewnej wiedzy, także o charakterze podstawowym, tak więc kształcenie w zakresie tych nauk musi pochłaniać wcale nie małą część czasu studiów zawodowych. Jednak opanowanie takiego kwantum wiedzy, które byłoby wystarczające do podjęcia studiów magisterskich, wymagałoby wydłużenia czasu trwania studiów poza ramy uzasadnione merytorycznie i ekonomicznie.

W części uniwersytetów, wzorem krajów anglosaskich, studia zostały podzielone na dwa etapy: pierwszy – studia licencjackie i drugi – studia magisterskie. W wyniku takiego systemu studiów część młodzieży opuści uczelnię po uzyskaniu dyplomu pierwszego stopnia (stopnia licencjata). Ta część absolwentów będzie mogła podjąć pracę, jednak stopień ich przygotowania do zawodu musi być mniejszy niż w przypadku absolwentów

studiów zawodowych, gdyż wynika to z innych misji uniwersytetów. Natomiast duża część absolwentów studiów pierwszego stopnia podejmie kształcenie na poziomie magisterskim w swojej lub innej, krajowej bądź zagranicznej uczelni, i musi być do tych studiów odpowiednio przygotowana. Udział nauk podstawowych w kształceniu uniwersyteckim (także na pierwszym poziomie studiów) musi zatem być znacznie większy niż w wyższych szkołach zawodowych.

Dostępność studiów magisterskich dla absolwentów studiów zawodowych musi więc być okupiona ich zwiększonym wysiłkiem nad opanowaniem takiego zakresu wiedzy, który byłby wystarczający do podjęcia kształcenia w uniwersytetach. Wyraźne stwierdzenie tej prostej prawdy przyniesie korzyść zarówno młodzieży podejmującej studia zawodowe, jak i samym wyższym szkołom zawodowym, a przede wszystkim uniwersytetom, które muszą powrócić do swej głównej misji kształcenia elit intelektualnych.

### Akredytacja wyższych szkół zawodowych

Ustawowym obowiązkiem Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego jest ocena jakości kształcenia. W ustawie o wyższych szkołach zawodowych usunięto zatem niedostatki występujące w ustawie o szkolnictwie wyższym, która nie przewidywała jakichkolwiek mechanizmów kontroli jakości w istniejących wcześniej lub w nowo utworzonych uczelniach. Kwestię oceny jakości kształcenia podjęto już w pierwszym roku działalności wyższych szkół zawodowych (por. Witkowski 1998a,b). W trakcie dyskusji, przeprowadzonej w drugiej połowie 1998 roku, ustalono ogólne zasady postępowania. Komisja skorzystała tu z doświadczeń państw o rozwiniętych systemach zapewniania jakości kształcenia, takich jak Wielka Brytania, Francja, Dania i Holandia (na temat zasad funkcjonowania tych systemów por. Kristofferson, Sursock, Westerheiden 2000), z wytycznych instytucji europejskich oraz doświadczeń polskich (por. Wójcicka, red. 1997). Zasady te zostały przyjęte w uchwale z dnia 26 stycznia 1999 roku w sprawie przeprowadzania okresowych ocen wyższych szkół zawodowych (*Uchwała nr 2...* 1999). Procedura oceny składała się z trzech etapów. W pierwszym etapie oceniana szkoła zobowiązana była do sporządzenia raportu z samooceny i przesłania go do Komisji. W drugim następowało powołanie zespołu ekspertów, który zapoznawał się z raportem z samooceny i innymi dokumentami dotyczącymi szkoły, przeprowadzał kilkudniową wizytację, sprawdzając m.in. zgodność danych w raporcie z samooceny i formułował opinię o szkole. W trzecim etapie zespół ekspertów referował swą opinię na posiedzeniu Komisji Akredytacyjnej, na którym, po dyskusji, Komisja przyznawała ocenę szkole. Ocena ta była przekazywana ministrowi edukacji narodowej, przewodniczącemu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz ocenianej szkole. Do oceny w roku akademickim 1999/2000 wytypowano te wyższe szkoły zawodowe, które rozpoczęły działalność z początkiem roku akademickiego 1998/1999. Takie kryteria spełniało osiem szkół państwowych i dziesięć niepaństwowych. Uchwała Komisji w sprawie przeprowadzania okresowych ocen wyższych szkół zawodowych oraz wytyczne do sporządzenia raportu z samooceny zostały przesłane do tych osiemnastu szkół w lutym 1999 r. Raporty z samooceny nadchodziły do Komisji w okresie od maja do lipca. W czerwcu zostali powołani z grona Komisji przewod-

niczący zespołów ekspertów, którzy zapoznali się z tymi raportami. Na posiedzeniu wrześnieowym przyjęto regulamin działania zespołów ekspertów oraz zasady doboru ich składu. Ustalono, że przewodniczącym trzyosobowego składu będzie członek Komisji Akredytacyjnej, a członkami mogą być eksperci zewnętrzni.

Wizytacje szkół zostały przeprowadzone na przełomie lat 1999 i 2000. Procedura oceniania była dość pracochłonna i trwała do połowy czerwca 2000 roku. Żadna szkoła nie uzyskała bezwarunkowej oceny pozytywnej, także na skutek surowych rygorów, które powinna wypełnić. Potwierdza to m.in. opinię o nierównoprawnym traktowaniu szkół wyższych stworzonych przez ustawy z lat 1990 i 1997.

Dlatego też trzeba wyraźnie stwierdzić, że obiegowa opinia o miernej jakości kształcenia w szkołach niepaństwowych jest krzywdząca dla niepaństwowych wyższych szkół zawodowych. Dziennikarze, a także wysocy urzędnicy państwowi, wygłaszając tak niepochlebne sądy nie biorą pod uwagę faktu, że w rzeczywistości istnieją dwie, zupełnie odrębne grupy szkół niepaństwowych – powstałych na podstawie ustawy z 1990 roku i na podstawie ustawy z 1997 roku. Szkoły należące do pierwszej grupy nie tylko nie podlegają w istocie żadnej kontroli, co znalazło potwierdzenie w raporcie Najwyższej Izby Kontroli z wiosny 2000 roku (por. *Informacja...* 2000), ale mają stworzone luksusowe warunki funkcjonowania, mogąc zupełnie bez ograniczeń kształtować plany studiów i ich strukturę. Wiele, a może większość takich niepaństwowych uczelni traktuje poważnie swe misje edukacyjne, istnieje jednak wcale nie mała grupa szkół godnych najsurowszego napiętnowania. Wspomniany raport NIK wskazuje także na takie przykłady. Zdaniem Komisji Akredytacyjnej rozwiązania przyjęte w ustawie o wyższych szkołach zawodowych są właściwsze, co powoduje, że jakość kształcenia w tych szkołach osiąga akceptowalny, a często dobry poziom, mimo krótkiego okresu ich działania. Te osiągnięcia zasługują na szczególne uznanie, gdyż zostały uzyskane w warunkach nierównoprawnej konkurencji na rynku edukacyjnym.

Część wyższych szkół zawodowych – zarówno państwowych, jak i niepaństwowych – uzyskała wyraźnie lepsze oceny. Jednym z ważnych powodów dobrej pozycji tych szkół była stosunkowo ustabilizowana kadra nauczająca, związana z miastami, w których działają szkoły. Wydaje się to ważną wskazówką dla wszystkich szkół, wartą upowszechnienia. Oczywiście bardzo trudno ustabilizować kadrę profesorów, zwłaszcza na początku działalności szkoły. Natomiast znacznie większe możliwości daje stabilizacja kadry nauczającej ze stopniem naukowym doktora, którzy w wyższych szkołach zawodowych powinni stanowić podstawową kadrę nauczającą, zajmującą stanowiska profesorskie, pod warunkiem posiadania doświadczeń praktycznych, niezbędnych na studiach zawodowych. Szersze korzystanie z możliwości, które daje ustawa o wyższych szkołach zawodowych, pozwoli zarówno na rozwiązanie problemów kadrowych w tych szkołach, jak i umożliwi części adiunktów z ośrodków akademickich karierę nauczycielską bez długotrwałego osiągnięcia kolejnych stopni naukowych, co, jak wiadomo, stanowi polski ewenement akademicki.

Uwzględniając doświadczenia pierwszego roku opiniowania wyższych szkół zawodowych, Komisja Akredytacyjna na posiedzeniu w dniu 26 czerwca 2000 roku zmieniła uchwałę o ocenie okresowej oraz regulamin działania zespołu ekspertów (*Uchwała nr 23...* 2000). Postanowiono zatwierdzić docelową procedurę oceny jakości kształcenia, kończącą się przyznaniem szkole akredytacji. Do pierwszej fazy oceny przewidziano szkoły,



które rozpoczęły działalność przed początkiem roku akademickiego 1999/2000, czyli sześć szkół państwowych i czternaście szkół niepaństwowych. Faza akredytacyjna pierwszych szkół zawodowych może się rozpocząć dopiero po zakończeniu pełnego cyklu kształcenia, czyli jesienią 2001 roku.

## Literatura

### **Informacja 2000**

*Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania nadzoru państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi*, Najwyższa Izba Kontroli, Departament Edukacji, Nauki i Kultury, Warszawa, marzec.

### **Kristofferson D., Sursock A., Westerheiden D. 2000**

*Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Podręcznik metod zapewniania jakości*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej, Opole.

### **Uchwała nr 1... 1998**

*Uchwała nr 1/98 Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego z dnia 12 maja 1998 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia zawodowa, aby utworzyć i prowadzić kierunek i (lub) specjalność zawodową*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, poz. 32, s. 29.

### **Uchwała nr 2... 1998**

*Uchwała nr 2/98 Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego z dnia 12 maja 1998 r. w sprawie wymagań kadrowych niezbędnych do prowadzenia kierunku i (lub) specjalności zawodowej*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, poz. 33, s. 30.

### **Uchwała nr 2... 1999**

*Uchwała nr 2/99 Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego z dnia 26 stycznia 1999 r. w sprawie przeprowadzania okresowych ocen wyższych szkół zawodowych*, niepublikowana, dostępna w MEN.

### **Uchwała nr 21... 2000**

*Uchwała nr 21/2000 Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego z dnia 15 czerwca 2000 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia zawodowa, aby utworzyć i prowadzić kierunek i (lub) specjalność zawodową*, niepublikowana, dostępna w MEN.

### **Uchwała nr 22... 2000**

*Uchwała nr 22/2000 Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego z dnia 15 czerwca 2000 r. w sprawie wymagań kadrowych niezbędnych do prowadzenia kierunku i (lub) specjalności zawodowej*, niepublikowana, dostępna w MEN.

### **Uchwała nr 23... 2000**

*Uchwała nr 23/2000 Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego z dnia 26 czerwca 2000 r. w sprawie przeprowadzania okresowych ocen wyższych szkół zawodowych*, niepublikowana, dostępna w MEN.

### **Witkowski M. 1998a**

*Doświadczenia i perspektywy akredytacji wyższych szkół zawodowych*. Konferencja „Akredytacja Kształcenia Menedżerskiego”, Księga Konferencyjna, Warszawa, s. 113–128.

**Witkowski M.** 1998b

*Koncepcja wyższego szkolnictwa zawodowego*, „Polityka Społeczna”, t. 25, nr 9, s. 17–20.

**Witkowski M.** 1999

*Poprzeczka wcale nie nisko*, „Forum Akademickie”, nr 4, s. 38–40.

**Wójcicka M.** (red.) 1997

*Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/16/2000

## Renata Nowakowska

### Niemieckie szkolnictwo wyższe – struktura, wybrane problemy i kierunki zmian

W artykule przedstawiono strukturę, wybrane problemy oraz zmiany zachodzące w ostatnich latach w niemieckim szkolnictwie wyższym. Dyskusje dotyczące szkolnictwa wyższego w Niemczech zaostrzyły się w ostatnich latach. Przyczyniło się do tego zjednoczenie Niemiec. W kraju, w którym przez ponad czterdzieści lat funkcjonowały dwa odmienne systemy szkolne, od roku 1990 ważnym zadaniem stało się przystosowanie szkolnictwa byłej NRD do rozwiązań zachodniemieckich. W ostatnich latach równie ważna stała się tzw. perspektywa europejska (*europäische Dimension im Hochschulbereich*), wymagająca przystosowania struktury i programów szkół wyższych do wymagań obowiązujących w Unii Europejskiej. Od roku 1998 wprowadzono w szkolnictwie wyższym Niemiec procedury akredytacyjne, wymuszające zmiany w jakości kształcenia. Zmianie ulegają również sposoby zarządzania szkolnictwem wyższym. Oprócz pozytywnych przemian ujawniają się także problemy dotyczące powiązania struktury szkolnictwa wyższego i treści kształcenia z wymaganiami rynku pracy, powstawania konkurencji oraz wzrostu autonomii szkół wyższych.

Jak dalece hasło „zróznicowanie i konkurencja”, głoszone przez niemieckie władze oświatowe, znajduje potwierdzenie w strukturze i programach szkół wyższych, to jedno z głównych pytań, na które stara się znaleźć odpowiedź autorka artykułu.

## Wprowadzenie

W roku 1991 przewodniczący Niemieckiej Rady Naukowej Dieter Simon wysunął tezę, iż „Sedno uniwersytetu niemieckiego, jego główna idea jest zdradzana<sup>1</sup>. Uniwersytet potrzebuje nowej orientacji. Chodzi tu o sposób zarządzania tą instytucją, o zmianę sposobu myślenia o szkole wyższej, dotyczącego wszystkich obszarów nauki” (cyt. za Führ 1996). Od tego czasu w Niemczech bezustannie trwają dyskusje na temat szkolnictwa wyższego. Zjednoczenie Niemiec przyczyniło się do zaostrzenia problemu wizji szkoły wyższej, co nie tyle wiązało się z jakąś zupełnie nową orientacją, ile raczej nawoływało do właściwej interpretacji idei Humboldta<sup>2</sup> (por. Peisert, Framhein 1997). Dla Niemiec, gdzie przez ponad czterdzieści lat funkcjonowały dwa odmienne systemy edukacji, od 1990 roku najistotniejszym zadaniem stało się przystosowanie szkolnictwa byłej NRD do rozwiązań zachodnioniemieckich, uznanych za lepsze. Równie istotna stała się tzw. perspektywa europejska, wymagająca przystosowania wielu istniejących rozwiązań strukturalnych i programowych do przepisów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej (por. Anweiler i in. 1996). Pojawiły się zatem trzy pytania, o zasadniczym znaczeniu dla całego systemu edukacji: Czy niemieckie szkolnictwo potrzebuje mniej państwa, a więcej rynku? Czy niemiecki system kształcenia należy ujednoczyć, czy jeszcze bardziej zróżnicować? Czy w Niemczech kształci się w ostatnich latach zbyt wielu studentów, a za mało robotników kwalifikowanych?

Pierwsze pytanie jest pytaniem nowym, ponieważ niemiecka oświata i szkolnictwo wyższe były i nadal są kształtowane głównie przez państwo. Obecnie jednak wzrasta rola rynku pracy, co znajduje wyraz m.in. w dynamicznej rozbudowie szkolnictwa niepaństwowego (przede wszystkim wyższego), w powstawaniu konkurencji i wzrastaniu autonomii szkół.

Pytanie drugie dotyczy wszystkich państw o charakterze federacyjnym. Chodzi o zasadniczą wątpliwość, czy zachować istniejące typy szkół, czy też doprowadzić do ich zróżnicowania w poszczególnych krajach związkowych. Czy zachować dotychczasowe proporcje w finansowaniu szkół, czy też główny ciężar odpowiedzialności za ich utrzymanie i rozwój przenieść na urzędy poszczególnych wspólnot lokalnych? Zachowanie niezbędnej równowagi między jednolitością a zróżnicowaniem jest jednym z najważniejszych zadań stojących przed władzami oświatowymi w Niemczech.

Pytanie trzecie dotyczy w dużej mierze kształcenia zawodowego. Prognozy dotyczące przesycenia rynku pracy absolwentami szkół wyższych nie potwierdziły się (por. Anweiler i in. 1996), a liczba studentów w roku 1999/2000 przekroczyła liczbę osób zdobywających kwalifikacje robotnicze (tabela 1).

Powstaje zatem pytanie o perspektywy rozwoju szkolnictwa niemieckiego, o relacje między tradycją a dążeniem do zmiany, a wreszcie o możliwości dostosowania systemu edukacji do rozwiązań przyjętych przez państwa Unii Europejskiej.

<sup>1</sup> Jest to wyraźne odniesienie do znanej wypowiedzi pruskiego ministra wychowania Carla-Heinricha Beckera, który po pierwszej wojnie światowej podjął się rekonstrukcji uniwersytetu niemieckiego. Powiedział on wówczas, że „Jądro uniwersytetu niemieckiego pozostaje zdrowe” (*Die deutsche Universität ist im Kern gesund*).

<sup>2</sup> Zgodnie z ideą reformy szkolnictwa wyższego przeprowadzonej w latach 1809–1814 przez Wilhelma von Humboldta (1767–1835) zadaniem uniwersytetu jest kształcenie teoretyczno-analityczne, ukierunkowane na zdobywanie specjalności naukowych. Umiejętności praktyczne, metodyka działania, doświadczenie zawodowe są domeną kształcenia zawodowego.

**Tabela 1**  
**Studenci szkół wyższych i uczniowie szkół zawodowych w RFN w roku 1999/2000**

Wyszczególnienie	Razem (tys.)	% populacji uczącej się na szczeblu wyższym i w szkołach zawodowych
Studenci wszystkich typów szkół wyższych	1 832,8	32,5
Uczniowie szkół zawodowych	1 657,8	29,6

Źródło: *Grund- und Strukturdaten 1999/2000*.

Zadaniem artykułu jest ukazanie szczebla wyższego tego systemu, jego najnowszej historii, stanu obecnego i prognoz dalszego rozwoju, szkolnictwo wyższe bowiem „[...] stanowi główną ostoję dla współczesnej kultury i cywilizacji. Ono tworzy wiedzę i kształtuje umysły; ono przyczynia się do postępu społecznego i gospodarczego, ono wreszcie dostarcza wynalazków i aktywizuje różne sfery życia. Jego zaniedbanie byłoby więc równoznaczne z zahamowaniem dalszego postępu cywilizacji i kultury” (Livingstone 1948).

## Rys historyczny

### Szkolnictwo wyższe w Republice Federalnej Niemiec

Niemieckie tradycje w dziedzinie kształcenia na poziomie wyższym określa kilka zasad, z których do najistotniejszych zalicza się zasady autonomii, wolności nauki i badań oraz jedności nauki i badań. Zasady te zostały sformułowane przez Wilhelma von Humboldta na początku XIX wieku. Porzucone i zdeformowane w czasach nazistowskich, powróciły w roku 1949 wraz z utworzeniem Republiki Federalnej Niemiec. Reaktywowanie szkół wyższych stało się głównym zadaniem poszczególnych krajów związkowych, choć główne założenia polityki oświatowej wyznaczane były przez Konferencję Ministrów ds. Wyznań (Kultusministerkonferenz – niemieckie ministerstwo oświaty)<sup>3</sup>.

Podstawowym celem klasycznego systemu uniwersyteckiego była edukacja akademicka wąskiej elity. Pod tym względem sytuacja zmieniła się istotnie w latach pięćdziesiątych. W połowie lat pięćdziesiątych liczba studiujących znacznie wzrosła, co stało się powodem otwartej dyskusji, dotyczącej potrzeby rozwoju kadry naukowej, popierania rozbudowy zaplecza socjalnego szkół wyższych oraz likwidowania różnic regionalnych (w odpowiedzi na tę dyskusję utworzono w połowie lat sześćdziesiątych nowe uniwersytety). Ważnym impulsem do działań strukturalnych stało się powołanie w 1957 roku Rady ds. Nauki (Wissenschaftsrat), która stała się po raz pierwszy w historii szkolnictwa

<sup>3</sup> Konferencja Ministrów ds. Wyznań jest odpowiednikiem polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Oprócz tego ministerstwa sprawami edukacji (w tym kwestiami dotyczącymi szkolnictwa wyższego) zajmują się inne ministerstwa federalne, takie jak Federalne Ministerstwo Kształcenia i Badań (Bundesministerium für Bildung und Forschung) czy Federalne Ministerstwo Kształcenia, Nauki i Technologii (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie). Warto zwrócić uwagę na fakt, że oprócz ministerstw federalnych sprawami edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia zajmują się także ministerstwa krajów związkowych. Istnieją również gremia koordynujące prace poszczególnych ministerstw zajmujących się edukacją. Jednym z takich gremiów jest Stała Konferencja Ministrów ds. Wyznań (Standige Kultusministerkonferenz).

niemieckiego miejscem współdziałania organów państwa i gremiów naukowych w trosce o rozwój szkolnictwa wyższego.

W 1968 roku utworzono w RFN nowy typ szkół wyższych – wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*)<sup>4</sup>, które zaczęły działać od roku 1970. Przyczyną utworzenia tego typu szkół była konieczność sprostania coraz większym wymaganiom zawodowym, spowodowanym postępem naukowym i technologicznym, oraz zwiększenia oferty edukacyjnej dla młodzieży wykazującej zainteresowania praktyczne. Wykształcenie umożliwiające absolwentom czynne uczestniczenie w rozwoju technologicznym należało oprzeć na silniejszych niż dotychczas podstawach metodycznych (por. Röhrs, Hrsg. 1987). W drugiej połowie lat siedemdziesiątych wyższe szkoły zawodowe zyskały uznaną pozycję w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec Zachodnich. Były one alternatywą wobec kształcenia uniwersyteckiego, uzyskały samodzielny profil kształcenia, z wyraźnym akcentem na nauczanie praktyczne. Specjalizacje, w których kształciły wyższe szkoły zawodowe, były powiązane z wymaganiami rynku pracy. Szkoły te szybko zyskały popularność, zwłaszcza że nauka w nich trwała trzy lata (w tym dwa semestry obowiązkowej praktyki), co umożliwiło absolwentom szybsze podjęcie pracy zawodowej.

W latach siedemdziesiątych powstały także inne typy szkół wyższych: zintegrowane szkoły wyższe (*Gesamthochschulen*), Uniwersytet kształcący „na odległość” (*Fernuniversität*) i Wyższa Szkoła Bundeswehry (*Hochschule der Bundeswehr*).

Podstawowym aktem prawnym opisującym zadania, funkcje i kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w RFN była ustawa z roku 1968 „Tworzenie i rozwój szkół wyższych” (*Ausbau und Neubau von Hochschulen*). Artykuły 91a i 91b tej ustawy określały m.in. wspólne zadania rządu federalnego i poszczególnych landów w zakresie szkolnictwa wyższego (por. Peisert, Framhein 1997). Kolejnym aktem prawnym dotyczącym szkół wyższych była „Ustawa ramowa o szkolnictwie wyższym” (*Hochschulrahmengesetz*) z roku 1976. Opracowywanie tej ustawy zainicjował rząd koalicyjny Brandta, a jej projekt stał się przedmiotem publicznej debaty w latach 1974–1975. Dlatego też wiele przyjętych wówczas rozwiązań nosi piętno kompromisu społecznego. Jednym z jego przejawów było ograniczenie i zróżnicowanie czasu trwania nauki w różnych typach szkół wyższych oraz uznanie za obligatoryjne prawa wyboru przez studenta własnej drogi kształceniowej, zgodnej z osobistymi zainteresowaniami.

Od lat siedemdziesiątych zainteresowanie studiami wyższymi w RFN sukcesywnie wzrastało. Liczba studentów zwiększyła się z 510 tys. w roku 1970 do 1,8 mln w roku 1998 (por. *Grund- und Strukturdaten 1999/2000*). Ten wzrost nie szedł jednak w parze z odpowiednim gospodarowaniem finansami szkół wyższych oraz właściwym zarządzaniem kadrowym, co w wielu wypadkach sprawiało, że warunki nauczania i studiowania były trudne (por. Peisert, Framhein 1997). W roku 1974, jako alternatywna forma kształcenia na poziomie wyższym, powstała w Badenii-Wirtembergii Akademia Zawodowa (*Berufsakademie*). Szkoła tego typu upowszechniała założenia kształcenia dualnego – propagującego połączenie praktycznego i teoretycznego nauczania i uczenia się. Zgodnie z uchwałą Konferencji Ministrów ds. Wyznań z 29 września 1995 r., świadectwo ukończenia tego typu szkoły zostało nazwane świadectwem trzeciego zakresu kształcenia

<sup>4</sup> Wyższe szkoły zawodowe zostały utworzone na mocy „Ramowej ustawy o szkolnictwie wyższym” (*Hochschulrahmengesetz*) ze szkół zawodowych wyższego stopnia (*Höhere Fachschulen*) oraz szkół inżynierskich (*Ingenieurschulen*). Na początku lat siedemdziesiątych było 98 wyższych szkół zawodowych.

(*Abschluss des tertiärer Bereichs*). Świadectwo to odpowiada dyplomom uznawanym przez Unię Europejską.

### **Szkolnictwo wyższe w NRD**

Rozwój szkolnictwa wyższego w dawnej Niemieckiej Republice Demokratycznej przebiegał w zupełnie innych warunkach politycznych, społecznych i gospodarczych. Po drugiej wojnie światowej szkolnictwo to, podobnie jak cały system szkolny, uwikłane było w ideologię marksistowsko-leninowską oraz towarzyszącą jej koncepcję jedności i równości. Niepodważalnym faktem był jednak ogromny wzrost zarówno liczby szkół wyższych, jak i studentów, który osiągnął apogeum w roku 1972. Wzrost ilościowy dotyczył wszystkich krajów tak zwanego bloku wschodniego i związany był w dużej mierze, przynajmniej na poziomie szkół wyższych, z otwarciem uczelni dla dzieci robotników i chłopów oraz utworzeniem uniwersytetów „kształcenia na odległość”, w których studiowało wiele osób czynnych zawodowo.

### **Szkolnictwo wyższe zjednoczonych Niemiec**

Po roku 1989, w wyniku połączenia obu państw niemieckich, przeprowadzono reformy dostosowujące szkolnictwo Niemiec Wschodnich do rozwiązań zachodnioniemieckich, uznanych za lepsze. Przyjęto za obowiązujące następujące zasady:

- szeroka autonomia uniwersytetów, organizacja oparta na samorządności (na czele jednostek organizacyjnych powinni stać profesorowie);
- wolność kształcenia i badań, zwłaszcza w zakresie nauk społecznych;
- istnienie różnic między edukacją uniwersytecką a kształceniem w szkołach niższego szczebla oraz praktykami zawodowymi;
- pozbycie się bagażu ideologicznego w wielu obszarach nauki;
- samodzielność w zakresie zarządzania szkołami wyższymi w nowych landach.

Niemiecka Rada ds. Nauki zyskała nowe kompetencje, polegające na opiniowaniu badań pozauniwersyteckich oraz opracowaniu nowego krajobrazu szkolnictwa wyższego w Niemczech. W maju 1990 roku utworzono wspólną niemiecko-niemiecką komisję oświatową (Deutsch-Deutsche Gemeinsame Bildungskommission), której zadaniem było przygotowanie systemu szkolnego Niemiec Wschodnich do przyjęcia rozwiązań zachodnioniemieckich. Struktura szkolnictwa wyższego zjednoczonych Niemiec wymagała wielu nowych regulacji prawnych. Poszczególne landy przyjęły, jako obowiązujące, własne ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego, które pozostawały w ścisłym związku z „Ramową ustawą o szkolnictwie wyższym”. Tego samego roku, w listopadzie, Zachodnioniemiecka Konferencja Rektorów (Westdeutsche Rektorenkonferenz) przyjęła w swoje szeregi pierwsze dwadzieścia jeden szkół wyższych z nowych landów oraz zmieniła nazwę na Konferencja Rektorów Szkół Wyższych (Hochschulrektorenkonferenz). Możliwe stało się także aktywne uczestnictwo wschodnich landów w organizacjach naukowych, takich jak Niemiecka Wspólnota Badawcza (Deutsche Forschungsgemeinschaft) czy Niemiecka Wymiana Akademicka (Deutsche Akademische Austauschdienst – DAAD). Pierwsze wspólne dla zjednoczonych Niemiec posiedzenie Stałej Konferencji Ministrów ds. Wyznań (Kultusministerkonferenz) odbyło się w dniach 6–7 grudnia 1991 roku.

Dziesięć lat po zjednoczeniu Niemiec szkolnictwo wyższe w nowych landach zostało w dużym stopniu dostosowane do standardów zachodnioniemieckich. Wiele szkół wyższych w ramach przekształceń strukturalnych zlikwidowano, inne połączone z uniwersytetami, tworząc nowe wydziały (zwłaszcza prawa, nauk ekonomicznych i społecznych). Utworzono wyższe szkoły zawodowe. Stworzono również nowe miejsca pracy dla kadry naukowej. Liczbę tych miejsc zwiększono o jedną trzecią (por. *Eurydice* 2000).

**Tabela 2**  
Szkolnictwo wyższe RFN i NRD w momencie zjednoczenia (rok 1989)

Wyszczególnienie	RFN	NRD	Proporcje
Powierzchnia (tys. km <sup>2</sup> )	249	108	70:30
Ludność (mln)	63	16	80:20
Liczba szkół wyższych	244	54	82:18
Liczba studentów (tys.)	1 509	134,4	92:8
Odsetek studentów wśród w wieku 19–25 lat	20,7	7,8	•
Kadra naukowa szkół wyższych (tys.)	85,1	38,9	69:31
Profesorowie (tys.)	32,3	7,5	81:19
Liczba studentów przypadających na jednego pracownika naukowego	18	3	•
Liczba studentów przypadających na jednego profesora	47	18	•
Kadra naukowa prowadząca badania pozauniwersyteckie (w tys.)	ok. 50	ok. 30	62:38

Źródło: *Grund- und Strukturdaten 1992/93*.

Od początku lat dziewięćdziesiątych państwo niemieckie boryka się jednak z niewystarczającym wyposażeniem szkół wyższych w środki finansowe oraz kadry naukową. Problem pozyskiwania kadry naukowej dotyczy głównie wyższych szkół zawodowych, gdyż – zgodnie z § 42 „Ramowej ustawy o szkolnictwie wyższym” – od kandydatów na stanowiska profesorskie oczekuje się szczególnych osiągnięć w zakresie wdrożeń i badań, podczas co najmniej pięciu lat aktywności zawodowej, z czego przynajmniej trzech lat – poza szkolnictwem wyższym. Tygodniowe obciążenie kadry naukowej zajęciami dydaktycznymi na uniwersytecie wynosi 8 godzin, zaś tygodniowe pensum dydaktyczne profesorów uczelni zawodowych – 18 godzin. Jeśli dodamy, że pensje profesorów uczelni zawodowych są o około 20% niższe niż profesorów uniwersyteckich, to trudności z pozyskiwaniem kadry dla wyższych szkół zawodowych staną się jeszcze bardziej zrozumiałe. Ponadto wyższe szkoły zawodowe nie kształcą własnej kadry naukowej, a zatem kandydat na profesora tej uczelni musi uzyskać wykształcenie na uniwersytecie (por. *Teichler* 1998).

Zmiany strukturalne zachodzące obecnie w niemieckim szkolnictwie wyższym dotyczą przede wszystkim reform wewnętrznych, polegających na wydłużaniu czasu studiowania w wyższych szkołach zawodowych<sup>5</sup>, rozszerzaniu oferty kształcenia zawodowego, zwią-

<sup>5</sup> Do końca lat osiemdziesiątych nauka w wyższych szkołach zawodowych trwała sześć semestrów, w tym dwa semestry były przeznaczane na obowiązkową praktykę.

szeniu drożności między wyższymi szkołami zawodowymi a uniwersytetami, zmianie modelu kształcenia poprzez łączenie wytwarzania wiedzy z jej przekazem<sup>6</sup>, podnoszeniu jakości kształcenia. W roku 1998 znowelizowano „Ramową ustawę o szkolnictwie wyższym”, co sprawiło, że kraje związkowe zyskały większe prawo do tworzenia projektów reformatorskich, mających na celu skuteczniejsze powiązanie kształcenia w szkołach wyższych z zapotrzebowaniem lokalnego rynku pracy.

### Struktura systemu szkolnictwa wyższego w Niemczech

Zręby powojennego szkolnictwa wyższego tworzyły dawne uniwersytety i politechniki. Stanowią one nadal trzon systemu instytucji szkolnictwa wyższego w Niemczech, w ramach którego pozostają wyższe szkoły teologiczne i artystyczne. W okresie powojennym system ten wchłaniał stopniowo także szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły zawodowe i zintegrowane szkoły wyższe. Obecny system szkolnictwa wyższego obejmuje sześć podstawowych typów instytucji: uniwersytety (*Universitäten*), wyższe szkoły teologiczne (*Teologische Hochschulen*), wyższe szkoły artystyczne (*Kunsthochschulen*), zintegrowane szkoły wyższe (*Gesamthochschulen*), wyższe szkoły pedagogiczne (*Pädagogische Hochschulen*) oraz wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*).

Schemat systemu szkolnego Niemiec przedstawia rysunek 1, a strukturę szkolnictwa wyższego – tabela 3.

**Tabela 3**  
Szkoły wyższe w RFN w latach 1992–1998

Wyszczególnienie	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Uniwersytety	91	87	88	88	90	90	92
Wyższe szkoły pedagogiczne	11	8	6	6	6	6	6
Wyższe szkoły teologiczne	19	17	17	17	16	16	16
Wyższe szkoły artystyczne	43	44	46	46	46	46	46
Wyższe szkoły zawodowe	125	127	136	138	146	147	152
Wyższe szkoły zawodowe administracji publicznej	28	30	31	30	30	31	31
Zintegrowane szkoły wyższe	1	1	1	1	1	1	1
Razem	318	314	325	326	335	337	344

Źródło: *Grund- und Strukturdaten 1999/2000*.

<sup>6</sup> W ostatnich dziesięciu latach w Niemczech włożono wiele wysiłku, by zrealizować pomysł tzw. zintegrowanej szkoły wyższej (*Gesamthochschule*), która w intencji twórców miała łączyć trzy podstawowe dla nowoczesnej szkoły wyższej funkcje (wskazywane m.in. w pracach naukowych Alaina Touraine'a): wytwarzanie, przekaz i stosowanie wiedzy, a także integrować poszczególne kierunki studiów.



**Rysunek 1**  
Niemiecki system szkolny

		<b>Dalsze kształcenie</b>				
				Dyplom	Egzamin dyplomowy, magisterski, państwowy, dyplom szkoły wyższej	
				Uczelnie zawodowe	<b>Uniwersytet</b> <b>Uniwersytet techniczny</b>	
		Świadcstwo szkoły zawodowej	Świadcstwo maturalne	Wyższa szkoła zintegrowana Wyższa szkoła pedagogiczna Wyższa szkoła artystyczna Wyższa szkoła zawodowa		
Stopień III						
		<b>Szkoła zawodowa</b>	<b>Gimnazjum wieczorowe</b>	Świadcstwo maturalne		
		Świadcstwo kwalifikacji zawodowych	Świadcstwo średniej szkoły zawodowej	Wyższy poziom gimnazjalny		19
Stopień średni II						18
		<b>Szkoła zawodowa i zakład pracy (system dualny)</b>	<b>Szkoła zawodowa</b>	<b>Średnia szkoła zawodowa</b>	Wyższy poziom gimnazjalny	
				17		
11						16
10		Rok kształcenia teoretycznego w szkole				15
		Świadcstwo szkoły średniej I stopnia: szkoły realnej po 10 latach nauki, szkoły głównej po 9 latach				
10				Gimnazjum		16
9		rok 10				15
8		<b>Szkoła realna</b>		Gimnazjum		14
7						13
6		<b>Szkoła główna</b>		<b>Szkoła łączna</b>	Gimnazjum	
5				Poziom orientacji		
4				Szkola podstawowa		10
3				Szkola podstawowa		9
2						8
1				Przedszkole (nieobowiązkowe)		7
Czas trwania kształcenia (w latach)						6
				Przedszkole specjalne		5
						4
				Przedszkole specjalne		3
						Wiek (w latach)

## Typy instytucji szkolnictwa wyższego

### *Uniwersytety*

Zgodnie z niemiecką tradycją kształcenia akademickiego sercem szkolnictwa wyższego są uniwersytety. Z punktu widzenia historycznego można wyróżnić trzy podstawowe grupy uniwersytetów. Do pierwszej należy zaliczyć uniwersytety „starej” tradycji, wśród których można wymienić uniwersytety w Heidelbergu, Fryburgu czy Tybindze. Historia tych uniwersytetów sięga średniowiecza, a programy nauczania wywodzą się z klasycznych fakultetów nauk medycznych, prawnych, teologicznych i filozoficznych. Nauki społeczne, ekonomiczne i przyrodnicze zostały do nich dołączone później, jako fakultety niezależne.

Do drugiej grupy należą uniwersytety, które utworzono w celu kształcenia w określonych dziedzinach wiedzy, a więc uniwersytety techniczne oraz uczelnie medyczne i ekonomiczne. Niektóre z nich funkcjonują jak instytucje o statusie uniwersyteckim, inne zaś rozwinęły się w ramach uniwersytetu, jako wyodrębnione jednostki organizacyjne.

Trzecią grupę stanowią nowe uniwersytety, utworzone po roku 1960. Ich powstawaniu przyświecała idea rozszerzenia możliwości kształceniowych w określonych regionach oraz reforma struktury programowej i organizacyjnej (por. Cerych, Sabatier 1986).

### *Teologiczne szkoły wyższe*

Do tej grupy zalicza się szkoły kościelne lub państwowe, funkcjonujące poza wydziałami teologicznymi uniwersytetów. Mają one uprawnienia do nadawania stopni doktora nauk teologicznych.

### *Wyższe szkoły artystyczne*

Są to szkoły sztuk pięknych, teatralne, muzyczne, filmowe i telewizyjne oraz wzornictwa. Dyplomy i stopnie naukowe są w nich nadawane przez komisje państwowe i akademickie. Wyższe szkoły artystyczne kształcą także nauczycieli dla szkolnictwa średniego i gimnazjalnego.

### *Zintegrowane szkoły wyższe*

Jest to specyficzny typ uczelni, którego powołanie było jednym z istotnych elementów reformy szkolnictwa wyższego w latach siedemdziesiątych. Chodziło o zapewnienie drożności między różnymi typami szkół wyższych. Stało się to możliwe dzięki włączeniu w ramy szkoły wyższej działających w tym samym ośrodku uczelni zawodowych. Takie połączenie miało zapewnić studentom wybór kierunku i programu kształcenia. Ramowa ustawa o szkolnictwie wyższym z 1976 roku dawała możliwość tworzenia tego typu szkół poprzez połączenie w jedną uczelnię lub koordynację działalności oddzielnych szkół wyższych. W praktyce uczelnie te powstały w mniej niż połowie starych landów. W 1977 roku było ich jedenaście. Obecnie funkcjonuje jedna tego typu uczelnia: Gesamthochschule Kassel (por. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie 1999).

### **Wyższe szkoły pedagogiczne**

Poprzednikami wyższych szkół pedagogicznych były instytuty pedagogiczne. Na początku lat pięćdziesiątych funkcjonowało w RFN około osiemdziesięciu takich instytutów, a pod koniec lat sześćdziesiątych ich liczba wzrosła do stu. Na początku lat siedemdziesiątych trzydzieści instytutów zyskało status niezależnych placówek o charakterze uniwersyteckim, a pozostałe zostały wchłonięte przez uniwersytety lokalne. Od początku lat dziewięćdziesiątych obserwuje się dalszy proces integracji tych szkół z uniwersytetami (9) bądź przekształcanie ich na powrót w instytuty kształcenia nauczycieli (26). Samodzielne pedagogiczne szkoły wyższe istnieją jedynie w trzech krajach związkowych: Szlezewiku-Holszynie, Badenii-Wirtembergii oraz Turyngii.

### **Wyższe szkoły zawodowe**

Tworzenie wyższych szkół zawodowych rozpoczęto w latach 1970–1971 na mocy porozumienia z 1968 roku między krajami związkowymi RFN. Na ogół powstawały one z przekształcenia istniejących szkół inżynierskich i szkół zawodowych wyższego stopnia średniego. Wyższe szkoły zawodowe stanowią obok uniwersytetów największy sektor kształcenia (por. Gellert, Rau 1992). Struktura programów w tych szkołach zorientowana jest na praktykę, a czas studiowania jest krótszy (obecnie osiem semestrów, w tym dwa przeznaczone na praktykę zawodową).

### **Zarządzanie szkolnictwem wyższym**

System zarządzania szkolnictwem pozostaje pod nadzorem państwa, choć poszczególne kraje związkowe mają własne ministerstwa kierujące edukacją, a parlamenty danych krajów określają podstawowe założenia szkolnictwa: ustalają zakres obowiązku szkolnego, strukturę szkolnictwa oraz podstawy organizacji pracy oświatowej. Poza wspólną dla całych Niemiec tradycją oświatową i ogólną linią polityki państwa, elementami łączącymi tę zdecentralizowaną strukturę są uzgodnienia Stałej Konferencji Ministrów ds. Wyznań poszczególnych krajów związkowych oraz Federalno-Krajowej Komisji Planowania Oświatowego (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung). Koordynatorem ich prac oraz wszelkich innych działań w zakresie edukacji jest Federalne Ministerstwo ds. Wyznań. Prace ministerstwa służą harmonizacji polityki oświatowej poszczególnych krajów związkowych, ustalaniu zgodności struktur szkolnych, programów nauczania, egzaminów oraz świadectw i dyplomów (por. Hochschulrektorenkonferenz 1999a).

Finansowanie oświaty, nauki i kultury odbywa się z trzech źródeł: budżetu federalnego, krajowego i lokalnego, przy czym jeśli chodzi o szkolnictwo wyższe, to największe wydatki ponoszą landy.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 4, w latach 1980–1998 sukcesywnie zmniejszał się udział państwa w finansowaniu oświaty i szkolnictwa wyższego, natomiast wzrastała rola landów i samorządów lokalnych.

**Tabela 4**  
 Udział organów administracyjnych RFN w finansowaniu szkolnictwa wyższego  
 w latach 1980–1998 (w %)

Budżet	1980	1988	1990	1992	1994	1996	1998
Federalny	8,8	7,6	7,9	7,7	6,8	6,5	6,3
Kraju związkowego	72,4	75,5	75,8	72,4	73,0	73,8	74,6
Lokalny (gminy)	18,9	16,9	16,2	19,9	20,2	19,7	19,1

Źródło: *Grund- und Strukturdaten 1999/2000*.

### Rekrutacja na studia, liczba studentów i realny czas trwania studiów

Szkolnictwo wyższe oparte jest na pierwszym i drugim poziomie kształcenia (*Primar- und Sekundarschulwesen*), przy czym do podjęcia studiów na uniwersytecie, w szkole teologicznej, pedagogicznej, zintegrowanej lub artystycznej wymagana jest tzw. matura uniwersytecka (*Abitur Examination*), uzyskiwana po trzynastu latach nauki<sup>7</sup>. Wstęp do wyższej szkoły zawodowej oraz na niektóre kierunki w zintegrowanej szkole wyższej daje świadectwo maturalne szkoły zawodowej (*Fachhochschulreife*), uzyskiwane po dwunastu latach nauki<sup>8</sup>. Istnieje także możliwość (nie dotyczy ona wszystkich landów) podejmowania tzw. studiów próbnych (*Probestudium*). Jest to wyjątek ustanowiony dla osób zawodowo czynnych, nie posiadających matury. Studia można wówczas rozpocząć na podstawie egzaminu wstępnego (*Hochschuleingangsprüfung*). Ten wyjątek dotyczy jednak mniej niż 1% studiujących (por. Peisert, Framhein 1997). Liczby studiujących w poszczególnych typach szkół wyższych ilustruje tabela 5, a ewolucję udziału procentowego studentów w populacji w wieku 19–26 lat – rysunek 2.

**Tabela 5**  
 Studenci poszczególnych typów szkół wyższych w RFN w latach 1980–1998 (w tys.)

Wyszczególnienie	1980	1990	1992	1994	1996	1998
Uniwersytety	818,5	1184,1	1385,3	1394,2	1368,9	1335,0
Wyższe szkoły artystyczne	18,0	24,0	29,3	29,5	29,4	29,8
Wyższe szkoły zawodowe	174,3	331,5	372,5	395,5	397,2	403,1
Wyższe szkoły zawodowe administracji publicznej	25,5	39,5	47,3	53,3	42,6	33,3
Razem	1036,3	1579,0	1834,3	1872,5	1838,1	1801,2
Odsetek populacji w wieku 19–26 lat	15,6	21,9	22,8	26,2	27,9	28,9

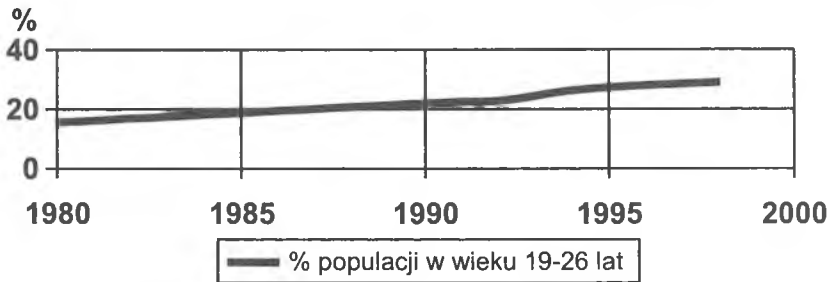
Źródło: *Grund- und Strukturdaten 1999/2000*.

<sup>7</sup> W czterech krajach związkowych: Meklemburgii-Przedpomorza, Saksonii, Saksonii-Anhalt i Turyngii maturę uniwersytecką można uzyskać po dwunastu latach nauki.

<sup>8</sup> W świetle wyników badań porównawczych, prowadzonych m.in. przez Ulricha Teichlera (1994), bez mała połowa studentów przyjmowanych do uczelni zawodowych posiada maturę uniwersytecką, a tym samym prawo do studiów na uniwersytecie.

## Rysunek 2

Ewolucja udziału procentowego studentów w RFN w populacji w wieku 19–26 lat w latach 1980–1998



Źródło: Zahlenbarometer 1999/2000.

Alternatywą dla tradycyjnego systemu kształcenia na poziomie wyższym są studia „na odległość”, pozwalające na indywidualne, niezależne od miejsca zamieszkania organizowanie studiów. Kształcenie na odległość pozwala także na połączenie własnych preferencji kształceniowych z wymaganiami pracodawcy. Przykładem tego typu szkoły jest założony w Nadrenii-Westfalii zintegrowany uniwersytet kształcenia na odległość (Fernuniversität-Gesamthochschule) w Hagen. Uniwersytet oferuje możliwość uzyskania dyplomu (*Diplom*) lub tytułu magistra (*Magister*) w sześciu dziedzinach oraz studia podyplomowe. Należy on do sieci szkół wyższych kształcących na odległość, obejmującej zarówno szkoły w Niemczech, jak i w Austrii, Szwajcarii i innych krajach Europy Zachodniej i Środkowej. Oprócz uniwersytetu w Hagen istnieje wiele prywatnych wyższych szkół kształcenia na odległość, kształcących przede wszystkim na potrzeby przemysłu. Najpopularniejszymi kierunkami studiów są inżynieria i informatyka (por. *Eurydice* 2000). Zarówno rząd federalny, jak i poszczególne kraje związkowe podejmują wiele inicjatyw edukacyjnych mających na celu urzeczywistnienie modelu „uniwersytetu wirtualnego” (por. Hochschulrektorenkonferenz 1997). Programy i organizację tego typu alternatywnego systemu kształcenia na poziomie wyższym ustala Federalno-Krajowa Komisja Planowania Oświatowego (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung).

W roku 1998 we wszystkich typach szkół wyższych w RFN studiowało 1 800 651 osób; wśród nich 999 724 mężczyzn i 800 927 kobiet. Najczęściej wybierane przez kobiety dziedziny nauki to: studia językowe, kulturowe, sport, prawo i nauki społeczne, mężczyźni natomiast chętniej wybierają prawo, ekonomię, nauki społeczne oraz matematyczne i przyrodnicze (por. *Zahlenbarometer* 1999/2000). Z danych liczbowych wynika, że w roku 1998 przyjęto na pierwszy rok studiów o 7949 więcej mężczyzn niż kobiet, zaś najpopularniejszym kierunkiem studiów są nadal (podobnie jak w ostatnich latach) prawo oraz nauki ekonomiczne i społeczne (tabele 6 i 7).

Tabela 6

Studenci poszczególnych dziedzin nauki w niemieckich szkołach wyższych w 1998 roku (w %)

Płeć	Języki, nauki o kulturze, sport	Prawo, ekonomia, nauki społeczne	Matematyka i nauki przyrodnicze	Medycyna	Rolnictwo	Inżynieria	Sztuki piękne
Kobiety	35,2	30,5	11,6	6,8	2,5	7,3	6,1
Mężczyźni	15,7	31,9	17,8	5,0	1,8	24,7	3,0

Źródło: *Zahlenbarometer 1999/2000*.

Tabela 7

Studenci przyjęci na pierwszy rok studiów w RFN według dziedzin nauki w 1998 roku (w %)

Płeć	Języki, nauki o kulturze, sport	Prawo, ekonomia, nauki społeczne	Matematyka i nauki przyrodnicze	Medycyna	Rolnictwo	Inżynieria	Sztuki piękne
Kobiety	31,5	36,3	11,8	5,0	2,7	7,5	5,0
Mężczyźni	12,2	35,0	17,8	3,6	2,1	26,5	2,6

Źródło: *Zahlenbarometer 1999/2000*.

W porównaniach międzynarodowych Niemcy są jednym z krajów, gdzie studiuje się stosunkowo długo. Fakt ten nie może być interpretowany wyłącznie jako skutek tradycyjnej wolności akademickiej, składa się bowiem na to wiele czynników: tendencja do stałego podwyższania wymagań wobec studentów w miarę jak poszerza się ich wiedza, niski poziom dydaktyki, brak nauczycieli w niektórych dyscyplinach itd. Przeciętny student rozpoczynający naukę w uczelni wyższej ma dwadzieścia dwa lata. Wiele osób najpierw kończy naukę zawodu, a dopiero potem rozpoczyna studia. Przeciętny czas trwania studiów na uniwersytecie wynosi prawie siedem lat, a w wyższych szkołach zawodowych niemal pięć, choć polityka zarówno rządu federalnego, jak poszczególnych krajów związkowych zmierza ku skracaniu czasu trwania studiów (por. Führ 1996). Czas trwania studiów różni się także w zależności od tego, na jakiej uczelni się studiuje. Na przykład na uzyskanie dyplomu z matematyki na politechnice w Clausthal potrzeba przeciętnie 11,5 semestru, a na uniwersytecie berlińskim – 17,8. Dlatego też Konferencja Rektorów Szkół Wyższych, na podstawie uchwalonego w 1992 roku „Planu rozwoju szkół wyższych w Niemczech”, ustanowiła komisje, które pracują nad skróceniem czasu trwania studiów we wszystkich uczelniach (por. Hochschulrektorenkonferenz 1999c). Efektem podjętych działań jest np. wprowadzenie tzw. terminu zerowego. Polega on na tym, że jeżeli studenci przystąpią do egzaminu w regulaminowym czasie trwania studiów, uczelnia nie bierze pod uwagę ich niepowodzeń.

Zgodnie z prognozami zwiększania dostępności studiów, w roku 2010 naukę w wyższych uczelniach ma rozpoczynać 43,6% młodzieży w wieku 18–22 lata. Przeciętny realny czas trwania studiów wyższych ma być skrócony w uniwersytetach z 13,6 semestra do 10,2, a w wyższych szkołach zawodowych z 10 do 9 semestrów. Zestawienie danych obrazujących realny czas trwania studiów w poszczególnych typach szkół wyższych w latach 1980–1998 przedstawia tabela 8.

**Tabela 8**  
Realny czas trwania studiów w RFN w latach 1980–1998

Typ szkoły wyższej	Czas trwania studiów (w latach)								Średni wiek absolwenta
	1980	1990	1993	1994	1995	1996	1997	1998	
Uniwersytet	6,4	7,2	6,4	6,6	6,5	6,4	6,5	6,6	28,0
Zintegrowana szkoła wyższa	5,0	6,8	6,8	6,2	6,1	6,2	6,4	6,7	28,9
Wyższa szkoła teologiczna	6,1	6,8	6,1	6,5	6,4	6,1	6,1	6,6	30,4
Akademia sztuk pięknych	5,7	6,3	5,5	5,6	5,8	6,2	6,3	6,4	28,4
Wyższa szkoła zawodowa	4,1	5,0	4,8	4,7	4,8	4,9	5,1	5,1	28,6
Średnia	5,5	6,4	5,9	5,9	5,9	5,9	6,0	6,3	28,9

Źródło: *Zahlenbarometer 1999/2000*.

### Działania zmierzające do poprawy jakości kształcenia

Od początku lat osiemdziesiątych w wielu krajach europejskich, w tym w Niemczech, uruchomiono procedury związane z oceną jakości kształcenia na poziomie wyższym. Rządy poszczególnych krajów związkowych zaczęły w tym czasie wywierać presję na szkolnictwo wyższe, zmuszając je do większej konkurencyjności i przedsiębiorczości. Przedstawiciele środowisk akademickich zaczęli natomiast zwracać uwagę na konieczność odstąpienia od ścisłych rządowych regulacji prawnych dotyczących szkół wyższych (por. Hochschulrektorenkonferenz 1998). Problem związany z mechanizmami oceny jakości kształcenia polegał na trudności pogodzenia akademickiej niezależności profesury z potrzebą restrukturyzacji szkolnictwa. Ewaluacja stała się nie tylko podstawą reform szkolnictwa wyższego przeprowadzanych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, wymuszonych zjednoczeniem Niemiec, ale także integralną częścią procesu kształcenia na poziomie wyższym (por. Hochschulrektorenkonferenz 1999c). Program reformy szkolnictwa wyższego dotyczący ewaluacji i akredytacji uczelni nosi nazwę HSP III (*Hochschulsonderprogramm III*). W związku z akredytacją uczelni przy Konferencji Rektorów Szkół Wyższych powołano także Radę Akredytacyjną, która zajmuje się koordynacją działań Konferencji Rektorów i szkół wyższych w zakresie akredytacji i poprawy jakości kształcenia, rozpoczętej w 1998 roku nowelizacją „Ramowej ustawy o szkolnictwie wyższym”. Zadaniem Rady Akredytacyjnej jest umocnienie międzynarodowej współpracy niemieckich szkół wyższych oraz poprawa jakości kształcenia na poziomie wyższym. Do roku 2000 rząd federalny i poszczególne kraje związkowe wydały na te cele 120 mln marek<sup>9</sup>. Jako przykład działań zmierzających do poprawy jakości kształcenia może posłużyć program modułów programowych i seminariów internetowych wprowadzany do kształcenia uniwersyteckiego (np. seminarium z zakresu pedagogiki porównawczej na uniwersytecie w Chemnitz)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Por. <http://www.bmbf.de> z dnia 3 października 2000 roku.

<sup>10</sup> Por. <http://www.tu-chemnitz.de/oho>.

## Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy

Interesująca dla kształtowania polityki oświatowej dotyczącej szkolnictwa wyższego pozostaje kwestia planowania zawodowego i zapobiegania bezrobociu wśród absolwentów szkół wyższych. W roku 1993 było w Niemczech 4,7% bezrobotnych absolwentów studiów uniwersyteckich i 4,2% absolwentów studiów nieuniwersyteckich, przy czym poszukiwanie zatrudnienia po ukończeniu studiów trwało przeciętnie pół roku. Jedynie 25% ogólnej liczby bezrobotnych pozostawało bez pracy dłużej niż rok (por. Tessaring 1993). Wyniki badań przeprowadzanych pod koniec lat dziewięćdziesiątych, dotyczących kwestii bezrobocia, są bardziej optymistyczne dla absolwentów wyższych szkół zawodowych niż dla absolwentów uniwersytetów, gdyż szanse znalezienia pracy przez absolwentów wyższych szkół zawodowych i absolwentów uniwersytetów kształtują się w proporcji 17% do 32% (por. Peisert, Framhein 1997). Dane dotyczące bezrobocia wśród młodzieży ilustruje tabela 9.

**Tabela 9**

Bezrobotni absolwenci w RFN według profilu kształcenia w latach 1980–1998 (w %)

Wyszczególnienie	1980	1990	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Bezrobotni absolwenci wszystkich typów szkół	3,2	5,9	9,1	9,2	9,3	10,1	11,3	10,5
Bez wykształcenia zawodowego	5,9	13,3	20,3	21,0	21,9	24,2	26,9	25,8
Z wykształceniem zawodowym	2,1	4,0	6,8	6,8	6,8	7,4	8,3	7,6
Absolwenci systemu kształcenia w zakładzie pracy (system dualny)	2,2	4,3	7,8	8,0	8,0	8,7	10,0	9,2
Absolwenci szkół technicznych i szkół średnich zawodowych	1,3	2,1	3,8	3,6	3,6	4,3	4,8	4,3
Absolwenci wyższych szkół zawodowych	1,8	2,8	3,5	3,4	3,4	3,0	3,0	2,6
Absolwenci uniwersytetów	1,9	3,9	4,3	4,3	4,3	4,2	4,5	3,9

Źródło: *Zahlenbarometer 1999/2000*.

Z badań OECD wynika, że w latach 1994–1996 nastąpił spadek liczby bezrobotnych absolwentów szkół wyższych kończących studia w sektorze nieuniwersyteckim o 0,7 punktów procentowych, przy jednoczesnym wzroście liczby bezrobotnych absolwentów kończących studia uniwersyteckie o 0,7 punktów procentowych. Te optymistyczne dla wyższych szkół zawodowych dane statystyczne pozwalają wysnuć wniosek, że funkcja tych szkół ujmowana jest nadal w relacji do przyszłej pracy zawodowej.

## Podsumowanie

Od początku lat siedemdziesiątych w Niemczech prowadzono politykę zmierzającą do stworzenia równych szans dla wszystkich oraz kształcenia na poziomie wyższym jak naj-



większej liczby osób. Wydawało się, że popyt na studia będzie szedł w parze z rozbudową szkół wyższych. Niestety, tak się nie stało. Liczba osób rozpoczynających studia wzrosła w ostatnich dwudziestu latach o prawie 70%, natomiast wyposażenie szkół wyższych pozostało na poziomie z początku lat osiemdziesiątych.

Zapowiadane przez Federalno-Krajową Komisję już w roku 1995, a także przez Konferencję Rektorów Szkół Wyższych zmiany w szkolnictwie wyższym wymagają czasu i wysiłku ze strony nie tylko uczelni, ale przede wszystkim samych studentów. Poważnym problemem pozostaje także dostosowanie stopni naukowych przyznawanych przez uczelnie niemieckie do standardów obowiązujących w innych krajach (chodzi głównie o tytuł *Bachelor*, którego w Niemczech nie ma). Konferencja Rektorów Szkół Wyższych pracuje nad porozumieniami międzynarodowymi w sprawie wzajemnego uznawania zaliczeń zajęć i dyplomów.

Jednym z naczelnych haseł polityki oświatowej w zakresie szkolnictwa wyższego stały się „różnicowanie i konkurencja” (por. Teichler 1994). Nie stworzono jednak szerszej koncepcji poziomej i pionowej dywersyfikacji szkolnictwa wyższego. Dominowało i nadal dominuje nastawienie unitarne. Proces dywersyfikacji ujawnia się w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec w umacnianiu podziału tego szkolnictwa na sektor uniwersytecki i pozauniwersytecki. Wyższe szkoły zawodowe stanowią przykład jednego z bardziej stabilnych rozwiązań, będącego alternatywą wobec kształcenia uniwersyteckiego. Podział systemu szkolnictwa wyższego w Niemczech na sektor uniwersytecki i nieuniwersytecki znajduje uzasadnienie nie tylko ideologiczne (idea Humboldta), ale przede wszystkim praktyczne, wymuszone koniecznością dostosowania systemu kształcenia wyższego z jednej strony do indywidualnych potrzeb kształceniowych jednostki, z drugiej zaś do wymagań rynku pracy. Dlatego też zarówno rząd federalny, jak i rządy poszczególnych krajów związkowych podejmują działania zmierzające do ochrony mniej nobilitowanego, młodszego sektora szkolnictwa wyższego – wyższych szkół zawodowych – przed skłonnością do „akademickości”. W tym przejawia się owa „różnorodność i konkurencja”, na którą tak często zwracają uwagę niemieckie władze oświatowe.

## Literatura

**Anweiler O.** i in. 1996

*Bildungssysteme in Europa*, Beltz Verlag, Weinheim-Bassel.

**Äquivalenzen ...** 1998

*Äquivalenzen im Hochschulbereich. Eine Übersicht*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie, Bonn.

**Bildung** 1998

*Bildung für die Zukunft*, Ruhr-Universität Bochum, Bochum.

**Cerych L., Sabatier P.** 1986

*Great Expectation and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham Book.

*European Glossary on Education*, Eurydice 1999.

**Eurydice** 2000

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

**Führ Ch.** 1996

*Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme.* Inter Nationes, Bonn.

**Gellert C., Rau E.** 1992

*Diversification and Integration: The Vocationalisation of the German Higher Education System,* „European Journal of Education”, nr 1 /2.

**Grund- und Strukturdaten** 1999/93

*Grund- und Strukturdaten 1999/93,* Bundesministerium für Bildung und Forschung, Garlof GmbH Druckerei und Verlag, Magdeburg 1993.

**Grund- und Strukturdaten** 1999/2000

*Grund- und Strukturdaten 1999/2000,* Bundesministerium für Bildung und Forschung, Garlof GmbH Druckerei und Verlag, Magdeburg 2000.

**Hochschulrektorenkonferenz** 1997

*Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen,* „Beiträge zur Hochschulpolitik”, nr 3.

**Hochschulrektorenkonferenz** 1998

*Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland-Stand und Perspektiven,* „Beiträge zur Hochschulpolitik”, nr 6.

**Hochschulrektorenkonferenz** 1999a

*Ein Schritt in die Zukunft. Qualitätssicherung im Hochschulbereich,* „Beiträge zur Hochschulpolitik”, nr 3.

**Hochschulrektorenkonferenz** 1999b

*Qualität an Hochschulen,* „Beiträge zur Hochschulpolitik”, nr 1.

**Hochschulrektorenkonferenz** 1999c

*„Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen,* „Beiträge zur Hochschulpolitik”, nr 4.

**Livingstone R.** 1948

*Some Thoughts on University Education,* Cambridge University Press.

**Minks K.H., Nigmann R.** 1991

*Hochschulabsolventen zwischen Studium und Beruf,* Hannover, HIS GmbH.

**OECD** 1997

*Education in OECD Countries 1996/97. A Compendium of Statistical Information,* Paris.

*Organization of Higher Education in Europe (1998/1999),* Eurydice 1999.

**Peisert H., Framhein G.** 1997

*Das Hochschulsystem in Deutschland,* Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

**Röhrs H.** (Hrsg.) 1987

*Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt,* Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.

**Teichler U.** 1994

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

**Tessaring M.** 1991

*Arbeitslosigkeit, Beschäftigung und Qualifikation. Ein Rück- und Ausblick,* „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung”, nr 2.

**Zahlenbarometer** 1999/2000

*Zahlenbarometer 1999/2000. Ein bildungs- und forschungsstatistischer Überblick,* Garlof GmbH Druckerei und Verlag, Magdeburg.

# Europejskie szkolnictwo wyższe – wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii 19 czerwca 1999 roku

Proces tworzenia Wspólnoty Europejskiej, dzięki nadzwyczajnym osiągnięciom ostatnich kilku lat, nabiera coraz konkretniejszych kształtów i staje się coraz bardziej realny dla Unii i jej obywateli. Perspektywa rozszerzenia Unii, której towarzyszy pogłębianie stosunków z innymi krajami europejskimi, wprowadza jeszcze szerszy wymiar dla tej Wspólnoty. Tymczasem w coraz szerszych kręgach świata politycznego i akademickiego oraz społeczeństwa rośnie świadomość potrzeby stworzenia wspólnej Europy o pełniejszym wymiarze, sięgającej (terytorialnie) dalej niż obecnie, przez wzmocnienie podstaw intelektualnych, kulturalnych, społecznych, naukowych oraz technologicznych.

Europa jako społeczeństwo wiedzy [*a Europe of Knowledge*] obecnie uznana jest powszechnie za niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i humanistycznego oraz niezbędny składnik w procesie konsolidacji i wzbogacania tożsamości Europy, zdolnej przekazać swym obywatelom kompetencje konieczne do sprostania wyzwaniom nowego tysiąclecia wraz ze świadomością wspólnych wartości oraz przynależności do wspólnej przestrzeni społeczno-kulturowej.

Znaczenie edukacji i współpracy w dziedzinie kształcenia dla rozwoju i wzmocnienia stabilnego, nastawionego pokojowo, demokratycznego społeczeństwa powszechnie uznaje się za ważne zwłaszcza w aspekcie sytuacji w krajach Europy Południowo-Wschodniej.

Deklaracja Sorbońska z 25 maja 1998 roku, która brała pod uwagę powyższe uwarunkowania, kładła nacisk na centralną rolę uniwersytetów w rozwoju kultury europejskiej. Podkreślono w niej, iż stworzenie europejskiego szkolnictwa wyższego jest podstawową drogą do wspierania mobilności i nowych możliwości pracy obywateli oraz do ogólnego rozwoju kontynentu.

Kilkanaście krajów zgłosiło chęć realizacji zadań nakreślonych w deklaracji poprzez podpisanie porozumienia lub ogólną akceptację treści deklaracji. Kierunek kilkunastu reform szkolnictwa wyższego rozpoczętych w tym czasie w Europie jest świadectwem determinacji rządów.

Europejskie instytucje szkolnictwa wyższego podjęły wyzwanie i przyjęły odpowiedzialność za budowę europejskiego szkolnictwa wyższego także w duchu podstawowych zasad przyjętych w Bolonii w *Magna Charta Universitatum* w 1988 roku. Nie zapominając o niezależności i autonomii, jest rzeczą najwyższej wagi zapewnienie, by szkolnictwo wyższe i systemy badawcze nieustannie adaptowały się do zmieniających się potrzeb, wymagań społecznych oraz postępu wiedzy naukowej.

Podjęte działania zostały ukierunkowane we właściwą stronę i mają prowadzić do realizacji ważnych celów. Osiągnięcie większego podobieństwa i przystosowania oraz porównywalności systemów szkolnictwa wyższego wymaga jednak podtrzymywania tempa zmian. Spotkanie z 18 czerwca z udziałem autorytetów i ekspertów oraz uczonych ze wszystkich krajów europejskich dostarczyło wielu pożytecznych sugestii dotyczących inicjatyw, które należałoby podjąć.

Musimy zwłaszcza zwrócić uwagę na wzrost konkurencyjności międzynarodowej europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Witalność każdej cywilizacji można mierzyć oceniając wpływ danej kultury na inne kraje. Istnieje potrzeba zapewnienia, by europejski system szkolnictwa wyższego był równie atrakcyjny w skali światowej jak nasze wyjątkowe tradycje nauki i kultury.

Potwierdzając nasze wsparcie dla ogólnych zasad przedstawionych w deklaracji z Sorbony, włączamy się w koordynację naszych polityk, aby osiągnąć w krótkim czasie, co najmniej w pierwszej dekadzie nowego tysiąclecia, następujące cele, które uznajemy za najistotniejsze dla stworzenia i wspierania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na świecie:

- Przyjęcie łatwo czytelnych i porównywalnych systemów oceniania, także poprzez wdrożenie tzw. *diploma supplement*, w celu ułatwiania zatrudniania obywateli Europy oraz zapewnienia konkurencyjności międzynarodowej europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.

- Przyjęcie dwustopniowego systemu nauczania opartego na dwóch cyklach kształcenia – pierwszego i drugiego stopnia (*undergraduate, graduate*). Dostęp do drugiego poziomu wymaga ukończenia studiów na pierwszym poziomie, trwającym co najmniej trzy lata. Stopnie nadawane po ukończeniu pierwszego poziomu powinny być uznawane na europejskim rynku pracy za odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi cykl kształcenia powinien prowadzić do stopnia magistra (*Master*) lub doktoratu, które można uzyskać w wielu krajach Europy.

- Wprowadzenie systemu punktów kredytowych, takich jak ECTS (*European Credit Transfer System*), jako odpowiedniego środka wspierającego najszerzy rodzaj mobilności studentów. Punkty kredytowe mogą być także uzyskiwane w instytucjach kształcących na poziomie wyższym w formach nietradycyjnych (np. w ramach kształcenia ustawicznego), jeśli takie formy kształcenia są uznawane przez rekrutujące uniwersytety.

- Wspieranie mobilności przez pokonywanie utrudnień swobodnego poruszania się, ze zwróceniem szczególnej uwagi na:

- studentów (dostęp do studiów, szkolenia i stosownych usług);

- nauczycieli, badaczy i kadre administracyjną (uznanie i waloryzacja okresów spędzonych w innych krajach Europy na nauczaniu lub badaniach, z uwzględnieniem praw statutowych tych pracowników).

- Wspieranie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, z uwzględnieniem przygotowania porównywalnych kryteriów i metodologii.

- Wspieranie niezbędnego wymiaru europejskiego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w zakresie: przygotowania treści kształcenia, współpracy między instytucjami, form mobilności, zintegrowanych programów studiów, doksztalcenia i badań.

Niniejszym podejmujemy się realizować wymienione wyżej cele – w ramach naszych kompetencji instytucjonalnych oraz z pełnym szacunkiem dla różnicowania kulturowego

i językowego narodowych systemów edukacji, a także autonomii uniwersyteckiej – w celu konsolidacji europejskiego szkolnictwa wyższego. Aby to osiągnąć, będziemy realizować różne formy współpracy międzyrządowej, wraz z instytucjami pozarządowymi o kompetencjach związanych ze sferą szkolnictwa wyższego. Oczekujemy od uniwersytetów pozytywnej reakcji i aktywnego wkładu w powodzenie naszego przedsięwzięcia.

Przekonani, iż stworzenie europejskiego systemu szkolnictwa wyższego wymaga nieustannego wsparcia, nadzoru i adaptacji do stale zmieniających się celów, zdecydowaliśmy o ponownym spotkaniu za dwa lata, aby ocenić postępy w działaniach i podjąć nowe kroki.

(Niżej następują podpisy ministrów edukacji krajów europejskich lub ich przedstawicieli).

Przekład z angielskiego *Julita Jabłeczka*

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/16/2000

## *Karta Krakowska* – deklaracja członków Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, podpisana w Krakowie 30 września 2000 roku

Stojąca u progu XXI wieku Polska z dumą spogląda na dorobek kolejnych pokoleń budujących jej gmach w ciągu przeszło tysiąca lat. Mimo dramatycznych losów naszej historii, licznych wojen, długich lat narodowej niewoli, naród polski – dzięki swojej kulturze, nauce i sztuce – potrafił uchronić swoją tożsamość. Wielką rolę w tym procesie odegrała elita narodu, kształcąca się w krajowych uczelniach, w tym – w działającym bez przerwy od sześciu stuleci Uniwersytecie Jagiellońskim. Dziś dzieło tej „szczęśliwej fundacji królów polskich” twórczo rozwija ponad sto uczelni publicznych oraz wiele wyższych szkół niepublicznych.

Wśród wyzwań, jakie stawia przed Polską nadchodzący XXI wiek, jedno z naczelných miejsc zajmuje sprawa przygotowania odpowiednich kadr dla rozwoju kraju, stojącego w obliczu pełnej integracji z Unią Europejską. Zadanie to spada przede wszystkim na szkolnictwo wyższe.

Wszystkie instytucje akademickie powinny chronić podstawowe wartości będące źródłem ich dotychczasowego rozwoju, a ich działalność winna być oparta na następujących zasadach.

1. Podstawową wartością, jaką w ciągu wieków doświadczeń historycznych udało się osiągnąć polskim uczelniom, jest ich pełna autonomia w zakresie prowadzenia badań i uprawiania dydaktyki, a także zarządzania. Dlatego zasada autonomii uczelni o charakterze akademickim nie może być ograniczana w żadnej z wymienionych sfer ich działalności.

2. Autonomia publicznej uczelni akademickiej związana jest ze szczególną odpowiedzialnością jej władz i kadry nauczającej za wypełnianie podjętej misji. We wszystkich swoich działaniach uczelnia publiczna winna się kierować zasadą otwartości i przejrzystości dla opinii publicznej.

3. Uczelnie – z racji swego statusu instytucji wyższej użyteczności – są miejscem, w którym obowiązują zasady tolerancji godne człowieka.

4. Nauczyciele akademicy winni przestrzegać zasad etycznych utrwalonych w ciągu wielowiekowej tradycji instytucji uniwersyteckich.

5. Nauczyciele akademicy są zobowiązani do uprawiania dydaktyki, jak i prowadzenia badań naukowych. Narzucanie warunków prowadzących do naruszenia tej zasady, tzn. do preferencji jednego z tych zadań, kolidowałoby z ideą, jaka legła u podstaw europejskiej tradycji szkolnictwa wyższego.

6. Uczelnie muszą podjąć wysiłek w celu zapewnienia jak najwyższej jakości procesu kształcenia. Studentom należy stworzyć warunki swobodnego dostępu do studiów w uczelniach krajowych i zagranicznych.

7. Nauczyciele akademicy winni pamiętać o celach wychowawczych w kontaktach ze studentami, które prowadzą do kształtowania właściwych postaw moralnych, poszanowania wartości akademickich i zachowań godnych człowieka rozumiejącego znaczenie dorobku kulturowego i odczuwającego potrzebę nieustającego jego pomnażania.

8. Uczelnie powinny promować rozwój kultury fizycznej społeczeństwa, a w szczególności dbać o zdrowie studentów.

9. Uczelnie – z racji swego powołania do służby społeczeństwu – powinny działać na rzecz ochrony świata przed zagrożeniami.

10. Wzrost liczby i rozwój nauczycieli akademickich powinien odbywać się z zachowaniem stawianych im wymagań.

11. Finansowanie szkolnictwa wyższego jest niezbywalnym obowiązkiem władz państwowych. Uczelniom publicznym należy zapewnić możliwości pozyskiwania z innych źródeł środków finansowych na ich działalność i rozwój.

12. W celu zapewnienia młodym ludziom równego dostępu do studiów władze państwowe i władze poszczególnych uczelni winny zabiegać o tworzenie różnych form udzielania im pomocy.

13. W szkolnictwie wyższym powinien zostać wprowadzony powszechny system akredytacji, który dawałby studentom gwarancję uzyskania odpowiedniej jakości wykształcenia, niezależnie od miejsca pobierania nauki.

My, niżej podpisani rektorzy zrzeszeni w Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, podejmujemy się czynić wszystko, aby nasze uczelnie działały zgodnie z powyższymi zasadami.

# Summaries

**Julita Jabłecka**  
**Organisational Mission and University Mission**

This article presents the different definitions of university mission, the current understanding of the term, its various functions and the context in which it is developed and applied. It also discusses the reasons why it is necessary to redefine university mission. These reasons have two different sources. On the one hand, the university environment and the relations between the universities and the state have changed and on the other hand, the contemporary university is facing new demands and the methods of teaching and doing research have altered.

**Piotr Dominiak, Krzysztof Leja**  
**Do the Universities Need Strategy**

The authors present the arguments in favour of strategic planning at the universities. They show how necessary it is to build new visions of the universities and to define their mission, to select their domain of action and develop competitive supremacy. They also give several examples of methods which may be used in strategic planning at the universities: SWOT/TOWS, the Servqual Model and the Balanced Scorecard Method.

**Henryk Domański**  
**Social Background and Selection to Secondary School and Higher Education**

The author presents the results of cross-time analysis of educational inequalities in Poland. As previous findings convincingly showed it was first stage of selection, i.e. from primary to secondary level, which was most strongly affected by social origin. It did not change until 1990s in Poland, although they found some decline in effect of social origin on the second stage of educational transition, that between secondary and postsecondary schools. Surprisingly enough effect of social origin significantly increased in the 1990s with much stronger increase taking place on the second stage. The author bases his analyses on data coming from national random samples which cover educational trajectories of several recent decades.

**Ewa Świerzbowska-Kowalik**  
**Family Education and Place of Residence as Predictors of the Chance of Going to University**

This article is based on the results of a study carried out by the Centre for Science Policy and Higher Education on commission of the Ministry of National Education. The main purpose of this study was to gather information which could be compared with the

statistical data for the entire population of young people in Poland so as to carry out appropriate calculations and assess the level of accessibility or lack of accessibility to higher education in Poland. The authors also wanted to determine students' material situation, degree of dependence on various forms of material aid provided by the state, their opinions concerning the contribution of these forms of help to their budgets, and their opinions concerning the regulations of reimbursement for higher education. In this article the authors focus only on the problem of unequal access to higher education. The remaining problems are discussed in the Research Report.

**Marek Witkowski**

### **Vocational Colleges – the Non-University Road to Higher Education**

The functioning of the present legal regulations for higher education are criticised for insufficiently guaranteeing top quality education. The author discusses the development of the 1997 legal regulations for vocational colleges which are laying the ground for a new, non-university sector of higher education. He stresses the rationality of the adopted solutions, particularly those involving the introduction of educational standards which should help to maintain an acceptable level of education in this sector of education which is contributing significantly to the accessibility of higher education, particularly those located further away from the academic centres. The author lists the substantial problems of permeability between vocational and university education. He also tracks the development of the higher vocational education sector within the last two years and acquaints readers with the work of the Higher Vocational Education Accreditation Commission, the legal organ responsible for the development of educational standards and the evaluation of quality of education at vocational colleges.

**Renata Nowakowska**

### **Higher Education in Germany – Structure, Selected Problems and Directions of Change**

This article presents the structure of higher education in Germany, its selected problems and ongoing changes. The debate on higher education in Germany has become more heated in recent years following the uniting of Germany. For more than forty years Germany had two different educational systems. When the country united in 1990 it was necessary to adjust the educational system of the ex-GDR to the solutions accepted in West Germany. Also, within the last few years the so-called *Europäische Dimension in Hochschulbereich* has also gained importance. It is now necessary to adjust university and college structure and syllabuses to the obligatory demands of the European Union. Accreditation procedures enforcing changes in the quality of education were introduced in German higher education in 1998. Methods of management in higher education are also changing. Many of these changes are positive but several problems, e.g., problems concerning the compatibility between the structure and contents of higher education and the demands of the labour market, competition and the increasing autonomy of the universities, have also emerged. To what extent has the catchword "diversity and competition" proclaimed by the German educational authorities found support in the structure and syllabuses of the universities? This is one of the questions the author of this article is trying to answer.



# Kronika

## Konferencja „The Challenge of Liberal Education in the 21st Century”, (Warszawa, 19–22 października 2000 roku)

W dniach 19–22 października 2000 roku w Warszawie, w hotelu Marriott, odbyła się konferencja poświęcona edukacji liberalnej. Była ona zorganizowana przez Fundację *Artes Liberales*, kierowaną przez prof. Jerzego Axera i The Educational Leadership Program amerykańskiej Christian A. Johnson Endeavour Foundation.

Konferencja była jedną z cyklu poświęconego wspieraniu idei liberalnego wychowania. Pierwsza z tego cyklu konferencja odbyła się w Budapeszcie w 1996 roku. Od tego czasu w Europie Środkowo-Wschodniej i na terenach byłego Związku Radzieckiego powstała i rozwinęła się organizacja skupiająca kierowników i liderów szkół wyższych (dziedzin, rektorów, profesorów) zainteresowanych liberalną edukacją. W konferencji warszawskiej oprócz reprezentantów państw krajów Europy Środkowej uczestniczyli także przedstawiciele uczelni z Białorusi, Litwy i Taszkientu.

Trudno w kilku zdaniach powiedzieć, na czym polega edukacja liberalna. W Polsce i krajach Europy Środkowo-Wschodniej często odwołujemy się do łacińskiego *artes liberales*, co oznacza „sztuki wyzwolone” (matematykę, historię, filozofię, poezję i inne sztuki). Jednak w gruncie rzeczy może bardziej niż tematyka i nauczane dyscypliny liberalną edukację charakteryzuje podejście do nauczania. Opiera się ono na relacji mistrz–uczeń, na dialogu, na wspólnym studiowaniu tekstów klasycznych. Edukacja liberalna to także podejście interdyscyplinarne wyływające z przekonania o jedności nauk, kształtowanie krytycznego myślenia i cech obywatelskich.

Idea *artes liberales* poprzez program Christian A. Johnson Endeavour Foundation powraca do krajów Europy Środkowo-Wschodniej z Ameryki, gdzie Liberal Arts Colleges istnieją tak długo jak szkolnictwo wyższe. W Stanach Zjednoczonych jest obecnie ponad osiemset kolegiów edukacji liberalnej. Część z nich jest odrębnymi instytucjami, część – wydzielonymi szkołami w ramach większych uczelni. Takie kolegia mają np. Uniwersytety Yale i Harvard. Zwykle kolegia te są szkołami pierwszego cyklu kształcenia (*undergraduate*). W Stanach Zjednoczonych często podkreśla się, że kolegia edukacji liberalnej zdobyły dobrą reputację na rynku pracy. Ich absolwenci, czy to bezpośrednio po ukończeniu kolegium, czy też po dalszym specjalistycznym kształceniu, pracują dobrze, są cenieni na rynku pracy i robią karierę. Trudno powiedzieć (niżej podpisany nie ma na ten temat pewnych informacji), czy wynika to z właściwości samej edukacji liberalnej, kształtującej cechy dobrego pracownika, czy też kolegia edukacji liberalnej są szkołami gromadzącymi elitę studencką. Prawdopodobnie na powodzenie absolwentów składają się oba powody w trudnych do wymierzenia proporcjach. W Stanach Zjednoczonych kolegia edukacji liberalnej postrzegane są jako przeciwieństwo typowej amerykańskiej uczelni zorientowanej na tworzenie i nauczanie wiedzy praktycznej, użytkowej i na specjalizację.

Jest interesujące, że idea edukacji liberalnej w Europie Środkowej i Wschodniej cieszy się uznaniem mimo całkowicie odmiennego (by nie powiedzieć przeciwstawnego) kontekstu. W Stanach Zjednoczonych jej kontekstem było zbyt praktyczne, specjalistyczne i uzawodowione szkolnictwo amerykańskie. W Polsce i w innych krajach Europy Środkowej trudno jednak mówić o zawodowym „przejęciu”, o nadmiarze programów zawodowych i zorientowanych na potrzeby rynku pracy.

Konferencja trwała dwa i pół dnia. W pierwszym przedstawiono dwa referaty plenarne mówiące o znaczeniu i rozumieniu edukacji liberalnej: Nikolaja Kuposowa (Uniwersytet Petersburski) *What is Liberal Education* (Co to jest edukacja liberalna?) oraz *Is Liberal Education Important to Democracy?* (Czy edukacja liberalna jest ważna dla demokracji?) przedstawiony przez prof. Elizabeth Coleman, prezydenta Bennington College (USA). W dyskusji podkreślano znaczenie wychowania liberalnego w sytuacji kultury ponowoczesnej oraz dostrzeganego przez niektórych kryzysu kultury i wielu instytucji demokratycznych.

Sesje plenarne przedziały obrady w grupach. Do najbardziej interesujących należało wystąpienie studentów Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego „Pamięć miasta w przestrzeni posowieckiej” przedstawiające załamywanie się, odradzanie i przekazywanie tradycji we Lwowie, Warszawie, Łodzi i Wrocławiu. Każde z tych miast miało inne wojenne koleje losu, które odmiennie kształtowały stosunek do jego tradycji; Wrocław (by ograniczyć się do jednego przykładu) był miastem niemieckim, po wojnie stał się miastem polskim, zaś jego wizerunek po wojnie tworzyła w dużym stopniu ludność przesiedleńcza, odtwarzając tradycje Lwowa i Wilna.

*Ireneusz Biąlecki*

### **Sesja jubileuszowa Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk (Warszawa, 26 października 2000 roku)**

Z okazji 35-lecia utworzenia Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk w dniu 26 października 2000 roku odbyła się sesja jubileuszowa.

Referaty wygłosili:

– prof. dr hab. Ignacy Malecki: *Ewolucja koncepcji naukoznawstwa w ostatnim półwieczu*;

– prof. dr hab. Wojciech Gasparski: *Przegląd problemów nauk o nauce po latach*;

– prof. dr hab. Salomea Kowalewska: *Przemiany społeczności naukowej w Polsce*;

– prof. dr hab. Stefan Zamecki: *Historia dziedziny nauka*;

– prof. dr hab. Urszula Żegleń: *Metodologia nauk w Polsce: tradycja, teraźniejszość, prognozy*;

– prof. dr hab. Alicja Motycka: *O filozofii nauk*;

– prof. dr hab. Janusz Goćkowski: *Etos nauki – tradycja – kadry*;

– prof. dr hab. Andrzej Strzalecki: *Psychologia nauki*;

– prof. dr hab. Ireneusz Biąlecki: *Tradycja akademickości i społeczeństwo wiedzy*;

– dr Jan Kozłowski: *Jak konstruować skuteczne strategie polityki naukowej*.

W krótkim sprawozdaniu nie sposób omówić wszystkich zagadnień, które zostały podjęte w referatach. Należy jednak podkreślić obecność we wszystkich referatach kontekstu obecnej kondycji nauki polskiej, kadr naukowych, a także samego Komitetu Naukoznawstwa. Szczególnie silnie „brak pogody” dla naukoznawstwa podkreślił w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Wojciech Gasparski, przewodniczący Komitetu. Materiały z konferencji zostaną opublikowane w „Zagadnieniach Naukoznawstwa”.

*Małgorzata Dąbrowa-Szeffler*

### **Konferencja poświęcona programowi PHARE SCI-TECH II (Warszawa, 23–24 listopada 2000 roku)**

W związku ze zbliżającym się terminem zakończenia programu PHARE SCI-TECH II Biuro Współpracy Europejskiej Fundacji na rzecz Nauki Polskiej zorganizowało w dniach 23–24 listopada 2000 roku konferencję poświęconą realizacji tego programu.

W konferencji uczestniczyli przedstawiciele Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, Komitetu Badań Naukowych, Ministerstwa Gospodarki i innych resortów oraz samorządów terytorialnych, Rady Programu SCI-TECH II, a także wykonawcy programu, tj. instytuty sektora szkolnictwa wyższego, Polskiej Akademii Nauk, jednostki badawczo-rozwojowe oraz zagraniczne firmy konsultingowe realizujące projekty.

W ramach Programu Pomocy Technicznej PHARE Unia Europejska udzieliła wsparcia rządowi polskiemu i KBN na realizację Programu SCI-TECH I na lata 1992–1997, a następnie programu SCI-TECH II (1998–2000). Celem programu było „zreformowanie oraz lepsze wykorzystanie potencjału naukowego i technologicznego Polski na rzecz rozwoju gospodarczego kraju, zwłaszcza w kontekście przygotowań sektora nauki i techniki do członkostwa w Unii Europejskiej oraz jego wspieranie i wzmacnianie w trakcie przygotowań do negocjacji na temat przystąpienia” (cytat z referatu Klausa Heinricha Standtke z International Academy Schloss Baruth na temat: *Kontekst polityczny Programu Reform Sektora Nauki i Techniki w Polsce – SCI-TECH II*).

W ramach tego programu realizowane były projekty dotyczące m.in. restrukturyzacji jednostek badawczo-rozwojowych oraz rozwoju krajowego i regionalnego systemu innowacji w Polsce poprzez współpracę jednostek badawczych z małymi i średnimi przedsiębiorstwami.

Według Kristiana Oklesera – sekretarza generalnego Światowego Stowarzyszenia Przemysłowych i Technologicznych Organizacji Badawczych (WAITRO) z Danii (referat *Program PHARE SCI-TECH – jego wkład w reformy i wyzwania na przyszłość*) można zidentyfikować następujące obszary oddziaływania programu:

- przystąpienie Polski do Piątego Programu Ramowego Unii Europejskiej;
- zmiany ustawodawcze w sektorze nauki i techniki;
- polityka innowacyjna;
- regionalna infrastruktura technologiczna.

W ramach tych obszarów, jak to podkreślali Richard Granger i Tomasz Kośmider (*Praktyczne przedsięwzięcia w sektorze nauki i techniki w zakresie tworzenia strategii przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*) opracowana została metodologia i zainicjowa-

ny system stałego monitoringu i oceny polskich działań związanych z udziałem w V Programie Ramowym Unii Europejskiej, co może stanowić narzędzie samooceny pozycji konkurencyjnej i potencjału poszczególnych placówek, a także propozycję sposobu zwiększenia udziału małych i średnich przedsiębiorstw w tym programie. Istotnym osiągnięciem był program szkoleniowy (przeszkolenie personelu punktów kontaktowych, specjalistów w zakresie ochrony własności intelektualnej, doradców prawnych i finansowych itp.). O trudnościach w realizacji programu mówił prof. Wiesław Kuźnicki z Instytutu Mikroelektroniki i Optoelektroniki Politechniki Warszawskiej. Referaty wygłoszone na tej dwudniowej, niezwykle interesującej konferencji, zostały wydane przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej.

*Małgorzata Dąbrowa-Szeffler*

## Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

**Henryk Domański** – profesor doktor habilitowany w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Kierownik Zakładu Badania Struktury Społecznej oraz Zespołu Studiów nad Metodami i Technikami Badań Socjologicznych. Od 2000 r. dyrektor IFiS PAN. Zajmuje się badaniem obiektywnych i świadomościowych aspektów uwarstwienia społecznego i ruchliwości społecznej, a także metodologią badań społecznych, jest autorem wielu publikacji z tej dziedziny. Redaktor naczelny „Studiów Socjologicznych” oraz czasopisma poświęconego metodologii badań socjologicznych – „ASK. Społeczeństwo, badania, metody”. Od 1992 r. prowadzi w Szkole Nauk Społecznych przy IFiS PAN dwa seminaria: „Teoretyczne i metodologiczne problemy badań sur-

veyowych” oraz „Nowe hierarchie i podziały społeczne w Polsce”.

**Piotr Dominiak** – ekonomista, doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny w Katedrze Ekonomii i Zarządzania Przedsiębiorstwem Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, w latach 1993–1999 dziekan tego Wydziału. Zajmuje się makroekonomią, sektorem małych i średnich przedsiębiorstw oraz organizacjami *non-profit*. Członek Europejskiej Rady Small Businessu, Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich oraz Stowarzyszenia Public Relations.

**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. Autorka wielu publikacji poświęconych zarządzaniu nauką i szkolnictwem wyższym. W latach 1990–1991 uczestniczyła w przygotowaniu nowych rozwiązań legislacyjnych dotyczących nauki. Zainteresowania badawcze: przemiany w nauce oraz w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie, procesy decyzyjne w nauce, ewaluacja jako instrument zarządzania.

**Krzysztof Leja** – absolwent Wydziału Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej Politechniki Gdańskiej. Rozprawę doktorską z dziedziny ekonomii na temat efektywności i jakości w działalności szkół wyższych na przykładzie wybranych uczelni technicznych obronił na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Jest zastępcą dyrektora administracyjnego ds. gospodarczych Politechniki Gdańskiej.

**Wojciech Maciejewski** – profesor zwyczajny doktor habilitowany w Katedrze Statystyki i Ekonometrii Uniwersytetu Warszawskiego, prorektor Uniwersytetu Warszawskiego ds. rozwoju i badań naukowych.

**Renata Nowakowska** – doktor, adiunkt w Pracowni Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

**Ewa Świerzbowska-Kowalik** – absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu warszawskiego, pracę doktorską na temat diagnozy, oceny i rozwiązań modelowych studiów przemianych obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką kształtowania się aspiracji edukacyjnych oraz dążeń zawodowych młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej.

**Marek Witkowski** – profesor doktor habilitowany w zakresie mechaniki budowli oraz metod komputerowych w inżynierii lądowej. Kierownik centrum komputerowego na Wydziale Inżynierii Lądowej Politechniki Warszawskiej. Prorektor Politechniki Warszawskiej w latach 1990–1996, obecnie kierownik programu wprowadzania systemu wewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w PW. Od 1998 r. przewodniczący Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego.

---

Opracowanie redakcyjne  
**Ewa Wosik**

Skład, druk i oprawa  
**Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIMP – Hanna Bicz**  
00-669 Warszawa, ul. Emilii Plater 9/11, tel. 629-80-38

**Zamówienia na rok 2001 na prenumeratę półrocznika**  
„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”  
prosimy składać w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego  
Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa  
fax (0-22) 826 07 46  
e-mail: [viola@mercury.ci.uw.edu.pl](mailto:viola@mercury.ci.uw.edu.pl)

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery,  
łącznie z dostawą pod wskazany adres,  
wynosi **20 zł**