

Nauka i szkolnictwo wyższe

2/18/2001

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Wyższe szkolnictwo zawodowe

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-Szefler**
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**
Julita **Jablecka**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktor tomu: Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**

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”, 2001

ISSN 1231-02-98

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



2/18/2001, półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

WYŻSZE SZKOLNICTWO ZAWODOWE – WYZWANIA I ZAGROŻENIA

Maria **Wójcicka**, Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym 7

Marek **Witkowski**, *Requiem* dla wyższego szkolnictwa zawodowego 24

Jerzy **Dietl**, Uwarunkowania dalszego rozwoju niepaństwowego szkolnictwa
wyższego w Polsce 37

Don F. **Westerheijden**, *Ex oriente lux?* Akredytacja w Europie po zburzeniu
muru berlińskiego i podpisaniu *Deklaracji Bolońskiej* – charakter narodowy
i różnorodność systemów 60

DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE

Janusz **Goćkowski**, Krytyka naukowa a reguły gry o prawdę naukową 73

Krzysztof **Pawłowski**, Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce 82

Piotr **Dominiak**, Krzysztof **Leja**, Modele jakości usług a zarządzanie
szkołą wyższą 91

Barbara **Minkiewicz**, Tomasz **Szapiro**, Ekonomiczne aspekty analizy ścieżek
zawodowych – cele, metody i stan badań 103

Jolanta **Urbanikowa**, Europejski Rok Języków – proces boloński i polityka językowa
w Uniwersytecie Warszawskim 123

Julita **Jablecka**, Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych
czasopismach naukowych **132**

Summaries 151

Kronika 155

Informacje o autorach 156

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

2/18/2001, semi-annual, Warsaw

Editorial 5

HIGHER VOCATIONAL EDUCATION – CHALLENGES AND THREATS

Maria **Wójcicka**, Diversification in Higher Education 7

Marek **Witkowski**, Requiem for Higher Vocational Education 24

Jerzy **Dietl**, The Determinants of Further Development of Non-State Higher Education in Poland 37

Don F. Westerheijden, Ex Oriente Lux? National and Multiple Accreditation on Europe after the Fall of the Wall and after Bologna 60

DISCUSSIONS, POLEMICS, INFORMATION

Janusz **Goćkowski**, Scientific Critique and the Rules of the Scientific Truth Game 73

Krzysztof **Pawłowski**, The Future of Higher Education in Poland 82

Piotr **Dominiak**, Krzysztof **Leja**, Service Quality Models in Managing Universities 91

Barbara **Minkiewicz**, Tomasz **Szapiro**, The Economic Aspects of Professional Path Analysis – Objectives, Methods and State of the Art

Jolanta **Urbanikowa**, The European Language Year – The Bologna Process and Language Policy at Warsaw University 123

Julita **Jablecka**, Review of Articles
in Foreign Scientific Journals **132**

Summaries 151

Chronicle 155

Notes on the Authors 156

Od Redakcji

Problematyka wyższego szkolnictwa zawodowego pojawia się w naszym półroczniku jako temat przewodni po raz pierwszy od czasu powołania wyższych szkół zawodowych na podstawie ustawy z 1997 roku. Ten sektor szkolnictwa wyższego, w swoich założeniach, miał przygotowywać młodzież do wejścia na rynek pracy, oferując jej kształcenie zawodowe zgodne przede wszystkim z zapotrzebowaniem lokalnego rynku pracy, oferował ponadto pierwsze dyplomy szkół wyższych już po trzyletnim cyklu kształcenia. Państwowe wyższe szkoły zawodowe powstawały poza dużymi ośrodkami akademickimi, co miało się przyczynić do ich większej dostępności dla młodzieży pochodzącej z małych miejscowości. Na pytania, czy i w jakim zakresie szkoły te spełniły swoje zadania oraz jakie są perspektywy ich rozwoju odpowiadają Autorzy pierwszych trzech artykułów. Maria Wójcicka – odwołując się do doświadczeń krajów, w których umasowienie studiów rozpoczęło się w latach sześćdziesiątych oraz do wyników badań ankietowych przeprowadzonych ostatnio wśród polskich studentów dziennych studiów licencjackich i inżynierskich – potwierdza tezę o konieczności określenia istoty studiów zawodowych oraz relacji między tymi studiami i studiami akademickimi. Marek Witkowski przedstawia problemy i perspektywy wyższych szkół zawodowych na podstawie doświadczeń płynących z prac Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (już nie istniejącej). Mimo wielu trudności, z jakimi zmagają się uczelnie zawodowe, Autor apeluje o zachowanie tego sektora szkolnictwa wyższego. Doświadczenia uczelni niepaństwowych, oferujących ekonomiczne kierunki studiów, przedstawia Jerzy Dietl. Autor jest zwolennikiem rozwoju niepaństwowego szkolnictwa wyższego, ale uznaje, iż warunkiem realizacji tego zadania jest istotne podniesienie jakości usług oferowanych przez te szkoły. Autorzy dwóch pierwszych artykułów, chociaż wskazują, że znaczna część studentów traktuje ten sektor szkolnictwa wyższego jako drogę do studiów magisterskich, wyrażają opinię, że w polskim systemie szkolnictwa wyższego jest miejsce dla wyższych szkół zawodowych. Poglądów tych nie podziela Jerzy Dietl. Do problematyki wyższego szkolnictwa zawodowego nawiązuje artykuł Dona F. Westerheijdena poświęcony problemom akredytacji, w istocie jednak dotyczący kwestii różnicowania systemu studiów wyższych. Nawiązując do *Deklaracji Bolońskiej* oraz doświadczeń państw Europy Środkowej i Wschodniej zdobytych po 1990 roku, Autor wskazuje na potrzebę stworzenia otwartego i elastycznego systemu akredytacji, uwzględniającego różnicowanie systemu szkolnictwa wyższego, w tym także podział na szkolnictwo akademickie i zawodowe.

Poza artykułami mieszczącymi się w głównej grupie tematycznej, znajdują Państwo teksty, które mogą zachęcić do wymiany poglądów na naszych łamach. Każdy z nich, chociaż jest poświęcony odmiennym problemom związanym z funkcjonowaniem nauki i szkolnictwa wyższego, może znaleźć swoich czytelników.

W artykule Janusza Goćkowskiego zawarte są rozważania na temat krytyki naukowej, mającej zasadnicze znaczenie dla świata nauki. Autor, przedstawiając rodzaje krytyki naukowej i stosowane przez autorów style gry o prawdę naukową – grę „ludzi systemu” i grę „ludzi problemu” – uznaje, iż krytyka jest substancją wszelkich wypowiedzi w dyskursie naukowym, rdzeniem gry o prawdę naukową.

Krzysztof Pawłowski nawiązuje do poruszanych w pierwszej części czasopisma kwestii związanych z przyszłością szkolnictwa wyższego w Polsce i przedstawia możliwe scenariusze jego rozwoju.

Zdaniem Piotra Dominiaka i Krzysztofa Leji przydatnym narzędziem w zarządzaniu uczelnią może być – dobrze znany w biznesie – model jakości usług *Servqual*. Autorzy wskazują zarówno korzyści, jak i trudności wynikające ze stosowania tego modelu do oceny szkoły wyższej.

Interesującym problemem, którym zajmują się Barbara Minkiewicz i Tomasz Szapiro, jest badanie ścieżek zawodowych absolwentów szkół wyższych. Zdaniem Autorów w badaniach karier zawodowych absolwentów powinno się korzystać z biogramów, będących opisem procesów wpływających na wzrost lub degradację tej części kapitału ludzkiego, która jest związana z edukacją.

Jolanta Urbanikowa – nawiązując do Europejskiego Roku Języków, ogłoszonego w 2001 roku przez Komitet Ministrów Rady Europy oraz Komisję Europejską – przedstawia doświadczenia Uniwersytetu Warszawskiego w zakresie polityki językowej. Autorka zwraca uwagę, że nie stworzono dotychczas dokumentu, w którym zostałyby sformułowane założenia polityki językowej tej uczelni.

Kontynuując rozpoczęty w poprzednim numerze przegląd prasy zagranicznej, Julita Jabłocka omawia wybrane artykuły z „Times Higher Education Supplement”, dołączając własny komentarz, będący nawiązaniem do problemów polskiego szkolnictwa wyższego.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

WYŻSZE SZKOLNICTWO ZAWODOWE – WYZWANIA I ZAGROŻENIA

Maria Wójcicka

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym

W artykule podjęto próbę zarysowania perspektyw binarnego systemu kształcenia na poziomie wyższym. Autorka proponuje, aby pojęciem studiów zawodowych określać krótkie (trzy-czteroletnie) programy kształcenia, realizowane w instytucjach szkolnictwa wyższego, o ukierunkowaniu branżowym, dla których odniesienie stanowią działy gospodarki. Ta ostatnia cecha wyróżnia je od programów akademickich, które nawiązują do dyscyplin wiedzy i są zorientowane na ich rozwijanie oraz od programów specjalistycznych (profesjonalnych), dających szczególnie wysokie kwalifikacje, ukierunkowane specjalistycznie, i kształcących ekspertów w swoich dziedzinach.

Pytania, na które autorka poszukuje odpowiedzi, dotyczą jednego ze skutków masowego kształcenia na poziomie wyższym – różnicowania oferty edukacyjnej pod kątem potrzeb adresata tej oferty. W tym kontekście szczególnie ważne wydaje się określenie warunków stabilizacji dywersyfikacji różnych aspektów funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego – dokonującej się w płaszczyznach systemowej, programowej i strukturalnej – oraz perspektyw podobnego procesu różnicowania systemu kształcenia na poziomie wyższym, trwającego w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych.

Autorka odwołuje się do doświadczeń krajów, w których przemiany wywołane umasowieniem studiów rozpoczęły się w latach sześćdziesiątych. W części empirycznej przedstawione zostały wyniki badań ankietowych, którymi w 2001 roku objęto studentów III roku dziennych studiów licencjackich oraz inżynierskich – w uczelniach państwowych (akademickich i nieakademickich) i niepaństwowych – na kierunkach biznesu i administracji, technicznym i pedagogicznym.

Wnioski z badań posłużyły za podstawę do sformułowania kilku ogólniejszych refleksji na temat studiów zawodowych.

Zgoda na dywersyfikację, czyli na masowość

Jedną z bezpośrednich konsekwencji przechodzenia od elitarnego do masowego kształcenia na poziomie wyższym jest pojawienie się binarnych systemów szkolnictwa wyższego. Systemy binarne – to tym samym najczęstszy kontekst dla określenia „studia zawodowe”. Wyjściowo proponuję bardzo ogólne, informujące o przedmiocie rozważań, rozumienie pojęcia studiów zawodowych, jako tych, które cechuje „praktyczna orientacja” na branżę, wynikająca ze znacznego udziału w programach wiedzy kierunkowej oraz elementów praktyki. Studia zawodowe miały w założeniu elastycznie reagować na potrzeby rynku pracy. Tworzone pod hasłem „odmienne, ale równorzędne”, miały zapewnić absolwentom zdobycie pozycji społecznej równej tej, jaką daje ukończenie uniwersytetu oraz wykształcenia ukierunkowanego praktycznie.

Studia zawodowe są równocześnie argumentem wysuwany przeciw uniwersytetom na dowód ich niepodatności na zmieniające się wymagania otoczenia i tradycyjnego trzymania się klasycznych (ogólnych) wzorców kształcenia. Od czasu pojawienia się w Europie Zachodniej masowego zainteresowania studiami (lata sześćdziesiąte) próby rozszerzenia oferty edukacyjnej uniwersytetów o programy uwzględniające wymagania rynku pracy są stale obecne w polityce edukacyjnej rządów (por. Wójcicka 1999).

Pytania powstające w tym kontekście dotyczą w mniejszym stopniu **zasadności** różnicowania systemów kształcenia na poziomie wyższym, gdyż w tej dziedzinie istnieje spora zbieżność poglądów, w szerszym zakresie natomiast rozważane są **obszary**, w jakich proces ten powinien się konkretyzować oraz **skutecznie** zaistnieć, a właściwie przetrwać.

Kwestie zasadności dywersyfikacji studiów nieco inaczej rozważane są w aspekcie polityki edukacyjnej rządów, inaczej zaś postrzegają je instytucje szkolnictwa wyższego.

Dokumenty rządowe poszczególnych krajów oraz akcje podejmowane w ramach programów międzynarodowych wskazują, że działania rządowe są ukierunkowane na zmniejszanie luki między wykształceniem zdobywanym na studiach a potrzebami rynku pracy. Omawiany problem nabiera cyklicznie rangi priorytetu, a ma to związek – jak zauważa Elżbieta Drogosz-Zabłocka (2001) – z sytuacją na rynku pracy: jeśli wzrasta podaż absolwentów z wyższym wykształceniem, uczelnie stają przed wzmocnionym naciskiem na „upraktycznienie” programów; i odwrotnie – przy niskich wskaźnikach bezrobocia zainteresowanie rządów profilem wykształcenia słabnie. Zainteresowanie profilem wykształcenia oznacza w tym przypadku presję na dostosowywanie programów kształcenia do wymagań rynku pracy, której zwykle towarzyszy zjawisko nasilania się krytycznych uwag pod adresem uniwersytetów za „zaniedbania” w tym zakresie. Jak zauważają Ulrich Teichler i Barbara Kehm (1996, s. 66): „[...] deklaracje polityczne i znaczna większość badań wciąż wskazują na niewydolność kształcenia, ale prawie nigdy na «niewydolną» odpowiedź ze strony rynku pracy na kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego”. Dla pracodawców ciągle ważniejszy pozostaje bowiem status instytucji, z której pochodzi dyplom absolwenta niż charakter kwalifikacji, jakich dyplom ten stanowi potwierdzenie.

Tak w skrócie można przedstawić tło inspiracji rządowych dla tworzenia równoległych do uniwersyteckiego form kształcenia, czyli sektora wyższych szkół zawodowych, bądź sięgania do instrumentów znanych jako środki celowe, na przykład na rozwój w ramach instytucji akademickich programów ukierunkowanych branżowo (por. van Vught 1989).

Patrząc na problem z pozycji uczelni, a zwłaszcza tradycyjnych uniwersytetów, nietrudno zauważyć, że potrzebę szeroko rozumianej dywersyfikacji akceptują badacze, dla

których masowość kształcenia jest z jednej strony faktem, z którym się nie dyskutuje, z drugiej – wyzwaniem. Przy takim podejściu dywersyfikacja jest – jak pisze Sir Graham Hills (1994) – siłą napędową zmiany. Różnicowanie dyplomów, odzwierciedlające różny poziom wykształcenia, różnicowanie programów wiodących do zdobycia tych dyplomów, a także trybu kształcenia, sprzyjającego podejmowaniu studiów przez różne kategorie studentów (stacjonarnych, pracujących), jest koniecznością w sytuacji odchodzenia od edukacji elitarnej. Uczelnie są otwarte dla młodzieży o różnym poziomie przygotowania do studiów, a dywersyfikacja oferty oraz warunków kształcenia – to nic innego jak dowód elastycznego reagowania na zmieniające się oczekiwania, aspiracje i dążenia młodzieży. Inaczej mówiąc: dywersyfikacja jest zgodą na dostosowanie wymagań wobec kandydatów na studia oraz programów kształcenia do ich możliwości intelektualnych i potrzeb edukacyjnych.

Różnicowanie w dziedzinie kształcenia na poziomie wyższym dokonuje się w kilku **obszarach**: systemowym, programowym oraz strukturalnym (por. Goedegebuure, Meek 1994).

Dywersyfikacja systemowa ujawnia się pod postacią różnic między instytucjami szkolnictwa wyższego, wynikających z ich zadań, wielkości oraz sposobu, w jaki są nadzorowane zewnętrznie. Niektóre kraje dokonały w tym celu fundamentalnej transformacji własnych systemów szkolnictwa wyższego. Na przykład przyznanie wszystkim uczelniom równego statusu prawnego w rezultacie integracji systemu w Wielkiej Brytanii miało sprzyjać pogłębianiu różnic między instytucjami szkolnictwa wyższego w dziedzinie zarządzania, badań i programów kształcenia. W przypadku takich krajów jak Holandia czy Niemcy systemy binarne miały się przyczynić do zróżnicowania zarówno w ramach instytucji jednego typu (uniwersytety), jak i między instytucjami (uniwersytety – wyższe szkoły zawodowe).

Dywersyfikacja programów kształcenia oraz badań jest pochodną wyżej omówionej. Dokonuje się zarówno w obrębie systemów zintegrowanych, jak i systemów binarnych. Formalnie zintegrowane systemy mogą oferować różne programy kształcenia i prowadzić badania różnego typu. By pozostać przy przykładzie Wielkiej Brytanii: integracja systemu miała odebrać dotychczasowym uniwersytetom „społeczną preferencję” związaną z wysokim prestiżem tych uczelni już na wejściu, czyli wymusić mechanizmy konkurencji. Miało to oznaczać osiągnięcie większej elastyczności i szerszego uwzględnienia w ofercie edukacyjnej programów ukierunkowanych praktycznie, a w domyśle: odpowiadających wymaganiom rynku pracy. Cechą kształcenia w systemach binarnych miało być umożliwienie realizacji podobnych programów studiów w instytucjach o różnym statusie – w uczelniach zawodowych oraz na uniwersytetach. Na rynku edukacyjnym mają się one bronić jakością oraz profilem kształcenia.

Dywersyfikacja strukturalna wynika ze zróżnicowania legislacyjnego, a zwłaszcza ze sposobu wykorzystania przepisów prawa do zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego. Wyrazistym przykładem może tu być zróżnicowanie w zakresie charakteru zarządzania uczelniami państwowymi i niepaństwowymi.

Skuteczność dywersyfikacji szkolnictwa wyższego już w latach osiemdziesiątych oceniana była niejednoznacznie. Wyniki reform podjętych dwadzieścia lat wcześniej określano jako „mieszaninę sukcesu i niepowodzenia” (por. Cerych, Sabatier 1986). Do sukcesów zaliczany był rozwój ilościowy szkolnictwa wyższego oraz nowych form kształcenia (między innymi zdalnego), wzrost dostępności studiów, a wreszcie – skokowy przyrost liczby studiujących.

W kategoriach jakościowych sukcesy te były mniej oczywiste, zwłaszcza jeśli chodzi o rezultaty inicjatyw rządowych związanych z tworzeniem sektora wyższych szkół zawodowych. Dość szybko odnotowano bowiem zjawisko znane pod nazwą *academic drift* (por. Gellert 1993)¹. Dążenie do przejmowania przez wyższe szkoły zawodowe funkcji i zadań uczelni akademickich (kształcenie ogólne oraz prowadzenie badań podstawowych) oznaczało odchodzenie od kształcenia sprofilowanego, czyli od celu, w jakim je powołano (por. Wójcicka 1993).

Podobnie niepewnie – choć na wymierne rezultaty trzeba jeszcze poczekać – rysują się losy reformy systemowej wdrożonej w latach dziewięćdziesiątych w Wielkiej Brytanii. Pierwsze sukcesy – zgodnie z oczekiwaniami – odnotowano w społecznym odbiorze tego przedsięwzięcia: mimo iż to szkolnictwo zawodowe zostało wchłonięte przez uniwersytety, w opinii społecznej, a zwłaszcza w odczuciu pracodawców, nastąpiło „profesjonalizowanie” uniwersyteckich programów kształcenia (por. Wójcicka 2000). W praktyce nadal jednak faktycznie istnieje system binarny: pojawiły się określenia „stary uniwersytet” oraz „nowy uniwersytet” na odróżnienie tradycyjnych instytucji akademickich od dawnych politechnik. Charakterystyczny dla tych ostatnich menedżerski styl zarządzania wskazuje na znacznie większe niż „starych uniwersytetów” otwarcie na potrzeby otoczenia oraz nastawienie na działalność przynoszącą zyski (por. Dearlove 1998)².

Szanse przetrwania

W świetle przytoczonych przykładów nasuwa się wiele pytań. Czy systemy szkolnictwa wyższego są skazane na trwanie w postaci ukształtowanej przez tradycję? Czy sektory wyższego szkolnictwa zawodowego, wykreowane na mocy prawa, zawierają element samodestrukcji? Czy spotka je podobny los, jeśli zostaną utworzone przez instytucje akademickie?

Leo C. J. Goedegebuure oraz V. Lynn Meek (1994) powołują w tym kontekście, jako najszerszej znany, przykład kalifornijskiego systemu szkolnictwa wyższego, który składa się z trzech odrębnych sektorów, nie licząc prywatnego. Pierwszy – uniwersytecki (University of California) – obejmuje typowe instytucje badawcze mające uprawnienia do nadawania doktoratów. Drugi sektor tworzy system uniwersytetu stanowego (California State University – CSU), instytucji bez uprawnień do doktoryzowania. Ostatni sektor to system kolegów komunalnych (*community colleges*). Rozłączność sektorów, zwłaszcza dwóch pierwszych, jest ściśle określona prawnie i wzmocniona systemem rządowego zarządzania. Przy czym granice między sektorami edukacji nie są oparte na filozofii „równe, lecz różne”. Wręcz przeciwnie – sektory z założenia nie są równe, lecz różne. Być może jasność w tej kwestii ogranicza *academic drift*, choć – jak zauważa Burton R. Clark (1990) – go nie wyklucza.

Rozważenie przyczyn niepowodzeń rozwiązań binarnych, które zostały zapoczątkowane w latach sześćdziesiątych i które wdrażane są do dziś (por. Teichler 1999)³, ma swoją

¹ Polega ono na tym, że wyższe szkoły zawodowe aspirują do roli uniwersytetów; realizacja tych aspiracji prowadzi do zacierania różnic między obu typami uczelni.

² Po części jest to aktywność wymuszona: zrównanie statusu obu typów uczelni oraz zasad ich finansowania, stawia politechniki wobec konieczności konkurowania z tradycyjnymi uniwersytetami o środki budżetowe na badania. Z tej konkurencji rzadko wychodzą zwycięsko.

³ Austria, Finlandia i Szwajcaria w latach dziewięćdziesiątych wprowadziły dywersyfikację instytucjonalną, opierając się na doświadczeniach niemieckich *Fachhochschulen* oraz holenderskich *hogescholen*.

wymowę w związku z coraz częstszym obwieszczaniem kresu wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Zapewne przyczyn tego stanu jest wiele. Niewątpliwie mają one po części charakter wewnętrzny; wynikają ze specyfiki instytucji szkolnictwa wyższego. Guy Neave (1983) traktuje dążenie do integracji jako cechę właściwą dla systemu kształcenia na poziomie wyższym. Czy jednak ta prawidłowość dotyczy także systemów ukształtowanych w wyniku procesów samoregulacji?

W istocie chodzi nie tyle o integrację czy o dywersyfikację. Bez względu bowiem na to, czy opisujemy system zintegrowany, binarny, czy poliwalentny, zawsze mamy do czynienia z występowaniem zróżnicowania między instytucjami. Istnieje ono niezależnie od tego, czy ma charakter formalny, czy też nieformalny, wynikający ze statusu, posiadanego prestiżu w skali lokalnej czy międzynarodowej, funkcji pełnionej w regionie itp. Problem polega na tym, czy istnieją warunki społecznej legitymizacji różnych funkcji spełnianych przez instytucje szkolnictwa wyższego. Legitymizacja w tym przypadku oznacza społeczne uznanie, wyróżnienie i prestiż. Co je osłabia, a co wzmacnia?

Zwykle systemy szkolnictwa wyższego przedstawia się w formie piramidy, z uniwersytetami na jej szczycie. Tym samym oznacza to nadanie uniwersytetom pozycji sektora „nobiletowanego”. Świadomie bądź mniej, jest to równocześnie wytyczenie kierunku aspiracji dla uczelni zawodowych. Sprzyja temu również filozofia ich tworzenia jako uniwersytetom „równych, lecz różnych”. Dla uczelni pozbawionych umocowania w tradycji⁴ brzmi to jak uwolnienie od obowiązków poszukiwania własnej tożsamości oraz akceptacja przejęcia cech instytucji akademickiej.

Tymczasem, jak zauważają Leo C.J. Goedegebuure i V. Lynn Meek (1994), nie ma teoretycznego uzasadnienia dla sytuowania uniwersytetów na szczycie piramidy edukacyjnej. Jako dowód powoływane są francuskie *grandes écoles*; to do pozycji tych uczelni aspirują uniwersytety⁵. Tu właśnie ujawnia się siła polityki edukacyjnej państwa, finansowania i zarządzania szkolnictwem wyższym.

Nowo powstające w latach sześćdziesiątych wyższe szkoły zawodowe z założenia miały „pracować” na oszczędności budżetu w warunkach masowego zainteresowania studiami⁶. W uzasadnieniu ich tworzenia we wszystkich krajach pojawiały się te same argumenty: ekonomiczny, odwołujący się do zapotrzebowania rynku pracy na kadre techniczną średniego poziomu, oraz społeczny, akcentujący zasadę równego dostępu do kształcenia na poziomie wyższym. *Implicite* u podstaw reformy leżało założenie, że uniwersytety, jako zbyt „akademickie” i zbyt „elitarne”, nie są w stanie sprostać tym zadaniom. Inny, mniej *explicite* wyrażany, powód był taki, że sektor nieuniwersytecki miał sprzyjać oszczędnościom budżetowym ze względu na niski udział w tych uczelniach środków na badania, niższe uposażenie kadry, a także zakładane współfinansowanie wyższych szkół zawodowych przez sektor usług oraz władze lokalne (por. Jallade 1992). Takie założenia nie mogły sprzyjać budowaniu prestiżu wyższych szkół zawodowych.

⁴ Powstawały one przeważnie w wyniku przekształcenia technicznych szkół zawodowych.

⁵ We Francji uniwersytety realizują funkcję społecznej równości dostępu do wyższego wykształcenia, między innymi poprzez wolny dostęp do pierwszego cyklu kształcenia.

⁶ „Masowość kształcenia na poziomie wyższym” oznacza sytuację, w której studia podejmuje 15% młodzieży z grupy wiekowej kończącej szkołę średnią (por. Trow 1964). W Stanach Zjednoczonych podobne zjawisko wystąpiło zaraz po drugiej wojnie światowej, czyli dwie dekady wcześniej niż w Europie Zachodniej.

W tym kierunku – społecznej legitymizacji programów zróżnicowanych pod względem poziomu i typu wykształcenia – zmierzają ostatnie inicjatywy międzynarodowe. W *Deklaracji Bolońskiej* została wyrażona wola działania na rzecz stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego – przejrzystego i umożliwiającego porównywanie tych samych programów kształcenia realizowanych w różnych krajach. Ma temu służyć realizacja dwóch celów. Pierwszy – to wprowadzenie dwustopniowej struktury stopni, powszechnie znanej jako *Bachelor/Master*⁷. Zwraca uwagę postulat ściślejszego powiązania pierwszego etapu studiów (*Bachelor*) z wymaganiami rynku pracy⁸.

W niektórych krajach będących sygnatariuszami porozumienia bolońskiego podjęto już prace zmierzające do osiągnięcia tego celu⁹. Opracowywane są standardy dla programów akademickich oraz zawodowych¹⁰. Tu jednak nasuwa się pytanie: czy standardy lokalne mają szansę na akceptację w szerszej skali, na przykład Europy? (por. Westerheijden 2001). Złożoność problemu, wynikająca z uwarunkowanych tradycją różnic między systemami edukacyjnymi, zmusza do poszukiwania rozwiązań alternatywnych. Opierają się one na założeniu, iż mimo że proces kształcenia jest różny w poszczególnych krajach, i taki zapewne pozostanie, to uzyskany wynik tego procesu powinien być w zasadzie podobny (por. Randall 2001; Hansen 2001). Tak więc równolegle do dyskusji nad standardami rozważane są koncepcje analiz *benchmarkowych*. W przeciwieństwie do akredytacji, która koncentruje się na programach studiów i warunkach ich realizacji, *benchmarking* akcentuje znaczenie kompetencji właściwych dla określonej dyscypliny na danym poziomie studiów i programu dyplomowego, czyli wyników kształcenia (por. *Przegląd...* 2001).

Próba osiągnięcia większej przejrzystości oferty edukacyjnej wiąże się z warunkami uznawania wykształcenia do celów akademickich w obszarze europejskim, czyli umożliwienia kontynuowania nauki w innym państwie¹¹. Porozumienia międzynarodowe dotyczą na ogół pierwszego cyklu kształcenia. Jeśli postanowienia zawarte w *Deklaracji Bolońskiej* znajdą sprzyjające warunki realizacji, to można oczekiwać, że podstawowe procesy dywersyfikacji programów będą się dokonywać w obrębie instytucji akademickich. Oprócz ogólnych programów uniwersyteckich pierwszego stopnia rozwijać się będą – zgodnie z międzynarodowym porozumieniem – programy pierwszego stopnia o natawieniu praktycznym, podobne do tych, które realizowane są przez wyższe szkoły zawodowe¹².

⁷ Chodzi oczywiście o dostosowanie do tej struktury systemów edukacyjnych w krajach, które jej obecnie nie mają.

⁸ Drugim celem sformułowanym w dokumencie bolońskim jest promowanie współpracy międzynarodowej na rzecz zapewnienia jakości kształcenia, ze szczególnym akcentem na rozwój metodologii tego procesu.

⁹ Na przykład w Holandii zespół powołany przez Ministra Edukacji, Kultury i Nauki opracowuje standardy dla programów akademickich oraz zawodowych. Przyjęto, że każdy program dyplomowy – zarówno finansowany z budżetu, jak i realizowany w uczelniach niepaństwowych – jeśli chce mieć uprawnienia do nadawania stopni *Bachelor* i *Master*, musi uzyskać akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Akredytacja ma być wprowadzona w 2002 roku.

¹⁰ Standardom i uznawalności dyplomów poświęcona była między innymi konferencja *Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition* (Bangalore, Indie, 19–22 marca 2001 roku), zorganizowana przez Międzynarodową Sieć Agencji do spraw Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE).

¹¹ Jest to procedura oparta na szczegółowych porównaniach zawartości programów kształcenia.

¹² Takie rozwiązanie funkcjonuje na przykład we Francji.

Studia zawodowe – specjalistyczne (profesjonalne) – akademickie

W Polsce procesy dywersyfikacji rozpoczęły się pod rządami nowego prawa o szkolnictwie wyższym, czyli po 1989 roku, choć – w przeciwieństwie do praktyki – zawarte w nim sformułowania prowadzą do zacierania granic między różnymi typami studiów.

W ustawie z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (por. *Ustawa...* 1990) występuje określenie „studia wyższe zawodowe”, nie dowiadujemy się jednak niczego na temat charakteru tych studiów. Zgodnie z ustawą wszystkie tytuły nadawane absolwentom studiów wyższych noszą miano „zawodowych”. W ten sposób – jako zawodowe – w jednym rzędzie sytuują się tytuły magistra na przykład ekonomii, filozofii czy historii, inżyniera i lekarza (jako równoważny z tytułem zawodowym magistra), ale także – czego jeszcze ustawa nie uwzględniła – stopień licencjata¹³.

Przypuszczalnie ustawowy tytuł zawodowy magistra nawiązuje do kategorii znanej w literaturze przedmiotu jako *professions*. Chodzi tu o zawody wymagające szczególnie wysokich kwalifikacji, ukierunkowane specjalistycznie, których przedstawiciele uchodzą w swoich dziedzinach za ekspertów (por. Domański 1996). Od innych wyróżnia je spora lista właściwości. Zawsze jednak chodzi w tym przypadku o zawody oparte na wiedzy „tajemnej” (której opanowanie wymaga długiego okresu kształcenia i praktyki wykraczającej poza proste opanowanie „rzemiosła”), na społecznym uznaniu, na niezależności działania i sądów. Charakteryzuje je przeważnie silna konsolidacja – organizacje zawodowe tej kategorii skutecznie bronią własnych interesów na zewnątrz (por. Becher, ed. 1994). W tym kontekście wymienia się przeważnie lekarzy, prawników, inżynierów oraz nauczycieli¹⁴.

Praktyka edukacyjna znacznie wyprzedziła system binarny usankcjonowany na mocy ustawy z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (por. *Ustawa...* 1997). Ustawa ta nie uporządkowała jednak przestrzeni edukacyjnej. Pod wieloma względami w prawnej próżni, biorąc pod uwagę status oraz charakter oferowanych programów kształcenia, pozostaje większość niepaństwowych szkół wyższych powstałych w latach 1990–1997. Dotyczy to również pewnej kategorii trzyletnich programów kształcenia, które są realizowane w uczelniach o statusie akademickim.

Również nowa ustawa (*Ustawa o zmianie...* 2001) wskazuje na brak wyraźnego pomysłu na sektor wyższego szkolnictwa zawodowego. Nie uwzględniono w niej faktu, iż jest to sektor mający własną specyfikę, na przykład wynikającą z kształcenia nie zawsze według kierunków, lecz również według specjalności. Koncentruje się natomiast na standardach akademickich, czego dowodem jest między innymi struktura organizacyjna powoływanej na mocy tej ustawy Państwowej Komisji Akredytacyjnej (zespoły utworzone według kierunków studiów).

Zwykle pojęciem „studiów zawodowych” określane są tak zwane krótkie programy kształcenia (trzy-czteroletnie), realizowane w instytucjach szkolnictwa wyższego, o ukierunkowaniu branżowym, dla których odniesienie stanowią działy gospodarki. Pojęcie to obejmować będzie zatem krótkie programy kształcenia, bez względu na ich usytuowanie:

¹³ Pojęcie „licencjata” zostało wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 roku w sprawie określenia rodzaju dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie (MP 1992, nr 12, 31 oraz MP 1993, nr 33, zmiana MP 1993, nr 57).

¹⁴ Tradycyjnie zawody te obdarzane były przez społeczeństwo wysokim autorytetem moralnym. Mimo iż cecha ta ulega faktycznej dewaluacji – utrzymuje się ich społeczna legitymizacja (por. Downie 1990).

uczelnia akademicka – nieakademicka – państwowa – niepaństwowa, jeśli profil tych studiów odwołuje się do określonej branży. Na przykład trzyletni program kształcenia na wydziale fizyki może być programem akademickim, a programem zawodowym – jeśli kształci w trzyletnim cyklu nauczycieli fizyki.

W naszych warunkach wyodrębnianie trojkiego rodzaju kształcenia na poziomie wyższym: zawodowego (*vocational*), specjalistycznego (*professional*) oraz akademickiego (*academic, general*) ma obecnie charakter czysto formalny czy teoretyczny. Dostępne statystyki uwzględniają podział na studia magisterskie i zawodowe w uczelniach państwowych i niepaństwowych (tabela 1), przy czym pod pojęciem studiów zawodowych kryją się programy licencjackie, realizowane na przykład w ramach kolegiów nauczycielskich języków obcych, trzyletnie programy akademickie, będące odpowiednikiem pierwszego stopnia studiów typu *Bachelor*, oraz programy inżynierskie.

Tabela 1

Studenci studiów magisterskich, licencjackich, inżynierskich dziennych i pozostałych w uczelniach państwowych oraz niepaństwowych w roku akademickim 1999/2000

Typ uczelni i studiów	Tryb studiów (w %)		Ogółem
	dzienne	pozostałe	
Uczelnie państwowe – ogółem	53,9	46,1	1 007 403
w tym studia:			
magisterskie	63,3	36,7	717 417
3-4-letnie w uczelniach akademickich	29,4	70,6	278 262
wyższe szkoły zawodowe	61,7	38,3	11 724
Uczelnie niepaństwowe – ogółem	22,0	78,0	418 443
w tym studia:			
magisterskie	32,0	68,0	72 831
3-4-letnie w uczelniach akademickich	19,8	80,2	328 396
wyższe szkoły zawodowe	23,1	76,9	17 216
Uczelnie ogółem	44,6	55,4	1 425 846
w tym studia:			
magisterskie	60,4	39,6	790 248
3-4-letnie w uczelniach akademickich	24,2	75,8	606 658
wyższe szkoły zawodowe	38,7	61,3	28 940

Obliczenia własne na podstawie: *Szkoły wyższe...* 2000.

Ze względów praktycznych – perspektywa akredytacji przez Państwową Komisję Akredytacyjną – należałoby podjąć prace nad standardami umożliwiającymi rozróżnianie programów (kierunków zawodowych (licencjackich), akademickich pierwszego stopnia (typu *Bachelor*), specjalistycznych (inżynierskich) oraz magisterskich. Powstałe od 1990 roku uczelnie, aspirujące do statusu akademickiego, miałyby możliwość wyboru „ścieżki” akredytacyjnej właściwej dla danego dyplomu, dzięki istnieniu przejrzystego systemu wymagań związanych z tym dyplomem.

Opinie studentów na temat studiów licencjackich i inżynierskich

Brak koncepcji studiów zawodowych ujawnia się wyraźnie w opiniach studentów na temat ich oczekiwania związanych z trzyletnimi programami kształcenia. O tym, jak trzy- i czteroletnie studia są postrzegane przez młodzież, informują wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na przełomie lat 2000/2001. Badaniami objęto wybrane kategorie studentów III roku dziennych studiów inżynierskich i licencjackich¹⁵. Miały one na celu określenie, jakie aspiracje edukacyjne i zawodowe realizują studia tego typu.

Ankieta „Co myślimy o naszych studiach?”, której wyniki zostaną przedstawione dalej, stanowi jeden z etapów badań prowadzonych w ramach projektu *Problemy i perspektywy wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce*¹⁶. Celem badań jest diagnoza możliwości i warunków realizacji założonych funkcji przez nieakademicki sektor szkolnictwa wyższego w Polsce oraz określenie tendencji i perspektyw jego rozwoju. Projektowane badania powinny między innymi dać odpowiedź na następujące pytania:

- Czy podstawy prawne oraz finansowe, a także merytoryczne warunki funkcjonowania wyższych szkół zawodowych dają gwarancje realizacji postawionych przed nimi zadań? Czy istnieją – i jeżeli tak, to jakie – różnice pod tym względem między państwowymi i niepaństwowymi wyższymi szkołami zawodowymi?

- Jakie podstawy merytoryczne mają być gwarantem drożności systemu? Jakie są podobieństwa i różnice między licencjatem wyższej szkoły zawodowej oraz trzyletnich programów kształcenia realizowanych w instytucjach akademickich?

- Jakie są – biorąc pod uwagę aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży, a także strategię rozwojowe wyższych szkół zawodowych oraz regionów – perspektywy binarnego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce?

Podstawową kategorię badanych stanowią studenci wyższych szkół zawodowych utworzonych na mocy cytowanej wcześniej ustawy o tych szkołach. Przyjęto trzy dodatkowe ograniczenia. Pierwsze – to wybór trzech kierunków: pedagogicznego, inżynierskiego oraz biznesu i administracji jako najliczniej powoływanych na mocy ustawy z 1997 roku. Ze względu na treść pytań i problematykę wymagającą głębszej znajomości warunków kształcenia, którą zapewnia określony staż w roli studenta, badaniami objęto tylko studentów III roku. Zdecydowano się również zawęzić je do stacjonarnego trybu studiów, wychodząc z założenia, że tylko taki dobór próby daje podstawę do formułowania najbardziej wiarygodnych opinii na temat warunków kształcenia.

W ten sposób w podstawowej próbie znalazło się osiem państwowych wyższych szkół zawodowych, które w roku akademickim 2000/2001 miały studentów III roku na kierunkach pedagogicznym, inżynierskim oraz biznesu i administracji.

Na podstawie informacji podanych przez te uczelnie, do badań wyłoniono sześćdziesiąt grup studenckich, spośród których 51,7% to grupy na kierunkach pedagogicznych, 15% – inżynierskich i 33,3% – biznesu i administracji.

¹⁵ Wyniki badań ankietowych przedstawiono po raz pierwszy na konferencji zorganizowanej przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości, Łódź, 5–6 kwietnia 2001 roku (por. Wójcicka 2001).

¹⁶ Projekt, realizowany w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem autorki artykułu, jest finansowany ze środków Komitetu Badań Naukowych.

Kontrolnie dobrane zostały dwie próby o tych samych cechach – pierwsza z uczelni państwowych, druga – z uczelni niepaństwowych powstałych w latach 1990–1998. W odniesieniu do kategorii kontrolnych zastosowano losowy dobór grup studenckich według struktury odpowiadającej próbie podstawowej.

Ze względu na przedstawiony charakter doboru próby (skoncentrowanie uwagi na państwowych wyższych szkołach zawodowych) struktura respondentów pod względem liczebności z założenia nie może odpowiadać strukturze studentów studiów zawodowych w populacji generalnej.

Badania przeprowadzono w trzydziestu pięciu wytypowanych i wylosowanych uczelniach. Realizacja próby kształtuje się na poziomie 82%; szczegółowe dane zostały przedstawione w tabelach 2 i 3.

Tabela 2
Poziom realizacji próby

Liczba grup	Kierunek studiów						Ogółem (100%)
	pedagogiczny		inżynierski		biznes i administracja		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Wylosowana	93	51,7	27	15,0	60	33,3	180
Zrealizowana	74	50,3	22	15,0	51	34,7	147
% realizacji	80		81		85		82

Tabela 3
Objęci badaniami studenci III roku studiów dziennych zawodowych (licencjackich – inżynierskich) wytypowanych kierunków (rok akademicki 2000/2001)

Typ uczelni	Kierunek studiów						Ogółem (100%)
	pedagogiczny		inżynierski		biznes i administracja		
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Państwowe wyższe szkoły zawodowe	394	52,2	103	13,6	258	34,2	755
Państwowe uczelnie akademickie	399	66,8	114	19,1	84	14,2	597
Uczelnie niepaństwowe	220	27,3	133	16,5	454	56,3	807
Ogółem	1013	46,9	350	16,2	796	36,9	2159

Biorąc pod uwagę liczebność grup na poszczególnych kierunkach, w próbie zrealizowanej osiągnięto zbliżone do założonych rozkłady grup między kierunki. Próba jest zatem reprezentacją grup studenckich III roku na badanych kierunkach.

Jeśli chodzi o liczebności studentów w poszczególnych grupach, to próba zrealizowana jest znacznie mniejsza, niż zakładano. Złożyły się na to dwa czynniki: niska frekwencja na zajęciach, podczas których były przeprowadzane badania¹⁷ oraz odbywanie w tym czasie praktyk przez niektóre grupy studentów¹⁸.

Zadowolenie ze studiów i motywy ich podjęcia

Prezentację opinii respondentów na temat warunków kształcenia, oczekiwań związanych ze studiami zawodowymi (licencjackimi – inżynierskimi) oraz oceny realizacji tych oczekiwań poprzedzą ogólne informacje dotyczące ich osobistego stosunku do faktu bycia studentem – zadowolenia z wybranego typu i kierunku studiów, a także motywów wyboru tych studiów. Na ich podstawie można uzyskać pogląd, czy opinie o warunkach kształcenia formułowały osoby generalnie pozytywnie nastawione do otaczającej ich rzeczywistości, czy też niezadowolone, mające w związku z tym skłonność do częstszego wyrażania opinii negatywnych niż pozytywnych (tabela 4).

Tabela 4

Stopień zadowolenia z podjęcia studiów zawodowych (licencjackich – inżynierskich) (w %)

Odpowiedź	Państwowe wyższe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Zdecydowanie tak	35,6	31,6	30,7	29,4	23,7	21,4	30,3	31,8	23,7
Raczej tak	53,1	57,2	62,2	60,2	69,3	70,2	57,9	56,8	65,0
Raczej nie	9,2	10,2	6,7	8,9	4,4	6,0	8,5	10,6	9,5
Zdecydowanie nie	2,1	1,0	0,4	1,5	2,6	2,4	3,3	0,8	1,8

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

Wśród badanych odnotowujemy raczej wysoki poziom zadowolenia. Wskazuje na to znaczny odsetek odpowiedzi skrajnie pozytywnych („zdecydowanie zadowolony”) – w zależności od typu uczelni i kierunku studiów są to wartości od 21,4% do 35,6% – przy równoczesnym bardzo niskim odsetku (0,4–3,3) odpowiedzi skrajnie negatywnych („zdecydowanie niezadowolony”). Przy tak sformułowanym pytaniu nie dowiadujemy się jednak, co było powodem manifestowanego zadowolenia. Z odpowiedzi na inne pytanie – o motywy wyboru studiów zawodowych – wynika, że nie jest nim na przykład możliwość realizowania własnych aspiracji i dążeń dzięki obranej drodze edukacyjnej do zawodu. Podobnie jak w badaniach studentów szkół biznesu (por. Dietl, Sapijaszka 2000) wśród motywów wyboru studiów zawodowych najczęściej wskazywane były dwa: studia zawodowe jako droga do magisterium oraz porażka na egzaminie wstępnym na studia magisterskie. Motywy podjęcia nauki w badanych szkołach można sprowadzić w skrócie do następującego stwierdzenia:

¹⁷ Badania zostały przeprowadzone przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

¹⁸ Szczegółowy opis próby zawiera raport z badań znajdujący się w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Ponieważ nie udało mi się dostać na studia magisterskie, decyduję się na studia zawodowe (licencjackie – inżynierskie), które również umożliwiają ukończenie studiów magisterskich.

W odpowiedzi na pytanie o motywwy wyboru trzy-czteroletnich programów kształcenia ujawniła się środowiskowa (lokalna) funkcja państwowych wyższych szkół zawodowych, utworzonych na mocy ustawy z 1997 roku. W miejscu zamieszkania 41,7% respondentów z kierunków technicznych nie było uczelni kształcących na poziomie magisterskim; dotyczyło to również co czwartego badanego z pozostałych kierunków. Studenci tych uczelni wyczerpują zatem swoje możliwości studiowania w miejscu zamieszkania na poziomie licencjata bądź inżyniera. W tym sensie znajduje potwierdzenie argument „kompensacji” jako uzasadnienie lokalizacji państwowych wyższych szkół zawodowych w małych ośrodkach.

To raczej dostępność kierunku przesądziła o wyborze studiów zawodowych, nie zaś szczególne walory związane z ich specyfiką. Bez względu na typ uczelni (ponad 70% wskazań) zgodność z zainteresowaniami najczęściej podkreślali studenci kierunków pedagogicznych, i to mimo najniższego w tej kategorii – w porównaniu z pozostałymi – odsetka osób przekonanych, że po studiach bez trudu znajdą pracę i że będą mogli liczyć na wysokie zarobki. Co ciekawe – respondenci z tych kierunków również rzadziej niż pozostali wyrażali nadzieję na znalezienie pracy interesującej.

Wymienione dwa argumenty: zainteresowania oraz poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy – dominowały także (na poziomie 40–50%) w pozostałych kategoriach badanych¹⁹.

Generalnie z wypowiedzi respondentów można odczytać bardzo ostrożnie sformułowane opinie na temat perspektyw zawodowych po ukończeniu wybranego kierunku. Dane zawarte w tabeli 5 pokazują, że 90–98% respondentów zamierzało kontynuować naukę na studiach magisterskich uzupełniających, w tym na wybranym lub zbliżonym kierunku – 80–90%.

Tabela 5

Plany edukacyjne i zawodowe po ukończeniu studiów zawodowych (licencjackich – inżynierskich) (w %)

Odpowiedź	Państwowe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Kontynuacja nauki	34,3	28,2	27,5	28,3	37,7	66,6	26,8	30,1	21,6
Kontynuacja nauki i – jednocześnie – praca zawodowa	57,6	41,8	55,8	45,6	34,2	17,9	63,5	54,0	65,5
Praca zawodowa	0,8	8,7	2,3	4,3	11,4	2,4	0,5	3,0	2,0
Mam inne plany	1,0	–	2,7	2,5	0,9	1,2	0,5	0,8	2,4
Jeszcze nie jestem zdecydowany(a)	5,8	18,4	10,5	18,5	15,8	11,9	8,2	11,3	8,1
Brak danych	0,5	2,9	1,2	0,8	–	–	0,5	0,8	0,4

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

¹⁹ Na podobne motywwy wyboru uczelni: zainteresowania (63%) oraz łatwość uzyskania pracy w zawodzie (21%) – wskazywali absolwenci z dyplomem licencjata w badaniach przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny (por. *Losy zawodowe...* 1998).

Przeciętnie 20–30% studentów poszczególnych typów uczelni zadeklarowało wolę kontynuowania nauki bez podejmowania pracy zawodowej. Pod tym względem wyraźnie wyróżnił się kierunek biznesu i administracji w uczelniach akademickich: około 67% respondentów z tego kierunku zamierzało dalej studiować nie podejmując pracy (tabela 5).

W zależności od kierunku i typu uczelni łączyć pracę zawodową i studia będzie 35–65% absolwentów z tytułami licencjata i inżyniera. Są to ci, którzy zasilają budżety szkół wyższych, przeważnie państwowych, jako studenci niestacjonarni na uzupełniających studiach magisterskich.

Piany edukacyjne oraz zawodowe badanych studentów potwierdzają tezę (por. Dietl, Sapijaszka 2000), iż studia licencjackie bądź inżynierskie mogą być traktowane nie tyle jako krótsza droga do zawodu, ile jako dostępna droga do studiów magisterskich.

Oczekiwania związane ze studiami

Wyobrażenia na temat istoty studiów zawodowych nie są skryształizowane. Odnosi się to nie tylko do sfery wiedzy potocznej, lecz również dotyczy głównych „aktorów” tego typu kształcenia.

Przeprowadzone w 1996 roku badania ankietowe, którymi objęto nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej, pokazały, że „licencjat” był dla tej kategorii respondentów pojęciem dalece nieostrym (por. Wójcicka 1997). Charakterystyka rodzaju kwalifikacji absolwentów z tytułem zawodowym licencjata według kryterium „akademickości” bądź „zawodowości” ujawniła wyraźną polaryzację poglądów kadry akademickiej uniwersytetów oraz uczelni ekonomicznych i pedagogicznych. Politechniki i uczelnie rolnicze, tradycyjnie oferujące części młodzieży programy inżynierskie, są – jak wynikało z zebranych opinii – bardziej nastawione na przygotowywanie ukierunkowane zawodowo.

Pewne podobieństwo stanowiska wobec studiów zawodowych (licencjackich – inżynierskich) znajdziemy w opiniach badanych studentów. Mimo że mamy tu do czynienia z przesunięciem w czasie (obydwa badania dzieli okres pięciu-sześciu lat) uprawnione wydaje się zwrócenie uwagi na występujące zbieżności. Generalnie dość wyraźnie ujawnił się wpływ kierunku studiów oraz typu uczelni na opinie badanych.

We wszystkich wyodrębnionych kategoriach przewagę zyskał pogląd, iż zadaniem studiów zawodowych jest przygotowanie do podjęcia pracy w wybranym zawodzie. Takie stanowisko zaznaczyło się najwyraźniej na kierunkach inżynierskich, zwłaszcza w wyższych szkołach zawodowych oraz w uczelniach akademickich. Orientacja prozawodowa przeważała także na kierunkach pedagogicznych. Na kierunkach biznesu i administracji wystąpił brak wyraźnej dominacji jednej opcji, zwłaszcza w uczelniach akademickich i niepaństwowych (tabela 6).

Najbardziej skryształizowane poglądy na temat studiów zawodowych zaprezentowali studenci kierunków inżynierskich. Bez względu na typ uczelni znacząca większość studentów tych kierunków opowiedziała się za wykształceniem ukierunkowanym na potrzeby pracy zawodowej.

Z największym uznaniem respondentów spotkała się realizacja oczekiwań związanych ze studiami w wyższych szkołach zawodowych (tabela 7). Najwięcej krytycznych ocen spotykamy natomiast w uczelniach niepaństwowych. Ponad 30% studentów tych uczelni na kierunkach pedagogicznych skłaniało się ku opinii, że studia licencjackie „raczej źle” spełniają ich oczekiwania; podobne stanowisko zaprezentował co czwarty student kierunków biznesu i administracji oraz co piąty – kierunków inżynierskich. Zbliżoną częstotliwość występowania negatywnych opinii odnotowujemy na kierunkach biznesu i administracji oraz inżynierskich w uczelniach akademickich.

Tabela 6
Opinie o podstawowych zadaniach studiów zawodowych
(licencjackich – inżynierskich) (w %)

Zadania	Państwowe wyższe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Przygotowanie do pracy zawodowej	52,9	66,6	57,3	56,3	66,0	45,2	55,0	53,7	52,9
Pierwszy stopień studiów wyższych	43,2	29,2	40,7	38,9	30,4	46,4	40,4	40,2	43,8
Inna funkcja	2,1	2,1	1,6	2,0	2,7	3,6	3,2	2,3	2,0
Studia zawodowe są zbędne	1,8	2,1	0,4	2,8	0,9	4,8	1,4	3,8	1,3

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

Tabela 7
Opinie o stopniu realizacji podstawowych zadań przez studia zawodowe
(licencjackie – inżynierskie) na kierunkach, na których studiuje respondencja^a

Odpowiedź	Państwowe wyższe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Bardzo dobrze	13,4	11,8	4,4	9,5	6,3	5,1	6,5	4,0	3,8
Dość dobrze	72,0	76,4	84,4	73,0	71,2	70,9	59,9	75,2	69,2
Raczej źle	12,8	11,8	9,6	17,2	21,6	21,5	32,2	20,8	24,7
Bardzo źle lub wcale	1,8	–	1,6	0,3	0,9	2,5	1,4	–	2,3

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

^a Czcionką pogrubioną zaznaczono dane wskazujące, że różnice między kategoriami respondentów, wyróżnionymi w ramach każdego typu uczelni według kierunku studiów, są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Z danych zawartych w tabeli 8 wynika, że najtrafniej na oczekiwania swoich studentów odpowiadały państwowe wyższe szkoły zawodowe: najmniejszy odsetek respondentów zorientowanych prozawodowo negatywnie ocenił możliwości realizacji własnych oczekiwań (6–12%). W tej kategorii badanych największa rozbieżność między ujęciem studiów licencjackich jako pierwszego stopnia studiów wyższych a realizacją takiego oczekiwania występowała na kierunkach pedagogicznych (około 19%).

Najbardziej nieuzasadnione okazały się oczekiwania tych studentów państwowych uczelni akademickich, którzy studia licencjackie utożsamiali z okresem przygotowania do pracy zawodowej. Na kierunkach biznesu i administracji negatywnie oceniło szanse realizacji tego typu oczekiwań około 46% studentów. W uczelniach niepaństwowych podobną opinię wyraziło ponad 37% badanych studiujących na tych kierunkach. Warto również zwrócić uwagę, iż w uczelniach niepaństwowych na kierunkach pedagogicznych oczekiwania i realizacja obu rozważanych tu funkcji studiów zawodowych rozmiągają się na zbliżonym poziomie (30–36%).

Tabela 8
Opinie o złej realizacji^a przez studia zawodowe
(licencjackie – inżynierskie) ich podstawowych zadań (w %)

Odpowiedź	Państwowe szkoły zawodowe			Państwowe uczelnie akademickie			Uczelnie niepaństwowe		
	P	I	BA	P	I	BA	P	I	BA
Przygotowanie do pracy zawodowej	10,7	6,3	11,9	21,1	27,0	45,9	30,3	23,2	37,4
Pierwszy stopień studiów wyższych	18,7	14,8	10,8	12,3	11,8	2,6	36,4	19,2	15,2

P – pedagogiczne, I – inżynierskie, BA – biznes i administracja.

^a W tabeli uwzględniono tylko negatywne opinie dotyczące realizacji przez studia zawodowe swoich podstawowych zadań („raczej źle” i „bardzo źle”).

Manifestowany przez respondentów wysoki poziom zadowolenia z podjęcia studiów zawodowych (por. tabela 4) nie znajduje – jak widać – uzasadnienia w możliwości realizacji oczekiwań związanych z tymi studiami.

Najmniejszy rozdźwięk między oczekiwaniami i ich realizacją wystąpił w wyższych szkołach zawodowych. Patrząc na problem horyzontalnie – bez względu na usytuowanie (szkoły państwowe – niepaństwowe – zawodowe – akademickie) – znacząca większość studentów kierunków inżynierskich opowiedziała się za wykształceniem ukierunkowanym na potrzeby pracy zawodowej. Pojęcie studiów inżynierskich ukształtowało się w świadomości społecznej na tradycyjnych, sprawdzonych wzorach wysokiej klasy specjalistów, stąd zrosła większa jednorodność respondentów co do funkcji programów inżynierskich.

Brak wizji kształcenia nauczycieli, które w ostatnim półwieczu odbywa się w różnych strukturach organizacyjnych (by przypomnieć dwuletnie studia nauczycielskie usytuowane w strukturze edukacji, przekształcone w trzyletnie kolegia i pozostawione w tej strukturze bądź „awansowane” do rangi uczelni), wywiera istotny wpływ na poglądy młodzieży. Na kierunkach pedagogicznych widać największe rozczarowanie, wyraźne nienadążanie za zmieniającymi się koncepcjami tych studiów; dotyczy to szczególnie uczelni niepaństwowych, choć również w pozostałych typach szkół wyższych ta kategoria studentów stosunkowo licznie wyrażała swoje niezadowolenie.

Podobną sytuację dezorientacji odnotowujemy na kierunkach biznesu i administracji. Zwraca uwagę bardzo duży odsetek niskich ocen przyznanych w uczelniach akademickich oraz niepaństwowych na tych kierunkach przez studentów, którzy ze studiami licencjackimi wiązali nadzieje na zdobycie przygotowania do zawodu.

W związku z tym deklaracja o powszechnym zamiarze kontynuowania nauki na studiach uzupełniających magisterskich może być interpretowana jako: zabezpieczenie w postaci stopnia magistra, znanego i uznawanego na rynku pracy, ale także jako wynik rozczarowania rodzajem umiejętności nabywanych na studiach zawodowych.

Studia zawodowe – oczekiwania i ich realizacja

Objęci obserwacją studenci studiów zawodowych deklarują wolę kontynuowania nauki i zdobycia dyplomu magisterskiego, jednak większość z nich z licencjatem czy dyplomem inżynierskim wiąże nadzieje na uzyskanie przygotowania do pracy, do pierwszego zawodu.

Uzyskany materiał stanowi kolejne potwierdzenie tezy o konieczności podjęcia próby określenia istoty studiów zawodowych oraz relacji między tymi studiami i studiami akademickimi.

Literatura

Becher T. (ed.) 1994

Governments and Professional Education, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

Clark B.R. 1990

Is California the Model for OECD Futures?, referat przygotowany na seminarium OECD, Berkeley.

Dearlove J. 1998

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

Dietl J., Sapijaszka Z. 2000

Studia menedżerskie w uczelniach niepaństwowych w świetle badań empirycznych. Raport z badań, maszynopis powielony.

Domański H. 1996

Problematyka zawodu w socjologii, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Downie R.S. 1990

Professions and Professionalism, „Journal of Philosophy of Education”, vol. 24, nr 2.

Drogosz-Zabłocka E. (2001): *Praktyki studentów studiów licencjackich i inżynierskich*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej. Materiały konferencyjne*, Łódź.

Gellert C. 1993

Academic Drift and Blurring of Boundaries in Systems of Higher Education, „Higher Education in Europe”, vol. XVIII, nr 2.

Goedegebuure L.C.J., Meek V.L. 1994

Pyramids, Prisons, and Picturesque Housing: A Discussion on Diversity in Higher Education, „Higher Education in Europe”, vol. XIX, nr 4.

Hansen E. 2001

Defining Standards: Expectations, w: *Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition. 6th Biennial Conference of International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (Bangalore, India, 19–22 March 2001), Conference Papers, National Assessment and Accreditation Council, Bangalore.

Hills G., Sir 1994

Diversity in Higher Education: A United Kingdom Perspective, „Higher Education in Europe”, vol. XIX, nr 4.

Losy zawodowe... 1998

Losy zawodowe absolwentów w latach 1994–1997, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Neave G. 1983

The Dynamics of Integration in Non-Integrated Systems of Higher Education in Europe, w: H. Hermanns i in.: *The Compleat University*, Schenkman, Cambridge.

Przegląd akademicki... 2001

Przegląd akademicki uniwersytetów w Wielkiej Brytanii dokonywany przez The Quality Assurance Agency for Higher Education. Wskazówki dla ekspertów opracowane na podstawie Handbook for Academic Review (przekład z angielskiego i opracowanie J. Urbanikowa), w: M. Wójcicka, J. Urbanikowa, red. (2001): *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Randall J. 2001

Defining Standards: Developing a Global Currency for Higher Education Qualifications, w: *Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition. 6th Biennial Conference of International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (Bangalore, India, 19–22 March 2001), Conference Papers, National Assessment and Accreditation Council, Bangalore.

Szkoły wyższe... 2000

Szkoły wyższe i ich finanse, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Teichler U. 1999

Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges, „Higher Education Policy”, nr 12.

Teichler U., Kehm B. 1996

Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Trow M. 1964

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

Ustawa... 1990

Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385.

Ustawa... 1997

Ustawa z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. 1997, nr 96, poz. 590.

Ustawa... 2001

Ustawa z dnia 20 lipca 2001 roku o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 85, poz. 924.

Westerheijden D.F. 2001

Quality Assurance between Bologna and Seattle, referat przygotowany na: Tempus Closing Seminar, Kraków-Przegorzalę, 12–13 października 2001, maszynopis powielony.

Wójcicka M. 1993

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

Wójcicka M. 1997

Oferta edukacyjna polskich uczelni lat dziewięćdziesiątych. Opinie nauczycieli akademickich, „Polityka Społeczna”, nr 4.

Wójcicka M. 1999

Szkolnictwo wyższe w strategiach rządowych krajów Europy Zachodniej, w: E. Chmielecka (red.): *Akademickie Forum Dyskusyjne 1994–1996. Problemy i wnioski*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Wójcicka M. 2000

Uniwersytety i uczelnie zawodowe w środowisku lokalnym; doświadczenia wybranych krajów Europy Zachodniej, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Rola wyższych uczelni w rozwoju społecznym i ekonomicznym regionu. Materiały konferencyjne*, Łódź.

Wójcicka M. 2001

Co myślimy o naszych studiach? – opinie studentów III roku studiów zawodowych na temat warunków kształcenia, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej. Materiały konferencyjne*, Łódź.

Marek Witkowski

Requiem

dla wyższego szkolnictwa zawodowego

W artykule są przedstawione rozważania nad stanem wyższego szkolnictwa zawodowego po czterech latach funkcjonowania ustawy o wyższych szkołach zawodowych.

Wskazano na trudności, jakie wyższe szkoły zawodowe miały na starcie i mają obecnie ze względu na nierówne warunki działania na rynku edukacyjnym. Na podstawie doświadczeń Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (KAWSZ) ukazano liczne bolączki funkcjonowania tych szkół oraz brak zrozumienia społecznego dla idei wyższego szkolnictwa zawodowego.

Przedstawiono dylematy KAWSZ powstałe w trakcie opiniowania wniosków o utworzenie wyższych szkół zawodowych oraz niedostatki prawne utrudniające jej działalność. Artykuł – utrzymany w tonie pesymistycznym, jeśli chodzi o perspektywę istnienia szkolnictwa zawodowego – kończy się apelem o zachowanie tego obszaru wyższej edukacji z racji jego zdecydowanie pozytywnego oddziaływania na gospodarkę.

Beati possidentes

Mimo upływu lat tradycje wyższego kształcenia zawodowego są w Polsce wciąż żywe. Modelową uczelnią zawodową była szeroko znana przed wojną, także poza granicami naszego kraju, Szkoła Techniczna im. Hipolita Wawelberga i Stanisława Rotwanda. Powszechnym uznaniem cieszyły się również szkoły handlowe, kształcące specjalistów przygotowanych do podejmowania pracy bezpośrednio po ukończeniu studiów. Formalnie wszystkie te instytucje edukacyjne nie miały statusu akademickiego i można by je przyrównać do szkół policealnych, jednak ze względu na wysoki poziom przygotowania swych studentów do zawodu cieszyły się renomą, a ich wychowankowie niejednokrotnie byli bardziej poszukiwani na rynku pracy niż absolwenci uniwersytetów. Podobnie w krajach wysoko rozwiniętych, o dobrze zorganizowanych systemach edukacyjnych, takich jak Niemcy, Francja czy Wielka Brytania, wyższe szkolnictwo zawodowe było i jest cenione, gdyż to właśnie ono w dużym stopniu przyczyniło się do rozwoju gospodarki krajowej. Dlatego w okresie dynamicznego rozwoju naszej edukacji wyższej w latach dziewięćdziesiątych ***postanowiono odtworzyć w Polsce kształcenie zawodowe na poziomie wyższym.***

W połowie 1997 roku Sejm RP uchwalił ustawę o wyższych szkołach zawodowych, które miały zostać powołane w celu zbliżenia kształcenia do potrzeb rynku pracy. Sektor wyższego szkolnictwa zawodowego miał w zamierzeniach wyraźnie się różnić od sektora

akademickiego, zarówno pod względem celów kształcenia, jak i struktury uczelni. Należy podkreślić, że odrębność wyższego szkolnictwa zawodowego nie oznaczała w żadnym wypadku jego deprecjacji (por. Witkowski 1999). Przewidziano jednak drożność międzysektorową, która miała umożliwić młodzieży o odpowiednich predyspozycjach intelektualnych kontynuowanie studiów na poziomie magisterskim w innych uczelniach. Takie rozwiązanie jest zgodne z trendami panującymi obecnie w jednoczącej się Europie i podkreślane w wielu dokumentach, między innymi w *Deklaracji Bolońskiej*.

Wypełniając postanowienia ustawy o wyższych szkołach zawodowych, Minister Edukacji Narodowej powołał Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (KAWSZ). Ciało to między innymi miało opracować standardy niezbędne do funkcjonowania wyższych szkół zawodowych. W jego skład zostały powołane osoby z kręgów akademickich i stowarzyszeń zawodowych, mające duże doświadczenie zarówno w dydaktyce, jak i w kierowaniu różnymi instytucjami naukowymi.

W wyniku długich dyskusji w pierwszym roku działalności Komisji Akredytacyjnej powstał model polskiego wyższego szkolnictwa zawodowego, którego podstawą była koegzystencja wiedzy i umiejętności w procesie kształcenia, przy czym atrybutem modelu był znaczący udział kształcenia umiejętności. Opracowane zasady modelu wyższego szkolnictwa zawodowego były wielokrotnie publikowane (por. Witkowski 1998; 1999) i stały się podstawą przyjęcia uchwał KAWSZ ustanawiających standardy edukacyjne funkcjonowania wyższych szkół zawodowych. Przedstawiona koncepcja z góry zakładała rezygnację z uniwersalności kształcenia, uznając priorytet kształcenia specjalistycznego. W konsekwencji prowadziło to do rozróżnienia studiów tak zwanych zawodowych, prowadzonych w szkołach akademickich jako studia pierwszego stopnia, i studiów w wyższych szkołach zawodowych. W tych ostatnich kształcenie specjalistyczne w ustalonym czasie powinno dać większe szanse osiągnięcia wyższego poziomu w wąskiej specjalności niż kształcenie nastawione na opanowanie szerszego zakresu wiedzy, co z kolei musi być nieodłączną cechą kształcenia na pierwszym stopniu studiów akademickich.

Rozwój nowego sektora szkolnictwa odbywał się na tym samym rynku edukacyjnym, na którym od dawna funkcjonowały mocne uczelnie akademickie o innych tradycjach, zwykle konserwatywnych, co wcale nie przynosi ujmy szacownym instytucjom, niejednokrotnie o bardzo długiej historii. Do najstarszych uniwersytetów i innych uczelni dołączyły znacznie młodsze, ale równie ambitne państwowe szkoły wyższe, powstałe w drugiej połowie XX wieku, które przyjęły wzorce zachowań swych starszych siostrzyc. Trudno zatem się dziwić, że ***idea powstania odrębnych wyższych szkół zawodowych od początku była silnie kontestowana w środowiskach akademickich.***

Zarzucano tej idei powrót do błędów nieudanego systemu średniego szkolnictwa zawodowego, które tworzy armię bezrobotnych absolwentów, zarzucano nowym uczelniom brak akademickości, stanowiącej immanentną cechę szkoły wyższej, podnoszono argumenty, że środki z budżetu państwa nie powinny być rozpraszane na tworzenie nowych szkół państwowych, lecz skierowane na rozwój niedofinansowanych uczelni istniejących. Znacznie ciszej mówiono o konkurencji nowych szkół na rynku edukacyjnym, obawiając się atrakcyjności ich oferty, zwłaszcza ze względu na niższe koszty studiowania poza ośrodkami akademickimi.

Powstające uczelnie zawodowe musiały także rywalizować z dobrze już okopanym w końcu lat dziewięćdziesiątych sektorem wyższych szkół niepaństwowych. Bardzo liberalna i naiwna ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku umożliwiła powstanie stu kilkudziesięciu uczelni prywatnych, których rozwój przeszedł wszelkie oczekiwania. Powstały wprawdzie dobre szkoły wyższe, kształcące na wysokim poziomie, ale także takie, których jedynym

celem jest osiągnięcie maksymalnych zysków kosztem jakości kształcenia. Te ostatnie z nieprzezwyciężenia prawa uczyniły codzienną praktykę, zdając sobie sprawę z bardzo ograniczonych możliwości nadzorczych Ministra Edukacji Narodowej. Poziom szkół jest uzależniony wyłącznie od poczucia odpowiedzialności założycieli, rektorów oraz kadry nauczycieli akademickich. Ustawa z 1990 roku, na której podstawie tworzone są niepaństwowe szkoły wyższe, nie narzuca im bezpośrednio żadnych standardów. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego – organ odpowiedzialny ustawowo za opracowanie standardów – ustanowił pewne z nich, na przykład dotyczące minimów kadrowych lub (częściowo) programowych, jednak w sumie są one znacznie łagodniejsze niż te narzucone ustawą o wyższych szkołach zawodowych. Stwarza to nierównoprawne warunki działania na rynku edukacyjnym.

Błogosławieni zatem są ci, którzy już posiadają.

lunctis viribus

Ustawa o wyższych szkołach zawodowych z 1997 roku formalnie nie zamknęła drogi tworzenia szkół wyższych na podstawie starej ustawy, ale w przypadku uczelni niepaństwowych taka możliwość jest prawie teoretyczna. Jedyne chyba wyjątkiem stanowi niedawno powstała Szkoła Wyższa Warszawska, jednak uzyskanie zgody na jej otwarcie oznaczało dla założycieli prawdziwie cierniową drogę i powstanie podobnej uczelni poza mocnym ośrodkiem akademickim jest wykluczone. W praktyce jedyną drogą do powstania uczelni jest poddanie się rygorom ustawy o wyższych szkołach zawodowych.

Rygory ustawy i standardy Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego

Ustawa o wyższych szkołach zawodowych narzuciła obowiązek 15-tygodniowej praktyki zawodowej i jeszcze trudniejszy do realizacji wymóg 80% godzin na studiach zaocznych w stosunku do planu studiów dziennych. Nie określiła jednak wymagań dotyczących kwalifikacji kadry nauczycielskiej. Kompetencje w ustanawianiu standardów w wyższych szkołach zawodowych zostały przekazane przez ustawę Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego.

Kwalifikacje kadry

Należy z całą mocą podkreślić, że, wbrew rozpowszechnianej opinii, KAWSZ w swej uchwale z 1998 roku postawiła bardzo wysokie wymagania dotyczące kadry, gdyż obniżenie, w stosunku do wymagań Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, niezbędnej liczby osób z wysokim cenzusem naukowym było z nawiązką rekompensowane żądaniem posiadania kwalifikacji zawodowych uzyskanych poza szkolnictwem wyższym. Wynikało to z realizacji modelu wyższego szkolnictwa zawodowego, który został przyjęty przez Komisję w pierwszej fazie jej prac.

We wspomnianej uchwale KAWSZ nie ustrzeżono się jednak błędów. W skrajnym przypadku możliwe było utworzenie szkoły z jedną specjalnością, o minimalnej kadrze nauczycielskiej. Komisja uznała argumenty dotyczące tej kwestii przedstawione przez Radę Główną, zmieniając w 2000 roku swą uchwałę kadrową. Przy okazji popełniono jednak inny błąd, wykluczając z minimum kadrowego osoby z doświadczeniem zawodowym bez stopnia naukowego doktora. W ostatnim czasie – na podstawie tak zwanej ustawy kompeten-

cyjnej, dostosowującej przepisy prawa do wymogów Konstytucji RP – odpowiednie standardy edukacyjne w wyższych szkołach zawodowych, podobne do uchwalonych wcześniej przez KAWSZ, zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej.

Przedstawienie kadry dydaktycznej przyszłej uczelni przez założyciela stanowi bardzo ważny element wniosku o założenie wyższej szkoły zawodowej. Jest to zrozumiałe, gdyż, bez względu na charakter instytucji edukacyjnej, nie może być kształcenia bez nauczycieli, a poziom kształcenia w dużym stopniu zależy od ich kwalifikacji. Tymczasem ta – wydawałoby się, oczywista – sprawa jest piętą achillesową niemal każdego wniosku.

W wielu przypadkach przedstawia się nauczycieli do prowadzenia przedmiotów niezgodnych z ich kwalifikacjami naukowymi, co świadczy o dość lekceważącym stosunku do poziomu wyższych szkół zawodowych. Dość powszechnie zdarza się na przykład zgłaszanie specjalistów nauk technicznych do prowadzenia zajęć z ekonomii czy fizyków do wykładania informatyki. Inni założyciele starali się ukryć specjalności naukowe kadry, stosując rozmaite zabiegi formalne, powołując się na przykład na brak zapisów w uchwałach KAWSZ o potrzebie podawania, jakie obowiązki dydaktyczne mają być przypisane poszczególnym osobom. Inną sprawą jest często występująca rozbieżność między kadrą proponowaną we wniosku a kadrą rzeczywiście zatrudnioną w szkole po jej powołaniu. Nie bez winy jest tu długotrwałość procedury wydawania zgody przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Plany studiów

Poważnym mankamentem wniosków o utworzenie uczelni zawodowej były plany studiów, zwłaszcza odnoszące się do studiów zaocznych. Nagminne było nieprzedstawianie sposobu realizacji tych studiów, z prostych rachunków wynikało natomiast, że w systemie zjazdów nie sposób było wykonać zadań dydaktycznych deklarowanych przez założyciela i do których był zobowiązany ustawą. Zdarzały się przypadki, iż czas trwania zajęć podczas zjazdu przekraczał 24 godziny na dobę (*sic!*). Również w tego rodzaju przypadkach zdarzały się zaskarżenia opinii Komisji Akredytacyjnej na podstawie wykazywania braku takich wymogów w jej uchwałach.

Programy nauczania

Kolejnym elementem wniosku o utworzenie uczelni zawodowej jest przedstawienie programów nauczania. Analiza tych programów stanowi potwierdzenie tezy o niezrozumieniu misji szkoły zawodowej lub próbie obejścia wymagań, by zrealizować podstawowy cel założyciela, jakim jest zapewnienie drożności kształcenia. Można także dostrzec, co zresztą jest zrozumiałe, wpływ przewidzianej do zatrudnienia kadry na kształt programów nauczania. Ponieważ profesorowie i doktorzy habilitowani są z reguły „importowani” z państwowych uczelni akademickich lub też są emerytowanymi nauczycielami akademickimi, tworzą takie programy nauczania, jakie realizowali przez całe życie. Programy te bardzo często są po prostu okrojona wersją programów nauczania w uczelniach akademickich, nie mając wiele wspólnego z koncepcją kształcenia zawodowego.

Warunki materialne

Jednym z ważnych ocenianych punktów wniosku są warunki materialne przyszłej szkoły. Komisja Akredytacyjna przywiązuje szczególną wagę do warunków lokalowych, obowiąz-

kowo wizytując obiekty przewidziane do prowadzenia zajęć ze studentami. Można ogólnie stwierdzić, że o ile w roku 1998 regułą było wynajmowanie pomieszczeń na przykład od ograniczających swą działalność szkół podstawowych lub średnich, o tyle obecnie coraz częściej założyciele zarówno szkół niepaństwowych, jak i państwowych dysponują własnymi obiektami. Od tej generalnej reguły istnieją jednak liczne odstępstwa i ciągle podejmowane są próby założenia szkoły bez lokalu, bez pieniędzy, bez koncepcji i bez kadry.

Marne wnioski, za to silne naciski

Przedstawione tu zestawienie mankamentów wniosków o założenie wyższej szkoły zawodowej świadczy o raczej miernej jakości składanych aplikacji. Jednak wielu założycieli – zamiast poprawnie napisać wniosek, co nie jest sprawą szczególnie trudną – wywiera naciski na różne wpływowe osoby na rzecz lobbingu powstających szkół. Przez blisko cztery lata działalności KAWSZ zetknęła się z dziesiątkami interwencji w sprawach opiniowania wniosków. Czynili to między innymi członkowie parlamentu, członkowie rządu, władze samorządowe, eminentne osoby ze środowisk akademickich, członkowie hierarchii kościelnej. Zapewne takie interwencje zdarzały się także przy opiniowaniu wniosków przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego oraz przy podejmowaniu decyzji przez Ministra Edukacji Narodowej. Trudno okazywać zgorzsenie taką praktyką, można tylko wyrazić zdziwienie jej skalą.

Połączone siły pozwolą skruszyć najtęższe mury.

Tuba destinationis

Realizacja ustawowych obowiązków Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego okazała się bardzo pracochłonna. W 1998 roku zaopiniowano pięćdziesiąt dziewięć wniosków o utworzenie wyższych szkół zawodowych, w 1999 roku – sześćdziesiąt, w 2000 roku – czterdzieści sześć, do sierpnia 2001 roku – czterdzieści osiem. Do tego czasu zostały utworzone dwadzieścia trzy państwowe wyższe szkoły zawodowe oraz sześćdziesiąt pięć szkół niepaństwowych. Wydawałoby się zatem, że zainteresowanie wyższym szkolnictwem zawodowym jest ogromne. Wiedzę o rzeczywistej akceptacji wyższych szkół zawodowych Komisja uzyskała dopiero w wyniku przeprowadzanych przeglądów jakości kształcenia (por. Witkowski 2000). Zgodnie z zapisami ustawy o wyższych szkołach zawodowych KAWSZ podjęła obowiązki oceny jakości kształcenia po pierwszym roku funkcjonowania nowo powstałych szkół. W okresie od listopada 1999 roku do lipca 2001 roku poddano procedurze oceny trzydzieści siedem szkół, w tym czternaście państwowych. Jest to zbiór na tyle liczny, aby można było na podstawie przeglądów tych szkół wyrobić sobie pewne zdanie o sposobie ich funkcjonowania, zwłaszcza zaś o realizacji założonego modelu wyższego szkolnictwa zawodowego.

Cel – studia magisterskie

Ogólnie można stwierdzić, że mimo deklaracji zapisanych w misjach uczelni zawodowych ich władze traktują obecny stan jako pewien etap przejściowy przed osiągnięciem wyższego statusu akademickiego, którym będzie prawo prowadzenia studiów magisterskich. Istnieje kilka powodów takiej postawy. Najbardziej prozaiczny powód ma charakter rynkowy, gdyż na rynku edukacyjnym znacznie bardziej liczą się szkoły, po których ukończeniu można otrzymać stopień magistra. Presja młodzieży i rodziców – dla których szko-

ta z przymiotnikiem „zawodowa” oznacza pewną deprecjację w porównaniu z „normalną” uczelnią magisterską – jest bardzo silna i trudno się dziwić, że władze wyższych szkół zawodowych muszą uwzględniać te opinie w planowaniu swych strategii działania.

Bardzo ciekawe były spostrzeżenia wyniesione z rozmów ze studentami, którym wizytatorzy szkół poświęcali wiele uwagi. Większość studentów nie chce poprzestać na pierwszym stopniu studiów, gdyż stopień licencjata nie jest wszędzie rozpoznawalny jako uzyskany po studiach wyższych. Znane są przypadki wpisywania do akt osobowych wykształcenia licencjackiego jako półwyższego. Z drugiej strony, studenci niemal jednomyślnie wyrażają opinie o zbyt małej wadze przywiązywanej przez uczelnie do nauczania umiejętności praktycznych. Taka postawa dowodzi atrakcyjności modelu kształcenia opartego na większym powiązaniu podstaw teoretycznych z praktyką.

Prócz presji młodzieży nacisk na kształcenie oparte na kanonie wykształcenia podstawowego, a nie zawodowego, wywierają uczelnie akademickie zainteresowane w pozyskiwaniu kandydatów na uzupełniające studia magisterskie, prowadzone zwykle w trybie zaocznym. Kwestia drożności studiów jest więc priorytetowa dla uczelni kształcących na poziomie magisterskim i staje się też taka dla uczelni zawodowych.

Nieuczciwa konkurencja

Władzom uczelni zawodowych rygory ustawowe doskwierają także z przyczyn ekonomicznych, działają bowiem mechanizmy nieuczciwej konkurencji między sektorami szkół powołanych na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 roku i wyższych szkół zawodowych powołanych na mocy ustawy z roku 1997. Skoro dyplomy licencjackie w obu tych typach uczelni są takie same, to przy znacznie mniejszym wysiłku i kosztach warto podjąć studia w „starej” szkole licencjackiej, zwłaszcza w trybie zaocznym, który częstokroć nie obejmuje nawet 50% liczby godzin w porównaniu z trybem studiów dziennych. Jak wiadomo, w wyższych szkołach zawodowych ten procent nie może być mniejszy od 80.

Są, ale jakby ich nie było!

W odczuciu społecznym nie istnieją niepaństwowe szkoły zawodowe, przy czym odczuwa to nie tylko „szary obywatel”, będący odbiorcą usług edukacyjnych, ale także tak zwane elity, czyli członkowie parlamentu, profesura, a nawet urzędnicy Ministerstwa Edukacji Narodowej (*sic!*). Dowodem tego zaskakującego stwierdzenia jest choćby wydany przez „Perspektywy” informator dla kandydatów na studia wyższe w roku akademickim 2001/2002 (por. *Informator 2001*), będący oficjalnym dokumentem Ministerstwa Edukacji Narodowej. W spisie treści wymieniony jest rozdział „Państwowe wyższe szkoły zawodowe”, który zresztą wewnątrz informatora występuje pod inną nazwą („Wyższe szkoły zawodowe”). W tak zatytułowanym rozdziale wymienione są tylko szkoły państwowe. Brakuje natomiast odpowiedniego rozdziału poświęconego niepaństwowym wyższym szkołom zawodowym. Szkoły te są umieszczone razem z uczelniami niepaństwowymi, powołanymi na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, w rozdziale zatytułowanym „Uczelnie niepaństwowe”. Trudno o bardziej wyraźną deklarację centralnego urzędu państwowego odpowiedzialnego za całokształt wyższej edukacji.

Być może Ministerstwo Edukacji Narodowej, systematyzując w ten sposób szkoły wyższe, wczuwa się w nastroje społeczne, gdyż same niepaństwowe szkoły zawodowe nie

podkreślają faktu swej odmienności. Ciekawa jest analiza ogłoszeń szkół niepaństwowych, zamieszczonych przed początkiem roku akademickiego 2001/2002 w miesięczniku „Perspektywy” (por. „Perspektywy...” 2001). W numerze zamieszczonych jest łącznie pięćdziesiąt siedem ogłoszeń poświęconych akcji rekrutacyjnej, w tym czterdzieści cztery ogłoszenia szkół powołanych na podstawie ustawy z 1990 roku oraz trzynaście ogłoszeń wyższych szkół zawodowych. W grupie czterdziestu czterech szkół tylko dwie uważały za wartę wzmianki podanie informacji o możliwości zdobycia ciekawego zawodu, natomiast w grupie trzynastu wyższych szkół zawodowych taką informację podała tylko **jedna!** Wynika z tego, że nie zdobycie zawodu jest magnesem przyciągającym młodzież do uczelni. Cóż zatem? Odpowiedzi dostarcza dalsza lektura wspomnianych ogłoszeń rekrutacyjnych. Po odliczeniu z grupy czterdziestu czterech szkół siedemnastu uczelni prowadzących studia magisterskie, pozostaje dwadzieścia siedem instytucji edukacyjnych, w których kształcenie odbywa się tylko na poziomie licencjackim bądź inżynierskim. Z tych dwudziestu siedmiu szkół aż dwanaście zachęca do wstąpienia w ich progi mirażem kontynuacji studiów magisterskich – bądź to w uczelniach partnerskich (?), bądź też kusząc uzyskaniem uprawnień do prowadzenia takich studiów we własnych murach. Również w grupie ogłoszeń rekrutacyjnych trzynastu wyższych szkół zawodowych taka pokusa wydaje się atrakcyjniejsza niż uzyskanie kwalifikacji zawodowych, gdyż informację o możliwości kontynuowania studiów zamieścili trzy szkoły. Jak więc widać, nie ma różnic w reklamowaniu swych zalet między dwoma sektorami uczelni niepaństwowych. Można stwierdzić, że być może państwowe wyższe szkoły zawodowe w większym stopniu zasługują na miano zawodowych, gdyż różnice między tym sektorem a innymi grupami uczelni państwowych są zdecydowanie wyraźniejsze.

Brak poważnego zainteresowania ideą wyższego szkolnictwa zawodowego widoczny jest także na konferencjach poświęconych szkolnictwu wyższemu, przejawia się również w znikomej aktywności publicystycznej na tym polu. Poza członkami Komisji Akredytacyjnej nie tylko nikt nie propaguje tej idei, ale także nikt nie podejmuje polemiki merytorycznej, przedstawiając racje przeciwko rozwojowi wyższych szkół zawodowych w naszym kraju.

Właśnie ta cisza brzmi głośno jak trąba przeznaczenia.

Ex nihilo nihil

Przedstawiona wcześniej krytyka stanu rzeczy związanego z wyższym szkolnictwem zawodowym stwarza sugestię, że nie ma pozytywnych przykładów funkcjonowania prawdziwych uczelni, realizujących misję nauki zawodu wymagającego zdobycia wyższego wykształcenia. Również zaprezentowane mankamenty prawne i zła praktyka działania sporej grupy szkół pozwala sądzić, że dotyczy to wszystkich uczelni zawodowych. Należałoby się zastanowić, czy szkoły zawodowe mogą spełnić wymagania określone prawem? Warto w tym miejscu powtórzyć pewne tezy z artykułu opublikowanego w „Forum Akademickim” (por. Witkowski 2001), gdyż sformułowane zostały na podstawie doświadczeń nie tylko Komisji, ale także władz wielu uczelni zawodowych.

Wymagania Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego a ich realizacja

Przyjrzyjmy się kolejnym wymogom określonym w uchwałach KAWSZ. Przede wszystkim założyciel musi przedstawić koncepcję kształcenia zawodowego oraz okre-

ślić sylwetkę absolwenta. W tym przypadku wnioskodawcy z reguły wykazują zrozumienie misji szkoły zawodowej i zwłaszcza w ostatnim czasie opracowują te punkty zadowalająco, a nawet dobrze. Nie mają oczywiście łatwego zadania, gdyż nacisk wielu środowisk na zapewnienie drożności kształcenia nakazuje wziąć pod uwagę to, co utrudnia konstrukcję koncepcji studiów.

Praktyki zawodowe czy fikcja

Kolejnym wymogiem jest 15-tygodniowa praktyka zawodowa poza planem studiów. Jest to bardzo poważny problem ze względów zarówno ekonomicznych, jak i organizacyjnych. Wiele szkół, starając się zmniejszyć koszty kształcenia, usiłuje podzielić tę praktykę na części i realizować ją w przerwach wakacyjnych, aby nie przedłużać czasu trwania studiów poza wymagane ustawą sześć semestrów. Nie zawsze jest to możliwe. Generalnie wydaje się, że – wzorem wyższych szkół zawodowych w krajach zachodnich – najlepszym rozwiązaniem jest przeznaczenie na praktyki zawodowe dodatkowego semestru. Nie jest to jedyne zmartwienie władz uczelni, gdyż praktyki, zgodnie z prawem, powinny obowiązywać wszystkich studentów, także zaocznych, którzy, zwłaszcza w szkołach niepaństwowych, stanowią znaczną część populacji. Należy przy okazji wspomnieć, że zwolnienia z praktyk studentów studiów zaocznych są obwarowane specjalnymi procedurami i w żadnym razie nie stanowią reguły. Otóż dla tej bardzo licznej rzeszy praktykantów gdzieś należy znaleźć miejsca odbywania praktyk. Nie jest to łatwe, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach, gdzie może po prostu brakować instytucji, w których mogą się odbywać praktyki. Inną kwestią jest skłonienie tych przedsiębiorstw do przyjęcia studentów na praktyki. Wreszcie – co zwykle jest wstydliwie pomijane – sposób pracy w wielu instytucjach nie powinien być wzorcem dla przyszłych absolwentów.

Minimum godzinowe

Wymóg co najmniej 2200 godzin zajęć dydaktycznych na studiach dziennych nie stanowił w praktyce specjalnego utrudnienia dla powstających szkół, choć było to ustawowe ograniczenie, którego brakowało w starej ustawie. Prawdziwym problemem okazał się natomiast obowiązek realizacji co najmniej 80% godzin zajęć dydaktycznych na studiach zaocznych i wieczorowych w stosunku do planu studiów dziennych.

Studia zaoczne – dominujące (wbrew prawu)

Ze względu na fakt, że zwłaszcza w szkołach niepaństwowych przeważającą grupę studentów stanowią słuchacze studiów zaocznych ta kwestia ma decydujący wpływ na konkurencyjność wyższych szkół zawodowych. Istnieje wprawdzie zapis, iż podstawową formą studiów mają być studia dzienne (co oznacza przewagę liczbową studentów studiów dziennych nad studentami innych form) nie zahamowało to jednak rozwoju studiów zaocznych we wszystkich typach szkół niepaństwowych. Z tym problemem, mimo starań, nie poradziła sobie również Komisja Akredytacyjna. Powód, dla którego studenci wybierają określone formy studiów ma zwykle charakter ekonomiczny. O ile w szkołach niepaństwowych za taki sam dyplom na studiach zaocznych można zapłacić mniej, jednocześnie przy mniejszej

liczbie godzin zajęć, o tyle wszelkie argumenty o potrzebie studiowania młodzieży pracującej mają znaczenie drugorzędne. Dotyczy to zarówno szkół niepaństwowych utworzonych na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym, jak i powstałych na podstawie ustawy o wyższych szkołach zawodowych. Zauważmy, że problem ten nie istnieje w państwowych szkołach zawodowych, w których koszty nauki w trybie dziennym nie obciążają bezpośrednio studentów, tylko ich rodziców przez system podatków. W tym przypadku naukę w trybie zaocznym częściej wybierają osoby pracujące, ze względu na krótszy czas odbywania studiów oraz terminy zajęć nie kolidujące z pracą zawodową. Względy ekonomiczne zmuszają także władze niepaństwowych wyższych szkół zawodowych do zwiększania naboru na studia zaoczne, choć nie są w stanie sprostać konkurencji innych szkół niepaństwowych, które nie mają żadnych ograniczeń czasu trwania studiów. Na kwestię nierównoprawności studiów licencjackich w ustawie o szkolnictwie wyższym i ustawie o wyższych szkołach zawodowych zwracali uwagę wybitni prawnicy podczas konferencji poświęconej istotnym problemom prawnym w szkolnictwie wyższym (por. Ruśkowski 2001).

Nauczyciele z doświadczeniem zawodowym

Innym problemem są nauczyciele z doświadczeniem zawodowym uzyskanym poza szkolnictwem wyższym i mający stopień naukowy. W uczelniach akademickich takich osób jest mało, a zatrudnieni poza szkolnictwem wyższym mają z reguły apanaże takiej wysokości, że trudno jest ich pozyskać do pracy w uczelniach zawodowych. Faktem jednak jest też, że choć wielu samodzielnych pracowników nie ma dorobku zawodowego, udokumentowanego umowami o pracę poza uczelnią, nie oznacza to, że osoby te nie znają problematyki zawodowej. Dlatego też niezbędne jest doprecyzowanie pojęcia „doświadczenia zawodowego” oraz ewentualnego podania ekwiwalentnych z tym określeniem interpretacji ustawodawcy.

Dobrze by było, aby powstające wyższe szkoły zawodowe mogły osiągać standardy wyznaczone przepisami prawa, lecz jest mało prawdopodobne, aby taki stan mógł zaistnieć szybko. Władze szkół zawodowych powinny rozważyć konieczność intensyfikacji działań w kierunku kształcenia własnej kadry naukowo-dydaktycznej. Proces dojrzewania szkoły zawodowej, w tym optymalizowania stanu posiadanej kadry, jest długotrwały i kosztowny, dlatego też należy go uważnie monitorować oraz korygować dostępnymi narzędziami, zdając sobie sprawę z tego, że wprowadzane korekty wymagają czasu i pieniędzy.

W obecnej sytuacji – z powodu niedostatku profesorów, doktorów habilitowanych, a także doktorów z doświadczeniem zawodowym uzyskanym poza szkolnictwem wyższym – należy się zastanowić, jaka rola przypada im w procesie kształcenia w szkołach zawodowych. Nie ulega wątpliwości, że podstawy teoretyczne w szkole wyższej powinny być nauczane przez kadrę ze stopniami naukowymi. Większe wątpliwości towarzyszą natomiast prowadzeniu przedmiotów specjalistycznych i samych prac dyplomowych w szkołach zawodowych. Praktyczne umiejętności zawodowe w ogromnej większości mają tylko nauczyciele bez stopni naukowych, co może sugerować, że prace dyplomowe mogą prowadzić tylko ci ostatni, choć zwykle brakuje im odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych. Trudno sobie jednak wyobrazić rozwiązanie, w którym podstaw uczą profesorowie, a prace dyplomowe prowadzą magistrowie. Ten dylemat wskazuje, że wyższe szkoły zawodowe nie są w stanie spełnić wymagań stawianych im przez prawo, zawierające poważne luki.

Z niczego nie uda się stworzyć czegoś.

Nulla poena sine lege

W artykule poddałem krytyce system szkolnictwa wyższego w Polsce, ustawę o szkolnictwie wyższym z roku 1990 i ustawę o wyższych szkołach zawodowych z roku 1997, organy nadzorcze nad szkolnictwem wyższym, założycieli powstających szkół, kadre nauczycieli, a nawet studentów. Wydawałoby się, że tylko Komisja Akredytacyjna jest jak żona Cezara. Niestety, każdy błądzi, czego dowodem będzie krótki przegląd procedur przyjętych przez KAWSZ oraz przedstawienie dylematów, którym Komisja nie potrafiła sprostać.

Okresowe przeglądy

Po wejściu w życie ustawy kompetencyjnej, która pozbawiła Komisję prawa do określania standardów obowiązujących tworzone i działające szkoły, główne obowiązki KAWSZ dotyczyły dwóch obszarów. Najważniejszym z nich było przeprowadzanie okresowych przeglądów szkół oraz dokonywanie oceny jakości kształcenia. Komisja przyjęła, w postaci uchwał, odpowiednią procedurę postępowania, opartą na sprawdzonych wzorach, znanych w krajach mających większe doświadczenia i bardziej rozwinięte systemy akredytacji. Postępowanie składało się z kilku etapów. W pierwszym szkoły wytypowane do oceny w danym roku akademickim otrzymywały informację o sposobie jej przeprowadzenia oraz polecenie przygotowania raportu z samooceny, zgodnie z załączonym wzorem. Przygotowany raport z samooceny był przesyłany do Komisji Akredytacyjnej. Przewodniczący KAWSZ wyznaczał trzyosobowy zespół ekspertów, który zapoznawał się z raportem z samooceny i w ustalonym terminie wizytował szkołę zgodnie z przyjętym regulaminem działania. W trakcie przeglądu zespół dokonywał wizytacji obiektów szkoły oraz spotykał się z jej kierownictwem, kadrami nauczycielską, studentami i pracownikami administracji. Raport był wysyłany do ocenianej szkoły, która miała prawo ustosunkowania się do niego. Na posiedzeniu Komisji Akredytacyjnej zespół ekspertów przedstawiał swój raport, a po zapoznaniu się z uwagami ocenianej szkoły oraz dyskusji Komisja w głosowaniu jawnym przyznawała szkole ocenę wraz z uwagami pokontrolnymi.

Oceniając tę część obowiązków Komisji, można uznać, że przedstawiona procedura w zasadzie nie powodowała niejasności. W opinii większości wizytowanych uczelni dyskusje z członkami zespołu ekspertów były pomocne w lepszym zrozumieniu zasad dobrego funkcjonowania szkoły wyższej i pomogły w usunięciu wielu niedociągnięć. Te działania wpisały się także w szeroko prowadzone w kraju dyskusje na temat poprawy jakości kształcenia. Mankamentem działania zespołów ekspertów był natomiast zbyt krótki czas przeznaczony na wizytację, co nie pozwalało na dłuższe rozmowy ze studentami, hospitacje różnych form zajęć, spotkania z przedstawicielami różnych ciał działających w szkole, czyli generalnie – bardziej wszechstronną ocenę działalności uczelni. Według standardu przyjętego w wielu krajach Unii Europejskiej, wizytacja powinna trwać dwa i pół dnia, bez względu na wielkość ocenianej szkoły. Doświadczenia KAWSZ potwierdzają ów standard, gdyż wizytacje (zwykle półtoradniowe) były z reguły za krótkie.

Opiniowanie wniosków

Drugim obowiązkiem Komisji Akredytacyjnej było opiniowanie wniosków o utworzenie szkół zawodowych. Wyznaczony przez przewodniczącego KAWSZ recenzent wniosku (czło-

nek Komisji) zapoznawał się z dokumentacją i, po uzgodnieniu z założycielem, przeprowadzał obowiązkową wizytację. Obejmowała ona wizytę w przyszłych obiektach dydaktycznych, spotkania z osobami, które przygotowywały koncepcję kształcenia w szkole, a także z władzami samorządowymi lub innymi osobami wspierającymi ideę założenia szkoły. Recenzent przygotowywał swą opinię według szablonu przyjętego w postaci uchwały. Opinia wraz z innymi materiałami była rozsyłana członkom Komisji. Na posiedzeniu recenzent krótko referował podstawowe elementy swej opinii, po czym rozpoczynała się dyskusja, zwykle ożywiona. Często zarzucano recenzentowi brak jakiegoś elementu opinii, do którego zgodnie z uchwałą był zobowiązany. Zdarzało się, że z tego powodu KAWSZ odsyłała recenzję do uzupełnienia. Miało to negatywny skutek, gdyż sprawa, często dość długo czekająca na rozpatrzenie, zostawała jeszcze bardziej opóźniona. Recenzent bronił się, z reguły argumentując, że brak elementu w opinii wynika ze specyfiki wniosku. Nie sposób zatem jednoznacznie stwierdzić, czy sztywne przestrzeganie procedury ma więcej skutków pozytywnych, czy negatywnych. Całkowite jej rozluźnienie jest oczywiście nie do pomyślenia, gdyż prowadziłoby to do uznaniowości, a przecież proces opiniowania podlega przepisom kodeksu postępowania administracyjnego. W początkowym okresie pracy Komisji jej opinie miały w większym stopniu charakter recenzji profesorskich, spotykając się z zaskarżeniem ze względu na uchybienia formalne. Jednak nadmierne sformalizowanie procedury właściwie odbiera sens funkcjonowania komisji jako ciała złożonego nie z urzędników, lecz z nauczycieli akademickich. Może więc należałoby przekazać kwestię udzielania licencji na otworenie szkoły całkowicie do kompetencji Ministra Edukacji Narodowej, bez potrzeby opiniowania większości elementów wniosku?

Czy każdy może założyć szkołę?

Bez względu jednak na sposób przyznawania licencji na otworenie szkoły pojawi się problem, z którym KAWSZ kilkakrotnie się zetknęła, a który dotyczy oceny osoby założyciela. Jeśli prawo jest wartością nadrzędną, to oznacza, że każdy obywatel, bez względu na swą dotychczasową działalność, może założyć szkołę, jeśli tylko spełni wymagania. Czy każdy? A może należy wprowadzić warunki, jakim musi odpowiadać założyciel? Tu od razu zapala się czerwona lampka z ostrzeżeniem „UWAGA, CENZURA!”. W dyskusjach prowadzonych wielokrotnie na różnych spotkaniach ten wątek jest podnoszony ustawicznie. Takie wątpliwości pojawiały się również w łonie samej Komisji. Wydaje się oczywiste, że osobiste sympatie do poglądów założycieli nie mogą mieć wpływu na opinie ciał opiniodawczych, a tym bardziej decyzyjnych. Mimo szlachetnej deklaracji, wątpliwości pozostają, gdyż w powszechnym odczuciu wiele osób, także pełniących funkcje publiczne, nie powinno zakładać szkół wyższych i mieć wpływu na wychowanie młodego pokolenia. Chociaż, z drugiej strony, działalność wielu takich obywateli ze wszystkich kątów sceny politycznej, o niejednokrotnie mocno kontrowersyjnych poglądach, ma szerokie poparcie społeczne. W dyskusjach zwykle postulowano, że Komisja Akredytacyjna powinna jednak mieć prawo do osądu założycieli w poczuciu odpowiedzialności za młodzież. Niemal nikt nie pragnie doprowadzić do sytuacji, aby szkołę wyższą mógł zakładać na przykład polityk nagminnie łamiący prawo, redaktor brukowego pisma, założyciel sekty lub morderca po odbyciu kary. Czy można to jednak zapisać w przepisach prawa, tak aby nie doprowadzić do swego rodzaju cenzury?

Nie ma kary bez przepisu prawa.

Testamentum

Uchwalona w lipcu 2001 roku ustawa o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw doprowadziła do zakończenia z końcem 2001 roku działalności Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego. Pełne obowiązki KAWSZ, a także Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, w zakresie opiniowania wniosków o utworzenie szkół wyższych zostają przekazane nowemu ciału opiniodawczemu Ministra Edukacji Narodowej – Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Nowa komisja zacznie działać dopiero od początku 2002 roku, zatem nieznanym jest ani jej skład, ani koncepcja pracy. Ustawa z lipca 2001 roku narzuciła tylko strukturę władz Komisji oraz podział na zespoły kierunków studiów. Taka struktura – odzwierciedlająca tradycyjną, akademicką systematykę – jest słabo dostosowana do specyfiki wyższego szkolnictwa zawodowego, traktowanego jako obszar edukacji o nieco innej misji. Oczywiście, ustawowa struktura Państwowej Komisji Akredytacyjnej, będąc sygnałem ostrzegawczym, nie przesądza jeszcze o likwidacji wyższego szkolnictwa zawodowego. Wszystko zależy od woli politycznej władz oraz od praktyki działania Komisji. Ze względu na kończącą się działalność KAWSZ, przedstawiony artykuł jest prawdopodobnie ostatnim, który mam zaszczyt opublikować jako jej przewodniczący, zatem trudno się dziwić, że ma on charakter testamentu.

Przed wszystkim zalecam władzom Państwowej Komisji Akredytacyjnej jak największą jawność procedur postępowania. KAWSZ starała się o zachowanie tej przejrzystości, przesyłając roczne sprawozdania ze swej działalności do wszystkich wyższych szkół zawodowych. Uczestniczyliśmy także w posiedzeniach konferencji rektorów różnych typów uczelni oraz w seminariach organizowanych przez szkoły zawodowe. Staraliśmy się ustanowić partnerskie stosunki Komisji Akredytacyjnej ze szkołami zawodowymi, choć nie zawsze znajdowało to zrozumienie w kierownictwie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Komisja akredytacyjna nie powinna być ciałem rewizorów przybywających z centrali, ale kolegów, realizujących zasadę współpracy znanej jako *peer review*. Jestem głęboko przekonany, że właśnie partnerstwo i otwartość są najlepszą receptą na ograniczenie uznaniowości decyzji oraz będą stanowić tamę eliminującą korupcję.

Pełna otwartość nie powinna jednak być posunięta tak daleko, aby szkodzić szkołom, a więc musi być zachowana pewna dyskrecja. Negatywne oceny szkoły, wystawione nawet po najlepiej przeprowadzonym postępowaniu, zawsze będą zawierać element subiektywny, dlatego nie powinny po pierwszej ocenie być podawane do publicznej wiadomości. Poza tym trzeba negatywnie ocenionej szkole dać czas na przeprowadzenie programu naprawczego. Dopiero po braku działań naprawczych lub ich niedostatecznym zasięgu, w trosce o dobro młodzieży, nie należy się wahać przed możliwie szerokim ujawnieniem złej jakości kształcenia w danej uczelni.

Mimo istotnych niedostatków w działalności wyższych szkół zawodowych, braku szerszego zaangażowania kadry nauczającej w proces tworzenia prawdziwych uczelni zawodowych, a także niechętnego stosunku do tego obszaru szkolnictwa środowiska akademickiego oraz władz odpowiedzialnych za edukację, nie należy rezygnować z prób wspierania inicjatyw, które prowadzą do poważnego podejścia do misji wyższego szkolnictwa zawodowego. Takie szkoły, choć nieliczne, znajdują się w grupie istniejących uczelni powstałych po 1997 roku. Należą do nich również niektóre szkoły powołane na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym. Dobrze, że ustawa dopuściła do składu PKA także przedstawicie-

li stowarzyszeń zawodowych i twórczych oraz organizacji pracodawców, problemem jest tylko, czy ich głos będzie należycie wysłuchany i czy potraktują oni poważnie swą pracę w Komisji.

Niewątpliwie istotnym mankamentem obecnie działającego prawa jest brak rozróżnienia dyplomów licencjackich otrzymywanych po ukończeniu wyższych szkół zawodowych oraz innych uczelni. Należy zaprzestać szkodliwej praktyki używania przymiotnika „zawodowy” w odniesieniu do studiów pierwszego stopnia w uczelniach akademickich oraz terminu „studia licencjackie” w innych szkołach niż zawodowe. Ponadto trzeba zerwać z fetyszem drożności do studiów magisterskich, których poziom należy chronić jako wartość prawdziwie akademicką.

Trzeba bezwzględnie zakończyć stan chaosu, do którego doprowadziło stosowanie dwóch ustaw przy powoływaniu szkół kształcących tylko na poziomie licencjackim. Jeśli nie można ujednoczyć wymagań, być może należałoby pozwolić na przekształcenie tych szkół zawodowych, które nie realizują swej misji, w uczelnie o takich samych prawach, jakie mają wyższe szkoły zawodowe powołane na podstawie ustawy z 1990 roku, po wyrównaniu w górę standardów edukacyjnych w obu typach szkół. Prawdziwe wyższe szkoły zawodowe powinny stanowić wyróżnioną grupę uczelni, a ich absolwenci powinni otrzymywać inne dyplomy. Przyszłość pokaże deprecjację dyplomu marnych studiów, natomiast ukończenie prawdziwie zawodowej szkoły wyższej stworzy jej absolwentom wielką szansę na rynku pracy.

Może jednak za wcześnie na *requiem*. *Sursum corda*.

Literatura

Informator... 2001

Informator dla kandydatów na studia wyższe w roku akademickim 2001/2002, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Perspektywy Press, Warszawa.

„Perspektywy...” 2001

„Perspektywy. Miesięcznik Edukacyjny”, nr 7/8 (38).

Ruśkowski E. 2001

Studia licencjackie w ustawie o szkolnictwie wyższym i o wyższych szkołach zawodowych – zasadne zróżnicowanie czy konstytucyjna nierówność. Wnioski dla rozwiązania problemu, w: *Materiały konferencji naukowej „Procedury podejmowania rozstrzygnięć i inne istotne problemy prawne w szkolnictwie wyższym”*, Białystok, luty 2001.

Witkowski M. 1998

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.

Witkowski M. 2000

Wyższe szkolnictwo zawodowe – nieuniwersytecka droga rozwoju wyższej edukacji, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16, s. 136–143.

Witkowski M. 2001

Kryzys idei wyższego szkolnictwa zawodowego?, „Forum Akademickie”, nr 6, s. 28–31.

Jerzy Dietl

Uwarunkowania dalszego rozwoju niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce

W artykule omówiono uwarunkowania rozwoju uczelni niepaństwowych oferujących ekonomiczne kierunki studiów, na których kształcą się około 80% wszystkich studentów tego sektora szkolnictwa wyższego. Warunkiem utrzymania się na rynku tych uczelni jest istotne podniesienie jakości oferowanych usług. Podstawowe uwarunkowania tej poprawy wynikają z szeroko pojętego zarządzania uczelnią oraz z samego systemu kształcenia.

Do pierwszej grupy uwarunkowań zaliczono: zmianę stylu zarządzania, przesunięcie komercyjnego nastawienia uczelni w kierunku tworzenia „kultury przedsiębiorczości”, orientację marketingową, współpracę z biznesem, rozwinięcie i pogłębienie różnych form kooperacji między uczelniami, zwiększenie wkładu szkół wyższych w tworzenie i rozwijanie „systemu uczącego” w regionie, poszerzenie i dywersyfikację źródeł finansowania, zaostrzenie i rozwinięcie kontroli oraz oceny jakości kształcenia zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej, urzędowej i środowiskowej, a także tworzenie i rozwój własnej kadry nauczającej i badawczej.

Omawiając czynniki wynikające z systemu kształcenia, uwzględniono akademickość programów studiów, badania jako podstawowy warunek istnienia szkoły wyższej, pogłębienie źródeł informacji, wykorzystanie współczesnych technologii komunikacji, internacjonalizację studiów, rozwijanie wśród studentów współodpowiedzialności za jakość kształcenia oraz selekcję przy naborze i w trakcie studiów.

Wprowadzenie

Cel moich rozważań został ujęty w tytule. Dodam jednak, że zawężam je do studiów ekonomicznych, obejmujących różne kierunki z tak zwanych nauk o zarządzaniu oraz ekonomii. Uczestnicy tych studiów stanowią około 80% studentów uczelni niepaństwowych. Te ostatnie traktuję jako synonim uczelni prywatnych.

Mimo głoszenia w moich publikacjach, a także w tym artykule, wielu krytycznych uwag na temat niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce podkreślam, że jestem zwolennikiem jego rozwoju, a także częściowej prywatyzacji lub reprivatyzacji uczelni państwowych. Naturalnie, zdaję sobie sprawę, że w obecnych warunkach pozyskiwania środków

finansowych sektor ten jeszcze długo będzie się odnosić głównie do kierunków studiów o niskiej kosztocłonności i kapitałochłonności.

Imponujący rozwój niepaństwowego sektora edukacji wyższej nie wynikał niestety z chęci zdobycia przewagi na rynku poprzez wysoką jakość świadczonych usług. Było to następstwem krótkookresowej sytuacji koniunkturalnej (niezaspokojony popyt), wspartej zbiurokratyzowaniem, niedoinwestowaniem i niewystarczającym finansowaniem państwowego szkolnictwa wyższego oraz w praktyce rezygnacją Ministerstwa Edukacji Narodowej z kontroli jakości szkolnictwa wyższego¹.

Przy innej sposobności wyrażałem już pogląd, że z powodu spadku popytu na studia ekonomiczne, nadchodzącego niżu demograficznego w przedziale wieku młodzieży studiującej, a także – miejmy nadzieję – ograniczenia zapotrzebowania na obecny tryb studiów zaocznych oraz podniesienia wymagań względem poziomu studiów, w latach 2005–2010 utrzyma się na rynku około 25% obecnej liczby uczelni niepaństwowych (por. Dietl, Sapijaszka 2000, s. 29–30). Naturalnie liczba ta może wzrosnąć w przypadku istotnego podniesienia poziomu jakości studiów. Jest to więc ogólne i podstawowe uwarunkowanie rozwoju niepaństwowego szkolnictwa wyższego w Polsce. Na szczęście środowisko nauczające tych uczelni zaczyna zdawać sobie z tego sprawę i coraz częściej przystępuje do zapewnienia rozwoju jakościowego swych placówek. Jakość kształcenia zaczyna być traktowana nie tylko jako minimum warunkujące funkcjonowanie szkoły wyższej, jej podniesienie staje się coraz częściej jednym z podstawowych celów działania. Dostrzega się znaczenie jakości jako pozytywnego wyróżnika uczelni i środka zapewniającego przewagę konkurencyjną. Wzrasta zainteresowanie wewnętrzną i zewnętrzną oceną jakości, jej procedurami oraz ich wykorzystaniem do dalszej ekspansji (por. Dietl 2001). Podniesienie jakości kształcenia będzie stanowiło warunek przetrwania, mimo że następuje coraz większa masowość studiów wyższych, a udział w nich uczelni elitarnych wyraźnie maleje. Tak więc omówione w dalszych częściach czynniki rozwoju szkół wyższych w przeważającej części warunkują także podniesienie poziomu jakości kształcenia. Mam świadomość, iż w jednym artykule trudno wymienić i omówić wszystkie uwarunkowania przetrwania i rozwoju uczelni niepaństwowych. Ograniczę się więc do najważniejszych, w moim przekonaniu, uwarunkowań. Zdaję sobie sprawę z ułomności klasyfikacji i zależności zachodzących między przyjętymi zmiennymi. Podzieliłem je na te, które wynikają z szeroko pojętego zarządzania uczelniami oraz na te, które są generowane przez system kształcenia. W pierwszej grupie ująłem:

- zmianę stylu zarządzania;
- przesunięcie nastawienia komercyjnego w kierunku tworzenia „kultury przedsiębiorczości”;
- orientację marketingową;
- współpracę z biznesem;
- rozwinięcie i pogłębienie różnych form kooperacji między uczelniami;

¹ Rozwój niepaństwowego szkolnictwa wyższego w innych krajach był na ogół następstwem przewagi konkurencyjnej, opartej na wysokiej jakości usługach. Jako przykład może posłużyć rola uniwersytetów prywatnych w Stanach Zjednoczonych. Niewątpliwie duże znaczenie miała także ich wysoka zdolność dostosowawcza do wymagań rynku. Znaizla ona między innymi wyraz w zajmowaniu luk rynkowych. Dla ilustracji można podać rozwój znakomitych uczelni handlowych we Francji, a także u nas w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Widocznym znakiem dostosowywania się niepaństwowej edukacji wyższej do potrzeb gospodarki jest niesłychana dynamika uniwersytetów korporacyjnych. Na przykład w Stanach Zjednoczonych nastąpił wzrost liczby uczelni należących do korporacji z 400 w roku 1988 do 1600 w 2000 roku, przy ogólnej liczbie 3600 instytucji kształcących na poziomie wyższym (por. *E-Learning...* 2001, s. 38).

- zwiększenie wkładu szkół wyższych w tworzenie i rozwijanie „systemu uczącego” w regionie;
- poszerzenie i dywersyfikację źródeł finansowania;
- zaostrzenie i rozwinięcie kontroli oraz oceny jakości kształcenia, zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej, urzędowej, i środowiskowej, a także – co może najważniejsze: – tworzenie oraz rozwój własnej kadry nauczającej i badawczej.

Do czynników wynikających z systemu kształcenia zaliczyłem:

- akademickość programów studiów;
- badania jako podstawowy warunek istnienia szkoły wyższej;
- pogłębienie źródeł informacji i wykorzystanie współczesnych technologii komunikacji;
- internacjonalizację studiów;
- rozwijanie u studentów współodpowiedzialności za jakość kształcenia oraz – co obecnie jest szczególnie istotne: – pozytywną selekcję w trakcie studiów.

Uwarunkowania wynikające z zarządzania uczelnią

Zmiana stylu zarządzania

Nie kwestionując sprawności krótkookresowego – operacyjnego zarządzania uczelniami niepaństwowymi, należy podkreślić, że warunkiem ich przetrwania i zajęcia trwałej oraz znaczącej pozycji w sektorze szkolnictwa wyższego jest zmiana stylu zarządzania. W większości uczelni niepaństwowych w zarządzaniu zachowane są jedynie zewnętrzne pozory akademickości (stroje, rektorzy, dziekani, katedry). Brakuje natomiast odpowiednich warunków do stworzenia środowiska akademickiego. Wymagają one bowiem często kolegialnego zarządzania, znacznego zakresu autonomii personelu nauczającego i badawczego oraz wybieralności organów podejmujących decyzje dydaktyczne i badawcze, naturalnie w ramach materialnych określonych przez organ założycielski – właścicielski, to znaczy zwykle kanclerza, a czasami rektora (por. Wojciechowski 2001). Sytuacja ta nie sprzyja stabilności personelu dydaktycznego i jego identyfikacji z uczelnią. Personel nauczający, a nawet dziekani, zamieniają się w „urzędników”, mających „ograniczony wpływ na kształtowanie programu studiów, dobór kadry nauczającej, a nawet organizację procesu kształcenia i kontrolę jego jakości” (Wojciechowski 2001, s. 281).

Komercyjne nastawienie na maksymalizację krótkookresowego zysku nie sprzyja sprecyzowaniu misji uczelni, uwzględniającej jej odrębności, cele długookresowe i samookreślenie (por. Józwiak 2001). W trakcie moich licznych wizytacji szkół wyższych jedynie w kilku przypadkach spotkałem się z określeniem misji i spójnych z nią celów długookresowych. Niezbędne jest więc uwzględnienie zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych warunków środowiskowych oraz zachowanie równowagi między – niestety, przemożną obecnie – chęcią uzyskania krótkookresowego zysku a realizacją celów długookresowych, wynikających z przyjętej misji. Trudno tego zresztą oczekiwać w sytuacji jedynie zewnętrznych pozorów akademickości. Trzeba jednak dodać, że brak jasnej wizji studiów licencjackich oraz koncepcji zadań, które mają realizować (potwierdzone szerokimi badaniami wśród studentów), a szerzej w ogóle kryzys studiów binarnych, stanowią przeszkodę dla trafnego zdefiniowania misji i celów uczelni, na przykład czy studia mają mieć charakter bardziej zawodowy, czy akademicki (por. Wójcicka 2001; Dietl 2001b).

Przesunięcie nastawienia komercyjnego w kierunku tworzenia „kultury przedsiębiorczości”.

Postulowana poprzednio zmiana stylu zarządzania wymaga zmiany nastawienia komercyjnego na „kulturę przedsiębiorczości”. Dotyczy to naturalnie także uczelni państwowych. W zakresie interesujących nas kierunków studiów pozyskują one bowiem około 60% przychodów spoza budżetu (głównie dzięki masowym i niskiej jakości studiom zaocznym).

W Polsce, podobnie zresztą jak w innych krajach, rozwój przedsiębiorczości w szkołach wyższych będzie nieuchronnie następował pod wpływem:

- ograniczenia finansowania masowej edukacji wyższej ze środków budżetu centralnego (zapis konstytucyjny o bezpłatnym kształceniu na poziomie wyższym stanie się zupełnie martwy; skłoni to do dalszego poszukiwania nowych, zdywersyfikowanych źródeł finansowania);
- presji władz państwowych i samorządowych, a zwłaszcza sektorów gospodarczych, w kierunku rozwoju badań stosowanych i szkoleń przydatnych dla organizacji prywatnych i publicznych;
- ekspansji edukacji osób pracujących;
- różnych form globalizacji edukacji wyższej, ułatwionej między innymi przez współczesne techniki informatyczne (por. Davies 2001, s. 27).

Nie kwestionując tego, że przedsiębiorczość w uczelni, podobnie jak w każdej innej organizacji, wyraża się odwagą „prowadzenia interesów” i podjęcia wynikającego z nich ryzyka, trzeba uwzględnić w działaniach pewne cechy odrębne. Ich wzięcie pod uwagę wyraża się właśnie w „kulturze przedsiębiorczości” uczelni.

Wyniki muszą być odnoszone do realizacji misji, w której zysk nie odgrywa podstawowej roli (por. Daumard 2001). Rezultaty osiągnięte przez uczelnię powinny uzasadniać sens jej istnienia w danym środowisku. Powinno to też znaleźć wyraz w procedurach i sposobach pozyskiwania zasobów oraz w marketingu wyraźnie ukierunkowanym na trafnie zdefiniowany rynek docelowy. Odmienny charakter niż w innych organizacjach ma na ogół identyfikacja pracowników z instytucją. Jest tutaj dużo do zrobienia, gdyż w uczelniach niepaństwowych identyfikacja osób uczących ze szkołą prawie nie istnieje. Sądzę, że jest to obecnie największa przeszkoda dla stworzenia „kultury przedsiębiorczości”. Trzeba bowiem pamiętać, że „kultura przedsiębiorczości” nie polega jedynie na podejmowaniu ryzyka i eksperymentowaniu nowych rozwiązań. Chodzi tu o zdolność do oceny tych rozwiązań z punktu widzenia misji uczelni, a ponadto o wspomnianą poprzednio zdolność do kolektywnego uczenia się oraz transferu pozyskanego doświadczenia w ramach uczelni, a także na zewnątrz niej. Potwierdza to istotne znaczenie identyfikacji osób zatrudnionych w szkole wyższej z jej misją.

Dalszą odrębnością uczelni w stosunku do innych organizacji jest niezbędność zewnętrznej kontroli realizowanych celów i misji. Kontrola ta będzie się umacniać, a nie ulegać rozluźnieniu. Chodzi tu głównie o zewnętrzną ocenę jakości świadczonych usług, dokonywaną przez:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz powołaną ostatnio Państwową Komisję Akredytacyjną;
- władze regionalne (państwowe i samorządowe), coraz bardziej zainteresowane rozwijaniem kapitału intelektualnego;
- akredytację środowiskową.

Zewnętrzna ocena jakości będzie dokonywana w skali międzynarodowej, w następstwie globalizacji szkolnictwa wyższego (na przykład akredytacja w skali międzynarodowej, różne formy licencjonowania, franchisingu itd.).

Wreszcie, odrębnych cech szkół wyższych dopatruje się w ich stosunku do interesariuszy. Z jednej strony, ich wymagania i egzekwowanie tych wymagań względem uczelni będą coraz bardziej znaczące. Płacący bowiem za usługi edukacyjne staną się klientelą bardziej wymagającą. Zarówno wśród studentów, jak i potencjalnych pracodawców wzrośnie zainteresowanie wiedzą i umiejętnościami (a nie tylko dyplomem). Uczelnie będą musiały w znacznie większym zakresie niż obecnie współpracować z różnymi grupami interesariuszy i na nich wpływać. Do tego tematu jeszcze powrócę.

Orientacja marketingowa uczelni

Coraz istotniejszym warunkiem przetrwania i uzyskania sukcesu będzie orientacja marketingowa uczelni. Dlatego też poświęcę jej nieco więcej miejsca, nawiązując do jakości kształcenia.

Intensyfikacja konkurencji na rynku usług edukacyjnych oraz internacjonalizacja tych usług uświadomi prawdopodobnie młodzieży akademickiej, iż nie jest ona skazana na kontynuowanie studiów w danej uczelni oraz umocni pragnienie dowartościowania przez trafny jej wybór. Powiększy się więc dysonans między wymaganiami studentów a możliwościami zaspokojenia tych wymagań przez usługi wybranej szkoły wyższej. Wynikać to także będzie z:

- poprawy informacji o usługach świadczonych przez konkurencyjne uczelnie;
- zwiększonych wymagań względem jakości usług, w tym głównie wiedzy i umiejętności nabywanych w trakcie studiów;
- dewaluacji dyplomu na rzecz oceny społecznej (głównie przez potencjalnych pracodawców) poziomu kształcenia w danej szkole wyższej.

Można sądzić, że niskie wymagania stawiane studentom oraz mierna jakość studiów nie będą generowały wyższych zysków. Nastąpi natomiast oczyszczenie rynku z niesprawnych uczelni.

Orientacja marketingowa szkół wyższych nie ma istotnych odrębności względem innych organizacji. Warto jednak zwrócić uwagę na pewne cechy tej orientacji szczególnie istotne dla uczelni.

Po pierwsze, niezbędne staje się wyraźne określenie rynku (rynków) docelowego (docelowych), z uwzględnieniem wszystkich jego (ich) uwarunkowań nie tylko w krótkim, ale głównie w długim okresie. Powinno to być punktem wyjściowym do określenia misji uczelni, jej celów oraz strategii. Dlatego niezbędne jest systematyczne pozyskiwanie oraz przetwarzanie informacji rynkowych, ich odpowiednia dystrybucja wśród pracowników szkół wyższych, a także popularyzacja orientacji i celów marketingowych. Na przykład niezbędne są studia odnoszące się do potrzeb, percepcji, preferencji i usatysfakcjonowania rynków docelowych, na które jest lub może być ukierunkowana działalność uczelni.

Po drugie, programy kształcenia formułowane i adresowane na rynki docelowe oraz ich realizacja powinny być oceniane i uruchamiane z myślą o sukcesie marketingowym, a także wsparte doradztwem i pomocą w zakresie promocji, odpowiedniej polityki cen i pozyskiwania funduszy.

Po trzecie, konieczne jest zapewnienie komunikacji w ramach uczelni z uwzględnieniem jednostek administracyjnych, dydaktycznych i badawczych oraz z jej otoczeniem, a zwłaszcza ze wszystkimi grupami jej interesariuszy. Sądę, że warto zwrócić uwagę na niektóre aspekty udoskonalenia wspomnianej komunikacji. Zarówno w państwowych, jak i niepaństwowych szkołach wyższych komunikacja w ramach uczelni jest jednym z najłagodniejszych ogniw zarządzania. Składa się na to kilka przyczyn, a mianowicie:

- kierownictwo uczelni niepaństwowych nie jest na ogół zainteresowane rozwijaniem zintegrowanego systemu kształcenia, wymagającego kłopotliwych oraz kosztownych zabiegów koordynacji i uzgodnień;
- ograniczona decentralizacja i demokratyzacja zarządzania nie sprzyja poziomym powiązaniom komunikacyjnym;
- obowiązki dydaktyczne ograniczają się na ogół do realizacji określonej liczby zajęć, nie obowiązuje koordynacja treści i metod kształcenia oraz wymagań z innymi wykładowcami;
- kontakty między nauczycielami akademickimi są bardzo ograniczone, gdyż są to na ogół osoby dojeżdżające lub zaangażowane w innych uczelniach na pierwszym etapie;
- w szkołach wyższych w ograniczonym zakresie prowadzone są badania usatysfakcjonowania studentów bądź wyniki tych badań nie są wykorzystywane w zarządzaniu uczelnią²;
- do rzadkości należy wiązanie dydaktyki z badaniami;
- zakres konsultowania studentów przez personel dydaktyczny jest wielce ograniczony, tym powiązaniom komunikacyjnym nie sprzyja duża liczebność studentów na wykładach, a także znaczna absencja na zajęciach dydaktycznych.

Coraz większego znaczenia nabiera wizerunek społeczny uczelni. Poszczególne osoby kształtują ten wizerunek przez własne postrzeganie szkoły, w tym także oparte na doświadczeniu uzyskanym w efekcie kontaktów z uczelnią i korzystania z jej usług oraz na oczekiwaniach względem tych usług. W znacznej mierze wizerunek ten jest formowany przez opinie innych osób, wyrażane coraz częściej w środkach masowego przekazu. Naturalnie wizerunek społeczny nie jest prostą sumą wizerunków indywidualnych. Wzrasta znaczenie marki szkoły, której wykorzystanie umożliwia zwiększenie skali między innymi poprzez różne formy licencjonowania swych usług, na przykład za pośrednictwem certyfikacji dyplomów (por. Minkiewicz, Macioł 2001). Postrzeganie szkoły wyższej przez pryzmat pozytywnego odnoszenia się do jej akceptowanej społecznie marki nabiera coraz większego znaczenia. Nic więc dziwnego, że różne sposoby wyróżnienia uczelni, zwłaszcza poprzez jakość, odgrywają istotną rolę w jej strategii (por. Kaleta 2001). Dlatego też inwestowanie w markę uczelni nabiera coraz większego znaczenia. Wydaje się, iż doceniają to także polskie niepaństwowe szkoły wyższe (por. Balicki 2001).

Dla uczelni coraz większego znaczenia nabiera komunikacja z otoczeniem³. Chodzi tu zarówno o przekazywanie informacji do poszczególnych grup interesariuszy, jak i pozyski-

² Na przykład formułowanie i wykorzystywanie wniosków wynikających ze studenckich ocen zajęć dydaktycznych należy do wyjątków. Oceny te ponadto są dokonywane w nielicznych tylko uczelniach, nie mówiąc już o wątpliwej poprawności metodycznej tych analiz.

³ Chodzi przede wszystkim o dane dotyczące: obecnego i potencjalnego zakresu oddziaływania przestrzennego z podziałem na strefy tego wpływu, ze szczególnym uwzględnieniem informacji demograficznych; głównych konkurentów w regionie oddziaływania i spoza tego regionu; rynków docelowych wyodrębnionych na podstawie w miarę homogenicznych cech podstawowych grup nabywców (na przykład status zawodowy i dochodowy rodziców) oraz podstawowych grup interesariuszy. Ważne są także te dane o makrootoczeniu, które mają istotny wpływ na działalność uczelni.

wanie od nich informacji⁴. Na około czterdzieści wizytowanych uczelni tylko w około 20% można było pozyskać zadowalające informacje o otoczeniu (między innymi o różnych grupach interesariuszy). Szkoła wyższa powinna opracować własny system informacji marketingowej stanowiącej „zbiór źródeł i procedur, które umożliwiają jej kierownictwu uzyskanie aktualnych informacji o tendencjach i zmianach zachodzących w otoczeniu” (por. Kotler, Fox 1985, s. 54).

Po czwarte, pozyskiwane informacje marketingowe, po odpowiednim ich przetworzeniu, powinny stanowić podstawowe przesłanki krótkookresowych, a zwłaszcza długookresowych (strategicznych) decyzji marketingowych.

Ograniczę się do zaznaczenia dwóch grup decyzji, a mianowicie związanych z pozycjonowaniem uczelni oraz różnicowaniem jej działalności. Decyzje sprzyjające trafnemu pozycjonowaniu szkoły wyższej powinny jej zapewnić przewagę konkurencyjną na rynkach docelowych. Wymaga to ustalenia:

- atrakcyjności własnego portfolio względem rynku docelowego oraz obecnej i potencjalnej konkurencji;
- zdefiniowania wiodących produktów (na przykład programów studiów, specjalności), które zapewnić mogą sukces;
- ustalenia cechy (cech) wyróżniającej uczelnię, stanowiącej jej *differentia specifica*;
- sposobów pozycjonowania oraz działań, które zapewnią jej przewagę konkurencyjną na poszczególnych rynkach docelowych.

Te – jak się wydaje, zrozumiałe – sugestie wymagają kilku słów komentarza. Ograniczona, jak dotychczas, konkurencja nie skłania uczelni do zaznaczania swojej odrębności. Nie sprzyja temu również nadmiernie rozbudowane minimum programowe, a także brak samodzielności studentów w zakresie definiowania specjalności oraz niestosowanie selekcji przy naborze i w trakcie studiów⁵.

Trafne pozycjonowanie jest utrudnione przez nieznaną swego wizerunku społeczno, a także przez nieprzewodzenie badań poziomu jakości usług uczelni.

Dalszą przeszkodą dla pozycjonowania jest niedostateczne przeprowadzanie analizy konkurencji. Jeśli nawet takie analizy są prowadzone, ograniczają się na ogół do najbliższego obszaru działania lub terenu objętego projektowaną ekspansją (na przykład

⁴ Można tu wymienić informacje i rezultaty kontaktów z następującymi grupami interesariuszy: szkolnictwo średnie (jak dotychczas – zupełny brak lub niedostateczna komunikacja); potencjalni pracodawcy (niektóre uczelnie rozwinęły zadowalającą współpracę); absolwenci (komunikacja ta została zapoczątkowana jedynie w nielicznych uczelniach); potencjalni donatorzy (sponsoring znajduje się dopiero w fazie początkowej, choć niektóre szkoły wyższe wykazują tutaj znaczną inicjatywę); samorząd terytorialny, organy administracji, instytucje społeczne (w przypadku większości uczelni współpraca ta budzi istotne wątpliwości); środki masowego przekazu oraz inne środowiska opiniotwórcze (aktywność szkół wyższych jest na tym polu zadowalająca).

⁵ Przeprowadzona analiza około 40% folderów uczelni niepaństwowych, a także akademii ekonomicznych i wydziałów ekonomicznych lub zarządzania uniwersytetów wykazuje, że wprawdzie podkreśla się pozytywne cechy szkół wyższych oraz opisuje ich ofertę dydaktyczną, ale równocześnie brakuje wystarczającego wskazania na te cechy oferty szkoły, które mogą ją pozytywnie wyróżnić od innych uczelni. Brakuje na ogół wyraźnego podkreślenia swojej *differentia specifica* w poszczególnych obszarach działalności. Do wyjątków należały prospekty, w których podkreślano, jakie potencjalne rynki docelowe są szczególnie preferowane. W mury uczelni niepaństwowych zaprasza się wszystkich, wskazując, bardziej lub mniej otwarcie, że selekcja kandydatów, jeśli w ogóle zaistnieje, na pewno będzie bardzo łagodna. Wspólną cechą prawie wszystkich folderów uczelni niepaństwowych jest ukierunkowanie na przeciętnego, a nawet miernego studenta, z delikatnym wskazaniem, że uzyskanie dyplomu prawdopodobnie nie będzie nastrożać trudności. W przypadku szkół o uprawnieniach jedynie licencjackich zapewnią się zwykle, że uzyskanie magisterium będzie ułatwione.

w związku z zakładaniem filii lub nowej szkoły wyższej). W małym natomiast zakresie uwzględnia się konkurencję pośrednią – zwłaszcza uczelnie oddalonych, ale atrakcyjnych dla potencjalnych studentów z regionu bezpośredniego oddziaływania. Prawie zupełnie nie przeprowadza się analiz porównawczych z innymi uczelniami, szczególnie tymi, które mogą być przyjmowane za wzorzec (*benchmarking*). Podkreślam to, gdyż metoda ta jest coraz częściej wykorzystywana w innych krajach⁶. Przypisuje się natomiast dużą rolę rankingom przeprowadzanym przez różne czasopisma. Szkoły wyższe podejmują zatem starania, żeby uzyskać wysoką pozycję w tych rankingach, nie zwracając uwagi na stosowane w nich kryteria, które na ogół nie pozwalają na właściwy pomiar jakości kształcenia.

Trzeba dodać, że ograniczona ciągle konkurencja nie sprzyja jej docenianiu w strategii rozwojowej. Dotychczasowe działania uczelni ograniczają się do utrzymania uprzywilejowanej pozycji na terenie swej ekspansji, głównie poprzez utrudnianie wejścia innym szkołom wyższym. Wywiady z kierownictwem uczelni, ich wizytacje oraz inne formy obserwacji skłaniają do smutnej konstatacji, że konkurujące na terenie swego bezpośredniego działania niepaństwowe szkoły wyższe na ogół nie współpracują ze sobą, nie mówiąc już o konsolidacji i różnych formach aliansów strategicznych. Naturalnie utrudnia to podniesienie poziomu ich jakości.

Decyzje związane z różnicowaniem działalności są nader często podejmowane przez uczelnie niepaństwowe. Można nawet wyrazić pogląd, że nierzadko jest ono nadmierne względem popytu na rynkach docelowych. Niekiedy są to działania pozorne, mające na celu ukazanie stale wzbogacanej oferty dydaktycznej. Często stanowią one przykrywkę dla ubogiej propozycji zajęć dydaktycznych „do wyboru” i samodzielnego określenia przez studenta własnej specjalizacji. Na pewno jednak zdolność dostosowawcza niepaństwowych szkół wyższych do zmian rynku jest bardzo wysoka. Ilustracją tego może być niesłychana ekspansja tych uczelni w tworzeniu specjalności i kierunków z zakresu informatyki.

W odniesieniu do uczelni niepaństwowych można zauważyć niewystarczającą modyfikację oferowanych usług edukacyjnych. Ogranicza to nie tylko podnoszenie poziomu ich jakości, ale także warunki tworzenia, na odpowiednim poziomie, nowej oferty dydaktycznej oraz uzasadnionej społecznie ekspansji terytorialnej. Jak dotąd, podstawową siłą sprawczą rozwoju ilościowego stanowią motywy komercyjne, ograniczając równocześnie rozwój jakościowy.

Obecnie decyzje związane z różnicowaniem działalności uczelni polegają głównie na:

- oferowaniu nowych produktów w postaci zwiększania liczby wydziałów, kierunków studiów i specjalności;

⁶ Metoda ta ma szczególne zastosowanie w analizie porównawczej jakości studiów. Wyróżnia się: „wewnętrzną analizę porównawczą” (*internal benchmarking*), na przykład duże szkoły wyższe o kilku kampusach; „zewnętrzną analizę porównawczą uczelni znajdujących się względem siebie w sytuacji konkurencyjnej” (*external competitive benchmarking*); „zewnętrzną analizę porównawczą opartą na współpracy uczelni” (*external collaborative benchmarking*); „zewnętrzną międzyuczelnianą analizę porównawczą osiągnięć w zakresie jakości studiów” (*external transindustry-best-in class benchmarking*), o szczególnym znaczeniu dla udoskonalenia studiów znajdujących się już na wysokim poziomie, oraz „odgórną analizę porównawczą jakości studiów” (*implicit benchmarking*), inicjowaną przez instytucje zewnętrzne względem uczelni, jak na przykład środki masowego przekazu czy komisje akredytacyjne (por. Schofield 1998). Sądzę, że metodę tę należy propagować, gdyż może ona być wielce użytecznym narzędziem w szkołach biznesu (*Total Quality Management*), a także znaleźć zastosowanie przez organy zewnętrzne, zwłaszcza te, które finansują uczelnie lub też zajmują się ich rankingiem. Podkreślam to, gdyż ranking dokonywany obecnie przez różne środki masowego przekazu budzi istotne zastrzeżenia metodologiczne i ma wątpliwą wartość poznawczą.

– ekspansji terytorialnej poprzez zakładanie filii, wydziałów zamiejscowych, terenowych punktów konsultacyjnych itp.

Sądzę, że te działania mogą przynieść rezultaty jedynie w krótkim okresie. Jest to typowa ekspansja oparta na rozwoju ilościowym. Nie kwestionuję jej w uzasadnionej sytuacji rynku i przy zapewnieniu niezbędnych zasobów, zwłaszcza kapitału intelektualnego. Podstawowe jednak znaczenie ma różnicowanie, w rezultacie którego podnosi się jakość oferowanego produktu. Są to nierzadko mało zauważalne zmiany, najczęściej różnych elementów łańcucha wartości dodawanych do podstawowego produktu (dotychczasowej oferty dydaktycznej).

Niestety, obserwacja dynamicznego rozwoju sektora uczelni niepaństwowych nie napawa optymizmem. Biorąc pod uwagę postęp edukacji ekonomicznej w państwach wysoko rozwiniętych oraz duże nachylenie krzywej doświadczenia krajowych uczelni niepaństwowych, istniejąca luka edukacyjna nie ulega niwelacji, ale poszerza się. W przedstawionym poniżej zestawieniu ujęto różne elementy składające się na jakość usług edukacyjnych, których ewolucja została poddana obserwacji. Dla każdego z tych elementów podaje się ocenę ujemną (–), dodatnią (+) lub neutralną (0). Oczywiście zdaję sobie sprawę z pewnego woluntaryzmu tych ocen. Nie uwzględnia się ponadto wag poszczególnych zmiennych. Okres działania uczelni poddanych obserwacji był zróżnicowany. Dlatego podane rezultaty traktować należy jedynie jako opinię opartą na uzyskanym doświadczeniu i obserwacjach. Negatywne konstatacje odnoszą się do obrazu przeciętnego. Istnieją oczywiście uczelnie, w których jakość kształcenia wyraźnie się podnosi. Oto oceny ewolucji poszczególnych zmiennych jakości edukacji:

- kwalifikacje kandydatów na studia: –1 (zwiększenie masowości studiów wyższych, bez odpowiedniego przygotowania do nich młodzieży i przeprowadzania selekcji przy naborze);
- udział studentów trybu dziennego w ogólnej ich liczbie: –1 (czynnikiem szczególnie obniżającym poziom absolwentów jest wzrastający udział studiujących w trybie zaocznym na uzupełniających studiach magisterskich);
- ewolucja treści kształcenia zgodna z tendencjami światowymi: –1;
- zintegrowany program kształcenia: –1;
- koordynacja treści kształcenia: –1;
- oferta przedmiotów do wyboru: –1;
- dostosowanie doboru kadry dydaktycznej do zakresu treściowego programu studiów: –1 (wynika to zarówno z braku osób o kwalifikacjach adekwatnych dla kierunków ekonomicznych, jak i kierowania się w doborze nie specjalizacją, ale stopniami naukowymi w celu uzyskania odpowiednich uprawnień);
- konsultacje studentów oraz ich skłonność do korzystania z konsultacji: –1 (niskie wymagania, ograniczona liczba prac domowych, niedostateczne zainteresowania studentów, brak identyfikacji części kadry z uczelnią);
- rozbudzenie zainteresowań studentów oraz podnoszenie ich skłonności do samodzielnego studiowania: –1;
- zapoznavanie się z literaturą pogłębiającą studia: –1;
- dostęp do literatury oraz innych źródeł informacji rozszerzających studia i umożliwiających napisanie pracy dyplomowej lub magisterskiej: 0;
- uczestniczenie studentów w wykładach: –1;

- aktywne metody kształcenia: +1 (przy bardzo niskim poziomie wyjściowym);
- zastosowanie oryginalnych własnych przypadków: +1;
- komputeryzacja uczelni: +1;
- wyposażenie sal dydaktycznych: +1;
- warunki lokalowe: +1;
- sprawność techniczno-organizacyjna zarządzania uczelnią: +1;
- demokratyzacja zarządzania uczelnią: -1;
- społeczne życie studenckie: +1;
- wychowanie fizyczne – sport: +1.

Optymistyczny akcent tej smutnej enumeracji polega jedynie na ukazaniu szerokiej gamy możliwości dyferencjacji w wyniku podnoszenia jakości poszczególnych elementów łańcucha wartości dodawanych do oferty dydaktycznej.

Współpraca z biznesem

Współpraca z biznesem może być istotnym czynnikiem sprawczym przetrwania i rozwoju uczelni. Wynikać to będzie przede wszystkim z:

- podniesienia roli weryfikacji jakości kształcenia przez przedsiębiorców i menedżerów;
- ograniczenia znaczenia dyplomu dla uzyskania pracy na rzecz posiadanej wiedzy, umiejętności i postaw rozwijanych przez daną uczelnię;
- zwiększenia zainteresowania biznesu studentami i przebiegiem ich studiów w związku z istotną rolą kapitału intelektualnego w sukcesie przedsiębiorstwa oraz niezbędnością kształcenia specjalistycznego przyszłych pracowników;
- wzrostu oferty różnych szkoleń prowadzonych przez uczelnię w konsekwencji niezbędności kształcenia ustawicznego i kontrolowanego przez przedsiębiorstwa;
- wkładu praktyki gospodarczej w proces kształcenia poprzez: weryfikację pragmatyczną nabytej wiedzy (na przykład praktyki studenckie i warsztaty organizowane przez przedsiębiorstwa), stworzenie warunków do syntezy i uogólnień opartych na materiale empirycznym (na przykład udostępnienie danych potrzebnych do prac dyplomowych czy opracowania przypadków) oraz udział wybitnych praktyków w procesie dydaktycznym;
- podniesienia znaczenia sponsorowania sektora szkolnictwa wyższego przez przedsiębiorstwa i samorząd gospodarczy za pośrednictwem finansowania badań i szkoleń, pomocy stypendialnej oraz różnych form dotacji (coraz większą rolę odgrywać w tym będą absolwenci uczelni).

Niestety, obecna sytuacja w tej dziedzinie jest daleka od zadowalającej; jest to następstwem wielu barier, których usunięcie nie będzie łatwe. Ze strony szeroko pojętego biznesu do podstawowych ograniczeń można zaliczyć:

- przewagę myślenia operacyjnego nad strategicznym, które nie sprzyja inwestowaniu w kapitał intelektualny;
- niechęć do zmiany pokoleniowej kadry menedżerskiej, zwłaszcza w przedsiębiorstwach państwowych lub z większościami kapitału skarbu państwa;
- kierowanie się kryteriami pozamerytorycznymi (między innymi politycznymi), głównie w doborze osób na stanowiska w organizacjach państwowych i samorządu terytorialnego;

- z niewielkimi wyjątkami brak zaufania przedsiębiorstw zagranicznych lub z przewagą kapitału zagranicznego do edukacji uzyskiwanej w polskich uczelniach⁷;
- niewystarczające zainteresowanie potencjalnymi kandydatami na pracowników już w trakcie odbywania przez nich studiów⁸;
- odczytywanie przez znaczną część przedsiębiorców i menedżerów wyższego wykształcenia poprzez dyplom, co stanowi jeden z powodów istnienia tylu miernych uczelni;
- brak umiejętności sprecyzowania uzasadnionych wymagań pod adresem szkolnictwa wyższego⁹;
- niedostateczne zainteresowanie przedsiębiorców i menedżerów współpracą z uczelniami oraz niedostrzeżenie w niej własnych korzyści (por. Pawłowski 1999)¹⁰;
- trudności w pozyskaniu wystarczającej liczby miejsc praktyk studenckich, a ponadto negatywna ocena tych praktyk przez studentów (por. Dietl, Sapijaszka 2000; Drogoz-Zabłocka 2001);
- niewystarczające poczucie odpowiedzialności nowej warstwy przedsiębiorców i menedżerów za wykształcenie następców.

Ostatnia z barier współpracy występujących po stronie biznesu wymaga kilku słów komentarza. Jest zrozumiałe, że tworząca się dopiero, zdeintegrowana społecznie warstwa przedsiębiorców i menedżerów o niskim statusie społecznym oraz ograniczonym wpływie na porządek instytucjonalny nie odczuwa potrzeby przejęcia na siebie tej odpowiedzialności. Nie można zresztą tego oczekiwać od menedżerów przedsiębiorstw z przewagą kapitału skarbu państwa czy też poddawanych prywatyzacji oraz restrukturyzacji. Trudno też tego wymagać od firm opartych na kapitale zagranicznym. Pozostają więc małe i średnie przedsiębiorstwa sektora prywatnego. Jest to ten sektor gospodarki, z którego środowiska wywodzi się około 50% studentów uczelni niepaństwowych. W znacznej części rodzice tej młodzieży nie mają wykształcenia wyższego i nie doceniają znaczenia poziomu jego jakości dla sukcesów pokolenia, które ich zastąpi. Jest charakterystyczne, że wyraźny nacisk na obniżenie wymagań egzaminacyjnych generowany jest nie tylko przez studentów, lecz również przez rodziców. Uważam, że jak dotychczas, kierownictwo i personel dydaktyczny niepaństwowych szkół

⁷ Preferowani są absolwenci zagranicznych uczelni lub szkoleń, zwłaszcza amerykańskich. Młodzi pracownicy są edukowani w uniwersytetach korporacyjnych. W nie za długim czasie konkurencja zagranicznych szkół wyższych stanie się bardziej znacząca, i to między innymi dzięki szkoleniom organizowanym w Polsce.

⁸ Do wyjątków należą tu nieliczne przedsiębiorstwa, zwłaszcza zagraniczne, poszukujące studentów o określonych cechach psychofizycznych, umiejętnościach i wynikach kształcenia. Zainteresowanie to ogranicza się jedynie do kilku przodujących uczelni, głównie warszawskich.

⁹ Odnosić tu jednak należy zdecydowany postęp, zwłaszcza u światłej części przedsiębiorców i menedżerów (por. Gołębiowski, Maj 2001). Równocześnie jednak dezintegracja społeczna tej warstwy oraz wielce ograniczony wpływ na decyzje władzy wykonawczej i ustawodawczej nie sprzyjają sprecyzowaniu spójnych oczekiwań pod adresem wyższej edukacji ekonomicznej.

¹⁰ Przedstawiciele biznesu nie upatrują własnego dowartościowania i nobilitacji poprzez kontakty z uczelniami. Nie dostrzega się promocji firmy przez udostępnienie informacji dla opracowania studiów przypadków, referatów czy prac dyplomowych. Osoby, które odniosły sukces w biznesie niechętnie dzielą się swoimi doświadczeniami za pośrednictwem wykładów gościnnych w uczelniach. Przemienność karier menedżerskich i edukacyjnych należy do rzadkości, podobnie jak sponsorowanie szkolnictwa wyższego przez biznes. Badania w uczelniach finansowane przez firmy mają marginalne znaczenie. Ograniczony jest zakres dodatkowych usług edukacyjnych świadczonych przez szkoły wyższe dla miejscowych przedsiębiorstw. Zainteresowanie życiem intelektualnym miejscowej uczelni (na przykład udział w organizowanych konferencjach naukowych czy odczytach) jest zupełnie śladowe.

wyższych nie czyni wystarczających starań, by pozyskać tę grupę interesariuszy, zwłaszcza w uczelniach o lokalnym zasięgu oddziaływania¹¹.

Sądzę, że jest tu miejsce dla inicjatyw uczelni, które ułatwią utworzenie zintegrowanej warstwy przedsiębiorców i menedżerów. Można tu między innymi wskazać na:

- zintensyfikowanie pozyskiwania rodzin młodzieży studiującej do uczestnictwa w różnych imprezach organizowanych przez uczelnie;
- rozwijanie współpracy z absolwentami zarówno bezpośrednio, jak i za pośrednictwem stowarzyszeń absolwentów;
- zakładanie przy uczelniach różnych klubów, w których organizowane spotkania, a zwłaszcza dyskusje i odczyty, mogłyby przyciągnąć przedstawicieli miejscowego biznesu;
- tworzenie ośrodków konsultacyjnych dla miejscowego biznesu, co może istotnie owocować w przyszłości, nawet jeśli w krótkim okresie nie przynosi korzyści materialnych;
- udział w inicjatywach tworzenia i rozwijania inkubatorów małych przedsiębiorstw, głównie w dziedzinie szkolenia przyszłych przedsiębiorców; prowadzenie badań, a także sporządzanie ekspertyz na potrzeby oraz na zlecenie miejscowych organizacji.

Niestety, ten ostatni postulat długo jeszcze nie będzie realizowany w znaczącym zakresie. Potencjał naukowo-badawczy niepaństwowych szkół wyższych jest bowiem bardzo niski. Jednokierunkowy charakter tych uczelni utrudnia podejmowanie szerszych studiów przydatnych w regionie. Co ważniejsze, z jego potrzebami nie jest zidentyfikowana dojeżdżająca w większości kadra dydaktyczna.

Można jeszcze dodać, że uczelnie niepaństwowe są bardzo aktywne w zakresie organizowania różnych szkoleń dla praktyków. Z małymi jednak wyjątkami nie są one trwałą podstawą współpracy z biznesem. Wynika to z wyłącznie komercyjnego ukierunkowania tych szkoleń oraz z pozornej nobilitacji absolwentów. Temu ostatniemu często służą różne szkolenia organizowane przy współpracy z partnerami zagranicznymi oferującymi certyfikaty ukończenia studiów nie dające żadnych uprawnień na rynku pracy. Dobrym przykładem mogą być wątpliwej wartości, w wielu uczelniach, tak zwane studia *Master of Business Administration*, nie mówiąc już o zaocznych magisterskich studiach uzupełniających¹².

Rozwinięcie i pogłębienie różnych form kooperacji między uczelniami

Chodzi tu zarówno o skalę lokalną, jak i krajową oraz międzynarodową. Jak dotąd, w odniesieniu do uczelni niepaństwowych, szczególnie w skali lokalnej, ma ona marginalne znaczenie. Szkoły te wykazują się dużą aktywnością w pozyskiwaniu partnerów zagranicznych (studia MBA, wymiana studentów, wykładowcy zagraniczni, programy studiów). Znacznie mniej rozwinięta jest współpraca między uczelniami krajowymi. Najczęściej dotyczy ona przekazywania przez szkoły mające jedynie uprawnienia licencjackie swych absolwentów do uczelni o uprawnieniach magisterskich, w celu zrealizowania uzupełniających

¹¹ Nie spotkałem dotychczas uczelni prowadzącej systematyczne działania w kierunku pozyskania środowiska biznesu, z którego wywodzą się studenci. Ciągłe nie docenia się znaczenia szerzenia kultury ekonomicznej w środowisku, któremu ma ona służyć. Cały wysiłek jest natomiast ukierunkowany na pozyskanie przychylności znaczących przedsiębiorstw w regionie, które mogą zlecić uczelni szkolenia lub brać udział w jej sponsorowaniu.

¹² Jedynie część tych szkoleń (około 20%) odpowiada uniwersyteckim standardom jakości.

studiów magisterskich. Nie spotkałem się w ogóle ze współpracą uczelni, o podobnym profilu, działających w tym samym regionie. Co więcej, konkurencja poprzez jakość nie jest na ogół częstym zjawiskiem. Nawet jeśli istnieją bardziej trwałe związki między kilkoma uczelniami, szkoły te nie są w sytuacji konkurencyjnej. Nie ma zatem atmosfery dla procesu konsolidacji uczelni niepaństwowych. Tymczasem konsolidacja jest jednym z warunków przetrwania w sytuacji obecnego zatamowania rynku usług edukacyjnych niepaństwowych szkół wyższych. Jest ona niezbędna w związku z przewidywanym spadkiem popytu na ich usługi, brakiem wykwalifikowanej kadry nauczającej, zwiększeniem wymagań jakościowych ze strony potencjalnych pracodawców przyszłych absolwentów, niezbędnością zintensyfikowania własnych badań i rozwijania kadry naukowo-badawczej, a wreszcie podniesieniem własnej renomy.

Warto jeszcze odnotować, że na polskim rynku edukacyjnym będą się pojawiać nowi partnerzy, tacy jak przedsiębiorstwa, uczelnie zagraniczne oferujące swe usługi na rynku polskim (między innymi za pośrednictwem współczesnych technik informatycznych), uczelnie korporacyjne, agencje doradztwa w biznesie, komercyjne instytucje edukacyjne, środki masowego przekazu. Następuje coraz większa zbieżność programów i metod kształcenia zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej. Stwarza to warunki do rozwoju rynku, a równocześnie wymaga pozyskania zasobów i dywersyfikacji ryzyka. Zachodzi potrzeba rozszerzenia zakresu świadczonych usług i partycypowania w łańcuchu dodawanych usług. Wymaga to współpracy w celu zwiększenia skłonności do innowacji oraz dostępu do wiedzy, umiejętności i nowych usług. Tworzą się warunki do zwiększenia skali przez wykorzystanie marki uczelni i procesu licencjonowania, między innymi za pośrednictwem certyfikacji dyplomów (por. Minkiewicz, Macioł 2001).

Zwiększenie wkładu uczelni w tworzenie i rozwijanie „systemu uczącego” w regionie¹³

Jest to jednym z podstawowych czynników awansu cywilizacyjnego, kulturalnego i ekonomicznego regionu oddziaływania uczelni oraz jego znaczenia w ramach gospodarki globalnej (por. Duke 1999). Jeśli szkoła wyższa nie potrafi być stymulatorem „systemu uczącego” na obszarze oddziaływania, nie sprostą konkurencji w skali regionalnej, krajowej i międzynarodowej. Oddziaływanie uczelni na środowisko lokalne ułatwia przechodzenie od społeczeństwa „przemysłowego” do „uczącego się” oraz rozwinięcie więzi społecznych, tak ważnych dla budowy społeczeństwa obywatelskiego (por. *Raport... 2000*).

Rozwój prywatnego sektora edukacji wyższej stanowi szansę dla rozwoju regionalnego, między innymi przez własne, niezależne od państwa finansowanie. Ma to szczególne znaczenie w warunkach ograniczonych w Polsce odrębności społeczności lokalnych. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, że nawet w krajach o wyraźnym wsparciu przez rządy lokalnego oddziaływania uczelni, odnoszą one na tym polu ograniczone sukcesy (por. Biggs, Brighton, Clark 1996). Wyraża się jednak pogląd, że w przyszłości szkoły wyższe będą bardziej niż dotychczas powiązane ze swoimi regionami i od nich zależne (por. Duke 1999, s. 33).

W Polsce „uzależnienie” uczelni niepaństwowych od regionu jest szczególnie duże (sposób finansowania, znaczenie lokalnego popytu). Równocześnie scentralizowany i roz-

¹³ Por. szerzej Dietl 2000.

dęty zakres treści programowych kształcenia utrudnia dostosowanie do rynku lokalnego. Prawie nie ma w tym zakresie różnic między uczelniami.

Przeprowadzone badania, obserwacje i wizytacje uczelni niepaństwowych upoważniają do sformułowania kilku przyczyn ich wysoce niewystarczającego oddziaływania na różne grupy interesariuszy w regionie, a mianowicie:

- uczelnie mają ograniczoną wiedzę o obecnych oraz przyszłych wymaganiach i potrzebach klientów;
- podkreślają wprawdzie potrzebę i korzyści współpracy regionalnej, ale często odlegają się od lokalnego charakteru swej działalności;
- przesłanki komercyjne górują nad poczuciem pełnienia misji regionalnej;
- zaangażowanie lokalne uczelni wynika często z doraźnej korzyści ze współpracy z miejscowymi instytucjami, a nie z przewidywań odnoszących się do perspektyw długookresowego rozwoju;
- skuteczność lokalnych usług edukacji wyższej dla pozostania absolwentów w regionie jest ograniczona, co więcej – edukacja ta (z powodu braku atrakcyjnych miejsc pracy) może się przyczynić do odpływu z regionu lepiej wykształconej kadry (por. Ratajczak 2000; Pawełek, Wanat 2000);
- tylko 20–30% absolwentów „prowincjonalnych” uczelni niepaństwowych pozostaje w regionie, uzyskując w nim pracę (na podstawie wywiadów przeprowadzonych w kilkunastu szkołach wyższych);
- często inicjowane są kierunki, formy i rozwiązania organizacyjne szkoleń przynoszące wprawdzie krótkookresowy zysk, ale w długim okresie ograniczające prestiż uczelni i aktywne oddziaływanie na miejscowe środowisko;
- występuje ukierunkowanie jednotematyczne, a także ograniczone przekazywanie wiedzy „niekonwencjonalnej” oraz wykraczającej poza „normalne systemy edukacji” (por. Kukliński 2000);
- potrzeby edukacyjne lokalnych struktur społeczno-gospodarczych rozmiągają się niekiedy z możliwościami uczelni, najczęściej zapotrzebowanie regionu jest bardziej zdywersyfikowane niż oferta szkoły wyższej;
- samorządy terytorialne oraz lokalne organy administracji państwowej na ogół okazują uczelniom niepaństwowym ograniczoną pomoc i zainteresowanie, to ostatnie ponadto dotyczy głównie podniesienia wskaźnika skolaryzacji, w mniejszym natomiast zakresie poziomu jakości kształcenia, choć można zauważyć chlubne wyjątki (por. Kawalko, Kowerski 2000; Piskurewicz 2000; Prusek 2000; Rzeszotarska 2000);
- istnieje mierne zainteresowanie miejscowego biznesu uczelniami „prowincjonalnymi”, do wyjątków należy ich wspieranie finansowe bądź współuczestniczenie w ich rozwoju lub promocji;
- obecne motywy wyboru uczelni przez młodzież, a częściowo także przez rodziców, nie sprzyjają działaniom w kierunku podnoszenia prestiżu uczelni, co stanowi niezbędny warunek zapewnienia w długim okresie jej znaczącej roli w regionie;
- kadra dydaktyczna, w tym nierzadko także rektorzy, często dojeżdża z odległych miast uniwersyteckich i nie jest powiązana swą tradycją rodzinną z obszarem bezpośredniego oddziaływania uczelni.

Enumeracja przyczyn niedostatecznego oddziaływania niepaństwowych szkół wyższych na region wskazuje zarazem na niezbędne kierunki przyszłych działań. Warto

dodać, że oddziaływanie lokalne szkoły wyższej może mieć charakter pasywny i aktywny. Ten pierwszy ujawnia się już w krótkim okresie i polega na stymulacji rozwoju regionu przez wpływ na dochody i zatrudnienie, w tym także przez inwestycje uczelni. Oddziaływanie aktywne ujawnia się zwykle w długim okresie, dynamizuje ono proces rozwoju regionalnego przez tworzenie sieci różnych instytucji oraz podnoszenie umiejętności społeczności lokalnej, jej aspiracji edukacyjnych oraz skłonności do innowacji (por. *The Response...* 1999).

Pasywne oddziaływanie na region, zwłaszcza uczelni „prowincjonalnych”, jest bardzo znaczące. Sądzę nawet, że w przyszłości może ulec ono pewnemu ograniczeniu, na skutek zmniejszenia dynamiki inwestycji realizowanych przez niepaństwowe szkoły wyższe. Rezultaty pasywnego oddziaływania wyrażają się w:

- wzroście zatrudnienia w wyniku działalności uczelni (według przeprowadzonych obserwacji mnożnik wynosi około 1,7, co oznacza, że na każde 100 osób przyrostu zatrudnienia w uczelni lub w związku z jej inwestycjami w regionie zatrudnienie wzrasta o dalsze 70 osób¹⁴);
- przyroście dochodów lokalnej społeczności nie tylko w wyniku wspomnianego wyżej przyrostu zatrudnienia, ale także rozwoju dodatkowych usług, na przykład wynajmowania kwater studentom;
- podniesieniu jakości życia poprzez imponujące inwestycje realizowane przez uczelnie niepaństwowe¹⁵.

Jak wynika z rozważań przeprowadzonych w pierwszej części tego podrozdziału, wiele jest jeszcze do zrobienia w zakresie aktywnego oddziaływania uczelni na region. Inicjatywy w tej dziedzinie muszą znacznie wykraczać poza podstawowe usługi edukacyjne.

Poszerzenie i dywersyfikacja źródeł finansowania uczelni

Sądzę, że w przyszłości wątpliwe jest finansowanie uczelni oparte wyłącznie na cennym studentów. Kosztochłonność bowiem tych studiów istotnie wzrośnie w wyniku:

- niezbędnego podniesienia jakości studiów;
- ograniczenia nadmiernej obecnie liczby studentów przypadających na jednego pracownika dydaktycznego;

¹⁴ W krajach Europy Zachodniej przyjmuje się mnożnik 1,5; w Polsce jest on jednak zdecydowanie wyższy. Oczywiście, są także miejscowości, w których ten wpływ jest szczególnie duży (por. Piskurewicz 2000; Prusek 2000).

¹⁵ Poprawa jakości życia społeczności lokalnej w wyniku tych inwestycji ma też aspekt kulturowy i cywilizacyjny. Można między innymi wskazać na: ułatwienie eliminacji szkodliwej dla środowiska działalności z terenów o dużej koncentracji ludności, zwiększenie funkcjonalności ośrodków handlowo-usługowych przez wprowadzenie w ich pobliże usług edukacyjnych, przywrócenie w kilku przypadkach historycznie ukształtowanej funkcji intelektualnych danej przestrzeni, zwiększenie estetyki zabudowy, ochronę wartości zabytkowej niektórych budynków, powstanie lokali, w których mogą się rozwijać inicjatywy intelektualne i kulturowe zaspokajające potrzeby społeczności lokalnej.

Informacje zebrane w 1999 roku w trzydziestu czterech szkołach wyższych (25% zbiorowości generalnej uczelni niepaństwowych i około 35% studiujecej w nich młodzieży) oraz uogólnienie tych wyników na całą zbiorowość uczelni niepaństwowych z uwzględnieniem trafniejszej alokacji nakładów inwestycyjnych niż w uczelniach niepaństwowych i wskaźnika inflacji, dla celów porównawczych z sektorem państwowym można przyjąć wartość inwestycji uczelni niepaństwowych oferujących studia z zakresu nauk ekonomicznych w latach 1992–1999 na około 1,5 mld zł. Przewyższają one znacznie inwestycje uczelni państwowych poniesione w ostatnim dziesięcioleciu na rozwój kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania. Na temat wyników tych badań, z uwzględnieniem struktury rodzajowej nakładów oraz ich podziału w zależności od lokalizacji uczelni, por. Dietl (2000).

- uatrakcyjnienia warunków zatrudnienia, w związku z koniecznością rozwijania własnej kadry dydaktycznej i naukowej;
- podjęcia prac badawczych, które są niezbędnym warunkiem rozwoju szkoły wyższej;
- zwiększenia wariantów indywidualnych wyborów dydaktycznych studenta.

Naturalnie trzeba się liczyć z istotnym podwyższeniem czesnego. Szkoły, które utrzymają się na rynku, będą zatem musiały pozyskiwać studentów nie tylko jakością oferowanych usług, ale także sprawną i trafnie rozdzielaną pomocą stypendialną. Wspieranie przez państwo w tym zakresie wydaje się uzasadnione, powinno ono jednak być ograniczone tylko do uczelni wyróżniających się jakością studiów i wymaganiami względem studentów. W wyborze tych uczelni istotną rolę może spełnić nowo powołana Państwowa Komisja Akredytacyjna, a także akredytacja środowiskowa. Niezbędne jest pozyskiwanie pomocy stypendialnej z różnych źródeł. Moje dotychczasowe doświadczenie w przekazywaniu pomocy stypendialnej szkołom wyższym skłania do wyrażenia poglądu, że zadowalająca pomoc stypendialna dla studentów „prowincjonalnej” uczelni charakteryzującej się wysokim poziomem jakości świadczonych usług powinna w przyszłości obejmować około 20% studentów w całym okresie studiów. Przeciętne stypendium na jednego studenta może się kształtować w wysokości około 50% czesnego. Na pierwszym roku studiów stypendia powinny być wyłącznie socjalne, ograniczane sukcesywnie w następnych latach na rzecz stypendiów naukowych, przydzielanych na podstawie kryterium wyników w nauce¹⁶. Sądzę, że pomoc stypendialna oparta na środkach przekazanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej nie powinna przekraczać 40% wartości funduszu stypendialnego uczelni. Pozostałe 60% powinno pochodzić ze środków wygenerowanych przez szkołę, a także z funduszy organizacji pozarządowych, samorządu gospodarczego, samorządu terytorialnego i zagranicznych środków pomocowych.

Uczelnie niepaństwowe wykazują dużą zapobiegliwość w pozyskiwaniu różnych środków finansowania swej działalności. Niestety, inicjatywy te nie są wystarczająco ukierunkowane na pozyskiwanie pomocy stypendialnej. Można mieć nadzieję, że ulegnie to drastycznej zmianie wraz z obniżeniem popytu na usługi edukacyjne. Warto jeszcze dodać, że w odniesieniu do uczelni „prowincjonalnych” istotnego znaczenia nabierają lokalne organizacje pozarządowe, i to nie tylko jako fundatorzy, ale także jako pomoc w trafnym rozdziale stypendiów socjalnych¹⁷. Państwowa pomoc stypendialna powinna być przyznawana

¹⁶ W uczelniach niepaństwowych zlokalizowanych w miejscowościach pozauniwersyteckich szczególnego znaczenia nabierają stypendia socjalne na pierwszym roku. W szkołach tych bowiem studiuje znacznie wyższy niż w uczelniach państwowych odsetek młodzieży pochodzącej ze środowisk o niskim wykształceniu oraz ze wsi (por. Dietl, Sapijasza 2000; Dietl 2000). Młodzież ta, często powiązana z rodzinnym biznesem, nie jest skłonna studiować w mieście zbyt odległym od miejsca zamieszkania, gdyż niekiedy koszty utrzymania przekraczają tam wysokość czesnego w miejscowej uczelni. Stypendia socjalne mogą się przyczynić do zwiększenia skłonności do podejmowania studiów, i to dziennych. Obecnie bowiem młodzież ta studiuje przeważnie w trybie zaocznym. Badania oparte na statystyce masowej i wywiadach przeprowadzonych wśród studentów reprezentatywnej próby wykazują, że nierówności w dostępie do wyższego wykształcenia zwiększają się na niekorzyść młodzieży pochodzącej ze środowisk o niskim wykształceniu (czterokrotna różnica między osobami, których rodzice mają wykształcenie podstawowe i wyższe) oraz pochodzącej ze wsi i miast nawet o tym samym poziomie wykształcenia rodziców (różnica dwukrotna) (por. Domański 2000; Świerzbowska-Kowalik 2000). Jak dotąd stypendia socjalne, rozdzielane prawie wyłącznie w uczelniach państwowych, nie trafiają na ogół do tej młodzieży, która ich szczególnie potrzebuje i dla której mogą one stanowić podstawowy motyw podjęcia studiów.

¹⁷ Niestety, przydział pomocy oparty na formalnej dokumentacji zarobków rodziny studenta budzi poważne zastrzeżenia. Dlatego też Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, przechodząc do realizacji programu socjalnych stypendiów „pomostowych” przeznaczonych dla młodzieży pochodzącej ze środowisk wiejskich (głównie popegeerowskich oraz gospo-

w określonej relacji do środków uczelni oraz środków pozyskiwanych przez nią z pozarządowych źródeł zewnętrznych, (na przykład 50%).

Na zakończenie trzeba zwrócić uwagę na niezbędność zintensyfikowania sponsorowania prac badawczych, głównie ze strony biznesu. Ważne jest także uaktywnienie na rzecz tego sponsorowania członków powstających stowarzyszeń absolwentów.

Zaostrzenie i rozwinięcie kontroli wewnętrznej i zewnętrznej, urzędowej i środowiskowej oraz oceny jakości kształcenia

Daleko idąca autonomia oraz ograniczenie ingerencji zewnętrznej najlepiej służy rozwojowi dydaktycznemu i naukowemu uczelni. Musi jednak być spełniony podstawowy warunek, którym jest oddolny mechanizm podnoszenia jakości oferowanych usług. Jak dotąd, on nie istnieje, z wyjątkiem może kilku uczelni. Zresztą w szkołach akademickich sytuacja też pozostawia wiele do życzenia. Można jedynie mieć nadzieję, że z chwilą zaistnienia okoliczności sprzyjających konkurencji poprzez jakość istniejący obecnie stan poprawi się. Będzie to jednak proces długotrwały, poprzedzony wyeliminowaniem z rynku wielu szkół¹⁸.

Warto sformułować kilka postulatów i oczekiwań w tej dziedzinie:

- Organ wydający zezwolenie na uruchomienie uczelni, kierunków studiów, wydziałów, filii oraz na nadawanie stopni zawodowych i naukowych musi przejąć na siebie obowiązek wnikliwej kontroli wypełniania warunków udzielenia tego zezwolenia¹⁹.

- Organ ten powinien być władny do przyspieszonego zamknięcia uczelni w przypadku niewypełniania przez nią tych warunków lub też cofnięcia prawa nadawania stopni (na przykład licencjata lub magistra), gdyż to państwo przyjmuje na siebie odpowiedzialność za zasadność uprawnień, które daje ten stopień.

- Wydawanie zezwoleń jest nadmiernie zbiurokratyzowane, brak jest na ogół oceny jakościowej możliwości spełnienia przyjętych kryteriów, odnosi się to zwłaszcza do projektowanej kadry dydaktycznej.

- Nadmiernie rozbudowane minima programowe i zbyt liczne kierunki studiów nie pozostawiają miejsca na inwencję uczelni, ograniczając tym samym jej ocenę jakościową.

- Rozwój akredytacji środowiskowej może być istotną siłą sprawczą poprawy jakości, pod warunkiem jednak, że będzie powiązany z usprawnianiem i wprowadzaniem zarządzenia poprzez jakość.

darstw indywidualnych), nawiązała współpracę z ponad dwudziestoma organizacjami lokalnymi (w skali gmin). Będą one typować kandydatów spośród wyróżniających się uczniów klas maturalnych, których nie stać na podjęcie studiów. Lokalne fundacje w niewielkim zakresie będą też finansowały przyznane stypendia.

¹⁸ Przewodniczenie lub uczestnictwo w kilkunastu zespołach oceniających w ramach Komisji Akredytacyjnej Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum”, a także inne wizytacje uczelni, pozwoliły mi na umocnienie poglądu, iż podstawowym motywem poddawania się akredytacji nie jest chęć podniesienia jakości oferowanych usług oraz usprawnienia lub zainicjowania „zarządzania przez jakość” (*Total Quality Management*). Chodzi natomiast o umocnienie swej pozycji na rynku lub pozyskanie określonych uprawnień, na przykład magisterskich.

¹⁹ W praktyce tak nie jest, a znaczna część uczelni nie spełnia tych warunków, na przykład profesorowie podani we wniosku w rzeczywistości nie prowadzą zajęć dydaktycznych, a minimum programowe nie jest w pełni realizowane, podobnie jak praktyki zawodowe.

Tworzenie oraz rozwój własnej kadry nauczającej i badawczej

Postulat ten nie wymaga szerszego uzasadnienia. Opieranie się na osobach dojeżdżających, nie identyfikujących się z uczelnią i środowiskiem, w którym ona działa, prędzej czy później doprowadzi do wyeliminowania z rynku. Tworzenie jednak własnej kadry jest procesem trwającym wiele lat, tym pilniejsze staje się przeznaczenie na ten cel istotnych zasobów materialnych oraz intelektualnych.

Uwarunkowania wynikające z systemu kształcenia

Akademicki charakter studiów

Studia kształcące młodzież na potrzeby biznesu mają charakter zawodowy bez względu na to, czy są realizowane w tak zwanej wyższej szkole zawodowej, czy też akademickiej. Hasło podane w tytule tego podrozdziału oznacza, iż należy dążyć do osiągnięcia takiego poziomu jakości, który by odpowiadał minimalnym wymogom stawianym w uczelniach państwowych typu akademickiego. Obecna sytuacja jest zgoła paradoksalna: państwo potwierdza ważność uzyskanego stopnia licencjata lub magistra, równocześnie nie dbając o „ładunek intelektualny” związany z tym stopniem w poszczególnych uczelniach. Sądzę, że w tej dziedzinie można wysunąć kilka sugestii.

- Należy zrezygnować z obecnych założeń odnoszących się do studiów binarnych, gdyż prawie 90% absolwentów wyższych szkół zawodowych podejmuje uzupełniające studia magisterskie (por. Dietl 2001; Wójcicka 2001). Nieomal wszystkie uczelnie tego typu planują lub czynią starania o pozyskanie uprawnień magisterskich, zresztą jest to tendencja wyraźna także w innych krajach (por. Wójcicka 2000). Społeczeństwo nie zaakceptowało tej formy studiów. Obecne studia zawodowe, o znacznej zawartości informacji wąsko specjalistycznych, a istotnym niedostatku wiedzy ekonomicznej i metodycznej, nie dają podstaw do kontynuowania studiów magisterskich. Dlatego też trzyletnie studia licencjackie powinny być wstępem do dalszych studiów. Wymaga to ograniczenia w programach treści zawodowo-specjalistycznych, a także zbyt licznych specjalizacji. Licencjaci rezygnujący z dalszych studiów mogą ukończyć w tej samej uczelni kursy specjalistyczne przygotowujące do określonego zawodu.

- W ramach przyjętego minimum godzin dydaktycznych trzeba wyeliminować te zajęcia, które jedynie uzupełniają braki szkoły średniej (na przykład dodatkowe godziny języków obcych). Zdarza się nawet, że są tworzone specjalizacje, których zadaniem jest uzupełnienie podstawowych braków średniego wykształcenia. Uruchomienie takich zajęć jest zasadne, ale tylko w ramach dodatkowych godzin.

- Uczelnie nie wykazują starań i nie stwarzają warunków do rozwinięcia zainteresowań studentów, dążności do samodzielnego studiowania oraz umiejętności i skłonności do uczenia się, a powinno to stanowić podstawowy atrybut szkoły wyższej. Można tu między innymi wskazać na prawie zerowy stan czytelnictwa wykraczającego poza obowiązujące podręczniki, nie mówiąc już o artykułach i książkach w językach obcych, czemu zresztą sprzyja ubóstwo zasobów bibliotecznych (por. Dietl, Sapijaszka 2000). Studenci w zbyt małym zakresie wykonują prace studialne poza zajęciami dydaktycznymi

(referaty, raporty, studia przypadków). Do rzadkości należy włączanie studentów do badań. Bezpośredni kontakt z wykładowcami poprzez konsultacje jest ograniczony, podobnie jak możliwość samodzielnego ukierunkowania studiów (na przykład marginalne znaczenie wykładów do wyboru).

Badania jako podstawowy warunek istnienia uczelni

Nie wymaga to szerszego komentarza. Ograniczę się więc do zwrócenia uwagi na kilka okoliczności:

- W ostatnich latach nastąpiła znaczna ekspansja wydawnictw uczelni niepaństwowych. Jest ona jednak głównie ukierunkowana na publikowanie materiałów dydaktycznych (podręczniki, skrypty, studia przypadków) oraz konferencyjnych. Mało jest natomiast opracowań monograficznych, zwłaszcza opartych na badaniach empirycznych.

- Awans naukowy młodych pracowników etatowych jest bardzo powolny. Do zupełnych wyjątków należą dysertacje doktorskie lub prace habilitacyjne. Wynika to zarówno z braku lub niedostatku miejscowej opieki naukowej, jak i z nadmiernego obciążenia dydaktycznego. Uczelnie niepaństwowe w celu uzyskania uprawnień zatrudniają kadrę profesorską, na ogół dojeżdżającą, często w podeszłym wieku, która w ograniczonym zakresie prowadzi zajęcia dydaktyczne. Działalność ta spada zatem na barki młodej kadry. Na przykład jej dłuższe urlopy naukowe są jedynie sporadyczne.

- Uczelnie te prawie zupełnie nie prowadzą projektów badawczych finansowanych przez Komitet Badań Naukowych lub instytucje zagraniczne.

- Studenci nie są na ogół włączani do prac badawczych, a badania zlecane przez biznes należą do rzadkości.

Pogłębienie źródeł informacji i wykorzystanie współczesnych technologii komunikacji

Przy ogólnie pozytywnej ocenie postępu w tej dziedzinie w uczelniach niepaństwowych, można sformułować kilka uwag.

- Podstawowa wątpliwość odnosi się do zbiorów bibliotecznych. W praktyce składają się one głównie z polskich podręczników. Brakuje natomiast prac monograficznych i czasopism, nie mówiąc już o literaturze zagranicznej. Na ogół nie są pozyskiwane źródła statystyczne oraz opracowania bibliograficzne. Krajowa i zagraniczna wymiana międzybiblioteczna prawie nie istnieje. Informacja biblioteczna jest wysoce niewystarczająca, i to nie tylko ze strony personelu bibliotecznego, ale także dydaktycznego. Sponsorowanie wydawnictw jest nader skromne, choć można by pozyskiwać bezpłatne publikacje z różnych instytucji.

- Wyposażenie w sprzęt audiowizualny i komputery oraz zapewnienie swobodnego dostępu studentów do Internetu są w pełni zadowalające. Często sytuacja w tej dziedzinie jest korzystniejsza niż w uczelniach państwowych. Wykorzystanie tych technik w zajęciach dydaktycznych nie jest jednak wystarczające. Ogranicza się ono zwykle do przedmiotów związanych z technologią informatyczną i rachunkowością finansową.

● Coraz częściej można spotkać inicjatywy wykorzystania Internetu jako „uczącej technologii”²⁰. Nie kwestionuję tych propozycji, pragnę jednak zwrócić uwagę na pewne ograniczenia stosowania tej formy kształcenia na odległość.

Doświadczenia innych krajów wykazały, że nowoczesna technologia informatyczna nie spowodowała spodziewanego obniżenia kosztów kształcenia (por. *E-Learning...* 2000). Sama technologia nie podnosi jakości edukacji. Niezbędna jest innowacyjność wykładowcy. Obserwacje przeprowadzone w kilkunastu uczelniach wykazały, że często występuje przewaga formy nad treścią. Istnieje tendencja do standaryzowania usług edukacyjnych opartych na Internecie, gdy tymczasem jego zaleta ma polegać na dostosowaniu do indywidualnych oczekiwań. Istotne ograniczenie stanowi często niska jakość materiałów dydaktycznych, których właściwe przygotowanie jest bardzo kosztowne i wymaga długiego czasu. Obawiam się, że barierą może być niechęć polskich studentów do uczenia się poza uczelnią (wskazuje na to niski poziom studiów zaocznych). Kształcenie przez Internet ma znacznie większe zastosowanie w naukach ścisłych niż na przykład w ekonomii czy zarządzaniu. Możliwości kształcenia interaktywnego są ograniczone. Często bowiem dopiero dyskusja prowokuje pytania słuchaczy, a wykładowca zmusza do tej dyskusji. Trafne pytania będą zadawać tylko wybitni studenci, a nie przeciętni.

● Ograniczony jest na ogół przepływ informacji o uczelni do młodzieży ze szkół średnich, a także do uczestników studiów (na przykład szczegółowe programy studiów, a niekiedy także materiały dydaktyczne).

Internacjonalizacja studiów

Sądzę, że w tej dziedzinie można zaobserwować pewien postęp²¹. Poziomu znajomości języków obcych jest coraz lepszy, ale wciąż niezadowolający. Następuje pewne zbliżenie programów i metod kształcenia do wymogów zagranicznych szkół biznesu. W większym niż poprzednio zakresie uwzględniana jest w nauczaniu problematyka zagraniczna, zwłaszcza Unii Europejskiej. Rozwinęły się nieco praktyki zagraniczne studentów. W dalszym ciągu natomiast marginalne znaczenie ma szkolenie kadry dydaktycznej za granicą.

Rozwijanie u studentów współodpowiedzialności za jakość kształcenia

Studenci nie są na ogół skłonni do przejęcia na siebie tej współodpowiedzialności. Niezbędne jest więc oddziaływanie nauczycieli akademickich na udoskonalenie percepcji wiedzy przez studentów, a także na ich osobowość i postawy. Równocześnie sami studenci muszą zadbać o zwiększenie efektywności studiów, również w aspekcie własnej przyszłej pozycji na rynku pracy. Trzeba się zgodzić z poglądem o powszechności wśród studentów takich zjawisk jak: marnotrawienie czasu, niska wydajność w nauce, bierne postawy, brak zainteresowania i niechęć do wzbogacania swojej wiedzy, unikanie lub brak umiejętności zdefiniowania własnych celów strategicznych, niechęć do przyjęcia odpowiedzialności etycznej (por. Polańska 2001).

²⁰ Jako przykład mogą tu posłużyć projekty kształcenia na odległość w Akademii Polonijnej w Częstochowie oraz w Wyższej Szkole Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu (por. Capiński, Pawłowski 2001).

²¹ Jest on dość wyraźny w stosunku do wyników badań, które były przeprowadzone w uczelniach niepaństwowych w 1995 roku (por. Dietl, Sapijaska 1996).

Selekcja przy naborze na studia oraz w ich trakcie

Jest to jeden z podstawowych warunków podniesienia jakości kształcenia. W praktyce w żadnej uczelni niepaństwowej nie ma selekcji przy naborze na studia. Tak zwane rozmowy kwalifikacyjne mają stwarzać jedynie pozory tej selekcji. Niestety, przesunięcie terminu wprowadzenia nowej matury wywrze bardzo negatywny wpływ na omawiany sektor szkolnictwa wyższego. Obecnie bowiem dość znaczna część młodzieży przyjmowana do niepaństwowych szkół wyższych w ogóle nie jest przygotowana do studiów i wymaga co najmniej rocznych kursów przygotowawczych. Na przykład brak egzaminu maturalnego z matematyki jest wielce naganny w przypadku osób pragnących studiować kierunki ekonomiczne.

Niestety, selekcja w trakcie studiów jest wysoce niedostateczna. W konsekwencji już teraz widoczny jest proces zwiększania rzeszy bezrobotnych za pośrednictwem uczelni, które przedkładają krótkookresowe cele komercyjne nad realizację swej misji.

Literatura

Balicki W. 2001

Jakość kształcenia a ekonomiczna efektywność uczelni niepaństwowej – sposoby przewyższania dylematu, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Biggs C., Brighton R., Clark R. 1996

UK Learning Alliances, „Industry and Higher Education”, vol.10, nr 1.

Capiński M., Pawłowski K. 2001

Magisterskie studia zaoczne na miarę wyzwań przyszłości – propozycja WSB-NLU, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Daumard P. 2001

Enterprise Culture and University Culture, „Higher Education Management”, vol.13, nr 3.

Davies J.W. 2001

The Emergence of Entrepreneurial Cultures in European Universities, „Higher Education Management”, vol. 13, nr 2.

Dietl J. 2000

Rola uczelni niepaństwowych w regionie, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społecznym i ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Dietl J. 2001a

Kilka refleksji na zakończenie konferencji poświęconej jakości kształcenia, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Dietl J. 2001b

Kryzys studiów binarnych, „Forum Akademickie”, nr 2.

Dietl J., Sapijaszka Z. 1996

Dylematy internacjonalizacji wyższych studiów zawodowych w szkołach biznesu, w: *Internacjonalizacja studiów zarządzania – doświadczenia, dylematy, perspektywy*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Dietl J., Sapijasza Z. 2000

Studia menedżerskie w uczelniach niepaństwowych w świetle badań empirycznych, w: *Jakość kształcenia, Konferencja Rektorów Uczelni Niepaństwowych*, Kraków.

Domański H. 2000

Selekcja ze względu na pochodzenie społeczne do szkoły średniej i na studia wyższe, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Drogosz-Zabłocka E. 2001

Praktyki studentów studiów licencjackich i inżynierskich, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Duke Ch. 1999

Lifelong Learning. Implication for the University of the 21st Century, „Higher Education Management”, vol.11, nr 1.

E-Learning... 2001

E-Learning. The Partnership Challenge, OECD, Paris.

Gołębiewski M., Maj M. 2001

Kto nie maszeruje, ten ginie, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Jóźwiak J. 2001

Problemy budowania jakości uczelni, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Kaleta A. 2001

Jakość kształcenia jako element strategii rozwoju uczelni, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Kawałko B., Kowerski M. 2000

Misja Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu w regionie zamojskim, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Kotler Ph., Fox K.F.A. 1985

Strategic Marketing for Educational Institutions, Prentice-Hall Inc., Englewood, New Jersey.

Kukliński A. 2000

Edukacja jako podstawa rozwoju regionalnego XXI wieku, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Minkiewicz B., Macioł S. 2001

Certyfikacja dyplomów jako instrument zapewnienia jakości kształcenia, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Pawełek B., Wanat S. 2000

Opinie studentów WSPiM w Chrzanowie o możliwości zatrudnienia na lokalnym rynku pracy, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Pawłowski K. 1999

Współpraca między uczelniami i otoczeniem biznesu jako warunek pomnażania kapitału intelektualnego w przedsiębiorstwie, w: *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Piskurewicz J. 2000

Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku a region, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Polańska A. 2001

Współodpowiedzialność studenta za jakość swojej pracy na studiach, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Prusek A. 2000

Funkcje WSGiZ w restrukturyzacji subregionu mieleckiego, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Raport... 1999

Raport Komisji Edukacyjnej: Edukacja dla Europy, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa.

Ratajczak M. 2000

Nowe ośrodki szkolnictwa wyższego, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

[The] Response... 1999

The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, OECD, Paris.

Rzeszotarska G. 2000

Szkoła wyższa a region – przypadek Wyższej Szkoły Zarządzania Nauk Społecznych w Tychach, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Schofield A. 1998

Benchmarking: An Overview of Approaches and Issues in Implementation, w: *Benchmarking in Higher Education. A Study conducted by the Commonwealth Higher Education Management Service*, UNESCO, Paris.

Świerzbowska-Kowalik E. 2000

Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 16.

Wojciechowski T. 2001

Kilka pozadydaktycznych przyczyn kłopotów z jakością kształcenia w wyższych szkołach niepublicznych, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Wójcicka M. 2000

Uniwersytet i uczelnie zawodowe w środowisku lokalnym. Doświadczenia wybranych krajów Europy Zachodniej, w: *Rola wyższych uczelni w rozwoju społeczno-ekonomicznym regionu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Wójcicka M. 2001

Co myślimy o naszych studiach? – opinie studentów III roku studiów zawodowych na temat warunków kształcenia, w: *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Don F. Westerheijden

Ex oriente lux? Akredytacja w Europie po zburzeniu muru berlińskiego i podpisaniu *Deklaracji Bolońskiej* – charakter narodowy i różnorodność systemów*

Jednym z celów *Deklaracji Bolońskiej*, podpisanej w 1999 roku, jest osiągnięcie przejrzystości systemów szkolnictwa wyższego. W wielu państwach europejskich metody zapewniania jakości kształcenia zaczęto zastępować procesem akredytacji.

Zakładano, iż wynikiem tych działań będzie właśnie większa przejrzystość.

Czy można skorzystać z doświadczeń państw Europy Środkowej i Wschodniej zdobytych po 1990 roku i odnoszących się do akredytacji? Autor utrzymuje, iż systemy akredytacyjne „pierwszej generacji” miały niemal wyłącznie charakter akademicki i celem ich było w większym stopniu ujednoczenie niż tworzenie różnorodnych systemów.

W świetle dokumentu przyjętego w Bolonii systemy akredytacyjne „drugiej generacji” mają zapewnić większą różnorodność. W artykule ukazane są niektóre zasady zróżnicowanego systemu akredytacji, a także ich wpływ na kryteria i procedury oceny zewnętrznej. Następnie autor dokonuje porównania dwóch rodzących się modeli systemów akredytacyjnych w krajach Europy Zachodniej (Niemczech i Holandii) z wymaganiami określonymi w *Deklaracji Bolońskiej* oraz z zasadami zróżnicowanego systemu akredytacji. Na podstawie tego porównania formułuje wniosek, iż – mimo podjęcia już pewnych kroków w kierunku stworzenia otwartego i elastycznego systemu akredytacji – można odnieść wrażenie, że w dwóch wymienionych przypadkach utrzymanie kontroli na poziomie krajowym jest ważniejsze niż osiągnięcie przejrzystości w szerokim wymiarze europejskim.

* Artykuł Dona F. Westerheijdena *Ex Oriente Lux? National and Multiple Accreditation in Europe after the Fall of the Wall and after Bologna* ukazał się w „Quality in Higher Education” 2001, vol. 7, nr 1.

Dwie „generacje” akredytacji

Deklaracja Bolońska z 1999 roku nie tylko usilnie nakłania państwa-sygnatariuszy do wprowadzania dwustopniowych studiów wyższych, ale także wytycza przed europejskim szkolnictwem wyższym cel bardziej dalekosiężny, jakim jest przejrzystość systemu kształcenia. Przejrzystość tę można zwiększyć, wprowadzając jasne zasady oceny poziomu kształcenia i programów studiów. Aczkolwiek *Deklaracja* wyraźnie o tym nie wspomina, w wielu krajach zachodnioeuropejskich cel ten interpretowany jest jako nadanie akredytacji programów głównej roli albo zastąpienie nią istniejących metod zapewniania jakości kształcenia. Z przyczyn, które zostaną wyjaśnione poniżej, nazywam te mechanizmy akredytacją „drugiej generacji”. W wielu państwach Europy Środkowo-Wschodniej istnieją już mechanizmy akredytacyjne „pierwszej generacji”, wprowadzane po zburzeniu muru berlińskiego, zwłaszcza w latach 1990–1993. W Europie Zachodniej natomiast obserwuje się tendencję do wykorzystywania rozwiązań przyjętych w Stanach Zjednoczonych. Sam także czynię to w pewnym stopniu, uwzględniam jednak różnice w zasadach sterowania szkolnictwem wyższym po obu stronach Atlantyku. Chodzi tu przede wszystkim o mniejszą ingerencję państwa w szkolnictwo wyższe i większy zasięg sektora prywatnego tej edukacji w Stanach Zjednoczonych, w przeciwieństwie do zdominowanego przez państwo i mającego przede wszystkim charakter publiczny szkolnictwa wyższego w Europie. Z tego powodu przeniesienie rozwiązań amerykańskich na grunt europejski może się okazać bardzo trudne.

Czy zatem Wschód może inspirować rozwój wydarzeń na Zachodzie? Czy mechanizmy akredytacyjne stosowane w państwach Europy Środkowej i Wschodniej mogą być użyteczne w okresie pobolońskim? Czy w porównaniach systemów akredytacyjnych pierwszej i drugiej generacji przeważają podobieństwa, czy różnice? W niniejszym artykule podejmę próbę odpowiedzi na te pytania.

Europejskie szkolnictwo wyższe w okresie pobolońskim – scenariusz systemu

Okolo trzydziestu państw europejskich, które podpisały *Deklarację Bolońską* w 1999 roku lub zatwierdziły jej treść w Pradze w 2001 roku, zobowiązało się dążyć do osiągnięcia większej przejrzystości swych systemów szkolnictwa wyższego. Głównym celem i jednocześnie nowatorskim elementem tego zobowiązania jest kompatybilność systemów w obrębie dwustopniowych studiów (*undergraduate* i *graduate*) prowadzących do uzyskania odpowiednich dyplomów (*Bachelor* i *Master*). *Deklaracja Bolońska* opowiada się za przyjęciem „[...] dwustopniowego systemu kształcenia, opartego na dwóch głównych cyklach studiów – pierwszego i drugiego stopnia (*undergraduate*, *graduate*). Dostęp do drugiego poziomu wymaga ukończenia co najmniej trzyletnich studiów na pierwszym poziomie. Stopnie (dyplomy) 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, tak jak jest to już przyjęte w wielu krajach europejskich”.

Studia prowadzące do uzyskania stopnia doktora bywają w wielu krajach traktowane jako ostatni element systemu, który obejmuje: studia pierwszego stopnia, studia drugiego

stopnia (magisterskie) i studia trzeciego stopnia (podyplomowe, doktoranckie). W artykule przyjmuję tę interpretację, aczkolwiek fakt istnienia dwóch czy też trzech poziomów nie ma istotnego wpływu na podstawowy tok rozumowania.

Traktując system szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych jako źródło inspiracji dla rozwoju szkół wyższych w Europie w nadchodzącym dziesięcioleciu, można stworzyć następujący obraz. Należałoby założyć, iż, generalnie rzecz biorąc, przyszli studenci są osobami myślącymi racjonalnie. Nie oznacza to jednak, że wszyscy spośród nich, dokonując indywidualnych wyborów kierunku studiów, uczelni lub przyszłej pracy, zachowują się w sposób obiektywnie racjonalny¹. Badania przeprowadzone ostatnio na reprezentatywnej próbie uczniów holenderskich szkół średnich dowiodły, że jest wręcz odwrotnie. Uczniowie ci bowiem nie okazali się szczególnie zainteresowani istniejącymi różnicami w zakresie jakości i profili kierunków studiów oferowanych przez poszczególne uczelnie². Nawet w tak niewielkim kraju, jakim jest Holandia, kierują się w swoich wyborach głównie odległością dzielącą siedzibę szkoły wyższej od domu rodzinnego³. Mimo że na rynku pracy w jednych dziedzinach istnieje pewien nadmiar, w innych zaś niedobór absolwentów szkół średnich, przeważająca ich większość znajduje zatrudnienie odpowiadające poziomowi wykształcenia. Rozpatrując to zagadnienie z szerszej perspektywy, należałoby przyjąć, iż postrzeganie przez młodzież całego systemu szkolnictwa wyższego wykazuje pewną dozę racjonalności.

Traktując powyższe argumenty jako punkt wyjścia, należałoby oczekiwać, iż większość absolwentów szkół średnich rozpocznie drogę do wyższego wykształcenia na studiach pierwszego stopnia (licencjackich) w placówkach położonych w regionie zamieszkiwania. Pewien procent absolwentów tych studiów uzyska zatrudnienie na lokalnym rynku pracy. Okazuje się jednak, że lokalne rynki pracy funkcjonują w powiązaniu z gospodarkami krajowymi i międzynarodowymi (globalnymi). Oznacza to, że część absolwentów podejmie pracę w innych regionach kraju bądź za granicą. W związku z tym zarówno pracodawcy, jak i absolwenci powinni być żywotnie zainteresowani „stopniami bolońskimi”, czyli takimi, które są przejrzyste i czytelne w całej Europie. Zgodnie z zaleceniami *Deklaracji Bolońskiej* potrzebne są zatem takie programy studiów pierwszego stopnia, które będą służyć przygotowaniu studentów do życia zawodowego.

Pewna część absolwentów studiów licencjackich zdecyduje się na kontynuowanie nauki na poziomie magisterskim. Tutaj historia się powtarza: pewien – być może większy niż poprzednio – procent absolwentów ze stopniem magistra zostanie wchłonięty przez rynek pracy o charakterze prawdopodobnie szerszym niż regionalny. Część będzie kontynuować studia na poziomie doktorskim.

Używanie terminu „doktor” jako stopnia naukowego w odniesieniu do trzeciego poziomu kształcenia, czyli do studiów doktoranckich, jest mylące, ponieważ pewna część ab-

¹ „Racjonalność obiektywna” jest utudą, ponieważ niemożliwe jest wzięcie pod uwagę wszystkich opcji i przeanalizowanie wszelkich możliwych skutków w nie kończącym się czasie, a jednocześnie podjęcie decyzji w skończonym przedziale czasu.

² Reakcję tę można traktować jako subiektywnie racjonalną, skoro uczniowie nie dostrzegają większych różnic w zakresie jakości i profili kształcenia w poszczególnych instytucjach szkolnictwa wyższego. Zróżnicowanie to pojawiło się stosunkowo niedawno wśród celów polityki edukacyjnej w Holandii, dlatego uczniowie mogą twierdzić, że w tej dziedzinie nie został osiągnięty wielki postęp.

³ Liczy się zarówno minimalizacja odległości, jak i atrakcyjność miasta, w którym znajduje się uczelnia. Wybór jest jednak uzależniony od możliwości zakwaterowania studentów w domach akademickich i na stancjach.

solwentów tych studiów zasili rynek pracy o charakterze nieakademickim, podczas gdy pozostała część podejmie pracę w zawodzie nauczyciela czy pracownika naukowego. Jedynie ci ostatni powinni legitymować się stopniem doktora w klasycznym rozumieniu tego terminu. Dlatego też w państwach zachodnich coraz częściej tworzone są zróżnicowane programy studiów trzeciego stopnia i tylko niektóre z nich mają profil ściśle akademicki. Na przykład we Włoszech współistnieją studia podyplomowe prowadzące do uzyskania stopnia *dottore di ricercare* (mające klasyczny charakter akademicki) oraz programy pod nazwą *corsi di specializzazione* (o specjalistycznym profilu zawodowym). Tak samo jest we Francji, gdzie obowiązują odpowiednio *Diplôme des Études Approfondies* (DEA) oraz *Diplôme des Études Supérieures Spécialisées* (DESS).

Uważam, że na wszystkich trzech poziomach studiów istnieje potrzeba zróżnicowania oferty programowej w zakresie profili ukierunkowanych akademicko i profili ukierunkowanych zawodowo. W żadnej dyscyplinie naukowej czy obszarze wiedzy nie może istnieć wyłącznie jeden model programu studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych (doktoranckich).

Ze względu na większą możliwość wyboru programów studiów na poziomie magisterskim i podyplomowym (doktoranckim)⁴ rynek, na którym funkcjonują studenci zyskuje w większym stopniu wymiar krajowy niż lokalny. Ponadto absolwenci studiów licencjackich są lepiej poinformowani o ofercie szkół wyższych, a zatem mogą dokładniej sprecyzować swoje oczekiwania. Jeszcze większą znajomość sytuacji mają absolwenci studiów magisterskich. Współzawodnictwo krajowe i międzynarodowe między kierunkami studiów rozwinie się zwłaszcza na poziomie magisterskim i podyplomowym (doktoranckim).

Oprócz zakorzenionej w Europie tradycji kształcenia wąskoprofilowego od samego początku studiów, można także zaobserwować tendencję do tworzenia wielu rodzajów studiów licencjackich⁵. Programy te są wprowadzane w celu przygotowania studentów do sytuacji gwałtownego starzenia się wiedzy, a jednocześnie położenia nacisku na potrzebę kształcenia się przez całe życie. Natomiast na poziomie studiów drugiego i trzeciego stopnia nowe europejskie szkolnictwo wyższe będzie raczej zmierzać w kierunku specjalizacji. Rynek wykazuje w tym zakresie dużą segmentację i rozległe nisze. Potrzebne są zatem programy o charakterze akademickim i zawodowym, o zróżnicowanym poziomie.

Kiedy mówimy o kształceniu przez całe życie, należy wziąć pod uwagę fakt, iż niewiele się zmieniło pod względem rodzaju populacji kształcących się (utrzymuje się wzrost liczby uczniów dorosłych) oraz zróżnicowanych potrzeb w odniesieniu do treści programowych i trybu usług edukacyjnych (elastyczny czas i tryb kształcenia, w tym kształcenie otwarte i kształcenie na odległość). Istotna zmiana polega na tym, że na rynek edukacyjny, zwłaszcza w sferze usług z zakresu ustawicznego kształcenia zawodowego, wkraczają instytucje prywatne, które dotąd nie zajmowały się kształceniem.

⁴ O ile na poziomie studiów pierwszego stopnia zjawisko powszechności kształcenia i swobodnego do niego dostępu przybiera na sile (ponad 50% grupy wiekowej), o tyle na poziomie drugim i trzecim (magisterskim i doktoranckim/podyplomowym) zasadą staje się coraz silniejsza selekcja studentów najzdolniejszych. Nie jest natomiast w sposób jednolity rozstrzygnięta kwestia dostępu do studiów drugiego stopnia, tzn. czy mają one być dostępne dla prawie wszystkich absolwentów studiów pierwszego stopnia (po licencjacie), czy też tylko dla elity (poniżej 15% grupy wiekowej). Tymczasem studia podyplomowe (doktoranckie) nadal pozostają elitarne.

⁵ Na przykład w mojej macierzystej placówce – Uniwersytecie Twente – począwszy od roku akademickiego 2001/2002 wprowadzane są szerokoprofilowe studia pierwszego stopnia, obejmujące poza główną specjalizacją także przedmioty dodatkowe.

Konsekwencje akredytacji

Przedstawione tendencje rozwojowe wywierają wpływ na charakter działań związanych z zapewnianiem jakości kształcenia w europejskim szkolnictwie wyższym w okresie pobołońskim. *Deklaracja Bolońska* zaledwie zdawkowo nadmienia o zapewnianiu jakości, ponieważ wśród sygnatariuszy dokumentu nie zawiązała się koalicja na rzecz bardziej wyrazistego poglądu na tę kwestię. Dokument z Bolonii ogranicza się do wymienienia wśród sformułowanych postulatów: „wspierania współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości w celu stosowania porównywalnych kryteriów i metodologii”.

Kolejnymi wymienionymi w *Deklaracji* przedsięwzięciami mającymi ułatwić swobodny przepływ studentów między różnymi uczelniami i kierunkami studiów są Europejski System Transferu Punktów Kredytowych (*European Credit Transfer System* – ECTS) oraz tak zwane dyplomy uzupełniające (*Diploma Supplement*). Rozwiązania te wywierają istotny wpływ na jakość kształcenia i wymienione są także w *Konwencji Lizbońskiej*. W *Deklaracji Bolońskiej* sformułowano to następująco:

- „Przyjęcie łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (tytułów) między innymi dzięki wprowadzeniu tak zwanego dyplomu uzupełniającego. Ma to na celu zwiększenie szans zatrudnienia obywateli państw europejskich oraz zapewnienie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego. [...]”

- Wprowadzenie systemu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System*) jako najlepszego narzędzia służącego szeroko rozumianemu przemieszczaniu się studentów w trakcie studiów. Punkty te mogłyby również być uzyskiwane w instytucjach kształcących na poziomie wyższym w formach nietradycyjnych (na przykład w trybie kształcenia ustawicznego), pod warunkiem ich uznawania przez uczelnię przyjmującą studenta [...]”.

W polityce edukacyjnej państw Europy Zachodniej powszechnie wyrażany jest pogląd, iż nowe stopnie licencjackie i magisterskie (do trzeciego poziomu – studiów podyplomowych/doktoranckich – przywiązuje się w tej kwestii mniejszą wagę) powinny być chronione akredytacją. Być może Zachód pójdzie w ślad za Wschodem, gdzie, wkrótce po zburzeniu muru berlińskiego w 1989 roku, w większości państw akredytacja zaczęła być zasadą obowiązującą.

W systemie akredytacyjnym należy odróżniać akredytację instytucji szkolnictwa wyższego od akredytacji kierunku studiów. Akredytacja instytucji stanowi formę gwarancji, iż dana placówka jest poważnym dostarczycielem usług edukacyjnych, skutecznie zapewniającym jakość oferowanych programów studiów. Akredytacja kierunku ocenia rzeczywistą jakość programu studiów, mniej lub bardziej ignorując sposób, w jaki dana placówka edukacyjna osiąga ten cel⁶. O ile *Deklaracja Bolońska* koncentruje się na przejrzystości stopni (dyplomów), a także mobilności studentów w celu uzyskania tych stopni oraz mobilności absolwentów na europejskim rynku pracy i na rynkach lokalnych, o tyle obecnie w centrum dyskusji na temat polityki edukacyjnej znajduje się akredytacja kierunków studiów. W państwach Europy Środkowej i Wschodniej, począwszy od 1990 roku, skupiano się przede wszystkim na jakości stopni (dyplomów). Czasami jednak, ze względu na

⁶ W praktyce różnice nie są znaczące. Inspektorzy, którzy sprawdzają na miejscu, czy dana placówka stosuje skuteczne metody zapewniania jakości, oceniają jakość oferowanego kształcenia. Ocena ta traktowana jest jako wskaźnik jakości placówki, a nie jako wartość sama w sobie.

funkcjonowanie małych, wąsko wyspecjalizowanych placówek (co wynikało ze stalinowskiej polityki rozdrobnienia instytucji szkolnictwa wyższego), różnica między akredytacją kierunków studiów i akredytacją instytucji nie zawsze była wyraźna. Najbardziej spektakularne przykłady, jakich dostarcza Czechosłowacki Komitet Akredytacyjny powołany w 1990 roku, a następnie odrębne Komitety Akredytacyjne Czech i Słowacji, świadczą o tym, że największą rangę mają kierunki studiów, po których ukończeniu uzyskuje się określony stopień. Węgierski Komitet Akredytacyjny, który rozpoczął działalność po 1993 roku, przyznawał szkołom wyższym uprawnienia do prowadzenia studiów doktoranckich w określonych dziedzinach nauki.

Akredytacja, w porównaniu z innymi metodami zapewniania jakości kształcenia, wyróżnia się tym, iż publicznie stwierdza się, że został osiągnięty określony próg jakości: „Ryzykując daleko idące uproszczenie, można stwierdzić, iż akredytacja stanowi ocenę opartą na uzgodnionych standardach wynikających z formalnego, powszechnego uznania danej instytucji lub kierunku studiów” (Surssock 2000, §4.1). Akredytacja polega na stwierdzeniu spełnienia określonych wcześniej standardów. Jakość procedury akredytacyjnej uzależniona jest zatem w dużym stopniu od jakości przyjętych kryteriów. Nasuwa się zatem pytanie, czy kryteria te reprezentują odpowiednio nowoczesny poziom jakości?

Odpowiednie kryteria

Kwestia właściwych kryteriów akredytacji nabrała szczególnego znaczenia w świetle *Deklaracji Bolońskiej*, w której sformułowano postulat, aby stopnie (dyplomy) uzyskiwane na wszystkich poziomach studiów były uznawane na rynku pracy. Zasada ta odzwierciedla charakter akredytacji programów studiów w Stanach Zjednoczonych. Akredytacja kierunków studiów wykorzystywana jest tam przez organizacje zawodowe w celu oceny programów studiów z punktu widzenia odpowiedniego przygotowania przyszłych absolwentów do podjęcia pracy (dotyczy to na przykład takich zawodów jak prawnik, lekarz czy inżynier). Tego rodzaju akredytacja często pozostaje w ścisłym związku z wydawaniem uprawnień do wykonywania zawodu. Dodatkowe egzaminy stają się wtedy zbędne, a akredytacja kierunku czy programu studiów stanowi dla absolwenta warunek umożliwiający rozpoczęcie pracy zawodowej. Celem tych działań jest uznanie stopnia (dyplomu) w kategoriach czysto zawodowych. Warto zwrócić uwagę, że akredytację programów stosuje się tylko w odniesieniu do niektórych dziedzin reprezentowanych przez potężne organizacje zawodowe.

W krajach Europy Środkowej i Wschodniej akredytacja postrzegana jest bardziej w kategoriach akademickich, ponieważ obejmuje wszystkie kierunki studiów, a nie tylko dziedziny zawodowe. Z tego względu akredytacja w tej części Europy polega na zastąpieniu uprzedniej biurokratycznej kontroli centralnej również centralną władzą biurokratyczno-akademicką. W wielu krajach na Wschodzie i na Zachodzie polityka edukacyjna prowadzona w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zmierzała do ograniczania kontroli państwowej po to, aby szkolnictwo wyższe, za pomocą bardziej intensywnych metod samoregulacyjnych, silniej reagowało na zmieniające się potrzeby społeczne. Doprowadziło to jednak do tak daleko posuniętego rozwoju regulacji i samoregulacji, że tempo owego reagowania nie wzrosło. Złożyło się na to wiele przyczyn. Friedrich A. von Hayek uważa, że z psychologicznego punktu widzenia większość ludzi obawia się porządku narzuconego

przez abstrakcyjne siły rynku i woli poczucie bezpieczeństwa grupowego. Z perspektywy socjologicznej oligarchia akademicka (do której można zaliczyć zarówno kierowników instytucji szkolnictwa wyższego, jak i ich administratorów) może się obawiać utraty kontroli nad akademią. Z politycznego punktu widzenia biurokracja państwowa jest w stanie zmieniać narzędzia swojej polityki bez zamiaru rezygnacji z władzy centralnej. Bez względu na przyczyny wynik pozostaje taki sam: przy akredytacji kierunków studiów operuje się zbiorem kryteriów dotyczących wyposażenia i kadry albo – w najlepszym wypadku – kładzie się nacisk na proces kształcenia, czyli treści programów oraz metody kształcenia i oceny jego wyników (egzamin, prace pisemne). „Efekt” tego procesu – absolwenci, a zwłaszcza ich szanse na zatrudnienie – prawie nigdy nie jest brany pod uwagę. Nie są to jednak jedyne nieodłączne cechy charakterystyczne akredytacji. Na przykład przy akredytacji zawodowej w Stanach Zjednoczonych zwraca się obecnie większą uwagę na tryb kształcenia i jego rezultaty niż na drobiazgowo kryteria ilościowe dotyczące wspomnianych wcześniej nakładów i trybu kształcenia.

Podkreślono to wyraźnie w podręczniku opracowanym w latach 2000–2001 przez Accreditation Board for Engineering and Technology, zatytułowanym *Policy and Procedure Manual Accreditation (Polityka i procedury akredytacji. Podręcznik)*, w którym czytamy:

„II.D.1. W programie studiów dopuszcza się daleko idącą swobodę wyboru i układu treści nauczanych przedmiotów. Czynniki jakościowe są ważniejsze od czynników ilościowych polegających na wyznaczaniu określonej liczby godzin zajęć z danej dziedziny w ramach punktowego systemu zaliczania studiów. Ogólne zasady wyznaczone w kryteriach są dokładnie sprawdzane w odniesieniu do poszczególnych programów studiów. Ważnym do spełnienia kryterium jest zawartość informacji ogólnych, a nie oferowanie konkretnych przedmiotów.

II.D.2. Sposoby prowadzenia zajęć i stosowane metody zmieniają się. Ulegają również zmianom sposoby oceniania wyników kształcenia. Jeżeli w prowadzonym przedmiocie wykorzystuje się metodę kształcenia różniącą się od najczęściej stosowanych, takich jak wykład, dyskusja czy zajęcia laboratoryjne, należy zadbać o ocenę osiągnięć i spełnienie zadań edukacyjnych”.

W świetle *Deklaracji Bolońskiej* zasadne wydaje się dążenie do akredytacji kierunków studiów we wszystkich dziedzinach, a nie tylko w tych, które są wspierane przez silne organizacje zawodowe. Zakładając, że programy powinny spełniać zarówno wymagania akademickie, jak i zawodowe, trzeba przyjąć odpowiednie kryteria. Frans van Vught (1994) argumentuje, iż najlepszym rozwiązaniem będzie przyjęcie **systemu zróżnicowanej akredytacji** (*multiple accreditation system*) dla zróżnicowanych programów studiów – akademickich i zawodowych, a tym samym zastosowanie oddzielnych procedur akredytacyjnych dla programów o ukierunkowaniu zawodowym oraz dla programów o ukierunkowaniu akademickim. Przewiduje się, iż akredytacje będą prowadzone przez różne instytucje, a szkoły wyższe będą miały swobodę wyboru tych instytucji w zależności od profilu prowadzonych studiów. Cytowany autor stoi jednak na stanowisku, iż tego rodzaju system akredytacji może okazać się zbyt skomplikowany dla poszczególnych państw.

Fakt podpisania *Deklaracji Bolońskiej* sprzyja szybkiemu tworzeniu w pełni dojrzałego systemu międzynarodowej akredytacji programów o profilu zawodowym. Wśród udzielających w przyszłości akredytacji w dziedzinach związanych z biznesem znajdzie się Europejska Fundacja Rozwoju Zarządzania (European Foundation for Management Develop-

ment – EFMD), przyjmując za punkt wyjścia perspektywę zawodową z silnym oparciem w organizacjach zawodowych. Kolejnym przykładem mogą być nowo powstałe programy Europejskiego Stowarzyszenia Akredytacji Administracji Państwowej (European Association for Public Administration Accreditation – EAPAA) o podłożu bardziej akademickim, ale nastawione na dostosowanie przewidzianych do akredytacji programów do przyszłego zawodu. W dziedzinach technicznych należy wymienić amerykańską Radę Akredytacyjną Inżynierii i Technologii (Accreditation Board for Engineering and Technology – ABET), mimo że niektórzy obserwatorzy obawiają się wzrostu roli Amerykanów w Europie. Udział w akredytacji rozważają również organizacje europejskie zajmujące się programami z dziedziny techniki, zwłaszcza Conference for European Schools for Advanced Engineering Education (CESAER) i Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs (SEFI), aczkolwiek sprawa ta nie wykroczyła jeszcze poza sferę dyskusji.

System zróżnicowanej akredytacji stwarza niebezpieczeństwo polegające na tym, że „dżungla” stopni (dyplomów) obowiązujących współcześnie w Europie zostanie zastąpiona „dżunglą” akredytacji (por. Sursock 2000). Najprawdopodobniej potrzebne okaże się tutaj zastosowanie jakiejś formy mechanizmów rynkowych, ponieważ nic nie wskazuje na szybkie i spontaniczne rozwiązanie tej kwestii⁷. Granica między mechanizmami rynkowymi i odgórną kontrolą nie jest jednak dokładnie określona.

Cechą charakterystyczną systemu zróżnicowanej akredytacji jest jego dostosowanie do różnorodności współczesnych systemów szkolnictwa wyższego. Uważa się powszechnie, że owa różnorodność jest nieodzowna. Tymczasem zarówno rozwiązania w zakresie akredytacji, które były wprowadzane w ostatniej dekadzie w państwach Europy Środkowej i Wschodniej, jak i obecny rozwój wydarzeń w Europie Zachodniej zmiernają w większym stopniu do ujednociania instytucji akredytacyjnych na poziomie krajowym niż do ich urozmaicania. Przyczyna tej tendencji jest prosta: każda indywidualna procedura akredytacyjna sprawdza zgodność z jednym zbiorem kryteriów, zazwyczaj dotyczących nakładów i programów kształcenia. Wszystkie programy studiów odnoszące się do danego obszaru wiedzy na terenie danego kraju mają spełniać ten zbiór kryteriów, czyli zmiernają ku ujednoczeniu. W wielu przypadkach tego rodzaju równość stanowi wynik zamierzonej ekwiwalencji po to, aby stopnie (tytuły zawodowe) były w całym kraju identyczne. Budzi to zastrzeżenia zwłaszcza w państwach dużych, zajmujących rozległe obszary, gdzie istnieją olbrzymie różnice między wysoko rozwiniętymi ośrodkami miejskimi i zaniedbanymi wielkimi regionami wiejskimi. Jako przykład może posłużyć Federacja Rosyjska. Podobne cechy charakteryzują sektor szkolnictwa wyższego również w innych częściach Europy.

Funkcjonowanie na olbrzymim rynku obejmującym cały kontynent europejski, właśnie ze względu na jego rozmiary, stwarza możliwości specjalizacji. Uważa się, że na rodzimym terenie jedynie specjalistyczne agencje akredytacyjne są w stanie zdobyć wiedzę umożliwiającą akredytowanie specjalistycznych programów studiów. Odnosi się to zarówno do

⁷ Funkcjonowanie rynku usług jest bardziej skomplikowane niż rynku produktów. Edukacja szczególnie trudno podporządkowuje się „normalnym” zasadom rynku, ponieważ świadczone przez nią usługi są rozciągnięte w czasie, a płynących z nich korzyści można się spodziewać w jeszcze odleglejszej perspektywie (por. sformułowanie Lee Harveya na temat skutków „transformacyjnych” – Harvey, Green 1993; Harvey, Knight 1996). Odnosi się to zwłaszcza do studiów pierwszego stopnia (undergraduate). Dobrze wykształceni, dojrzały profesjonaliści, którzy „kupują” studia drugiego stopnia prowadzące do stopnia magistra, mogą być postrzegani jako odbiorcy precyzyjnie określonych produktów. Wobec nich zasady rynku działają lepiej przy mniejszej liczbie ograniczeń.

treści programów (na przykład wąskie specjalizacje), trybu prowadzenia kursów (na przykład kształcenie przez Internet), jak i do ich odbiorców (na przykład kursy dla profesjonalistów – praktyków zawodu).

Innym argumentem przemawiającym za odejściem od rozwiązań narodowych w zakresie akredytacji na rzecz rozwiązań europejskich jest spojrzenie na pozycję Europy wobec reszty świata. Utrzymuje się, iż wiarygodność międzynarodowa akredytacji prowadzonych na poziomie poszczególnych krajów nie jest zbyt wysoka. Któż bowiem spoza Europy jest w stanie określić na przykład wartość akredytacji estońskiej w konfrontacji z akredytacją portugalską, jeżeli przyszłoby ograniczyć się do dwóch tak skrajnych geograficznie przykładów?

System zróżnicowanej akredytacji europejskiej powinien być oparty na następujących zasadach (por. Sursock 2000, § 5. 1):

- dopuszczenie istnienia podobieństw i zbieżności, a jednocześnie respektowanie różnicowania narodowego;
- zachowanie różnorodności instytucji szkolnictwa wyższego i programów studiów;
- utrzymanie odpowiedniej równowagi między autonomią instytucjonalną i usankcjonowanymi prawnie wymogami odpowiedzialności;
- elastyczne reagowanie na ciągle zmieniające się uwarunkowania międzynarodowe;
- dowartościowanie istniejących systemów zapewniania jakości.

Nowoczesne kryteria

Uaktualnienie kryteriów ma fundamentalne znaczenie dla procedur akredytacyjnych, zwłaszcza w przypadku nowego kształtu szkolnictwa wyższego w Europie. Najistotniejszą potrzebą jest szybkie dostosowanie się do zmieniających się poglądów na temat warunków przyjmowania na zagraniczne studia magisterskie czy też wymagań stawianych przez rynek pracy. Organy decyzyjne w zakresie akredytacji powinny mieć kompetencje do zmiany kryteriów akredytacyjnych. Jest to szczególnie istotne ze względu na fakt, iż formalne zmiany legislacyjne często trwają latami. Dlatego też należałoby unikać ustalania kryteriów w trybie prawnym. Można tutaj posłużyć się przykładem Stanów Zjednoczonych, gdzie ciała akredytacyjne określają swe kryteria w porozumieniu z członkami akredytowanej instytucji (mogą to być na przykład pracownicy naukowci lub specjaliści – praktycy w określonej dziedzinie). Stany Zjednoczone nie są jednak świetlanym przykładem tego, jak być powinno. Jedną z najczęściej przywoływanych wad amerykańskiej praktyki akredytacyjnej jest nienadążanie kryteriów akredytacji za zmieniającymi się wymaganiami stawianymi absolwentom szkół wyższych.

Konsekwencje dla procedur ewaluacji

Decyzje w odniesieniu do akredytacji są uzależnione od rodzaju oceny instytucji szkolnictwa wyższego lub oferowanych przez nią kierunków studiów. Powszechnie stosowany element procesu ewaluacji stanowi ocena zewnętrzna, nazywana także akademicką oceną środowiskową (*peer review*), oraz wizytacja w ocenianej placówce. W takim przypadku na stosowane kryteria i ich interpretację istotny wpływ wywiera dobór osób oceniających – zewnętrznych recenzentów – członków zespołu wizytującego (na przykład proporcja między pracownikami akademickimi i pozostałymi osobami – ekspertami, przedstawi-

cielami pracodawców, inspektorami rządowymi). Przewaga w takim zespole pracowników naukowych ma kluczowe znaczenie dla legitymizacji procesu akredytacyjnego wśród pracowników akademickich, którzy realizują program studiów. Z kolei obecność ekspertów czy przedstawicieli pracodawców stanowi gwarancję, że odpowiedni nacisk zostanie położony na umiejętności zawodowe. Wpływa to bowiem na kryteria akredytacyjne w aspekcie przygotowania zawodowego przyszłych absolwentów oraz wyników osiągniętych podczas studiów.

Akredytacja „pierwszej generacji”

W większości państw Europy Środkowej i Wschodniej mechanizmy akredytacyjne zaczęto wprowadzać po upadku komunizmu na przełomie lat 1989 i 1990. Akredytacja „pierwszej generacji” miała rozwiązać przede wszystkim następujące problemy:

- kontrola rynkowa, czyli ochrona systemu szkolnictwa wyższego przed nowymi (niepublicznymi) instytucjami kształcenia oferującymi studia o niskiej jakości;
- dostosowanie programów studiów do potrzeb społeczeństwa postkomunistycznego;
- utrzymanie kontroli państwowej, sprawowanej centralnie, przy jednoczesnym zwiększeniu autonomii instytucji szkolnictwa wyższego.

W większości przypadków stosowano akredytację kierunków studiów we wszystkich dziedzinach wiedzy poprzez określanie standardów „wejść” (wyposażenie uczelni, kadra, programy nauczania). Standardy ustalała *de facto* (choć nie zawsze *de iure*) oligarchia akademicka. Przestrzeganie standardów pozostawało pod kontrolą instytucji akredytujących, które działały zazwyczaj w powiązaniu z rządem, a czasami także we współpracy ze środowiskiem akademickim. Komisje oceniające składały się niezmiennie z przedstawicieli oligarchii akademickiej.

Takie rozwiązania instytucjonalne zapewniają realizację tylko niektórych celów. Zainteresowane strony, czyli pracownicy akademicy państwowych instytucji szkolnictwa wyższego, sprawują kontrolę nad mechanizmami akredytacyjnymi. Jednocześnie ci sami pracownicy akademicy albo nie mają odpowiedniego doświadczenia, albo nie są osobiście zainteresowani, żeby dokonywać przekształceń w szkolnictwie wyższym, poza wykreślanie fragmentów ideologii komunistycznej z programów studiów. W obliczu nowej roli społecznej szkolnictwa wyższego autonomia i tradycyjne wartości akademickie biorą górę nad unowocześnianiem standardów i kryteriów akredytacji⁸. Uważam, że takie podejście jest niewłaściwe w kontekście europejskiego szkolnictwa wyższego w okresie pobolońskim i problemów związanych z akredytacją „drugiej generacji”.

W jaki sposób podchodzi się obecnie do akredytacji w Europie Zachodniej? Czy zmierza się w kierunku zróżnicowanego systemu tej akredytacji? Do jakiego stopnia bierze się pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia państw Europy Środkowej i Wschodniej?

⁸ W dobie gwałtownych przemian ekonomicznych – które, na wzór zachodnich społeczeństw przemysłowych, prowadzą do gospodarki opartej na wiedzy – szkolnictwo wyższe w krajach Europy Środkowej i Wschodniej powinno jednocześnie odchodzić od elitarnych zasad przyjmowania na studia na rzecz masowego do nich dostępu. Olbrzymi wzrost popytu na kształcenie na poziomie wyższym od 1989 roku przyczynia się przede wszystkim do rozwoju niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego.

Studium dwóch przypadków: Niemcy i Holandia

Przedstawione tu informacje na temat zapewniania jakości kształcenia w dwóch wymienionych krajach nie są ani obszerne, ani wyczerpujące. Ograniczę się do ukazania kilku charakterystycznych cech rozwoju systemów zapewniania jakości w ostatnim czasie.

Rada Akredytacyjna w Niemczech

Po podpisaniu przez cztery państwa *Deklaracji Sorbońskiej* (1998), stanowiącej zapowiedź *Deklaracji Bolońskiej*, zarówno uniwersytety, jak i wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*) mogą prowadzić studia licencjackie i magisterskie. Programy tych studiów będą jednak musiały spełniać kryteria akredytacji, co jest w Niemczech *novum*. Agencje zainteresowane ich akredytowaniem mogą powstawać w nieskrepowany sposób, pod warunkiem ich oficjalnego uznania. Legitymizacja agencji akredytacyjnych jest naczelnym zadaniem nowo powołanej federalnej Rady Akredytacyjnej (Akkreditierungsrat).

Kryteria stosowane przez Radę Akredytacyjną oparte są przede wszystkim na wymaganiach metodologicznych dotyczących samej procedury akredytacji. Agencje zajmujące się akredytacją powinny spełniać następujące podstawowe warunki: niezależność, a także działalność nie nastawiona na zysk oraz odnosząca się do co najmniej dwóch instytucji szkolnictwa wyższego i więcej niż jednego kierunku studiów. Agencje powinny korzystać z usług krajowych i międzynarodowych ekspertów, a przyjęte przez nie standardy i kryteria powinny odpowiadać kompetencjom merytorycznym agencji.

Rada Akredytacyjna ustala również zasady sprawozdawczości instytucji szkolnictwa wyższego. Międzynarodowy system zróżnicowanej akredytacji napotyka tutaj przeszkody. Oficjalne uznanie agencji na podstawie ich niezależności i poprawności metodologicznej stanowi w zasadzie o otwarciu się na system zróżnicowanej akredytacji w wymiarze międzynarodowym. Okazuje się jednak, iż wymagania stawiane sprawozdaniom są dostosowane do agencji niemieckich. Wszystkie agencje, które oficjalnie uznano do jesieni 2000 roku, mają siedziby w Niemczech. Są to: Zentrale Akkreditierungs- und Evaluationsagentur (ZevA) w HanoWERze (Dolna Saksonia), Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)⁹ oraz Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik (ASII) – zajmująca się akredytacją kierunków technicznych i informatycznych.

Izby akredytacyjne w Holandii – propozycja założeń

Sytuacja w Holandii w odniesieniu do systemu zapewniania jakości kształcenia, który odpowiadałby nowoczesnemu kontekstowi bolońskiemu, ulega ciągłym zmianom. Z oglądu sytuacji z listopada 2000 roku wynikają następujące refleksje. Najnowsze stanowisko na temat kierunków działania zostało wyrażone w piśmie ministra edukacji w odpowiedzi na sugestie Rady do spraw Oświaty dotyczące wprowadzenia programów studiów pierwszego i drugiego stopnia.

⁹ Fundacja do spraw Akredytacji Międzynarodowej w zakresie Zarządzania Przedsiębiorstwami zajmuje się akredytacją programów *Master of Business Administration* (MBA), czyli tytułu zawodowego nadawanego po ukończeniu studiów drugiego stopnia w zakresie zarządzania przedsiębiorstwami, oraz *Bachelor of Business Administration* (BBA) – jego niższego odpowiednika nadawanego po ukończeniu studiów pierwszego stopnia.

Proponuje się powołanie krajowego organu do spraw akredytacji, składającego się z dwóch izb. Jedna będzie współpracować z uniwersytetami, druga – wyższymi szkołami zawodowymi (*hogeschole*, odpowiednikami niemieckich *Fachhochschulen*). Izby niższe będą uwierzytelniać programy studiów pierwszego i drugiego stopnia. Inne agencje mogą również przeprowadzać oceny jakości służące akredytacji, a nawet przyznawać własne, nierządowe „znaki jakości”. Sądzę, że są to pierwsze kroki zmierzające do stworzenia zróżnicowanego systemu akredytacji. Prawdopodobnie nie jest to jednak dobrze widziane przez międzynarodowe agencje akredytacyjne i holenderskie instytucje szkolnictwa wyższego. O ile te ostatnie mogą mieć uzasadnioną pewność, że otrzymają swoisty „znak jakości” od międzynarodowej agencji akredytacyjnej, o tyle nie wiadomo, czy zostaną opatrzone taką pieczęcią we własnym kraju. Szczegóły metodologiczne i zasady organizacyjne izb akredytacyjnych mają być opracowane do końca 2001 roku.

Istnieje jeszcze jedna osobliwość wysuwanych propozycji, która pozostaje w sprzeczności z duchem *Deklaracji Bolońskiej* i zarazem krańcowo różni się od przypadku Niemiec. Przez co najmniej dwa lata od rozpoczęcia działalności poszczególne izby niższe mają akredytować programy studiów pierwszego stopnia w różnego rodzaju instytucjach szkolnictwa wyższego. Akredytacja ta ma służyć zróżnicowaniu instytucji, a nie programów (na przykład o profilu akademickim czy zawodowym). W niektórych przypadkach dochodzi do znacznej zbieżności programów realizowanych przez różnego rodzaju instytucje szkolnictwa wyższego. Po upływie dwóch lat akredytacja przestanie już być akredytacją instytucjonalną.

Zakończenie

Sytuacja, w jakiej znalazły się instytucje szkolnictwa wyższego w związku z podpisaniem przez rządy wielu państw *Deklaracji Bolońskiej* skłania do tworzenia modelu akredytacji „drugiej generacji”, dla którego słowo-klucz stanowiłaby różnorodność. Wnioski, które można wyciągnąć z doświadczeń państw Europy Środkowej i Wschodniej po zburzeniu muru berlińskiego są głównie negatywne. Z punktu widzenia krytycznej, racjonalistycznej filozofii nauki to właśnie wnioski negatywne są najbardziej pouczające. W przeciwieństwie do mechanizmów akredytacyjnych „pierwszej generacji” – zastosowanych w krajach środkowoeuropejskich, gdzie istniał monopol w zakresie akredytacji – należy przyjąć, iż nie powinna działać tylko jedna agencja. Ponadto agencje akredytacyjne nie mogą być zdominowane przez oligarchię akademicką. Jeżeli standardy i kryteria mają sprostać wymogom nowoczesności, należy je kontrolować w sposób elastyczny. Na przykładzie Niemiec i Holandii, gdzie rozwój instytucji akredytacyjnych nie jest jeszcze zadowalający, nie można wnioskować, czy rozwiązania przyjęte w tych krajach odpowiadają potrzebom akredytacji „drugiej generacji”. Na pierwszy rzut oka odnosi się wrażenie, iż tendencja do zachowania kontroli państwowej nad systemem szkolnictwa wyższego stanowi bardzo istotną regułę. Zasada ta przyświecała rozwojowi wydarzeń w krajach Unii Europejskiej począwszy od Traktatu w Maastricht w 1992 roku. Otwarcie się na zróżnicowany system akredytacji jest zatem tylko częściowe. Rada Akredytacyjna w Niemczech jest obecnie bardziej otwarta na międzynarodowe rozwiązania instytucjonalne niż jej odpowiednik holenderski. Jeśli nawet inspiracja ze Wschodu, wbrew oczekiwaniom, nie jest jeszcze wystarczająco ożywcza, to jednak po wschodniej stronie granicy niemiecko-holenderskiej sytuacja jest jaśniejsza niż po stronie zachodniej. A zatem *ex oriente lux*, chociaż w innym znaczeniu, niż oczekiwano.

Literatura

ABET 2001

Accreditation Board for Engineering and Technology: www.abet.org

Akkreditierungsrat 2001

Akkreditierungsrat: www.akkreditierungsrat.de

[The] *Bologna*... 1999

The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: www.cre.uniqe.ch

Campbell C. i in. (2000)

The European University. A Handbook on Institutional Approaches to Strategic Management, Quality Management, European Policy and Academic Recognition, European Training Foundation, Torino.

EAPAA 2001

European Association for Public Administration Accreditation: www.eapaa.org

EFMD 2001

European Foundation for Management Development: www.efmd.be

Harvey L., Green D. 1993

Defining Quality, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, vol. 18(1), s. 9–34.

Harvey L., Knight P.T. 1996

Transforming Higher Education, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.

Kristoffersen D., Sursock A., Westerheijden D.F. 1998

Manual of Quality Assurance: Procedures and Practice, European Training Foundation, Torino.

Sursock A. 2000

Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe?, Centre for Higher Education Research and Information, London (Working Paper, mimeo).

Vught F.A. van 1994

Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education, w: D.F. Westerheijden, J. Brennan, P.A.M. Maassen (eds.): *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*, Lemma, Utrecht, s. 31–50.

Walsum S. van 2000

Student in spe verdiept zich nauwelijks in opleiding, „Volkskrant”, 27 September.

DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE

Janusz **Goćkowski**

Krytyka naukowa a reguły gry o prawdę naukową

Autor wyróżnia cztery rodzaje krytyki naukowej, rozumianej jako: 1) interpretacja teorii i modeli, pojęć i terminów, reguł i dyrektyw, która zmierza do modyfikacji tych składników lub jej celem jest odstępianie od błędu; 2) analiza wartości poznawczych kończących się konkluzjami oscylującymi między aprobatą – kwalifikowaniem a dezaprobatą – dyskwalifikowaniem; 3) rozpatrywanie czynności i wartości poznawczych pod względem ich zgodności z doktryną uprawiania pracy naukowej; 4) czynności selekcyjne (zasługujące też na miano „przesiewu”), prowadzące do wyboru prac kandydujących do statusu akceptowanych składników „świata trzeciego” w teatrze życia naukowego.

Zdaniem Autora, krytykujący stosują dwa style gry o prawdę naukową: grę „ludzi systemu” i grę „ludzi problemu”. Artykuł zamykają konkluzje dotyczące charakteru krytyki naukowej. Krytyka nie jest jedną z form wypowiedzi w dyskursie naukowym, ale substancją wszelkich wypowiedzi w takim dyskursie – rdzeniem gry o prawdę naukową.

Nauka potrzebuje prawdziwości jako niezbędnego ogólnego, elementarnego warunku poznania w ogóle, niezależnie od treści teorii. Właśnie dlatego jednak ważna jest dla niej nie prawdziwość, lecz głębokość poglądu na zjawiska, bogactwo wewnętrzne schematów, które system zawiera, wyczerpanie badanych zjawisk o tyle, o ile wyczerpać się one dają w jednym naukowym systemie.

Florian Znaniecki: *Humanizm i poznanie*

Teorie są naszymi wynalazkami, czy też pomysłami; nie są nam narzucone, lecz są wytworzonymi przez nas narzędziami myślenia [...]. Jednakże niektóre z naszych teorii mogą kolidować z rzeczywistością, a wówczas wiemy, że jakaś rzeczywistość istnieje, że jest coś, co przypomina nam, iż nasze pomysły mogą być błędne.

Karol Rajmund Popper: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*

Mówimy, że program badawczy jest postępowy, póki jego rozwój teoretyczny antycypuje jego rozwój empiryczny, czyli póki przewiduje on, po części trafnie, nowe fakty (postępowe przesunięcie problemowe); jest w stanie stagnacji, jeśli rozwój teoretyczny wlecze się za rozwojem empirycznym, czyli jedynie po fakcie wyjaśnia on odkrycia przypadkowe bądź fakty antycypowane przez konkurencyjny program badawczy i odkryte w jego ramach (degenerujące się przesunięcie problemowe). Jeśli program badawczy w postępowy sposób wyjaśnia więcej niż jego konkurent, to „wypiera” go, a konkurent może zostać wyeliminowany (lub, jeśli wolicie, „odłożony na półkę”).

Emyryk Lakatos: *Historia nauki i jej racjonalne rekonstrukcje*

Cztery rodzaje krytyki naukowej

Krytykę naukową można określić rozmaicie. Każde z tych określeń uwzględnia inny aspekt oraz wskazuje na inną funkcję czynności i twórczości zasługujących na miano krytyki naukowej. I tak:

1. Krytyką naukową jest wszelaka interpretacja (reinterpretacja) składników „świata trzeciego” (teorii i modeli, pojęć i terminów, reguł i dyrektyw badawczych) wiodąca ku modyfikacji tych składników gwoili odstąpienia od błędu czy doskonalenia poprawnego oglądu i obrazowania przedmiotu zainteresowań poznawczych.

2. Krytyką naukową są analizy wartości poznawczych kończące się konkluzjami oscylującymi między zdecydowaną aprobatą (kwalifikowaniem do druku, nagrody, dystynkcji) a zdecydowaną dezaprobatą (dyskwalifikowaniem jako pracy naukowej). Tak pojmowana krytyka jest też analizą wiodącą ku kwalifikowaniu/dyskwalifikowaniu czynności poznawczych – sposobów i środków używanych w eksploracji obiektów, a także w komponowaniu relacjonowań dotyczących obiektów.

3. Krytyką naukową jest rozpatrywanie czynności i wartości poznawczych pod względem ich zgodności z respektowaną i egzekwowaną ortodoksją w sprawach ontologii i epistemologii badań naukowych, czyli doktryną uprawiania pracy naukowej w sposób pojmowany i traktowany jako właściwy, stosowny, poprawny oraz dający najwyższe (z możliwych) prawdopodobieństwo sukcesu poznawczego.

4. Krytyką naukową są czynności selekcjonujące duże zbiory prac kandydujących do statusu akceptowanych składników „świata trzeciego” w teatrze życia naukowego. Są to czynności zasługujące na miano „przesiewu” (*screening*), wiodą one do wybrania puli prac, które są analizowane i interpretowane jako prace naukowe gwoili ich „oczyszczania” czy „udoskonalenia”.

W pierwszym znaczeniu krytyka naukowa jest stałym i ważnym składnikiem dyskursu uczestników gry o prawdę naukową. W dyskursie tym chodzi o odkrywanie nowych problemów poznawczych oraz o doskonalenie stosowanych systemów czynności poznawczych i wartości poznawczych. W znaczeniu drugim mamy do czynienia z czynnościami właściwymi roli recenzenta czy jurora. Chodzi tylko treść oraz zasięg standardów i kryteriów intersubiektywnie uznawanych w środowisku aktorów teatru życia naukowego – o to, czy oceniający i oceniany mogą się odwołać do tego samego kanonu zasad i reguł pracy naukowej. W znaczeniu trzecim krytyk gra rolę inkwizytora, który dzieli analizowane i interpretowane prace na mieszczące się w granicach właściwie pojmowanej i uprawianej nauki oraz na te, które w owych granicach się

już nie mieszczą. Krytyk jest tu aktywnym strażnikiem demarkacji – czuwającym nad respektowaniem linii dzielącej „jedność w różnorodności” od tego, co ze strukturą owej jedności nie jest do pogodzenia. Co się tyczy znaczenia czwartego, to krytyk wykonuje tu czynności podobne do tych, które wykonuje brakarz posługujący się podstawowymi normami dotyczącymi wytworów mogących funkcjonować w obiegu właściwym dla stanu normalności.

Przechodzimy teraz do sprawy rodzajów krytyki naukowej. Wyróżniamy cztery takie rodzaje, ze względu na opcję krytyka i funkcję zamierzoną (a najczęściej również rzeczywistą) krytyki.

Rodzaj pierwszy: krytyka polegająca na zmianach w twórczości własnej krytyka. To, czy motywem takiej krytyki jest reorientacja (konwersja bądź też udoskonalenie poruszania się po wytyczonym sobie kursie), nie jest najważniejsze. Naprawdę istotne jest to, iż krytykujący zajmuje się swoją twórczością oraz chce, dzięki takiej krytyce, poprawić własny socjogram i status w swym kręgu kompetencji merytorycznej. Motyw poprawy socjogramu i statusu łączy się najczęściej ze staraniami o walory swej twórczości jako składników „świata trzeciego” używanych w grze o prawdę naukową. Bywa wszakże, i to nierzadko, tak, iż ów motyw funkcjonuje samoistnie. Krytyka własnej twórczości, pomyślana jest wówczas jako danie świadectwa, że krytykujący zerwał z opcją źle widzianą i ocenianą albo umie się znaleźć wśród wyznawców opcji dobrze widzianej i ocenianej. Krytykujący stara się wówczas dowodzić (komu trzeba – miarodajnym sędziom), iż herezję zmienił na ortodoksję (czy nawet apostazję na nawrócenie) albo niemodne i nie dające korzyści na modne i dające korzyści.

Rodzaj drugi: krytyka nastawiona na doskonalenie perspektywy poznawczej oraz drogi poszukiwań i dociekań swej grupy. Krytyka tego rodzaju przybiera wiele postaci: od krytyki służącej samodoskonaleniu „naukowego programu badawczego” w kulturze polifonicznego stylu pracy naukowej do krytyki służącej samodoskonaleniu doktryny klasycznego „scholarstwa” w kulturze homofonicznego stylu pracy naukowej. Najważniejsze jest to, iż owa krytyka jest dyskursem wewnętrznym grupy gwoli poprawy (odnowy) systemu czynności i wartości poznawczych, będącego orężem grupy w rywalizacji z innymi (podobnymi jej) grupami i wyróżnikiem grupy zapewniającym tożsamość intelektualną w teatrze życia naukowego. Motywem postępowania krytykujących jest doskonalenie owego systemu, bez względu na to, czy punkt wyjścia stanowi przekonanie o wyjątkowości i znakomitości systemu, czy też przekonanie o stałości jego poważnych zagrożeń systemu w rywalizacji z innymi (podobnymi mu) systemami. Krytykujący oscylują tedy pomiędzy biegunem autoperfekcjonizmu, pojmowanego i traktowanego autotelicznie (doskonalimy nasz system, albowiem chcemy posunąć się jak najdalej na drodze ku idealnemu systemowi czynności i wartości poznawczej; czynimy tak, ponieważ ważna jest nasza doskonałość, nie chcemy zaś i nie musimy trapić się lokatą na liście rankingowej) a biegunem korektury podyktowanej grą o adaptację na polu rywalizujących grup i konkurencyjnych wzajem systemu.

Rodzaj trzeci: krytykujący nastawieni są na demaskację i kontestację systemów czynności i wartości poznawczych (przede wszystkim doktryn pracy naukowej, głównych teorii i modeli oraz najważniejszych metod analizy i interpretacji badanych obiektów) grup, które są ich konkurentami albo są przez nich uważane za konkurentów wewnątrz teatrów życia naukowego. W takiej krytyce krytykujący ujawniają (w poważnym stopniu) skłonności do: a) skracania listy sytuacji nakazujących stosowanie technik „prakseologii nauki” (działań na rzecz dążenia do prawdy we współdziałaniu z posługującymi się inną preferencją aspektów i problemów oraz wykonującymi swą pracę przez stosowanie innych oglądów i obrazowań

rzeczywistości stanowiącej przedmiot zainteresowań poznawczych); b) wydłużania listy sytuacji upoważniających, a nawet nakazujących stosowanie technik „prakseologii walki” (działań na rzecz usunięcia z pola gry wszystkich grup uznanych za konkurencyjne, wraz z ich systemami, gwoli zastąpienia stanu pluralizmu stanem hegemonii własnych autorytetów i homofonią własnego systemu). Motywem działania krytykujących jest tu oczyszczenie pola gry, na którym pracują uczestnicy danego kręgu kompetencji merytorycznej (danej dyscypliny czy subdyscypliny) z tak wielu grup konkurencyjnych (z ich systemami czynności i wartości poznawczych) jak to tylko możliwe. Sprawą drugorzędną jest zaś to, czy owe oczyszczenie łączy się z przekonaniem o wyższości swych racji (megalomania), czy też ze strategią ekspansji gwoli uzyskania monopolistycznej pozycji na swym polu gry.

Rodzaj czwarty: krytyka ma charakter „intencjonalnego współdziałania”, będącego swoistą formą samopomocy uczestników kręgu kompetencji merytorycznej. Krytykujący, na swym polu gry o prawdę naukową, starają się (jak w grze *kemari* – uprawianej na dworze cesarzy japońskich) pomagać sobie wzajem przez taką analizę oraz interpretację czynności i wartości poznawczych, która wiedzie ku doskonaleniu dorobku wszystkich uczestników gry, bez względu na odmienności praktykowanych przez nich „naukowych programów badawczych”. Jest to krytyka właściwa kulturze polifonii, w której motywem postępowania krytykujących jest rozwój „situacji problemowej”, a więc najwyższa udatność pracy wszystkich i tym samym brak motywu chronienia swojej teorii czy metody jako „własnej-swojej”.

Dwa style gry o prawdę naukową

Ponieważ uczeni (dawniej, dziś i najpewniej jutro) nie działają wedle jednego wzorca oglądu i obrazowania rzeczywistości, przeto wskażemy na dwa, przeciwstawne style gry o prawdę naukową. Są nimi: styl A (gra „ludzi systemu”) i styl B (gra „ludzi problemu”). Rozróżnienie to wywodzimy z pracy Mikołaja Hartmanna *Systematyczne przedstawienie własnej filozofii* (1931). Autor proponuje, by wyróżnić „dwie wielkie linie: linię konstrukcyjnego myślenia systemowego i linię badawczego myślenia problemowego”. „Dwie linie” są koncepcją komplementarną wobec koncepcji dwóch typów ról uczonych: roli „scholarza” i roli „badacza-teoretyka” przedstawionej przez Floriana Znanieckiego w pracach *Spoleczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy* (1937) i *Spoleczna rola uczonego* (1940). A oto odmienności obu stylów:

Styl A	Styl B
1. Grę uprawia się w ramach społecznych akceptacji „systemu”.	1. Grę, uprawia się w ramach kręgów kompetencji merytorycznej, w których funkcjonują rozmaite „naukowe programy badawcze”.
2. Gra służy doskonaleniu „systemu”.	2. Gra służy identyfikacji i artykulacji „problemów”, których studiowanie wiedzie do identyfikacji i artykulacji nowych „problemów”.
3. Uczestnicy gry starają się o zabezpieczenie „systemu” przed katastrofą epistemiczną, uderzającą także w status autorytetów, które swą miarodajność wywodzą ze znawstwa łączącego rozeznanie w charakterze „systemu” i umiejętność jego doskonalenia.	3. Poszukiwania „problemów” są przygodą. Podczas tych poszukiwań następują katastrofy wpływające na status wiedzy i umiejętności oraz status mistrzów i luminary.

<p>4. Nowe problemy poznawcze uznawane są po ustaleniu, iż nie zagrażają trwaniu „systemu”, nie są traktowane jako czynniki procesu jego destrukuralizacji.</p>	<p>4. Nowe „problemy” są odkrywane, identyfikowane i artykułowane oraz porównywane z „problemami” odkrywanymi, identyfikowanymi i artykułowanymi dawniej i gdzie indziej gwoźi klarowności „sytuacji problemowej”, ale bez oglądania się na to, czy nowe „problemy” stają się czynnikami katastrof naukowych.</p>
<p>5. „System”, dla jego praktykujących wyznawców, jest świadectwem przejścia od „prehistorii” do „historii właściwej” wiedzy i poznania na danym polu gry o prawdę naukową.</p>	<p>5. „Problem” wyłania się z krytycznego respektowania tradycji odkrywania i studiowania zagadnień ważnych dla oglądów oraz obrazowań rzeczywistości. Także – z refleksyjnej reinterpretacji teraźniejszej „sytuacji problemowej”. Jest tedy składnikiem kultury poszukiwań i dociekań, która wywodzi się z dawności jońsko-ateńskiej. Stanowi także <i>novum</i>, albowiem ukazuje nowy sens „problemu”, który dotychczas inaczej pojmowano i traktowano, bądź stanowi odkrycie nowego zagadnienia, które dotychczas nie znajdowało się w świadomości i przez to w wyposażeniu badaczy danego kręgu kompetencji merytorycznej.</p>
<p>6. Doskonalenie „systemu” implikuje swoisty etnocentryzm i swoistą ksenofobię u uczestników grupy jego praktykujących wyznawców.</p>	<p>6. Odkrycie i studiowanie „problemu” implikuje zaproszenie do wspólnych rozważań (wraz ze sporami) wszystkich, którzy łączą odpowiednie zainteresowania poznawcze z właściwymi kompetencjami merytorycznymi. Wszystkich – bez względu na różnice w uczestniczeniu w odmiennych „naukowych programach badawczych”.</p>
<p>7. Działalność naukowa uczy „myślenia niealternatywnego”, czyli posługiwania się jedną tylko wiązką wzorów analizy i interpretacji obiektów oraz koncyptowania i realizowania rozwiązań zadań poznawczych wywodzących się z kanonu założeń i reguł, jakim jest „system”.</p>	<p>7. Studiowanie „problemów” i prowadzenie badań, które wiodą ku odkrywaniu, określaniu i objaśnianiu nowych „problemów” (ukazywaniu ich sensu i funkcji) łączy się z pełną aprobatą posługiwania się „myśleniem alternatywnym”, czyli stosowania innych wzorów analizy, interpretacji i konceptualizacji niż wzory przyjęte i stosowane w ramach kręgu kompetencji merytorycznej w odniesieniu do danego rodzaju obiektów zainteresowań poznawczych.</p>
<p>8. Układem odniesienia dla rozważań o tematach, koncepcjach i metodach badań jest „system”, obserwowany oraz respektowany na podobieństwo kanonu ortodoksji.</p>	<p>8. Uczestnicy kręgu kompetencji merytorycznej swe oglądy i obrazowania łączą z doskonaleniem „sytuacji problemowej”. Polega to na: a) staraniach o jej koherencję i precyzację poszczególnych składników; b) odkrywaniu i określaniu nowych „problemów”; c) ustalaniu homologii między „problemami” odkrytymi i określonymi dawniej a „problemami” funkcjonującymi we współczesności, a także między „problemami” funkcjonującymi we współczesności na różnych polach gry o prawdę naukową – w ramach różnych kręgów kompetencji merytorycznej.</p>

Pięć reguł gry o prawdę naukową „ludzi problemu”

Charakter gry o prawdę naukową wyznacza trzy ważne decyzje, mające intersubiektywną aprobatę w kręgu kompetencji merytorycznej. Chodzi o decyzje, które dotyczą:

- zaliczenia tematu, tekstu, teorii, metody, techniki, procedury, terminu do składników nauki jako formy wiedzy i poznania świata;
- zaliczenia odmiennych stanowisk, twierdzeń, poglądów prezentowanych podczas dyskusji między uczonymi do kategorii wzajem komplementarnych albo wzajem alternatywnych;
- zaliczenia stosowanych oglądów i obrazowań rzeczywistości do kategorii jedynie właściwych i poprawnych albo do jednych z wielu dających się ocenić jako stwarzające wysokie prawdopodobieństwo sukcesów poznawczych w grze o prawdę naukową.

To, jak uczeni podejmują owe decyzje, a przede wszystkim jaka jest treść tych decyzji, pozwala zasadnie orzekać o tym, czy krąg uczestników gry o prawdę naukową wypada zaliczyć do zbioru kręgów kultury „scholarzy” – stylu „ludzi systemu”, czy też do zbioru kręgów kultury „badaczy-teoretyków” – stylu „ludzi problemu”. W swej istocie owe trzy rodzaje decyzji dotyczą tej samej sprawy: pojmowania i traktowania zagadnienia granicy między nauką a nie-nauką – charakteru formuły demarkacji. Samookreślenie się w kwestii formuły demarkacji jest udzieleniem odpowiedzi na trzy, ściśle łączące się ze sobą pytania:

- Co (a więc i kto) i dlaczego jest poza nauką?

- Czy to, co (a więc i kto) pozostaje w obrębie nauki dzieli się na z założenia jedynie dobre albo zdecydowanie lepsze od innych oraz na zasługujące na zezwolenie na obecność, acz na gorszych warunkach – z niższym statusem?

- Czy strzeżenie granic nauki powinno się łączyć z oczyszczaniem jej z tego wszystkiego (a więc i tych wszystkich), co pozostaje w niezgodzie z „paradygmatem”, który został przyjęty w danym cechu dyscyplinowym/subdyscyplinowym i tam też obowiązuje?

Gra o prawdę naukową w wersji uprawianej przez „ludzi problemu” i wersji uprawianej przez „ludzi systemu” różni się poważnie. A oto pięć reguł uprawiania gry w stylu właściwym dla „ludzi problemu”, których można nazwać uczonymi *sensu proprio*:

Reguła pierwsza: w katastrofie naukowej odnajdujemy przebudzenie intelektualne. Znaczy to, że upadek czy znaczące zmniejszenie znaczenia pewnego systemu czynności (wartości) poznawczych, w połączeniu z upadkiem czy znaczącym zmniejszeniem miarodajności mistrzów i luminarzy, którzy swe uznawane znanstwo wywodzą ze znajomości owego systemu i umiejętności postugiwania się nim w koncyptowaniu i realizowaniu zadań poznawczych, nie jest dla uczestników odpowiedniego kręgu kompetencji merytorycznej czymś naprawdę złym. Jest czymś korzystnym, albowiem uświadamia im to, co w ich dotychczasowym myśleniu oraz działaniu było błędne i co wymaga poprawienia. Przede wszystkim jednak ukazuje im możliwość i nieodzowność przyjęcia nowej perspektywy poznawczej oraz wejścia na nową drogę poszukiwań i dociekań – z korzyścią dla procesu doskonalenia „sytuacji problemowej”, a także procesu oczyszczania oglądu i obrazowania rzeczywistości ze zmaćerń i zniekształceń. Katastrofa jest tedy czymś więcej niż nauką płynącą z doświadczenia ujawniającego błąd/pomyłkę. Staje się, dla „umysłu refleksyjnego”, odnalezieniem się na nowo w świecie dotychczasowych oglądów i obrazowań, czyli obudzeniem się z nowymi wyobrażeniami i dążnościami poznawczymi.

Reguła druga: w polifonii odnajdujemy drogę ku solidarności. Jeśli, dla rozwoju poznania i doskonalenia wiedzy, warto i należy zdecydować się na uprawianie gry kooperacyjnej z za-

pewnieniem równoprawości oraz równogłośności rzeczników i szermierzy rozmaitych, odmiennych, acz też dopełniających się „reflektorów” – „naukowych programów badawczych”, to wypada uznać dwojakie konsekwencje takiej decyzji: a) doskonalenie umiejętności krytyki czynności i wytworów (swoich i swych partnerów), czyli doskonalenie kwalifikacji intelektualnych uczestników gry, współtworzących intersubiektywność pojmowania i ustalania jej charakteru; b) doskonalenie wspólnego przekonania uczestników gry, iż wzajemna lojalność w kooperacji jest wartością ocenianą pozytywnie w aspekcie technologii oraz aksjologii pracy naukowej. Polifonia implikuje solidarność uczestników kręgu kompetencji merytorycznej przez to, że: a) zapewnia (indywidualnym oraz kolektywnym podmiotom koncepcji i projektów) równoprawość i równogłośność w dyskursie naukowym; b) sukcesy poznawcze są (w jej ramach) zasługą sprawcy (sprawców) i dorobkiem całego kręgu zarazem. Jest tedy polifonia szkołą „solidarności ograniczonej” uzyskanej dzięki „intencjonalnemu współdziałaniu”. Uczy kalkulacji strategicznej połączonej zarazem z wyborem moralnym. W takiej kalkulacji interes kręgu łączy się z interesem poszczególnych uczestników kręgu. Polega zaś na wspólnych staraniach o doskonalenie gry jako procesu przynoszącego: a) doskonalenie czynności i wartości poznawczych; b) doskonalenie wykonawców owych czynności i twórców tych wartości.

Reguła trzecia: w krytyce upatrujemy sposób na oczyszczenie. Krytykę, zarówno czynności poznawczych, jak i wartości poznawczych, należy tedy pojmować i traktować jako analizę i interpretację (oraz decyzję z zakresu kwalifikacji) tego, co zostaje intersubiektywnie zobiektywizowane i zreifikowane zarazem. Schematy czynności i systemy wartości stają się obiektami, które są użyteczne dopóty, dopóki są dobrym wyposażeniem uczestników gry o prawdę naukową, czyli jak długo nie pojawią się doskonalsze systemy czynności i systemy wartości, to znaczy jak długo uczestnicy gry nie wynajdą sobie lepszego wyposażenia. Krytyka oczyszcza też z błędnych mniemań i niewłaściwych przyzwyczajeń. Oczyszcza nasze umysły z nadmiernego przywiązywania do stylu wypowiedzi (argumentacji, poetyki, leksykonu) w dyskursie naukowym. Jest to oczyszczanie umysłu z „zabobonów”, które, po pierwsze, utrudniają pojmowanie i traktowanie wszelkich schematów czynności i systemów wartości jako czegoś, co musi przemijać, albowiem taka jest logika procesu, jakim jest gra o prawdę naukową; po drugie, utrudniają pojmowanie i traktowanie tego, co przemija, jako mogącego pojawić się znów: w innej artykulacji, innym kontekście i innym miejscu na mapie nauki.

Reguła czwarta: w odkrywaniu i pozyskiwaniu talentów upatrujemy gwarancję ciągłości. W grze o prawdę naukową (jeśli uznamy wyniki badań Fryderyka Galtona) uczestniczą trzy kategorie osobników:

Kategoria A: ci, którzy (z racji wybitności poświadczanej twórczością) stanowią krąg arystokracji intelektualnej w teatrze życia naukowego. Nazwiemy ich *science elite*.

Kategoria B: ci, którzy uczestniczą w tworzeniu i poprawianiu systemów czynności oraz systemów wartości poznawczych, ale zaliczyć ich można tylko do zbioru *scientists-specialists*.

Kategoria C: ci, których (z racji ich dyspozycji i kwalifikacji) wypada zaliczyć do zbioru *research workers*.

„Wielka nauka” (opisał ją Derek J. de Solla Price) zwiększa (stale grożące teatrowi życia naukowego) niebezpieczeństwo działania prawa Kopernika-Greshama. Czas „człowieka masowego” i „demokracji masowej” jest czasem, w którym elity środowisk owego teatru pozostawiają wiele do życzenia. Znaczna ich część nie spełnia wymogów intelektu i charakteru dotyczących osobników stanowiących „arystokrację umysłową” teatru – będących w nim „przodownikami kulturalnymi”. Elity teatru: a) nie składają się ze wszystkich osobni-

ków kategorii A i nie ma wśród najwartościowych (pod względem morale i inwencji w grze o prawdę naukową) osobników kategorii B; b) zawierają w swym składzie niepokojąco wielu mniej wartościowych osobników kategorii C; c) nie są (w dostatecznym stopniu) nastawione na identyfikację, rekrutację, absorpcję i protekcję osobników, którzy chcą i umieją łączyć wykorzystanie swych (wysokiej klasy) uzdolnień twórczych w uprawianiu „nauki jako zawodu i powołania” z respektowaniem reguł gry o prawdę naukową, które są właściwie dla „ludzi problemu”. Dlatego też (jeśli gra w stylu „ludzi problemu” ma trwać i być grą następnych pokoleń) respektowanie owych reguł musi być połączone z zapewnieniem:

- właściwego składu elit kręgów kompetencji merytorycznej oraz ich funkcjonowania jako „arystokracji umysłowych”, które wytyczają nowe kierunki poszukiwań i dociekań, a także wynajdują nowe sposoby i środki oglądu oraz obrazowania badanej rzeczywistości;
- elekcji (przez adeptów oraz poszukujące miarodajności rzesze pracowników naukowych) oraz promocji (przez mistrzów i luminary nadających ton w kręgach kompetencji merytorycznej) autorytetów naukowych wedle standardów, kryteriów i procedur służących czynieniu uczonymi o wysokiej miarodajności osobników wyróżniających się chęcią i umiejętnością: posługiwania się „myśleniem alternatywnym”; koncyptowania „reflektorów” ukazujących nowe podejścia i nowe kierunki badań; stawiających na pierwszym miejscu „odkrywanie nowych problemów”; pojmujących i traktujących katastrofy naukowe jako zdarzenia normalne w trakcie gry o prawdę naukową.

Reguła piąta: na mapie kręgów kompetencji merytorycznej można zobaczyć sensowną mapę nauki. „Linia badawczego myślenia problemowego” jest stylem pracy naukowej, dla którego odpowiednia jest geografia zmiennych (pod względem składu osobowego obecnych i treści ich zainteresowań poznawczych) pól aktywności kręgów kompetencji merytorycznej. Geografia obszarów i działek, ze sztywnymi granicami zastrzeżonych, instytucjonalnie wyodrębnionych i uprawomocnionych cech specjalistów dyscyplinowych (subdyscyplinowych), poważnie utrudnia grę o prawdę naukową w stylu „linii badawczego myślenia problemowego”. „Problemy”, ze swej natury, wymagają „intencjonalnego współdziałania” uczonych o rozmaitej proveniencji cechowej i zarejestrowanych w teraźniejszości w rozmaitych cechach. „Problemy”, i to jest bodaj najważniejsze, generują nowe „problemy”. Dzięki temu tworzone są otwarte i łączące zbiory zagadnień „dających do myślenia”, kwestii stanowiących „wyzwania” dla poszukujących i dociekających, tematów wymagających studiów wieloaspektowych i analizy wielowymiarowej. „Problemy” są zatem ważnym czynnikiem przywracania stanu rzeczy zgodnego ze średniowieczną ideą jedności nauki.

Charakter krytyki naukowej

Zacniemy od kwestii statusu ontycznego krytyki w teatrze życia naukowego. Krytyka nie jest tedy jedną z form wypowiedzi w takim dyskursie – rdzeniem gry o prawdę naukową. Karol Rajmund Popper twierdził, że: a) nauka, tworząc teorie, tworzy rodzaj mitów; b) wyróżnikiem nauki jest sprzężenie zwrotne między teoriami i refleksją krytyczną; c) refleksja krytyczna jest źródłem modyfikacji „świata trzeciego” przez inwencję kreatywną „świata drugiego”, d) nie ma nauki bez krytyki i samokrytyki. Zgadza się z autorem *Kubła i reflektora*. Krytycyzm nierozłączny z konceptualizmem, to znaczy jednoczesne ukazanie tego, co w systemach czynności i systemach wartości poznawczych wymaga zmiany oraz wskazywanie na możliwości i sposoby odpowiedniego poprawienia czy udoskonalenia owych systemów, jest koncepcją charakterystyczną dla strategii nauki proponowanej przez Floriana Znanieckiego i Karo-

Ja Rajmunda Poppera – dwóch najwybitniejszych socjologów wiedzy naukowej XX stulecia. Koncepcja ta wywodzi się z analizy strukturalno-funkcjonalnej wypowiedzi uczonych w dyskursie właściwym dla gry o prawdę naukową. Jeśli krytycyzm polega na mówieniu o tym, czego być nie powinno (ze względu na doskonalenie procesu zdążania ku prawdzie obiektywnej), to jej naturalnym dopełnieniem staje się konceptualizm, czyli przedstawienie (choćby w zarysie) tego, co można zrobić gwoli doskonalenia owego procesu. Krytycyzm i konceptualizm są dopełniającymi się reakcjami „umysłu refleksyjnego” (takiego, jakim, wedle autora książki *Filozofia i cywilizacja*, powinien się posługiwać uczoney) wobec zastanych reguł oglądu i treści obrazowań (systemów składników „świata trzeciego”) gwoli ich doskonalenia. W tak pojmowanym krytycyzmie i konceptualizmie zawiera się również nastawienie intelektu do zastanej „sytuacji problemowej”. Konsekwencja w łączeniu krytycyzmu z konceptualizmem jest zaś rysem charakterystycznym dla „linii badawczego myślenia problemowego”, dla stylu pracy „badacza-teoretyka”. Konsekwencja bowiem polega na krytycyzmie radykalnym (bez oglądania się na „scholarskie” dogmaty i bez zatroskania o „katastrofy epistemiczne”) oraz na posługiwaniu się „myśleniem alternatywnym” w konceptualizmie („śmiałe hipotezy” – jak chce Popper i „odkrywanie nowych problemów” – jak chce Znaniecki).

Charakter krytyki naukowej *sensu proprio* (to znaczy zgodnej ze stylem „reflektora”, nie zaś „kubła”) da się określić przez wskazanie na jej trzy istotne rysy. Warunkiem wstępnym jest, co wypada uznać za oczywistość, łączenie krytyki i samokrytyki.

Rys pierwszy: krytyk operuje „swoim zwierciadłem”, to znaczy przedmiotem jego rozbiórów i roztrząsań, mających charakter emendacyjny czy instauracyjny, jest wszystko, co znajduje się w strefie oglądu, zważywszy zainteresowania poznawcze i kompetencje merytoryczne krytykującego. „Sowie zwierciadło” jest połączeniem ostrego widzenia tego, co interesuje krytyka oraz ostrego przedstawiania wad, usterek, uchybień, niedociągnięć, błędów, pomieszań w tym, co oglądane. „Sowie zwierciadło” jest połączeniem obserwacji i prezentacji bez sentymentów koleżeńskich i bez „scholarskich” uprzedzeń.

Rys drugi: krytyk gra rolę błazna. Wzorcem jest dlań Błazen z tragedii o Królu Learze. Błazeńska postawa krytyka to postawa rzecznika i szermierza racji gry o prawdę naukową przeciwko wszystkim, którzy są rzecznikami i szermierzami dogmatycznie pojmowanych i traktowanych racji „scholarskich”. W postawie błazeńskiej mamy do czynienia z ukazywaniem tego, iż rzeczywiste systemy czynności i systemy wartości poznawczych trwają (w znacznej mierze) dlatego, iż odpowiadają intersubiektywności ludzi, którzy (nader często) łączą się w grupy interesu i grupy doktryny zarazem.

Rys trzeci: krytyk rozmyśla o alternatywności i alternatywność ową przedstawia. Krytyka polega zatem na ukazaniu, iż można (i trzeba) myśleć inaczej i działać inaczej. To zaś implikuje łączenie w pracy krytyka uwzględniania tradycji wraz z przejawianiem inwencji twórczej. Nie ma żadnego systemu czynności ani żadnego systemu wartości poznawczych, któremu nie można przeciwstawić systemu alternatywnego. Krytyka manifestująca alternatywność jest krytyką zgodną z kulturą polifonii – stylem pracy wedle wzorca „reflektora”, a nie stylem „kubłowym”.

I, na sam koniec naszych wywodów, powiemy też, że w krytyce naukowej (co łączy się z pojmowaniem tego, co ma być zmienione i tego, co ma nastąpić po zmianie) mamy do czynienia z dwiema tendencjami, o których pisał Karol Mannheim: a) tendencją „ideologiczną”, czyli skłonnością do korektury ze względu na wzorzec pochodzący z dawności – skłonnością do przywrócenia normalności w kursie dryfującego statku; b) tendencją „utopistyczną”, czyli skłonnością do zastępowania fadów zastanych przez lądy nowe, zasadniczo odmienne, stanowiące rozwiązania alternatywne w mocnym tego słowa znaczeniu.

Krzysztof Pawłowski

Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce

W artykule zostały ukazane dwa prawdopodobne scenariusze rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego. Podstawą tworzenia tych scenariuszy jest spojrzenie polityka, a nie osoby pracującej na uczelni, która w naturalny sposób broni swoich interesów i interesów środowiska.

Pierwszy scenariusz, nazwany zachowawczym, uznany przez Autora za najbardziej prawdopodobny, przewiduje pozostawienie bez zmian trzech podstawowych rozwiązań prawnych rządzących szkolnictwem wyższym: konstytucyjnej zasady nieodpłatności za studia, monopolu uczelni państwowych i utrzymania „dożywotniego” (to znaczy doemerytalnego) zatrudnienia pracowników akademickich. Skutkiem takich działań będzie traktowanie Polski jako rezerwuaru taniej siły roboczej (także tej wykształconej) oraz przepływ najzdolniejszych i najbardziej umotywowanych młodych ludzi do korporacji i uniwersytetów międzynarodowych.

Scenariusz drugi (prorozwojowy, optymistyczny) przewiduje między innymi: zmiany organizacyjne na szczeblu centralnym (połączenie struktur Ministerstwa Edukacji Narodowej zajmujących się szkolnictwem wyższym i Komitetu Badań Naukowych w jedno ministerstwo), zrównanie uczelni państwowych i niepaństwowych w dostępie do środków publicznych, a także wprowadzenie „bonu edukacyjnego” oraz rzeczywistej równoważności dyplomów.

Przedstawienie tych scenariuszy zostało poprzedzone charakterystyką zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w krajach OECD i w Polsce.

Wprowadzenie

Chcąc zastanowić się nad przyszłością szkolnictwa wyższego w Polsce, trzeba spojrzeć na to szkolnictwo z perspektywy zmian, które dokonały się i zachodzą na świecie. Jeśli chce się poważnie podejść do tego problemu, to konieczne jest spojrzenie na szkolnictwo wyższe z zewnątrz, spojrzenie na to, co może ono przynieść krajowi i jego obywatelom, to znaczy musi to być punkt widzenia polityka, a nie człowieka, który, pracując na uczelni, ma na względzie (co naturalne) własny interes i interes swojego środowiska.

Bardzo często mówi się o czasach współczesnych jako o czasach przełomu – pokazując zmiany cywilizacyjne, kulturowe i gospodarcze oraz podkreślając znaczenie rewolucji informatycznej i zmian, które ona wprowadza do naszego życia. Czy są to także czasy przełomu dla świata akademickiego i uniwersyteckiego?

Patrząc na ostatnie blisko tysiąc lat, tylko dwie instytucje (nie licząc rodziny) okazały się niezniszczalne – Kościoły i szkoły. Dotyczy to zwłaszcza tej części edukacji, która była przez stulecia najbardziej elitarna, to znaczy uniwersytetów. Czy powolność zmian (na którą wielu z nas często narzeka) jest zatem słabością, czy też siłą uniwersytetów? I czy nadal uniwersytety będą podobne do tych, które istniały kilkadziesiąt czy też dwieście lat temu? Czy ich misja pozostanie bez zmian?

Świat i Polska bardzo się zmieniły, wystarczy wspomnieć o przeobrażeniach, które dokonały się w jednym stuleciu, w wieku XX, tylko w interesującym nas obszarze szeroko rozumianej edukacji.

W rozwiniętej części świata (umownie określanej jako dwadzieścia pięć państw należących do OECD):

- ogromnie wzrosła liczba osób podejmujących studia wyższe oraz odsetek osób legitymujących się wyższym wykształceniem; można wręcz powiedzieć, że w ciągu stu lat średni poziom wykształcenia społeczeństw rozwiniętych podniósł się o jeden stopień; na przykład w 1922 roku w Polsce liczba uczniów licealnych była osiem razy mniejsza niż obecnie liczba studentów (220 tys./1,7 mln);
- obecnie rolę klasy dominującej zaczyna odgrywać klasa „robotników umysłowych” (profesjonalistów mających ukończone studia wyższe), a na margines zaczyna schodzić klasa robotników fizycznych, tak jak sto lat temu stało się z rolnikami;
- wzrasta znaczenie wiedzy jako najistotniejszego kapitału (dla pojedynczego człowieka, dla korporacji i dla państwa);
- wzrosła liczba i liczebność uniwersytetów, które często stają się ogromnymi instytucjami (największe z nich kształcą 100–200 tys. studentów) i są bardzo zróżnicowane: od tych, które są nastawione na kształcenie elit do tych, które taśmowo „produkują” absolwentów;
- po raz pierwszy rozpowszechniają się uniwersytety nastawione na zysk (*for profit*) oraz uniwersytety korporacyjne jasno wskazujące, że ich jedynym celem jest kształcenie, a nie uprawianie nauki przez zatrudnionych pracowników;
- globalizacja produkcji i rozwój ponadnarodowych korporacji doprowadziły do wyprawadzenia poza uniwersytety dużej części badań naukowych, zwłaszcza stosowanych (coraz bardziej liczy się skuteczność i szybkość patentowania wyników badań oraz szybkość ich wdrożenia do zastosowań gospodarczych).

W Polsce tylko w ciągu ostatnich dwunastu lat doszło do:

- upowszechnienia szkolnictwa wyższego (liczba studentów wzrosła z 400 tys. do 1,7 mln, a wskaźnik skolaryzacji z około 12% do 42%, i to w okresie, kiedy na uczelnie weszły najliczniejsze roczniki wyżu demograficznego);
- nieoczekiwanej eksplozji niepaństwowych szkół wyższych.

Wykształcenie, ale także wiedza, stały się w Polsce poszukiwanym towarem, i to w skali masowej, również w rodzinach, w których dotychczas nikt nie ukończył studiów, a często nawet również szkoły średniej. Można tu wręcz mówić o dokonującej się rewolucji kulturowej, i to w społeczeństwie, w którym jeszcze niedawno panował kult robotnika fizycznego.

Z drugiej strony, w Polsce wciąż mamy do czynienia z:

- zatamizowaną strukturą szkolnictwa wyższego, zupełnie nie odpowiadającą wyzwaniom przyszłości;
- brakiem kultury swobodnych dyskusji naukowych i dominującym feudalizmem profesorskim na większości uczelni (ewidentnie utrudniającym i opóźniającym rozwój młodych pracowników naukowych);
- nieobecnością uniwersytetów i intelektualistów w życiu publicznym (na przykład brak dyskusji o nowej konstytucji w latach 1996–1997);
- dominowaniem strategii przetrwania na większości uczelni państwowych.
- bardzo niską jakością studiów w wielu szkołach wyższych (zarówno państwowych, jak i niepaństwowych).

Jaki ma być uniwersytet przyszłości?

Ten podrozdział można napisać tylko w formie pytań, gdyż tak naprawdę trudno dać jednoznaczne odpowiedzi na każde z nich.

- Czy wielki uniwersytet wciąż jest i będzie w przyszłości wspólnotą (społecznością) profesorów i studentów, czy jest to mit niemożliwy obecnie do realizacji? Czy potrzebny jest wpływ studentów na zarządzanie uczelnią? Kto powinien zarządzać szkołą wyższą: specjalista z dziedziny zarządzania czy też osoba wybrana przez grono profesorów?

- Czy nie nadchodzi czas upowszechnienia szkolnictwa wyższego (tak jak to się stało w ostatnich stuleciach ze szkolnictwem podstawowym i średnim), a rolę średniowiecznych uniwersytetów przejmą superuniwersytety (uniwersytety nowego typu), zajmujące się głównie kształceniem na poziomie doktorskim, a zarazem będące bardzo aktywnymi centrami badawczymi, i w tych superuniwersytetach zostanie odtworzona relacja personalna mistrz-uczeń (tylko uczeń będzie o kilka lat starszy)?

- Czy szkoły wyższe utrzymają dominującą pozycję w prowadzeniu badań naukowych, czy też ich głównym zadaniem będzie kształcenie studentów?

- Czy nowe możliwości techniczne w zakresie komunikowania i zdobywania informacji zmienią w sposób istotny uczelnie?

- Czy uniwersytety (a zwłaszcza ich wydziały humanistyczne) pozostaną skarbnicą kultury narodowej?

- Czy nadal uniwersytet będzie jądrem, wokół którego tworzy się centrum innowacyjne, które może mieć istotny wpływ na rozwój lokalny i regionalny?

- Czy nie nadejdzie czas tęsknoty za prawdziwymi autorytetami i czy ludzie znajdą takie autorytety w uniwersytetach, czy też będą ich szukać na ulicach?

Pytania można mnożyć i każde z nich mogłoby być tematem osobnego seminarium. A poza postawionymi pytaniami pozostaje jeszcze wiele istotnych zagadnień, jak choćby rola państwa w rozwoju szkolnictwa wyższego (czy powinno się ograniczać do dawania pieniędzy, czy też powinno formułować zadania, które uczelnia ma zrealizować). Poza sformułowanymi pytaniami pozostawiam tak drażliwy dla osób zatrudnionych w publicznych szkołach wyższych problem zakresu autonomii, obecnie fałszywie – moim zdaniem – interpretowany rozszerzająco, nie tylko – co oczywiste – na autonomię naukową w zakresie tematyki badawczej, ale także na prawo uczelni do decydowania o kierunkach i formach kształcenia.

Co mogą wnieść polskie uczelnie do realizacji celu, jakim powinno być osiągnięcie przez Polskę pozycji konkurencyjnej we współczesnym świecie?

Jestem głęboko przekonany, że w tak ubogim państwie jak Polska jedynie poważna inwestycja w wykształcenie młodego pokolenia może przynieść w krótkiej perspektywie (to znaczy jednego pokolenia) istotne rezultaty, przekładające się na wzrost zamożności ogółu Polaków, a nie tylko polskich elit.

Ale piszę o tym niedługo po wyborach parlamentarnych roku 2001, których rezultaty każą raczej oczekiwać populistycznych rozwiązań gospodarczych niż inwestowania w coś, co przyniesie rezultat za kilkanaście czy kilkadziesiąt lat. Piszę o tym w roku, w którym już wyraźnie widać, że polska gospodarka utraciła pierwotny impet rozwojowy, a polityka państwa opiekuńczego (zresztą nieulubianego i nieszanowanego) doprowadziła państwo na skraj załamania finansów publicznych.

Jak wygląda Polska w roku 2001, patrząc z perspektywy zadań stojących przed środowiskiem akademickim? Oto kilka faktów społecznych:

- Polska weszła w XXI wiek z wysokim bezrobociem, a niestety można oczekiwać dalszego jego wzrostu, także ze względu na fakt, iż jeszcze przez około pięć–osiem lat w życie dorosłe, a zarazem na rynek pracy, będą wchodzić liczne roczniki wyżu demograficznego. Wśród bezrobotnych coraz częściej będą się pojawiać także absolwenci szkół wyższych.

- Wchodzące po 2003 roku do szkół wyższych coraz mniej liczne roczniki niżu demograficznego spowodują rosnącą konkurencję o studentów (i będzie to dotyczyć nie tylko uczelni niepaństwowych czy ekonomicznych, ale także coraz częściej wielu wydziałów państwowych szkół wyższych).

- W najbliższych latach będzie następował wyraźny wzrost atrakcyjności pracy na uczelniach (także państwowych) dla uzdolnionej młodzieży, spowodowany między innymi wzrostem konkurencji na gospodarczym rynku pracy, dużą stabilnością zatrudnienia, jakie oferują szkoły wyższe oraz atrakcyjnością pracy intelektualnej w motywacji akademickiej.

- Mimo wzrostu bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem, nie nastąpi spadek atrakcyjności tego wykształcenia, bo, po pierwsze – nie ma dla niego atrakcyjnej alternatywy, po drugie – z powodu odwrócenia relacji płacowych robotnik – pracownik z wyższym wykształceniem, po trzecie – ze względu na powszechne uznanie przez większość społeczeństwa znaczenia wykształcenia wyższego jako najlepszego zabezpieczenia dzieci przez rodziców.

- Ważną, oddziałującą pozytywnie dla Polski cechą jest bardzo duży (wyraźnie większy niż w państwach Unii Europejskiej) dynamizm młodych Polaków, często pierwszego pokolenia wykształconych ludzi, pochodzących z biednych rodzin. Są oni ukierunkowani na sukces i nie obawiają się dużego wysiłku czy też długiego czasu niezbędnego do osiągnięcia indywidualnego sukcesu.

Należy też wspomnieć o poważnych przeszkodach, które mogą w istotny sposób utrudnić osiągnięcie ostatecznego sukcesu, jakim byłoby przygotowanie młodego pokolenia Polaków do uzyskania przewagi konkurencyjnej na globalnym rynku pracy: Są to następujące bariery:

- nastawienie zachowawcze dużej części środowiska akademickiego, niechętnego zmianom proefektywnościowym, demonstrującego postawy zadaniowe, roszczeniowe, oportunistyczne, chcącego niemal za każdą cenę utrzymać stan ciepłej, małej, choć często ubogiej stabilizacji;

- strach polityków przed wprowadzeniem zmian ustawowych w zakresie finansowania nauki i edukacji (obawa o reakcję wpływowego, opiniotwórczego środowiska);
- defensywna, bierna postawa administracji rządowej, nie licząc nadzwyczajnej aktywności w procesie tworzenia ponad dwudziestu bezsensownych państwowych wyższych szkół zawodowych;
- próba niszczenia sektora szkół niepaństwowych przez silne grupy rektorów (szczególnie widoczne w Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich), na przykład w kolejnych wersjach projektów ustawy o szkolnictwie wyższym przygotowywanych w latach 1998–2000;
- bardzo niska jakość programów i słaby poziom kształcenia w wielu uczelniach niepaństwowych.

Jakie będzie szkolnictwo wyższe w Polsce w 2025 roku?

Istnieje wiele powodów (o niektórych wspomniałem poprzednio) utrudniających przewidywanie, jakie będzie polskie szkolnictwo wyższe w 2025 roku. Jedynym uczciwym pomysłem jest przedstawienie dwóch prawdopodobnych scenariuszy rozwoju, a realny rezultat będzie zapewne wynikiem pośrednim. Poniżej przedstawiam scenariusz zachowawczy (który, niestety, wydaje się bardziej prawdopodobny z dzisiejszego punktu widzenia) oraz scenariusz prorozwojowy (optymistyczny). Wybór roku 2025 jest symboliczny – do tego czasu wymieni się sześć ekip parlamentarnych i jest nadzieja, że do tego momentu władzę w Polsce przejmie nowe, profesjonalne, wykształcone po 1989 roku pokolenie polityków. W roku 2025 władzę w polskiej gospodarce, a także w administracji rządowej i samorządowej będą sprawować głównie obecni dwudziestolatkowie, nie skażeni tak jak my przez długie życie w absurdalnym systemie tak zwanego realnego socjalizmu, a obecni studenci I roku będą mieli wtedy po 43–44 lata. Zarazem w roku 2025, jeśli potrafimy w polskiej gospodarce odtworzyć tempo wzrostu PKB na poziomie 5% rocznie, duża część Polaków powinna już żyć na poziomie średnio zamożnych obywateli Unii Europejskiej.

Scenariusz zachowawczy (bardzo prawdopodobny)

1. Wpływowe środowiska uczelni państwowych przekonają polityków rządzących państwem, że należy pozostawić bez zmian trzy podstawowe rozwiązania prawne „rządzące” szkolnictwem wyższym, to jest:

- **Konstytucyjną zasadę nieodpłatności studiów**, która w państwie ubogim, to znaczy nie mogącym znacznie zwiększyć dopłat z budżetu na szkolnictwo wyższe, powoduje:
 - utrudnienie dostępu do najlepszych uczelni uzdolnionej młodzieży pochodzącej z ubogich rodzin robotniczych i rolniczych zamieszkujących we wsiach i małych miastach;
 - ograniczenie liczby miejsc na studiach stacjonarnych i chorobliwe rozděcie (rozrost) innych form studiów (zaocznych czy tak zwanych wieczorowych).

W efekcie pogłębiać się będzie rozwarstwienie społeczne, a miejsce urodzenia (i zamożność rodziców) będzie decydować o karierze znacznie silniej niż uzdolnienia i pracowitość.

- **Monopol państwowych szkół wyższych w dostępie do środków publicznych**, przeznaczonych na edukację, co z jednej strony wyłączy naturalny proces wzrostu poziomu uczelni zmuszonych do konkurowania o środki publiczne, z drugiej zaś będzie niekorzyst-

ne dla tych uniwersytetów państwowych, które będą chciały podjąć działanie na rzecz wzrostu jakości kształcenia (nadal będzie obowiązywać socjalistyczna zasada: czy się stoi, czy się leży, to „algorytm” się należy).

● **Kastowa zasada „dożywotniego”** (to znaczy doemerytalnego) **zatrudnienia** pracowników naukowo-dydaktycznych uniemożliwiająca w praktyce rektorom (nawet tym najbardziej ambitnym i chcącym wzrostu poziomu uczelni) podejmowanie skutecznych działań proefektywnościowych.

2. Konsekwencją starych rozwiązań programowych oraz złej, przeniesionej ze starego ustroju tradycji będzie także:

- utrzymanie dotychczasowych rozwiązań pozwalających uczelniom państwowym, zwłaszcza tym akademickim i największym, oferowanie studiów w tak zwanych punktach konsultacyjnych i ośrodkach zamiejscowych, będących niczym innym niż miejscem sprzedaży dyplomów, i to w sposób niezgodny z prawem, a nie tylko z poczuciem rzetelności i uczciwości (w ten sposób uczelnie wynagradzają swoich najsłabszych pracowników dydaktycznych poprzez oferowanie im nadgodzin);
- utrzymanie zasady, że to kadra profesorska, a nie potrzeby państwa czy też regionu decyduje o tym, jakie kierunki studiów oferuje uczelnia państwowa; słabe struktury Ministerstwa Edukacji Narodowej nadal nie będą zdolne do wymuszenia zmian;
- przeniesienie w przyszłość rozwiązania, które jest tak nieuczciwe, a całe (niestety, należy podkreślić, że całe) środowisko akademickie je akceptuje, że na studiach zaocznych można otrzymać dyplom i tytuł za program będący ułamkiem programu studiów stacjonarnych (na przykład ćwiczenia na studiach zaocznych są wyjątkiem od reguły i oferują je nieliczne uczelnie).

3. Spadek liczby potencjalnych kandydatów na studia związany z głębokim niżem, a raczej trwałą zmianą demograficzną populacji (należy pamiętać, że w 2000 roku urodziło się mniej niż 400 tys. dzieci), a zarazem wysyłanie przez najzamożniejszą część społeczeństwa dzieci na studia w bardzo dobrych uczelniach europejskich i zagranicznych spowoduje stopniowe zamykanie ogromnej większości niepaństwowych szkół wyższych, ale także bankructwa niektórych (źle zarządzanych, a zarazem nie mających kandydatów na studia) uczelni państwowych. Pozostanie kilka (w najlepszym przypadku kilkanaście) najbardziej prężnych szkół niepaństwowych potrafiących znaleźć dla siebie wąskie nisze rynkowe (głównie edukacji elitarnej, często oferowanej wspólnie z przodującymi uczelniami światowymi), ale – co też jest realne – pozostanie jakaś część uczelni sprzedających tanio dyplomy tym, którzy chcą je kupić najtańszym kosztem finansowym i intelektualnym. Liczba studentów w Polsce spadnie poniżej miliona – co i tak będzie oznaczać około 50-procentowy wskaźnik skolaryzacji. Kształcenie będzie się odbywać głównie w kilku największych metropoliach (już obecnie uczelnie państwowe w pięciu największych miastach mogą co roku przyjąć na studia 100 tys. studentów) i w praktyce zaniknie istotny, pozytywny wpływ szkoły wyższej na rozwój lokalny w małym czy średnim mieście.

4. Do Polski na szerszą skalę zaczną wchodzić ze swoimi programami uczelnie europejskie i amerykańskie, tworząc kampusy bądź oferując programy studiów z użyciem technik internetowych. Działając „na wejściu” dumpingowo (niskie czesne i wysokie stypendia) oraz oferując dobre, atrakcyjne programy studiów, dodatkowo obniżą liczbę studentów podejmujących studia w polskich uczelniach. Można sobie też wyobrazić sytuację,

w której, widząc marazm polskich szkół wyższych, na polski rynek edukacyjny wejdą agresywne uczelnie rosyjskie, ukraińskie czy słowackie.

5. Polska stanie się krajem będącym:

- rezerwuarem taniej siły roboczej (także tej wykształconej);
- źródłem rekrutowania najzdolniejszych i najbardziej umotywowanych młodych ludzi do korporacji i uniwersytetów międzynarodowych, dających znacznie większe szanse i zarobki niż odpowiednie instytucje polskie, a słabość budżetowa kraju nie pozwoli na znaczne zwiększenie dotacji na rozwój nauki i szkolnictwa wyższego, ponadto zaś złe używanie środków publicznych nie pozwoli nawet na odtworzenie zastanego poziomu.

W efekcie polski kapitał intelektualny będzie wzmacniał państwa i tak silne, a tylko marginalnie własny kraj.

Scenariusz prorozwojowy (optymistyczny)

Wewnętrzna i zewnętrzna sytuacja polityczna oraz gospodarcza stanie się tak trudna i skomplikowana, że w Polsce dojdzie do konsensu głównych sił politycznych w sprawie uznania inwestycji w edukację za podstawowe zadanie polityki.

Spowoduje to zasadniczą zmianę ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Najistotniejsze zmiany prawne to:

1. Połączenie dotychczasowych struktur Ministerstwa Edukacji Narodowej zajmujących się szkolnictwem wyższym oraz Komitetu Badań Naukowych w jedno Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki. Ministrem zostanie polityk (spoza środowiska akademickiego) w randze wicepremiera. Nastąpi istotne wzmocnienie prawne ministra w zakresie egzekwowania zadań wynikających z ustalonej polityki państwa przez wszystkie instytucje podległe ustawie.

2. Zrównanie uczelni państwowych i niepaństwowych w dostępie do środków publicznych przeznaczonych na kształcenie („bon edukacyjny” idący za studentem, niezależnie od wybranej przez niego formy studiów). Oznacza to zniesienie studiów „nieodpłatnych” w uczelniach państwowych i wprowadzenie zasady konkurowania o środki publiczne.

3. Wprowadzenie zasady „bonu edukacyjnego” zostanie poprzedzone zmianą stosownego zapisu w konstytucji przy równoczesnym zwiększeniu środków przeznaczonych na państwowe stypendia socjalne (na przykład do 20% ogółu środków przyznawanych obecnie uczelniom państwowym z „algorytmu”).

4. Wprowadzenie rzeczywistej równoważności dyplomów i tytułów poprzez zrównanie programów studiów niezależnie od formy ich realizacji (zasada „kredytów” wynikająca z europejskiego systemu transferu punktów kredytowych lub systemu amerykańskiego) – nowy system będzie połączony ze stanowczą kontrolą stosownych instytucji akredytacyjnych i ministerstwa, co utrudni i ograniczy sprzedaż dyplomów.

5. Uchylenie obecnych zasad zatrudniania przez wprowadzenie kontraktowego systemu (na czas określony) zatrudniania wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych w uczelniach państwowych oraz przyznanie szkołom wyższym samodzielności w określaniu wysokości zarobków pracowników akademickich.

6. Dopuszczenie ograniczenia uprawnień senatów uczelni państwowych (do spraw akademickich, z wyłączeniem finansów), likwidacja ograniczenia liczby kadencji rektorskich, dopuszczenie profesjonalizacji funkcji rektorskich w uczelniach państwowych.

7. Zachęcenie uczelni branżowych (wąsko kierunkowych), poprzez specjalny system dotacji finansowych, do tworzenia struktur uniwersyteckich (także łączenia się publicznych szkół wyższych z niepublicznymi).

8. Wykorzystanie potencjału naukowego Polskiej Akademii Nauk poprzez stworzenie nowego uniwersytetu państwowego na bazie instytutów PAN-owskich.

9. Wprowadzenie zasady, że każdy samodzielny pracownik naukowy zatrudniony w państwowym instytucie badawczym powinien pracować także jako wykładowca w wybranej przez siebie uczelni.

10. Wprowadzenie systemu ustawowych zachęt finansowych (odpisów od podatku dochodowego) dla osób fizycznych i prawnych, które:

- zamawiają badania naukowe w polskich uczelniach;
- przekazują środki na inwestycje w szkołach wyższych lub na specjalny fundusz stypendialny.

11. Objęcie przez państwo specjalną opieką stypendialną dzieci i młodzieży uzdolnionej (począwszy od gimnazjum), szczególnie tej, która mieszka na terenach wiejskich i w małych miastach.

Wprowadzenie tak szeroko zakrojonej reformy jest możliwe tylko wtedy, gdy przygotowują ją i przeprowadzą politycy. Dotychczasowe próby reform (edukacja, służba zdrowia, sądy) jasno pokazują, że same środowiska zawodowe (nauczyciele, pracownicy akademicy, lekarze, sędziowie) nie są gotowe wyjść poza granice dość wąsko zarysowanych interesów grupowych.

Wprowadzenie głębokiej reformy spotka się z dość powszechnym oporem, a oskarżenia o złamanie konstytucji będą należeć do najłagodniejszych. Tak więc taka zmiana może być możliwa tylko przy bardzo silnej pozycji (i uprawnieniach) ministra szkolnictwa wyższego oraz dużej determinacji i konsekwencji sił politycznych.

Wprowadzenie reformy docelowo wyraźnie wzmacniającej pozycję konkurencyjną Polski wymaga jeszcze jednego – uznania wreszcie, oczywistego zresztą faktu, że państwo polskie jest zbyt biedne, aby szeroko finansować badania naukowe (zwłaszcza podstawowe) i że relacje między nauką i edukacją w państwie o tak niskim produkcie krajowym brutto na osobę muszą być jednoznaczne. Edukacja musi zatem mieć absolutny priorytet, a badania naukowe powinny być finansowane z budżetu tylko wtedy, gdy służą procesowi edukacyjnemu. Nie oznacza to, że państwo, poprzez specjalny system wymienionych wyżej ulg finansowych, nie powinno zachęcać przedsiębiorstw i instytucji prywatnych do zamawiania badań stosowanych (ale także podstawowych) w szkołach wyższych i instytucjach badawczych.

Trzeba też wreszcie dobitnie powiedzieć, że ta reforma może przynieść efekty niewspółmiernie niskie w stosunku do możliwych, jeżeli nie zostanie poprawiona baza, to znaczy poziom wiedzy i umiejętności kandydatów na studia. O efektach pracy szkolnictwa wyższego decydują w dużej części nauczyciele uczący przyszłego studenta – począwszy od szkoły podstawowej aż po liceum. Troska o właściwe wykształcenie (i proces dokształcania) nauczycieli powinna być wspólna dla wszystkich, którzy myślą kategoriami interesu państwa.

Konsekwentne wprowadzenie nowych rozwiązań prawnych powinno dać efekty bardzo szybko, to znaczy po sześciu–ośmiu latach. W wyniku zmian:

- Bardzo szybko, po trzech–pięciu latach, zaobserwuje się ozdrowieńcze tendencje w obu sektorach szkolnictwa wyższego (państwowym i niepaństwowym). Proces konkurencyjnego ubiegania się o środki publiczne przez wszystkie uczelnie, w połączeniu z pro-

cesem zmniejszania się liczby kandydatów na studia oraz konsekwentną (i jednolitą dla wszystkich uczelni) polityką komisji akredytacyjnej, a także twardym realizowaniem decyzji akredytacyjnych przez ministra spowoduje:

- powolny, ale stały proces podnoszenia jakości oferty edukacyjnej w większości uczelni,
- proces zamykania całych szkół (głównie prywatnych, do których zgłosi się za mało kandydatów) oraz wydziałów i instytutów w uczelniach państwowych, których koszty utrzymania okażą się zbyt wysokie w nowych warunkach finansowania.

- Można też oczekiwać istotnych zmian w pracy jednostek naukowych. Część z nich zostanie zlikwidowana przez ministra (zwłaszcza te, które obecnie utrzymują się z wynajmu lokali lub sprzedaży majątku), część będzie sprywatyzowana (głównie poprzez oddanie ich naukowcom widzącym przyszłe źródła finansowania ze strony prywatnego biznesu), część zaś przyłączy się do najlepszych polskich uczelni, widząc w tym istotne wzmocnienie i zabezpieczenie przed upadkiem.

Jakie będą efekty tych zmian w 2025 roku (jeśli zostaną one wprowadzone do roku 2008)?

- Powstanie grupa bardzo silnych (i dużych) polskich uczelni, zdolnych konkurować (wielowymiarowo) na rynku globalnym – zarówno w obszarze badań, jak i w obszarze edukacyjnym – w tym konkurować o studentów zagranicznych.

Będzie w tej grupie zapewne:

- pięć największych i najsilniejszych uniwersytetów państwowych;
- kilka uczelni, obecnie państwowych, jak Szkoła Główna Handlowa i Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, które same się sprywatyzują i przyłączą do siebie inne państwowe lub prywatne szkoły wyższe;
- kilka (może tylko dwie–trzy) niepaństwowe szkoły wyższe, które będą konsekwentnie dążyć do pozycji uczelni elitarnych.

- Znacznie zmniejszy się liczba samodzielnych uczelni (z obecnych trzystu do około stu dwudziestu, a może jeszcze mniej), nastąpi także likwidacja obecnych pozaprawnych i słabych jakościowo form kształcenia (punkty zamiejscowe itp.).

- Można też sobie wyobrazić, że najsilniejsze finansowo uczelnie prywatne „połkną” upadające państwowe szkoły wyższe, lepiej wykorzystując ich zaplecze materialne.

- Dojdzie do stopniowego obniżania wysokości czesnego (odnosząc jego wysokość do średniego wynagrodzenia w kraju lub do wielkości PKB przypadającego na jednego mieszkańca), co, w połączeniu z szerokim systemem stypendialnym, doprowadzi do zmniejszenia rozwarstwienia społecznego, a zwłaszcza ograniczy powszechne obecnie dziedziczenie biedy i braku wykształcenia.

- Najbardziej agresywne polskie szkoły wyższe, szukając dodatkowych źródeł finansowych, utworzą swoje kampusy poza granicami Polski, na terenie Unii Europejskiej oraz w państwach szybko rozwijającej się Europy Wschodniej. Chciałbym na przykład doczekać momentu, w którym polska uczelnia (może Szkoła Główna Handlowa?) włączy w swoje struktury któryś z uniwersytetów amerykańskich czy europejskich przeżywających kłopoty finansowe i organizacyjne.

- W wyniku konsekwentnej polityki finansowej i podatkowej dojdzie do wyraźnego wzmocnienia pozycji Polski w wybranych dziedzinach naukowych (może biologia i informatyka w pierwszej dziesiątce filadelfijskiej listy cytowań?), a współcześnie zobaczą w telewizji pierwszą uroczystość wręczenia Nagrody Nobla za osiągnięcia naukowe Polakowi pracującemu w polskim uniwersytecie.

Piotr Dominiak, Krzysztof Leja

Modele jakości usług a zarządzanie szkołą wyższą*

Potrzeba zarządzania jakością w szkołach wyższych jest rezultatem gwałtownego wzrostu ilościowego instytucji akademickich, niewystarczającego finansowania szkolnictwa wyższego, trendów demograficznych oraz rosnącej konkurencji na rynku usług edukacyjnych.

Do oceny jakości usług świadczonych przez uczelnie Autorzy proponują wykorzystanie dobrze znanego w biznesie modelu jakości usług *Servqual*. Wskazują zarówno korzyści, jak i trudności wynikające ze stosowania tego modelu do oceny szkoły wyższej. Generalną konkluzją jest stwierdzenie, że model ten może być przydatnym narzędziem w zarządzaniu uczelnią.

Wprowadzenie

Gdyby zapytać rektorów i pracowników polskich uczelni, co stanowi ich największy problem, z pewnością większość odpowiedziałaby: niedobór środków finansowych. Szkoły publiczne finansowane ze środków państwowych nie mogły i nie mogą liczyć na to, że ich sytuacja pod tym względem poprawi się radykalnie. Szkoły prywatne, tworzone w latach dziewięćdziesiątych, są pod silną presją rynku. Dały szansę sporej grupie młodzieży, która nie dostała się do uczelni państwowych, ale ta grupa kandydatów zaczyna się kurczyć. Dzieje się tak po części z powodów demograficznych, po części z przyczyn ekonomicznych. Uczelnie (publicznych i prywatnych) przybywa i o studentów trzeba będzie rywalizować znacznie ostrzej niż do tej pory. I – tak jak na „normalnym” rynku w sektorze przedsiębiorstw – nie wszyscy przetrwają taką rywalizację. O tym, kto zostanie, a kto odpadnie, zadecyduje wiele czynników, a jednym z najważniejszych będzie niewątpliwie jakość usług świadczonych przez szkoły wyższe. I to nie tylko usług w zakresie kształcenia, ale także usług badawczych, doradczych, wdrożeniowych itd. Również usług wewnętrznych, świadczonych przez jedne jednostki uczelniane innym. Jakość będzie miała kluczowe znaczenie, do czego nie jesteśmy w Polsce ani przyzwyczajeni, ani przygotowani.

„Szkolnictwo wyższe rozwija się szybko pod względem ilościowym, ale nie jakościowym, a obecna struktura absolwentów nie jest skorelowana z rynkiem pracy. Rozwój ten niesie też poważne skutki negatywne, do których należą między innymi niski poziom

* Pierwotna wersja artykułu ukazała się w materiałach z międzynarodowej konferencji „Polskie szkolnictwo wyższe w procesie budowania społeczeństwa wiedzy” (pod red. Grażyny Świątowej).

kształcenia wyższego w uczelniach prywatnych, nadmierne liczbowo zwiększenie studiów zaocznych oraz coraz wyraźniej ujawniające się sprzeczności między edukacją akademicką a nauką na skutek nadmiernego obciążenia dydaktyką oraz wieloletowości w uniwersytetach” (Chojnicki 2001, s. 22). Niski poziom kształcenia jest zresztą także cechą wielu uczelni państwowych. Przecież liczba studentów w latach dziewięćdziesiątych ogromnie wzrosła (z 404 tys. w roku 1990/1991 do 1,685 mln w roku 2000/2001), podczas gdy liczba nauczycieli akademickich i infrastruktura, a przede wszystkim fundusze pozostały daleko w tyle¹. Trudno zatem się dziwić, że jakość usług świadczonych przez uniwersytety i inne szkoły wyższe nie znajdowała się w centrum ich zainteresowania.

„Jedynym pewnym źródłem przewag konkurencyjnych jest wiedza” – pisał dziesięć lat temu o przedsiębiorstwach Ikujiro Nonaka (1999). Zdanie to jest tym bardziej prawdziwe w odniesieniu do szkół wyższych. Wiedza jest tu najważniejszym zasobem, kapitałem intelektualnym decydującym o wartości uczelni. Z drugiej strony, jest to wiedza będąca „produktem” dostarczanym studentom, odbiorcom wyników badań naukowych i innym kontrahentom zewnętrznym. Są to truizmy, które zna każdy pracownik uczelni. Problem tkwi w praktyce. Jeszcze w 1993 roku Peter Drucker pisał, iż „Świat intelektualny nie zrównoważony przez menedżera staje się światem, w którym «każdy robi swoje» nie robiąc niczego. Świat zarządzania nie zrównoważony przez intelektualistę staje się biurokracją i ogłupiającą szarżyzną «człowieka organizacji»” (Drucker 1993; cyt. za Koźmiński 2000, s. 64).

Wprowadzenie do szkół wyższych nowoczesnych metod zarządzania, w tym systemów doskonalenia jakości, wymaga dużej rozwagi i ostrożności. Uniwersytety (a w istocie nauczyciele akademicki) są jednostkami konserwatywnymi, nie lubiącymi zmian, zorientowanymi do wewnątrz, a nie na otoczenie (klienta), chronią swobody akademickiej demokracji, wolności działań naukowych, niezależności myśli, a jednocześnie bardzo powoli akceptują zmiany, jakie na ich instytucjach wymuszają przeobrażenia, które zachodzą w otaczającym je świecie. Jest to paradoks, bo, pracując dla przyszłości, poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów z ogromnym trudem i opóźnieniem dostosowują się do szybko zmieniającego się świata (por. Dominiak, Leja 2000). W konsekwencji oferta usługowa uczelni projektowana jest najczęściej z uwzględnieniem posiadanych przez nią zasobów, a nie potrzeb klientów zewnętrznych. Jeszcze rzadziej uwzględnia się w niej wyzwania przyszłości. Ma absolutną rację Roman Galar (2001) pisząc, iż „Edukacja prowadzona w dominującym dziś trybie dydaktycznym pozwala jedynie na przyswojenie wiedzy dobrze wyartykułowanej typu *know-what* i w pewnym zakresie, obejmującym formalizmy raczej niż zrozumienie istoty rzeczy, *know-why*”. Oczywiście, zdarzają się i takie przypadki, gdy tworzy się ofertę atrakcyjną dla otoczenia, nie zwracając uwagi na niedostatek posiadanych zasobów (jest tak w niektórych prywatnych szkołach biznesu i informatyki). Jednak w obu sytuacjach (gdy planuje się „pod zasoby” lekceważąc otoczenie, i odwrotnie) kwestie jakości są zupełnie ignorowane. W pierwszej z nich nie uwzględnia się elementarnego faktu, że jakość usługi jest oceniana jedynie przez jej odbiorców, przez pryzmat ich satysfakcji. W drugiej – że bez dobrego „rdzenia” produktu (w tym przypadku usługi szkoły wyższej), czyli jego zawartości merytorycznej, można usatysfakcjonować klienta tylko na krótko lub tylko klienta nieświadomego.

¹ W roku 1990/1991 liczba nauczycieli akademickich wynosiła 64 454 („Rocznik Statystyczny...” 2000), a w roku 1999/2000 – 80 208 (*Szkoły wyższe...* 2001). Jednak oznacza to *de facto* nie liczbę osób, ale etatów. Trudno więc nawet stwierdzić, czy w ogóle liczba nauczycieli akademickich w tym czasie wzrosła, ponieważ w ostatniej dekadzie zjawisko wieloletowości ogromnie się rozpowszechniło w wyniku powstawania nowych szkół publicznych i prywatnych.

Jakość samej wiedzy jest czymś niesłychanie trudnym, pewnie wręcz niemożliwym do zdefiniowania. Jakość usług oferowanych przez szkoły wyższe, usług opartych na wiedzy, można próbować określić, choć i tu natrafiamy na mnóstwo przeszkód. Część z nich jest charakterystyczna dla wszystkich usług. Wynika bowiem z ich immanentnych cech (nie-materialności, heterogeniczności, nietrwałości, nierozdzielności itd.) (por. Gronroos 1984; Rogoziński 2000; Parasuraman, Zeithaml, Berry 1988; Drapińska, Dominiak 1998a; Leja 2000). Część problemów jest specyficzna dla usług edukacyjnych, naukowych, eksperckich – te dwa ostatnie typy należą do usług profesjonalnych, których ocena jakości jest szczególnie trudna (por. Drapińska, Dominiak, Kirby 1998; Drapińska, Dominiak 1998b). Jednak przedsiębiorstwa usługowe próbują sobie radzić z tymi problemami, stosując rozmaite procedury pozwalające na skuteczniejsze zarządzanie jakością, czyli na jej stałe doskonalenie. W próbach tych wykorzystuje się różne ramy teoretyczne, najczęściej jednak dorobek tak zwanej nordyckiej szkoły marketingu usług (por. np. Gronroos 1984) lub model *Servqual* (por. Sanders 1998). Podejście modelowe, wywodzące się z teorii dotyczących usług, jest znacznie rzadsze w przypadku jednostek edukacyjnych lub naukowych. Sięgają one czasem do wywodzących się z produkcji metod *Total Quality Management* – TQM (por. np. Coat 1992) lub próbują wdrażać normy ISO². Stosowane bywają także własne koncepcje teoretyczne (por. np. Vorbeck 1997, s. 211–230).

Sądzymy, że szersze wykorzystanie teorii usług jest możliwe i sensowne. Proponujemy zaadaptowanie modelu *Servqual* do potrzeb szkoły wyższej. Jesteśmy przekonani, że – jak pisze Andrzej K. Koźmiński (2000, s. 65): „[...] następuje zatarcie granic pomiędzy organizacjami gospodarczymi nastawionymi na maksymalizację zysku a wszelkimi innymi organizacjami: kulturalnymi, naukowymi, oświatowymi, politycznymi, religijnymi [...]. Oznacza to zatarcie granic i upodobnienie się pomiędzy logiką zarządzania a logiką tworzenia nauki oraz pomiędzy zarządzaniem przedsiębiorstwami a zarządzaniem organizacjami innego typu nie nastawionymi na zysk”. Nie stawiamy znaku równości między przedsiębiorstwem nastawionym na zysk a uniwersytem publicznym czy nawet prywatną szkołą wyższą. Dostrzegamy różnice, specyfikę tych jednostek (por. Dominiak, Leja 2000). Uważamy jednak, że trzeba próbować różnych dróg i sposobów, by poprawić jakość usług uczelnianych. Komu się to uda lepiej, zdobędzie przewagę konkurencyjną, przetrwa, rozwinie się, podczas gdy ci, którzy nadal będą jakoś lekceważyć, zostaną wypchnięci z rynku.

***Servqual* – podstawowa idea**

Twórcy *Servquala* brali pod uwagę cechy, jakie odróżniają usługę od produktu, a zwłaszcza jej niestałą jakość. Model ten opiera się na założeniu, że między oceną jakości usługi a oczekiwaniami klienta istnieje pięć luk (por. Mundie, Cottman 1998, za: Parasuraman, Zeithaml, Berry 1985, s. 41–50; rysunek 1):

Luka 1 – *między oceną jakości przez usługodawcę a oczekiwaniami nabywców* (w jakim stopniu kierownictwo firmy zna te oczekiwania?);

Luka 2 – *między percepcją kierownictwa a określeniem jakości* (czy określono standardy?);

Luka 3 – *między standardami jakości a poziomem świadczonych usług* (czy personel jest przygotowany do sprostania standardom?);

Luka 4 – *między poziomem świadczonych usług a ich prezentacją na zewnątrz* (czy kreowany jest właściwy wizerunek usługi?);

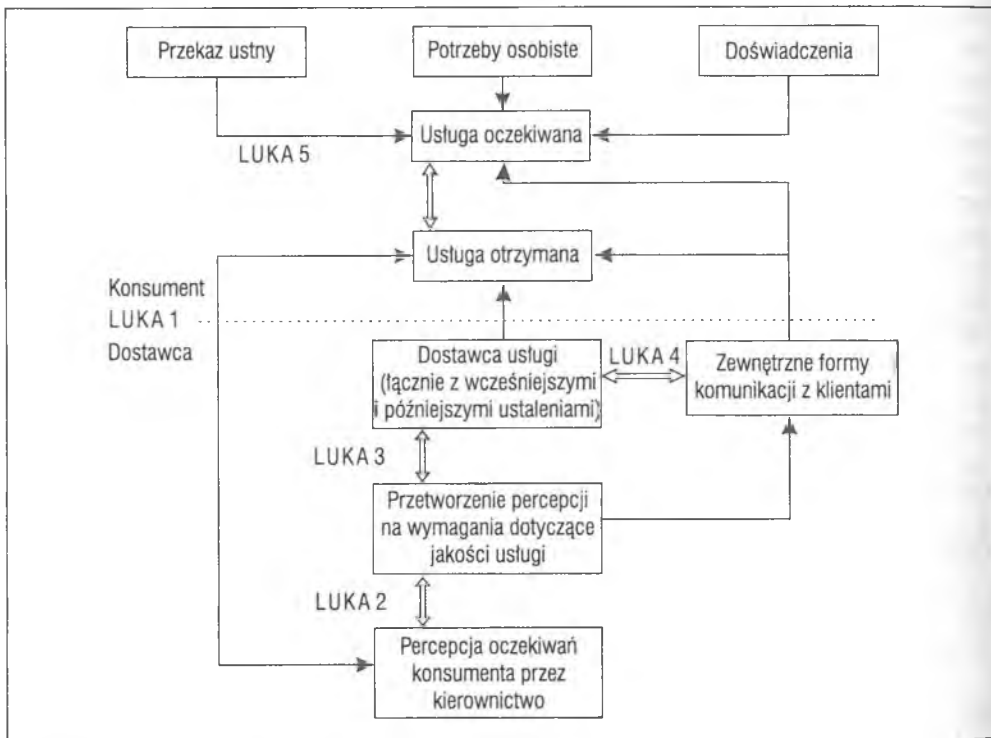
² Na przykład Wyższa Szkoła Morska w Gdyni.

Luka 5 – między usługą otrzymaną i oczekiwaną (czy konsument właściwie postrzega jakość usługi?).

Pomiar wielkości luk odbywa się w dwóch etapach: w pierwszym tworzony jest opis idealnej usługi i najważniejszych czynników branych pod uwagę przy ocenie jakości, w drugim prowadzone są badania ankietowe w celu ustanowienia rankingu kryteriów cząstkowej oceny jakości³. W ten sposób ustala się różnicę między poziomem oczekiwań nabywcy (Q_r) usług, a poziomem ich świadczenia (Q_e). W rezultacie otrzymujemy wielkość $Q_r - Q_e$. Wartość dodatnia tej różnicy oznacza uznanie nabywców, wartość = 0 oznacza akceptację, a wynik ujemny – rozczarowanie klienta. Parasuraman proponuje, aby jakość usług oceniać na podstawie pomiaru pięciu następujących cech (Berry, Parasuraman 1994, cyt. za Rogoziński 2000):

- *solidność* – zdolność do świadczenia obiecanej usługi w sposób niezawodny;
- *atrybuty materialne* – wygląd pomieszczenia, sprzęt niezbędny do świadczenia usługi;
- *szybkość reakcji* – chęć oferowania bezzwłocznej pomocy klientom;
- *pewność* – zapewnienie odpowiednich kwalifikacji personelu oraz jego wrażliwość na potrzeby konsumentów (postawa pracowników firmy usługowej);
- *empatia* – indywidualne podejście i uwaga poświęcona każdemu klientowi.

Rysunek 1
Model Servqual jakości usług według Parasuramana



Źródło: Parasuraman, Zeithaml, Berry (1988), za: Mundie, Cottman (1998).

³ Ocena usługi w rozumieniu Parasuramana dotyczy następujących cech: materialność, rzetelność, zdolność reagowania, komunikatywność, zaufanie, bezpieczeństwo, kompetencje, uprzejmość, znajomość problemów konsumenta i dostępność.

Wymienione cechy są oceniane w dwojaki sposób. Pierwszy zakłada ocenę ważności każdej z wymienionych cech w skali od jednego punktu (znaczenie cechy jest nieistotne) do dziesięciu punktów (znaczenie cechy jest bardzo ważne). Drugi sposób polega na wskazaniu udziału procentowego każdej z wymienionych cech według indywidualnego uznania.

Servqual a usługi oferowane przez szkołę wyższą

Gwałtowny wzrost liczby osób uczących się na poziomie wyższym, a co za tym idzie studia masowe (co nie znaczy dostępne dla wszystkich zainteresowanych) przy relatywnie zmniejszających się nakładach, nakazują nam zwrócenie szczególnej uwagi na kontrolę jakości instytucji akademickich ze strony czynników zewnętrznych. Nie chodzi w żadnym razie o rozbudowę organów kontrolnych, lecz o stworzenie mechanizmów pozwalających na podejmowanie stosownych decyzji, dotyczących na przykład wysokości dotacji budżetowej dla poszczególnych uczelni na podstawie oceny jakości. Taka forma nadzoru uczelni ze strony dysponenta środków finansowych jest nazywana „konceptą samoregulacji”. Nadzór pośredni świadczy o zmianie roli państwa z interwencyjnego w kierunku ułatwiającego (por. Wnuk-Lipińska 1993, za: Neave, van Vught 1991). Na przykład władze centralne określają zasady wydawania środków publicznych⁴, a ich podział i przeznaczenie zależy już wyłącznie od decyzji podejmowanych w uczelni.

Oczekiwania klientów są kształtowane w znacznej mierze przez wizerunek i prestiż uczelni oraz uzależnione od jej działań podejmowanych w tym zakresie. Celem działalności szkoły wyższej jest świadczenie usług o jakości bliskiej oczekiwaniom zleceniodawców zewnętrznych (na przykład biznes, inne ośrodki prowadzące działalność badawczo-rozwojową), jak i zleceniodawców wewnętrznych (na przykład pracownicy administracji i obsługi świadczą usługi nauczycielom akademickim, nauczyciele akademicy świadczą usługi studentom). W opisanych sytuacjach zleceniodawcami usług są odpowiednio klienci zewnętrzni i wewnętrzni. Ci ostatni są często niedostrzegani, bo, jak słusznie zauważył P. Sanders (1998): „Usługi wewnętrzne często nie traktują pracowników akademickich jak klientów. Akademicy zaś nie widzą, iż jakość usług wewnętrznych ma znaczący wpływ na kształcenie i badania”.

W jaki sposób ocenić jakość tych rozmaitych rodzajów usług? Czy opisany model jest przydatny do oceny jakości usług świadczonych przez instytucje szkolnictwa wyższego?

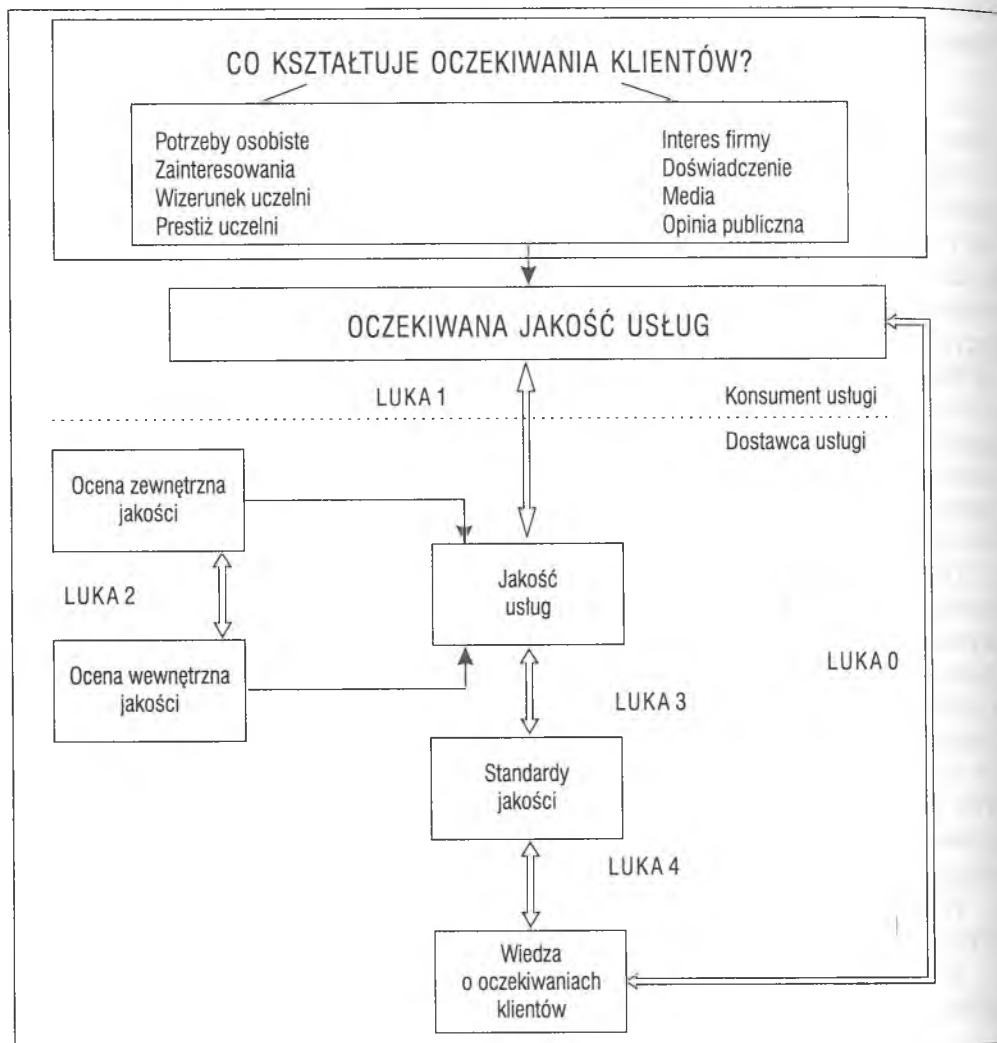
Aby ocenić zasadność stosowania modelu *Servqual* do oceny jakości usług świadczonych przez szkołę wyższą, należałoby zdefiniować warunki *sine qua non* takiej oceny. Są to:

- zdefiniowana misja uczelni, znana ogółowi pracowników;
- opracowany i wdrożony plan strategiczny uczelni z wytyczonymi celami działalności w zakresie kształcenia, badań naukowych i standardów zarządzania.;
- przyjęcie za standardy *benchmarków*, to znaczy na przykład najwyższych wskaźników osiąganych przez inne uczelnie o podobnym profilu działalności;
- wdrożenie systemu monitorowania jakości.

Problem w tym, jak zastosować model *Servqual* do całościowej oceny usług świadczonych przez uczelnię (rysunek 2). Ich adresatami jest zarówno otoczenie szkoły wyższej, jak i studenci oraz różne grupy pracowników.

⁴ W Polsce od 1997 roku szkoły wyższe są zobowiązane stosować ustawę o zamówieniach publicznych – dotyczy ona wszystkich środków finansowych pozostających w dyspozycji uczelni, w 1998 roku weszła w życie ustawa o finansach publicznych.

Rysunek 2
Model *Servqual* dla usług świadczonych przez uczelnię



Źródło: opracowanie własne.

Zastosowanie tego modelu do oceny uczelni – głównie ze względu na specyfikę usług edukacyjnych⁵ i badawczych oraz złożoność problemu – byłoby z pewnością przedsięwzięciem niełatwym (choć pewnie możliwym do realizacji). Niemniej, dokonując analizy jego przydatności na podstawie modelu Parasuramana, można dostrzec następujące luki:

Luka 0 – między jakością usług oczekiwaną przez ich nabywców a wiedzą, jaką w tym zakresie mają osoby projektujące usługi.

⁵ Zastosowanie do oceny jakości usług edukacyjnych pięciu kryteriów wymienionych na stronie 94 byłoby trudne, choćby dlatego, że – jak pisze Kazimierz Rogoziński (2000, s. 203) – klient nie zawsze jest w stanie precyzyjnie określić różnicę między jakością usługi a swoimi oczekiwaniami – ta uwaga jest w pełni zasadna w odniesieniu do usług edukacyjnych.

Zasadniczą kwestią jest analiza oczekiwań rynku obecnych i przyszłych. Minimalizowanie tej luki wpływa w sposób decydujący na jakość usługi już w fazie projektowania. Skorygowanie niewłaściwie zaprojektowanej usługi może się okazać niemożliwe, a w każdym razie trudne i kosztowne.

Luka 1 – między jakością oferowanych usług a oczekiwaniami w tym zakresie ze strony jej nabywców (otoczenie uczelni).

Uwarunkowania wewnętrzne w uczelni wpływają na to, że nawet bardzo szczegółowa analiza luki 0 nie oznacza, że nie pojawi się luka 1.

Luka 2 – między wewnętrzną a zewnętrzną oceną jakości usług.

Wyłącznie wewnętrzne ocenianie jakości usług jest niewystarczające ze względu na jednostronność takiej oceny. Zgodnie ze standardami przyjętymi w wielu krajach (por. Wnuk-Lipińska, Wójcicka, eds. 1995; Wnuk-Lipińska 1995, Vroeijenstijn 1995), należy dążyć do obiektywizacji oceny.

Luka 3 – między jakością świadczonych usług a ich standardami.

Można przyjąć dwa „poziomy” jakości: satysfakcjonującą (standard) oraz idealną (wyraźnie wyższą od standardowej) (por. Mazur 2001, s. 79). Głównym czynnikiem decydującym o tym jest jakość kadry.

Luka 4 – między standardami jakości a znajomością oczekiwań w tym zakresie ze strony nabywców usług przez osoby tworzące standardy.

W przypadku szkoły wyższej optymalizacja tej luki oznacza przybliżanie standardów klientom, w języku dla nich zrozumiałym. Standardy jakości powinny wynikać z misji, strategii i celów uczelni, a powszechna znajomość jej misji, strategii i celów może sprzyjać precyzyjnemu formułowaniu standardów. W zakresie działalności badawczo-rozwojowej istotne jest odniesienie się do standardów europejskich, biorąc pod uwagę poziom rozwoju gospodarczego kraju.

***Servqual* a usługi edukacyjne**

W przypadku usług edukacyjnych ich nabywcą (klientem) jest student, z zastrzeżeniem, że dwie podstawowe zasady odnoszące się do relacji usługodawca (nauczyciel akademicki) a usługobiorca (student) obowiązują w ograniczonym zakresie. Nieporozumieniem jest stwierdzenie, że student – klient „ma zawsze rację”, choć z pewnością dobrze się dzieje, gdy jego zdanie w wielu kwestiach (także jakości zajęć dydaktycznych czy zawartości programów studiów) jest brane pod uwagę. Druga zasada: „klient płaci i wymaga” jest w tym przypadku stwierdzeniem niepełnym, gdyż wprawdzie odpłatność za studia jest faktem (z pieniędzy podatników lub z kieszeni studenta), lecz wymagania w tym wypadku są dwustronne: studenci oczekują zdobycia wykształcenia zgodnego z potrzebami rynku pracy, a nauczyciele akademicy oczekują od studentów spełnienia określonych standardów (w systemie kredytowym oznacza to uzyskanie określonej liczby punktów). Jedną z zasad obowiązujących w instytucjach akademickich są partnerskie relacje ze studentami, a nie ich bierne oczekiwanie na spełnienie wymagań (z czym kojarzy się pojęcie „klient”) (por. Pelczar 1998).

W tym przypadku można dostrzec następujące luki (rysunek 3):

● **Luka 0 (podstawowa)** – rozbieżność między wiedzą osób opracowujących programy studiów a oczekiwaniami kandydatów na studia, studentów i pracodawców.

Minimalizacja tej luki wymaga prowadzenia stałych analiz losów absolwentów oraz badań wśród studentów dotyczących oceny programów studiów. Uzyskaną wiedzę można wykorzystać w czasie promocji oferty uczelni wśród potencjalnych kandydatów na studia.

● **Luka 1** – *między jakością absolwenta a oczekiwaniami w tym zakresie ze strony kandydatów na studia⁶ i studentów.*

Dotyczy to następujących grup kryteriów (por. Wójcicka, red. 1997, s. 145–148): wartości programów, warunków ich realizacji oraz strategii rozwoju uczelni w zakresie kształcenia. Optymalizacja luki wymaga opracowania sylwetki absolwenta (kim będę po studiach?) oraz profilu wydziału (do kogo adresowane są główne nurty badawcze prowadzone na wydziale).

● **Luka 2** – *między oceną jakości kształcenia przez gremium wewnętrzne i zewnętrzne.*

Analiza pozwoli ustalić różnice w ocenie jakości kształcenia oraz doskonalić standardy. Minimalizacja tej luki jest wyjątkowo trudna, gdyż autonomiczne szkoły wyższe, nawet w krajach o wieloletniej tradycji w tym zakresie, niechętnie poddają się badaniu przez instytucje z zewnątrz (por. Frederiks, Westerheiden, Weusthof 1995).

● **Luka 3** – *między jakością kształcenia a zdefiniowanymi standardami.*

Luka wynika stąd, że przyjęte standardy jakości nie są ściśle realizowane ze względu na czynniki obiektywne, na przykład brak kadry odpowiednio przygotowanej w zakresie metodologii kształcenia oraz zachwianą równowagę między oceną osiągnięć naukowo-badawczych i dydaktycznych (por. Andre, Frost, eds. 1997), a także subiektywne, na przykład wygodnictwo lub niechęć do doskonalenia prowadzonych zajęć ze strony nauczycieli akademickich

● **Luka 4** – *między przyjętymi standardami jakości kształcenia a wiedzą o oczekiwaniach w tym zakresie.*

Miarą tej luki będzie znajomość misji i celów uczelni oraz zasad oceny jakości kształcenia zarówno wśród nauczycieli akademickich, jak i studentów. Brak wiedzy na ten temat uniemożliwia ustalenie, czy istnieje rozbieżność między standardami a rzeczywistością. Niezbędne jest tu doskonalenie komunikacji wewnątrz uczelni.

● **Luka 5** – *między profilem absolwenta a jego prezentacją w otoczeniu uczelni.*

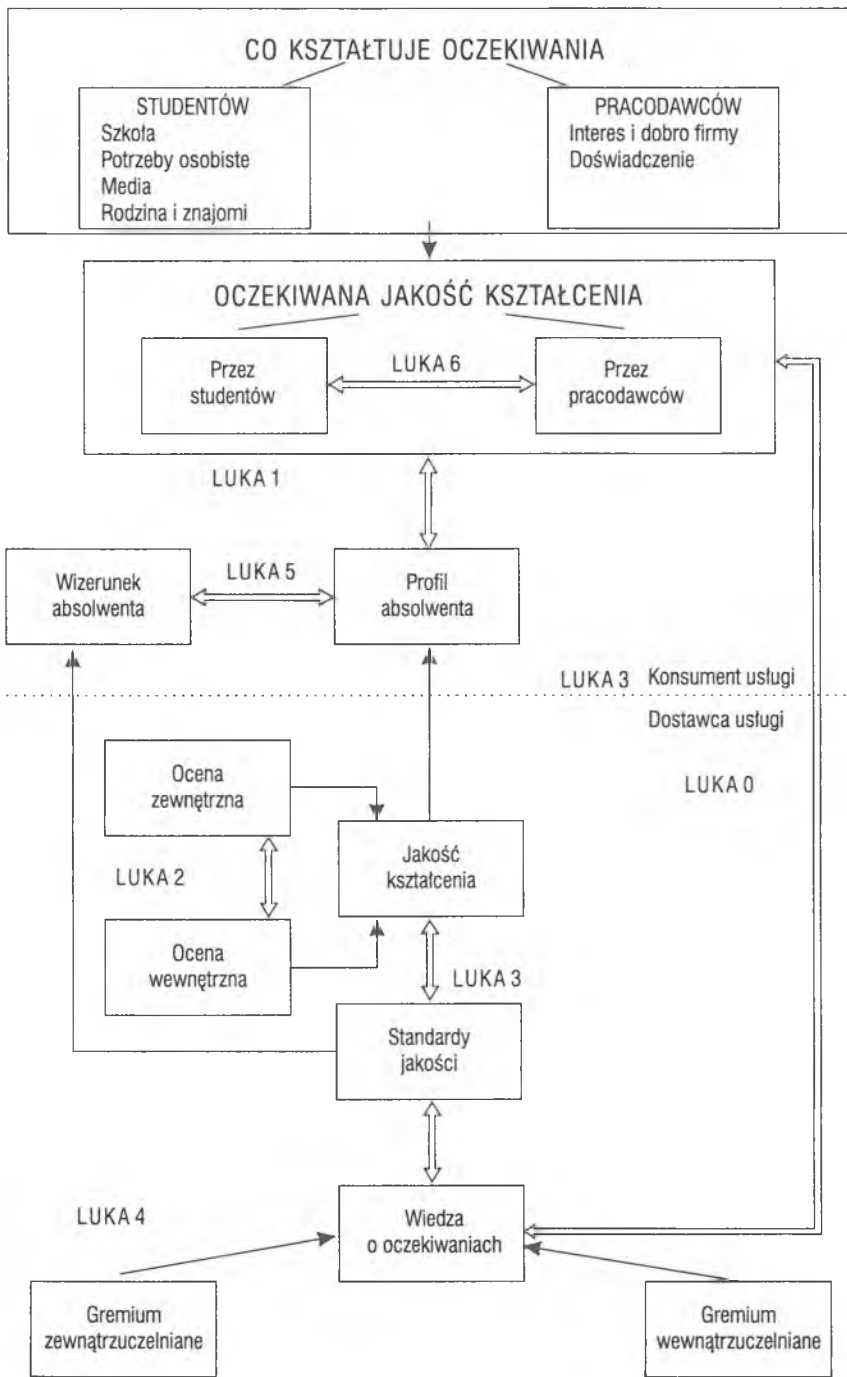
Miernikami oceny wielkości tej luki mogą być na przykład dynamika zmian liczby kandydatów na poszczególne kierunki studiów, udział procentowy absolwentów zadowolonych z pracy podjętej po studiach, a także udział bezrobotnych wśród absolwentów, czy zainteresowanie ze strony firm biznesowych wyrażone liczbą ofert praktyk zawodowych w relacji do liczby studentów.

● **Luka 6** – *między oczekiwaniami studentów i pracodawców w zakresie jakości przygotowania zawodowego.*

W tym przypadku można porównać oczekiwania pracodawców i rzeczywistość w odniesieniu do: cech absolwentów, zdolności, jakie powinna rozwijać w studentach uczelnia, zagadnień, na które powinien być położony nacisk w procesie kształcenia (oprócz obowiązkowej wiedzy zawodowej), ocen wiedzy absolwentów (por. Kluza, Kluza 1998).

⁶ Uczelnie wpływają na jakość kształcenia przygotowując do zawodu przyszłych nauczycieli uczących w szkołach średnich, a nauczyciele akademicy często opracowują podręczniki szkolne, wpływając w ten sposób na ich zawartość programową.

Rysunek 3
Model *Servqual* dla usług edukacyjnych



Źródło: Opracowanie własne.

Kolejność postępowania

Wykorzystanie modelu Parasuramana do oceny jakości usług świadczonych przez uczelnię jest trudnym przedsięwzięciem. Należy bowiem pamiętać, niezależnie od złożoności tej instytucji, że jakość usług jest z natury rzeczą pojęciem subiektywnym.

Podstawowymi warunkami, które muszą być spełnione, jest przyzwolenie (dobra wola) władz uczelni oraz poprzedzenie etapu wdrożenia wyjaśnieniami dotyczącymi celowości przedsięwzięcia adresowanymi do pracowników i studentów, aby przełamać opory, które z pewnością się pojawią. Chodzi o to, że od wyniku doskonalenia jakości funkcjonowania szkoły wyższej uzależniona jest przyszłość jej pracowników.

Wdrożenie modelu wymagałoby z pewnością prowadzenia stałych analiz – na przykład badań socjologicznych wśród pracowników uczelni, studentów, kandydatów i pracodawców. Jakość usług jest bowiem pojęciem dynamicznym i nie można stwierdzić, że osiągnięcie pewnych wskaźników rozwiązuje problem. Naszym celem nie było prowadzenie takich badań, lecz wskazanie, że luki, o których mowa w modelu *Service Quality* są faktem w odniesieniu do usług uczelni oraz że dalsze poszukiwania badawcze w tym zakresie są zasadne.

Poszukiwanie nowych metod doskonalenia jakości funkcjonowania szkoły wyższej nie jest przejawem mody, lecz obiektywną koniecznością. W czasach szybko zmieniającego się otoczenia nie można jedynie kopiować dotychczas stosowanych metod zarządzania. Miejsce szkoły wyższej zależy od tego, czy zdobędzie ona przewagę konkurencyjną, co jest równoznaczne ze stałym dążeniem do doskonalenia jakości jej funkcjonowania. Jak piszą Gary Hamel i C.K. Prahalad (1999): „[...]najlepszą strategią, prowadzącą do zwycięstwa jest rzucenie wyzwania ortodoksyjnemu sposobowi myślenia, określenie na nowo zasad gry i konkurowanie o przyszłość a nie teraźniejszość. Wydaje się, że tak sformułowane przesłanie może być adresowane nie tylko do firm, których celem jest osiągnięcie zysku”.

*

Doskonalenie jakości jest procesem ciągłym, niekończącym się. Można go realizować w rozmaity sposób. Nie będąc entuzjastami metod silnie sformalizowanych, czy wręcz zbiurokratyzowanych, uważamy, iż *Service Quality* daje możliwości uporządkowanego, logicznego i niezbyt trudnego podejścia do problematyki jakości. Jego zaletą jest to, że pozwala na skoncentrowanie się na pewnych newralgicznych punktach – lukach i powiązaniach między nimi. Już tylko samo ich zidentyfikowanie i uświadomienie może się przyczynić do poprawy jakości świadczonych usług. Może nie jest to zbyt ambitnym celem, ale na początek wydaje się realistyczne, a wyniki mogą się okazać obiecujące oraz zachęcać do głębszych, bardziej rozwiniętych analiz i procedur.

Literatura

André R., Frost P.J. (eds.) 1997

Researchers Hooked on Teaching, Sage Publications, Thousand Oaks – London – New Delhi.

Berry L.L., Parasuraman A. 1994

Lessons from a Ten Years Study of Service Quality in America, QUIS 3, ISQA.

Chojnicki Z. 2001

Uwagi do memoriału Antoniego Kuklińskiego „Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku”, w: A. Kukliński (red.): *Gospodarka oparta na wiedzy*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

Coat L. 1992

TQM at Oregon State University, www.hied.ibm.com/news/whitep/tqm.html

Dominiak P., Leja K. 2000

Czy uniwersytet potrzebuje strategii, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.

Drapińska A., Dominiak P. 1998a

Marketing a jakość w firmach usług profesjonalnych, „Finanse, Bankowość, Ubezpieczenia” nr 2/98 (Wyższa Szkoła Finansów i Bankowości w Radomiu).

Drapińska A., Dominiak P. 1998b

Model marketingu usług, „Marketing i Rynek”, nr 11/98.

Drapińska A., Dominiak P., Kirby D. 1998

Technical and Functional Quality in Legal and Consulting Services: A Study of Polish and English Firms, „Quality Management in Services VIII”, vol. II (Catholic University of Eichstätt, Ingolstadt).

Drucker P. 1993

Post-Capitalist Society, Oxford Butterworth Heineman, cyt. za A.K. Koźmiński: *Zarządzanie a nauka*, „Nauka”, 1.

Frederiks M.M., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M 1997

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

Galar R. 2001

Gospodarka oparta na wiedzy i innowacje przełomowe, w: *Gospodarka oparta na wiedzy*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

Gronroos Ch. 1984

A Service Quality Model and Its Marketing Implications, „European Journal of Marketing”, nr 4.

Hamel G., Prahalad C.K. 1999

Przewaga konkurencyjna jutra, Businessman Press, Warszawa.

Kluza K., Kluza S. 1998

Szkolnictwo wyższe a rynek pracy, w: A. Buchner-Jeziorska, B. Minkiewicz, A. Osterczuk-Kozińska (red.): *Studia wyższe – szansa na sukces?*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Koźmiński A.K. 2000

Zarządzanie a nauka, „Nauka”, nr 1.

Leja K. 2000

Efektywność i jakość w działalności szkoły wyższej na przykładzie wybranych uczelni technicznych, maszynopis rozprawy doktorskiej, Politechnika Gdańska, Gdańsk.

Mazur J. 2001

Zarządzanie marketingiem usług, Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o., Warszawa.

Mundie P., Cottman A. 1998

Usługi. Zarządzanie i marketing, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Nonaka I. 1991

The Knowledge Creating Company, „Harvard Business Review”, November – December.

Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L. 1988

Servqual: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality, „Journal of Retailing”, nr 64,1.

Pelczar A. 1998

Inwestować w edukację, w: A. Buchner-Jeziorska, B. Minkiewicz, A. Osterczuk-Kozińska (red.): *Studia wyższe – szansa na sukces?*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

„Rocznik statystyczny...” 2000

„Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Rogoziński K. 2000

Nowy marketing usług, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań.

Sanders P. 1998

The Effect of Internal Services on the Self-Perceived Performance of Academics, „Quality Management in Services VIII”, April (Catholic University of Eichstaett, Ingolstadt).

Szkoły wyższe... 2001

Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2001.

Vroeijenstijn A.I. 1995

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

Vorbeck M. 1997

Quality Assessment in Higher Education – A European Perspective, International Conference Barcelona, December 1997.

Wnuk-Lipińska E. 1995

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

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

Quality in Higher Education, TEMPUS CME 1994–1995, Centre for Science Policy and Higher Education, Warsaw.

Wójcicka M. (red.) 1997

Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Barbara Minkiewicz, Tomasz Szapiro

Ekonomiczne aspekty analizy ścieżek zawodowych

– cele, metody i stan badań

W artykule przedstawiono wiele kwestii związanych z badaniami ścieżek zawodowych absolwentów szkół wyższych. Autorzy omawiają cele i znaczenie takich badań oraz ich metodologię, a także podejmują próbę uporządkowania składających się na nie zagadnień.

Stawiają tezę, że metodologia badań nad karierami zawodowymi absolwentów powinna korzystać z biogramów, będących opisem procesów wpływających na wzrost lub degradację tej części kapitału ludzkiego, która jest związana z edukacją.

W podsumowaniu podejmują próbę sformułowania listy problemów badawczych – wyzwań naukowych, szczególnie ważnych dziś, w dobie zmian strukturalnych w Polsce. Tekst powstał w powiązaniu z analizami prowadzonymi w ramach projektu badawczego finansowanego przez KBN (nr 1H02B 017 18). Wykorzystano w nim również ogólnie dostępne, publikowane materiały źródłowe, a także dokumentację związaną z prowadzonymi na bieżąco przedsięwzięciami Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej i tam archiwizowaną.

Wprowadzenie

Jak dowodzi literatura poświęcona tej problematyce, zagadnienia dotyczące ścieżek zawodowych absolwentów szkół wyższych, badania ich karier w biznesie, cele i znaczenie tych badań oraz wybrane kwestie związane z ich metodologią budzą coraz szersze zainteresowanie naukowców, a także praktyków – polityków i menedżerów odpowiedzialnych za funkcjonowanie edukacji wyższej, a wreszcie – osób podejmujących kształcenie wyższe.

Celem poznawczym prezentowanych analiz jest wskazanie mechanizmów odpowiadających za przyrost kapitału ludzkiego w warunkach radykalnej zmiany struktury społeczno-gospodarczej w Polsce w latach 1989–2000. Przeprowadzone wcześniej badania nad absolwentami uczelni umożliwiają formułowanie wniosków mających charakter opisowy i niewielką moc objaśniającą dynamikę tych procesów. Naturalnym postulatem jest natomiast opis trzech podstawowych mechanizmów:

- mechanizmu powstawania luki percepcyjnej między postrzeganiem kariery i danymi opisującymi kariery zawodowe¹;
- mechanizmu wpływu podaży absolwentów na rynek pracy²;
- mechanizmów komunikacyjnych (kanały, sygnały, dekodowanie) w trójkącie: kandydat → uczelnia → pracodawca.

Brak całościowego spojrzenia na problematykę edukacyjną (a zwłaszcza wyższej edukacji ekonomicznej) wynika nie tylko z szerokiego zakresu zagadnień. Wpływa na to także przekonanie analityków o niskiej przydatności takich badań, głównie z powodu niewielkiego nimi zainteresowania³ ze strony polityków edukacyjnych. Badania te wymagają ponadto rozbudowanych danych dotyczących rynku pracy, a ten jest przedmiotem pogłębionych analiz dopiero od początku lat dziewięćdziesiątych.

Stworzenie programu zmierzającego do zbudowania narzędzi precyzyjnej naukowej identyfikacji, pomiaru i prognozowania zjawisk związanych z wytwarzaniem kapitału ludzkiego wymaga uprzedniego ustalenia zakresu badań uwzględniającego dotychczas podane wyniki i postulaty. Zrealizujemy tu pierwszy etap: podejmiemy próbę uzasadnienia znaczenia tej tematyki oraz uporządkowania związanych z nią zagadnień.

Ponieważ punktem wyjścia prezentowanej analizy jest perspektywa ekonomiczna, najpierw zajmiemy się pojęciem kapitału ludzkiego w ujęciu ogólnym, a następnie uszczegółowionym dla przypadku wykształcenia. Ustalenie terminologii i rozumienia pojęć pozwoli nam przejść do problemów efektywności działań związanych z kapitałem ludzkim oraz do opisu zjawisk związanych z zarządzaniem nim, wybranych z rzeczywistości. Za szczególnie ważne uznaliśmy dwa skrajne zagadnienia. Pierwsze z nich dotyczy istniejącego dziś w gospodarce polskiej, w nieakceptowalnej skali, zjawiska bezrobocia. Bezrobocie przedstawiamy w szczególnej perspektywie – jako niepożądany skutek zarządzania. Zjawisko to występuje we wszystkich gospodarkach i jednym z priorytetowych celów każdej polityki edukacyjnej jest jego minimalizacja. Istnieją zarówno dobre wzorce (kraje, w których ograniczono bezrobocie do poziomu uznawanego za akceptowalny przynajmniej przez teoretyków), jak i wzorce sytuacji niepożądanych (Polska, niestety, służy tu jako model dla tej grupy państw). Właśnie analizie zagadnień polityki edukacyjnej – w aspekcie makroekonomicznym, finansowym – poświęcamy kolejną część opracowania.

Makroekonomiczne ujęcie problemu pozwala na jedynie częściowe rozumienie zjawisk występujących na rynkach edukacyjnych. Należy je uzupełnić o ujęcie mikroekonomiczne, które uwzględnia uwarunkowania podmiotów podejmujących decyzje dotyczące ich edu-

¹ Dwunastoletnia historia listy najbogatszych Polaków sporządzanej przez tygodnik „Wprost” dowodzi, że można wyróżnić dwa typy biznesmenów. Celem większości były pieniądze. Ci osiągnęli sukces krótkotrwały. Pozostali, zawdzięczając to pomysłom na rozwijanie własnych przedsięwzięć, stali się wybitnymi przedsiębiorcami i finansistami, którzy, dzięki pracy i talentom, osiągnęli sukces długotrwały. Za miarę sukcesu przyjęto tu wielkość przychodów, zysków i majątku, a za miarę trwałości sukcesu – występowanie na kolejnych listach. I jedni, i drudzy postrzegani są w odbiorze społecznym jako ci, którzy zrobili karierę. Ścieżki dojścia do niej nie są znane.

² Publikacje z lat 1995–2000, według naszej wiedzy, nie pokazują zależności między liczbą absolwentów a ich wynagrodzeniami, wynikami finansowymi firm i wzrostem gospodarczym oraz wpływu sytuacji na rynku pracy na podaż absolwentów (poprzez modyfikację programów kształcenia w odpowiedzi na sygnały pracodawców).

³ Świadczy o tym między innymi brak konkretyzacji strategii rozwoju tego sektora w dokumentach rządowych oraz stawianie edukacji na marginesie spraw wymagających pilnych rozstrzygnięć. Na przykład w dokumencie Rady Ministrów z listopada 1996 roku pt. *Budżet państwa na rok 1997. Cztery rok realizacji Strategii dla Polski* zapisano zaledwie 3-procentowy wzrost realnych nakładów na naukę, najniższy spośród innych priorytetów (przewidziano między innymi prawie 5-procentowy wzrost nakładów na rolnictwo, niemal 7-procentowy na wymiar sprawiedliwości oraz ponad 5-procentowy na obronę narodową).

kacji. Naturalnym źródłem badań są więc absolwenci uczelni, tj. podmioty, które podejmowały sekwencje decyzji dotyczących ich wykształcenia (udzielając sobie wielokrotnie odpowiedzi na pytania, co i gdzie studiować). Pogląd ten podziela wielu autorów. Na podstawie obszernej, choć rozproszonej wiedzy empirycznej, przedstawiamy stan badań w tej dziedzinie, by następnie podjąć próbę sformułowania otwartych zagadnień badawczych oraz uzasadnienia ich znaczenia naukowego i praktycznego.

Kapitał ludzki

Znaczenia kapitału ludzkiego dla zjawisk gospodarczych i politycznych upatruje się w potencjale wzrostu gospodarczego, a dzięki temu w stwarzaniu możliwości rozwiązywania problemów cywilizacyjnych wymagających rozbudowanych inwestycji. Koncepcję i analizy zależności między wzrostem kapitału ludzkiego a wzrostem gospodarki i wydajności można znaleźć między innymi u Adama Smitha i później, w latach sześćdziesiątych, w literaturze poświęconej rozwojowi gospodarczemu (por. Schulz 1961; Becker 1964). Według tej koncepcji do wzrostu gospodarczego prowadzi zarówno powiększanie kapitału fizycznego, jak i kapitału ludzkiego.

Od połowy lat osiemdziesiątych teoretycy endogenicznych teorii wzrostu gospodarczego piszą o rentowności inwestowania zarówno w kapitał fizyczny, jak i w kapitał ludzki. Na przykład według Roberta Lucasa (1993, s. 290) „[...] głównym motorem wzrostu jest akumulacja kapitału ludzkiego, a głównym źródłem różnic w standardach życia między narodami są różnice w wielkości kapitału ludzkiego [...]”, a według Paula Romera (1990; 1993) duże zasoby początkowe kapitału ludzkiego pozwalają na adaptację nowych rozwiązań i opanowanie nowych technologii.

Punktem wyjścia dla teorii kapitału ludzkiego jest analiza czynników wpływających na wzrost produkcji. Jednym z narzędzi ułatwiających zrozumienie procesu produkcji (i wzrostu ekonomicznego) jest pojęcie **funkcji produkcji**. Pokazuje ona zależność między nakładami (w uproszczeniu: pracy i kapitału) a wynikami – produktem.

Badania dowodzą (por. np. Domański 1993), że podział czynników określających wzrost na pracę i kapitał nie odpowiada rzeczywistości, że nie można w sposób zadowalający objaśnić mechanizmu wzrostu gospodarczego za pomocą funkcji produkcji, która zależy jedynie od tych dwóch czynników: przy tych samych nakładach kapitału i pracy wynik produkcyjny może być różny. Próbowano więc rozszerzać funkcję produkcji o zmienną opisującą technologię. Otrzymywany obiekt nadal nie objaśniał tak zwanego **problemu reszty**. Kolejne próby doprowadziły Gary'ego Beckera do sformułowania – *implicite* (a więc poprzez opisanie pewnych pojęć i kategorii, które go tworzą) – definicji **kapitału ludzkiego**. Te pojęcia to: nagromadzone umiejętności, wiedza i zdolność do pracy. Zgodnie z podręcznikową dziś definicją „[...] kapitał ludzki to umiejętności umożliwiające osiągnięcie dochodów. Powstaje on w wyniku nakładów podnoszących zdolność pracy do osiągnięcia zysku [...]” (Czarny 1998). Nakładem jest tu koszt wykształcenia.

Robert J. Barro (1997) wskazuje, że „[...] kapitał ludzki to wykształcenie i doświadczenie zawodowe [...]”. David R. Begg (1993) dołącza do tej definicji wskazówkę, jak ów kapitał może być mierzony: „[...] kapitał ludzki to nagromadzony przez pracownika zasób wiedzy fachowej, doświadczenie i umiejętności. Jego wyceny dokonuje się z punktu widzenia stworzonych przezeń możliwości uzyskiwania dochodów w przyszłości [...]”. Z ko-

lei David R. Kamerschen, Richard B. McKenzie i Clark Nardinelli (1991) poszerzają tę definicję o możliwości produkcyjne pracowników: „[...] kapitał ludzki to nabyte kwalifikacje oraz możliwości produkcyjne pracowników [...]”. Taka ewolucja nakazuje dołączenie do kosztów kapitału ludzkiego (kosztów „nabycia wiedzy zawodowej”) także kosztów inwestycji w zdrowie. Na uboczu pozostaje problem indywidualnych wrodzonych predyspozycji stwarzających „możliwości produkcyjne” pracownika. Problematykę kapitału „zdrowotnego” pomijamy ze względu na brak miejsca, chociaż rozwiązanie problemów zdrowotności społeczeństwa rozpoczyna się od profilaktyki i jej upowszechnienia, opartej na edukacji, obejmującej wiedzę o przyczynach chorób, lecz również wiedzę o mechanizmach, które sprzyjają ich powstawaniu. Za kluczową inwestycję w człowieka uznajemy inwestycję w wykształcenie, które przygotowuje do kariery zawodowej, ale także do budowy ogólnie rozumianego fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa ludzi (por. Walsh 1935).

Akumulacja kapitału ludzkiego (nabywanie oraz gromadzenie wiedzy i umiejętności) jest możliwa dzięki stałemu procesowi kształcenia, uwzględniającemu przekaz informacji, technik i metod działania, wiedzy teoretycznej uchwyconej w abstrakcyjnych formalizacjach, wreszcie – dzięki nabywaniu umiejętności praktycznych. Tłem dla procesu akumulacji kapitału ludzkiego są też inne elementy globalnej zmiany społeczno-gospodarczej powiązane ze wzrostem gospodarczym. Należy tu wymienić tendencję do deregulacji gospodarek narodowych, zmniejszanie odpowiedzialności państwa za przebieg życia gospodarczego oraz zmiany w strukturze czynników rozwoju gospodarczego (wzrost roli sektora usług finansowych i teleinformatycznych).

Kształcenie – proces wytwarzania kapitału ludzkiego – musi pokonać wiele barier. Niektóre z nich są dobrze zbadane na gruncie pedagogiki (aspekt jednostki ludzkiej) oraz na gruncie szczegółowych nauk przyrodniczych i społecznych (zastosowanie nabytej wiedzy, kontekst organizacyjny). Jedną z najważniejszych nierozpoznanych barier jest niedostosowanie podaży kształconych pracowników do potrzeb gospodarki. Inna bariera to swoista inercja systemu edukacji, zrozumiała wobec konieczności utrzymania kierunku edukacji, wyznaczanego przez kulturową i cywilizacyjną rolę kształcenia.

Oczekiwania formułowane przez pracodawców to tylko jeden z doraźnych czynników wpływu na proces kształcenia. Istotne opóźnienie czasowe między bodźcem (na przykład sygnałem o konieczności zmian w procesie kształcenia) a reakcją (zmianą sylwetki absolwenta) skutkuje trudnościami w metodologii pomiaru cech wykształcenia. Z tego względu, omawiając wpływ środowisk gospodarczych na system edukacji, należy raczej dążyć do stworzenia systemu stałego rozpoznawania czynników uwarunkowanych rynkiem pracy, niż oczekiwać skuteczności jednorazowej adaptacji do formułowanych postulatów (por. Bucki, Minkiewicz 1998).

Szczególnym instrumentem dostosowywania struktury kwalifikacyjno-zawodowej popytu do podaży na pracę jest śledzenie losów zawodowych absolwentów⁴. Badania prowadzone w tym zakresie, według naszej wiedzy, nie są skoordynowane w skali kraju. Dotyczą one różnych zbiorowości, nie są prowadzone systematycznie i za priorytetowe uznają nieco inne kwestie. Trudno je traktować jako spójny system informacji, na którego podstawie można byłoby udzielić odpowiedzi na fundamentalne dziś pytania.

⁴ Wyróżnia się następujące wzory karier zawodowych: **stabilizacyjna** – utrzymywanie tej samej pozycji zawodowej od momentu pierwszej pracy do pracy obecnej; **progresywna** – występująca w przypadku ruchliwości w górę (przesunięcia, jakie dokonują się w przypadku takich osób w wymiarze pozycji zawodowej mają tendencję wzrostową o różnym stopniu ekspansji); **regresywna** – występująca w przypadku ruchliwości w dół o różnym stopniu degradacji (por. Rokicka 2000).

Zarządzanie kapitałem ludzkim ma więc znaczenie również z punktu widzenia kosztowej efektywności i systemu edukacji, i opieki zdrowotnej, ponieważ skala wydatków na oba te sektory jest znaczna (kwoty rządu około 5% PKB w przypadku edukacji i jeszcze wyższe w przypadku służby zdrowia, por. „Rocznik Statystyki...” 1997, s. 157–158, 165; 2000, s. 454–456).

Analiza rzeczywistości społeczno-gospodarczej i próba identyfikacji problemów związanych z transformacją ustrojową w Polsce wskazują na marnotrawstwo kapitału ludzkiego. Świadczą o tym następujące zjawiska: rosnące bezrobocie, opłacanie wielu zatrudnionych poniżej minimum socjalnego, a nawet poniżej minimum egzystencji, nadmierny etaryzm społeczeństwa blokujący przedsiębiorczą innowacyjność⁵, ignorowanie przez władze państwowe problemów badawczo-rozwojowych, nauki i szkolnictwa wyższego⁶, elityzacja szkolnictwa wyższego⁷ (por. Kowalik 1998).

Bezrobocie a wykształcenie

Różne są źródła bezrobocia i zróżnicowane sposoby zapobiegania mu lub zmniejszania jego skali. Bezrobocie może mieć charakter przejściowy (frykcyjny), cykliczny, strukturalny lub ukryty. Bezrobocie przejściowe występuje wtedy, gdy ludzie przechodzą z jednego miejsca pracy do drugiego, wymagającego podobnych kwalifikacji, bezrobocie cykliczne wywołane jest przez okresowe spadki koniunktury gospodarczej, bezrobocie strukturalne spowodowane jest potrzebą znacznych zmian kwalifikacji pracowników (na przykład w efekcie zmian technologicznych). Bezrobocie ukryte dotyczy ludzi nie ujętych w statystykach bezrobocia (zatrudnieni w niepełnym wymiarze, chociaż są gotowi do podjęcia pracy na cały etat, pracujący na stanowiskach, które wymagają innych kwalifikacji, nie szukający pracy z powodu zniechęcenia długotrwałym poszukiwaniem jakichkolwiek ofert (por. Kamerschen, McKenzie, Nardinelli 1991). W odróżnieniu od bezrobocia strukturalnego inne jego rodzaje można regulować poprzez odpowiednie działania.

Przedmiotem naszych rozważań jest bezrobocie strukturalne. Do rozbieżności kwalifikacji i rodzaju oferowanej pracy dochodzi w rezultacie przekształceń w strukturze gospodarki, a tym samym w strukturze popytu na pracę. Powiększa się wówczas dystans między rzeczywistością ekonomiczną i społeczną a rezultatami kształcenia i kwalifikacjami osób kończących edukację. Obumieranie nierentownych gałęzi produkcji, wyż demograficzny, migracje to inne – oprócz nieadekwatności struktur kształcenia i zatrudnienia – przykłady czynników prowadzących do bezrobocia strukturalnego (por. Kamerschen, McKenzie, Nardinelli 1991).

Bezrobocie strukturalne jest mało wrażliwe na poprawy koniunktury (por. Balcerowicz 1998), dlatego istotne jest znalezienie innych środków prowadzących do jego zmniejszenia. Wskazuje się tu między innymi na obniżenie stawek podatku dochodowego, zmianę

⁵ O postawie pasywności świadczy fakt, że większość gospodarstw domowych otrzymuje ponad połowę dochodów ze skarbu państwa (zatrudnienie w sektorze państwowym i transfery socjalne).

⁶ Docenianie wagi problemu tylko w sferze deklaracji, o czym świadczą między innymi skala emigracji wewnętrznej i zewnętrznej pracowników nauki, spadek wydatków z budżetu państwa na szkolnictwo wyższe w sytuacji gwałtownego wzrostu liczby kandydatów na studia i studentów, spadek nakładów na badania i rozwój (por. Felbur, Czyżowska 1995) oraz wydatków na naukę (udział wydatków na naukę w PKB w 1991 roku wynosił 0,76% PKB, a w 1998 roku – 0,47%; por. Kowalik 1998).

⁷ Wzrost zainteresowania kształceniem i komercjalizacja tego sektora pokazały wyraźne tendencje do dziedziczenia statusu społecznego.

(też obniżenie) wysokości zasiłków dla bezrobotnych oraz na pewne instrumenty, które służą lepszemu dostosowaniu struktury podaży pracy do struktury zapotrzebowania na pracę (na przykład organizacja tanich szkoleń zawodowych, dofinansowanie tworzenia nowych miejsc pracy dla absolwentów, wspieranie przedsiębiorczości na terenach dotkniętych bezrobociem). Wyniki badań empirycznych⁸ pokazują jednak, iż obniżenie podatku dochodowego przynosi tylko nieznaczne efekty w tym zakresie, że obniżenie zasiłków do pewnego poziomu skłania do poszukiwania pracy, ale warunkiem jej znalezienia jest szybka zmiana kwalifikacji. Dlatego też, aby rozwiązać ten problem, należy skoncentrować się przede wszystkim na stworzeniu właściwych form współpracy między środowiskiem edukacyjnym i środowiskiem biznesowym.

W krajach rozwiniętych uczelnie kładą nacisk na śledzenie potrzeb gospodarki. Istnieją dwa podejścia metodologiczne do tego problemu. Podejście normatywne zakłada, iż możliwe jest planowanie i (lub) prognozowanie rozwoju oraz – na podstawie planu (prognozy) – projektowanie i tworzenie kierunków kształcenia (skrajną postacią takiego podejścia jest planowanie kadr i polityka społeczna w systemie nakazowym gospodarki centralnie kierowanej). Przedmiotem badań jest popyt kadrowy gospodarki na absolwentów. Podejście fenomenologiczne nakazuje obserwację preferencji podejmujących i oferujących pracę i na tej podstawie tworzenie programów kształcenia, aby uniknąć strukturalnego niedostosowania popytu i podaży pracy.

Na zróżnicowaną sytuację grupy specjalistów na rynku pracy, głównie z powodu niedostosowań kwalifikacyjnych do zapotrzebowania na pracę sygnalizowanego przez rynek, wskazują zarówno dane statystyczne Krajowego Urzędu Pracy (por. Trzeciak 1998), jak i wyniki badań socjologicznych (por. Bielecki, Minkiewicz 1998). Kluczowym więc czynnikiem, który umożliwi likwidację tej bariery jest prawidłowa identyfikacja mechanizmów prowadzących do istnienia luki strukturalnej.

W opracowaniach poświęconych relacjom między kształceniem a zatrudnieniem przeważają dwa nurty: w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii – nurt **beckerowski**, oparty na ekonomistycznej koncepcji pracy, w powiązaniu z teorią kapitału ludzkiego, oraz we Francji i Niemczech – nurt **strukturalny**, analizujący głównie kierunki przepływu strumienia absolwentów opuszczających system edukacji, według poziomu wykształcenia, typu studiów i sektora zatrudnienia oraz charakteru pełnionych funkcji. Mimo luk w uzasadnieniach teoretycznych uważa się, że jest on najpełniejszy i najbardziej odpowiadający potrzebom współczesnego zarządzania (por. Darska 1996).

Bezrobocie i niepełne zatrudnienie osób wykształconych jest od początku lat osiemdziesiątych zjawiskiem ogólnoświatowym. Dotyczy ono w większym niż kiedyś stopniu osób o najwyższych kwalifikacjach. Według opinii UNESCO, wyrażonej w trakcie międzynarodowej konferencji w Paryżu (por. *Higher Education...* 1997), zatrudnienie absolwentów uczelni stanowi jedno z podstawowych wyzwania dla szkolnictwa wyższego w skali ogólnoświatowej. Dlatego też tematyka ta jest zaliczana do priorytetowych dziedzin działalności UNESCO oraz stanowi przedmiot wielu sesji naukowych, którym patronuje ta organizacja. Politykę Wspólnoty Europejskiej w tej dziedzinie określa *Biała Księga*, postulując poszukiwanie dróg kształcenia przystosowanych do perspektyw pracy i zatrudnienia (por. *Biała Księga...* 1997).

⁸ Na przykład znaczne obniżki podatków w Wielkiej Brytanii za rządów Margaret Thatcher nie skłoniły bezrobotnych do zmiany kwalifikacji (por. Czarny 1998).

Maurice Kogan i John Brennan (1993) twierdzą, że w badaniach związków między kształceniem i zatrudnieniem powinno się zwracać uwagę przede wszystkim na trzy problemy: określenie relatywnej siły wzajemnych oddziaływań szkolnictwa wyższego i rynku pracy; zdefiniowanie obszarów maksymalnej współzależności sfery kształcenia i sfery zatrudnienia oraz ich maksymalnej autonomii; poszerzenie wiedzy o mechanizmach, dzięki którym istniejące i przyszłe stosunki między tymi sferami mogłyby być kontrolowane, a także podjęcie próby odpowiedzi na pytanie, czy relacje te w ogóle powinny być kontrolowane, a jeśli tak, to kto powinien je kontrolować.

Ocena sytuacji w Unii Europejskiej wskazuje, że rynek pracy absolwentów szkół wyższych charakteryzuje zwiększenie liczby wysoko kwalifikowanych kadr, ograniczone możliwości absorpcji wszystkich pojawiających się na nim specjalistów oraz wzrost liczby bezrobotnych absolwentów (por. Hryniewicz, Jałowiecki 1994; Bengtsson 1996; Teichler, Kehm 1996). Bezrobotni absolwenci tych szkół są nową kategorią wśród bezrobotnych. I chociaż w zasadzie mogą oni być zatrudnieni na stanowiskach o niższych wymogach kwalifikacyjnych, to jednak istnieje poważny problem społeczny nadprodukcji kadr z wyższym wykształceniem⁹. Ponieważ w obu przypadkach – i bezrobocia, i zatrudnienia poniżej kwalifikacji – mamy do czynienia z niewykorzystaniem bądź niepełnym wykorzystaniem kapitału ludzkiego, problem dostosowania struktury kształcenia do zapotrzebowania rynku pracy staje się niezwykle ważny. Istnienie bezrobocia w Polsce, i to w takiej skali jak obecnie¹⁰, oznacza marnotrawstwo kapitału ludzkiego¹¹.

Dowodzi tego także zainteresowanie Komisji Europejskich studiami i analizami procesu wchodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy. Zainteresowanie tą problematyką w krajach OECD doprowadziło do identyfikacji trzech rodzajów **luk umiejętności**, wynikających z niedostatecznej reakcji podaży na szybkie zmiany popytu. Są to: niedobory w przygotowaniu siły roboczej, tj. niedostosowania do wymaganych umiejętności (problem podaży umiejętności); luki w zawodach, w specyficznych umiejętnościach zawodowych (głównie o charakterze lokalnym); brak miejsc pracy dla pracowników o kwalifikacjach nieadekwatnych do potrzeb rynku (por. konferencja zorganizowana przez Centre for Education Research and Innovation – CERI w 1989 roku; Bengtsson 1996).

Z punktu widzenia nauk o zarządzaniu, które wymagają teorii umożliwiających budowę wariantów polityki edukacyjnych w skali państwa i w skali instytucji nauczających, problem ten uznawany jest za bardzo trudny i wymaga badań. W skali regionalnej, w doświadczeniach europejskich związanych z badaniem relacji między kształceniem a zatrudnieniem odnotowuje się rosnące znaczenie polityki państwa w zakresie kształcenia zawodowego i zatrudnienia (por. Darska 1996). Na przykład na szczeblu Unii Europejskiej istnieje projekt CEDEFOP (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego) – a dla niego wspólna metodologia wkraczania młodzieży na rynek pracy. Na zlecenie organizacji EUROSTAT Centrum CEDEFOP stworzyło system i bazę danych na temat tenden-

⁹ Przyjmujemy kontekstowe rozumienie tego terminu: nadprodukcja zasobów pracy jest tu miarą strukturalnego niedopasowania podaży pracy i popytu na pracę.

¹⁰ W niektórych krajach stopa bezrobocia młodzieży sięga prawie 40% (na przykład w Hiszpanii w 1997 roku 37,1%, we Włoszech – 33,6%, w Grecji – 31%, w Polsce – 24,6%; „Rocznik Statystyki...” 2000).

¹¹ Tak będzie do około 2015 roku. Roczniki wyższe wkraczające na rynek pracy nie są (i nie będą) czynnikiem dynamizującym rozwój gospodarczy, ale staną się ciężarem, głównie z tego powodu, że ciągle brakuje skutecznej strategii walki z bezrobociem (por. Kowalik 1998).

cji rozwojowych kwalifikacji i zatrudnienia. W poszczególnych krajach prowadzone są badania ciągle: na przykład we Francji – całej kohorty maturzystów; w Wielkiej Brytanii – potencjalnych absolwentów (*Careers Service Survey*), w Kanadzie – wszystkich, którzy wychodzą z systemu kształcenia (ankieta *Relance*). Prowadzi to do tworzenia i realizowania polityk, których podłożem są metody naukowe oraz dążenie do unifikacji metod w badaniach statystycznych dotyczących problematyki kształcenia i zatrudnienia. Dane zbierane są od ponad dwudziestu pięciu lat: jednorazowe – w ujęciu przekrojowym, oraz długofalowe, dotyczące przejścia z systemu edukacji do życia zawodowego, a także zatrudnienia i bezrobocia młodzieży. W miarę upływu czasu studia nad tą problematyką są coraz bardziej złożone (na przykład dotyczą powiązań między kolejnymi sytuacjami: pracą, bezrobociem, kształceniem, a także prawdopodobieństwa zmian w następnym okresie i tworzenia modeli dla tych sekwencji).

Analiza zależności między wykształceniem i bezrobociem wskazuje na pewną, występującą w niektórych krajach, tendencję: im wyższe jest wykształcenie, tym niższa stopa bezrobocia¹². Jest ona znacznie wyższa wśród ludności młodszej: w listopadzie 1998 roku 37,6% w grupie wielu 15–19 lat, 20,5% w grupie wieku 20–24 lata, 10,6% – w grupie wieku 25–29 lat i 8,1% w grupie powyżej 30 lat. Może to świadczyć o tym, że na przykład w Polsce łatwiej jest utrzymać posiadaną już pracę niż wejść na rynek pracy. Dlatego tak ważne są badania pokazujące proces wejścia na ten rynek.

Panuje przekonanie, że aktywna walka z bezrobociem jest związana z tworzeniem nowych miejsc pracy oraz sprzyjaniem przepływowi z sektorów zagrożonych bezrobociem i ze sfery bezrobocia do gospodarki. Oba te zadania są wyzwaniem dla systemu edukacyjnego. Odpowiedzią na nie jest między innymi dążenie do adaptacji systemu edukacyjnego do potrzeb rynku pracy i – w szczególności – konieczność monitorowania rynku pracy na użytek instytucji edukacyjnych. Jak pokazują dane statystyczne, system edukacyjny boryka się z fundamentalnymi problemami, zwłaszcza w zakresie finansowania, i nie jest jeszcze gotowy do pełnienia takich zadań.

Rynek edukacyjny w świetle danych statystycznych

Wprawdzie w dokumentach rządowych ostatniej dekady docenia się znaczenie kapitału ludzkiego dla rozwoju gospodarczego kraju, jednak analiza wysokości nakładów na prace badawczo-rozwojowe, naukę i szkolnictwo wyższe (tabela 1) wskazuje na pewną prawidłowość, która, zdaniem Tadeusza Kowalika (1998) „[...] uprawnia do wniosku, że w ostatnich latach [...] władze systematycznie ignorowały problemy badawczo-rozwojowe i naukę, i raczej tolerowały niż wspierały rozwój szkolnictwa wyższego [...]”.

Dane przedstawione w tabeli 1 dowodzą, że wysoki wzrost produktu krajowego brutto (PKB) nie przełożył się w sposób zauważalny na zwiększenie zasobów i poprawę efektywności funkcjonowania żadnej z tych dziedzin. Na przykład eksplozji ilościowej szkolnictwa wyższego (prawie czterokrotny wzrost liczby studentów, niemal trzykrotne zwiększenie liczby uczelni, ponadtrzykrotny wzrost współczynnika skolaryzacji) oraz dywersyfikacji stopni i typów kształcenia przy braku działań zmierzających do rozwoju kadry na-

¹² W listopadzie 1998 roku w Polsce było 10,6% bezrobotnych ogółem, 3% wśród osób z wykształceniem wyższym i aż 14,4% w grupie osób z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym („Rocznik Statystyczny...” 1999, s. 145).

ukowej i bazy materialnej szkolnictwa wyższego towarzyszył spadek jego ogólnego poziomu. Zmniejszyły się wydatki na naukę (z 0,76% PKB w 1991 roku do 0,47% w 1998 roku), spadły wydatki na szkolnictwo wyższe, w sposób widoczny zmalały także nakłady na badania i rozwój.

Tabela 1

Udział w produkcji krajowym brutto wydatków na naukę szkolnictwo i edukację wyższe, prace badawczo-rozwojowe w latach 1991–1998 (w %)

Rok	Dynamika PKB (rok poprzedni = 100)	Udział w PKB			
		wydatki na naukę	wydatki na szkolnictwo wyższe	nakłady na B+R ^a	wydatki na edukację
1991	93,0	0,76	0,82	0,81	5,1
1992	102,6	0,64	0,88	0,84	5,4
1993	103,8	0,57	0,82	0,86	5,4
1994	105,2	0,55	0,73	0,82	5,6
1995	107,0	0,54	0,71	0,70	5,2
1996	106,1	0,52	0,78	0,76	5,5
1997	106,8	0,51	0,80	0,72	5,7
1998	104,8	0,47	0,77	0,73	5,6

Systematycznemu spadkowi wydatków na naukę towarzyszy oscylujący, minimalny wzrost wydatków na edukację.

^a Prace badawczo-rozwojowe obejmują trzy rodzaje działalności: badania podstawowe, badania stosowane i prace rozwojowe.

Źródło: wydatki na naukę za: Kowalik (1998); wydatki na edukację za: Golinowska (1999, s. 20–21); „Rocznik Statystyczny” 1999, s. 324; „Mały Rocznik Statystyczny” 1996, s. 200; *Raport o stanie...* 1999; *Szkoły wyższe...* 2001, s. 444.

Według Kowalika (1998), interpretując te dane, należy pamiętać między innymi o przekonaniu władz, że naukowcy to jedna z najbardziej plastycznych grup społecznych, niezdolna do zbiorowego działania i mająca niewielką siłę polityczną, o stawianiu znaku równości między państwowymi wydatkami na naukę a przesocjalizowaniem, co, zdaniem niektórych ekonomistów, jest źródłem słabości gospodarek w wielu krajach europejskich, a także o fałszywej świadomości rządzących, kształtowanej przez wysoką koniunkturę w stolicy.

Zjawiska te być może ulegną zmianie, gdyż jednym z czterech głównych priorytetów na lata 2000–2020, zapisanym w *Strategii rozwoju Polski do roku 2020*, jest „[...] ofensywa edukacyjna, ukierunkowana na unowocześnienie systemu kształcenia młodzieży oraz przekwalifikowanie znacznej części obecnie zatrudnionych, dostosowana do potrzeb przyszłości i skomputeryzowanego społeczeństwa [...]” (*Strategia rozwoju...* 2000, s. 34). Dwa z trzech głównych kierunków działań w bieżącym pięcioleciu to przejście do intensywnego inwestowania w edukację (już od roku 2001 w tempie 1,5 punktu szybszym od wzrostu PKB, co da docelowo udział wydatków na edukację – ze wszystkich źródeł łącznie, także z budżetów rodzin – na poziomie 6,5% PKB w roku 2010 i 7,5% w roku 2020) oraz intensyfikacja wydatków na naukę i zaplecze badawczo-rozwojowe, najpóźniej od roku 2003 (tak aby w 2010 roku osiągnąć 1,8% PKB, a w 2020 roku 2,5% PKB).

Tendencje obserwowane w Polsce ujawniły się również w większości państw Europy Południowej i Wschodniej. Publiczne wydatki na edukację w tych krajach (poza Czechami, Słowenią i Estonią) w okresie transformacji obniżały się bardziej niż następował spadek PKB (tabela 2). Wstąpiły tam dwie tendencje: ochrona tych wskaźników i nakładów na początku okresu transformacji, a nawet – przejściowo – wzrost. W Polsce, po początkowym spadku, nastąpił niewielki wzrost w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych.

Tabela 2

Wydatki publiczne na edukację w krajach przechodzących transformację gospodarczą jako procent produktu krajowego brutto w latach 1991–1997

Rok	Polska	Czechy	Słowacja	Węgry	Słowenia	Macedonia	Bulgaria	Rumunia	Łotwa	Rosja
1991	5,1	4,1	5,6	6,3	4,8	6,8	5,1	3,6	4,2	3,6
1992	5,4	4,5	6,0	6,6	5,5	5,4	6,1	3,6	4,6	3,6
1993	5,4	5,2	5,2	6,5	5,8	6,0	5,7	3,3	6,1	4,0
1994	5,6	5,4	4,4	6,4	5,5	5,7	4,8	3,1	6,1	4,5
1995	5,2	5,3	5,1	5,5	5,8	5,7	4,0	3,4	6,9	3,6
1996	5,5	5,3	5,0	4,9	5,8	5,9	3,2	3,5	5,8	3,8
1997	5,7	–	–	4,3	–	5,4	4,0	–	5,8	4,2

Poza Węgrami i Bułgarią w krajach przechodzących transformację wydatki mają charakter oscylujący.
Źródło: Golinowska (1999, s. 24).

Wydatki na edukację – zarówno publiczne, jak i prywatne – w większości państw OECD systematycznie rosną, szybciej niż PKB (przeciętnie wynoszą 5,9% PKB, ale na przykład 8% w krajach skandynawskich i 5% w Turcji).

Tabela 3

Wydatki publiczne na edukację w wybranych krajach Unii Europejskiej, Czechach, Polsce i na Węgrzech w 1996 roku

Kraj	Wydatki na edukację jako % PKB	Wydatki na edukację jako % PKB <i>per capita</i>
Austria	5,6	34,1
Czechy	5,3	28,0 ^a
Dania	7,0	29,7
Finlandia	6,6	29,6
Francja	6,4	30,1
Grecja	2,4	13,3
Hiszpania	4,8	25,0
Polska	5,2	24,5
Szwecja	6,7	32,3
Węgry	6,4	30,1

^a Rok 1995.

Źródło: Golinowska (1999, s. 23).

Znaczne są także różnice w finansowaniu badań naukowych. Ze statystyk wynika, że udział Polski w światowych nakładach na badania i rozwój jest niższy niż jej udział w światowej produkcji przemysłowej czy w łącznym produkcie krajowym brutto i że wydatki na jednego badacza są w Polsce najniższe spośród wszystkich państw OECD i czterokrotnie mniejsze niż średnio w Unii Europejskiej, a więc że istnieje dystans między systemem nauki i techniki w Polsce oraz systemami nauki i techniki w krajach wysoko rozwiniętych¹³. Aby go zmniejszyć, konieczny jest wzrost nakładów budżetowych na naukę (na odnowienie infrastruktury i aparatury naukowej oraz na wzrost płac pracowników tej sfery) a także na stworzenie lub wzmocnienie systemu zachęt dla przedsiębiorców, aby finansowali prace badawczo-rozwojowe.

Konieczność ponoszenia wielkich nakładów na badania naukowe wobec istniejących wyzwań (między innymi zagrożenie malarią, globalne zagrożenia środowiska) jest niekwestionowana. Wydaje się jednak, że przy obecnym poziomie rozwoju gospodarczego natknięto się, zwłaszcza w krajach, w których dochód na głowę mieszkańca jest wyraźnie mniejszy, na nieprzekraczalną barierę finansową. Świadczy o tym między innymi kryzys tak zwanych negocjacji środowiskowych. Dalszy postęp można uzyskać bądź poprzez wzrost gospodarczy, pozwalający powiększać nakłady na prowadzone działania, bądź przez zwiększenie efektywności wykorzystania istniejących zasobów. Wspólnym mianownikiem tych działań jest inwestowanie w kapitał ludzki (edukacja). Aby jednak takie inwestycje mogły odnieść pożądane skutki, konieczne jest zrozumienie mechanizmów odpowiadających za przyrost kapitału ludzkiego.

Statystyki finansowania edukacji i nauki nie dowodzą, niestety, by miały zaistnieć radykalne zmiany polityki edukacyjnej w krajach przechodzących transformację gospodarczą.

Stan badań relacji między kształceniem i zatrudnieniem

Trudno nie zgodzić się z opiniami podkreślającymi niewystarczający zakres badań nad szkolnictwem wyższym i rynkiem pracy absolwentów, potrzebę badania nie rozpoznanych dotąd problemów (*tracer studies*), identyfikacji ról i odpowiedzialności instytucji zajmujących się perspektywami zatrudnienia absolwentów¹⁴. Fundamentalne znaczenie mają tu metody pozwalające na budowanie scenariuszy zatrudnienia absolwentów. W Polsce istotnym punktem odniesienia dla stworzenia takiego scenariusza jest ocena perspektyw zatrudnienia w kontekście umasowienia studiów wyższych w latach dziewięćdziesiątych. Oznacza to pilną konieczność prowadzenia badań nad kierunkami zatrudnienia, co umożliwi dokumentację ewolucji kryzysu zatrudnienia absolwentów. Inne ważne punkty odniesienia to: warunki rozwoju społeczno-gospodarczego, wymagania regionalne wobec kompetencji przyszłego absolwenta, problem dywersyfikacji podaży studiów, zmieniające się priorytety polityki edukacyjnej w odniesieniu do szkół wyższych, innowacje programów kształcenia oraz procesu edukacyjnego.

Tymczasem nie mamy wiedzy o ustabilizowanych prawidłowościach – rynek jest platformą negocjowania preferencji pracodawców i pracobiorców, które powstają w wyniku kształ-

¹³ Wskaźnik GERD (ang. *Gross Domestic Expenditure on R&D*), opisujący ogólne krajowe wydatki na badania i rozwój (w mln USD) na głowę mieszkańca, jest w Polsce ośmiokrotnie mniejszy niż w krajach OECD, siedmiokrotnie mniejszy niż w krajach Unii Europejskiej, trzykrotnie mniejszy niż w Czechach i tylko nieznacznie wyższy od wskaźników dla najbardziej rozwiniętych krajów Ameryki Łacińskiej. Ze względu jednak na różnice poziomu rozwoju gospodarczego wskaźnik ten nie jest w pełni miarodajny (por. *Stan nauki...* 1999). Na przykład w Niemczech w 1996 roku kształtował się on na poziomie 487,0 (2,29% PKB); we Francji – 478,2 (2,32% PKB); w Wielkiej Brytanii – 360,3 (2,62% PKB); w Republice Czeskiej – 134,9 (1,07% PKB); w Polsce – 52,6 (0,76% PKB); na Węgrzech – 60,7 (0,66% PKB).

¹⁴ Między innymi na konferencji „The Consequences of Change for Graduate Employment”, zorganizowanej w Paryżu w 1997 roku (por. *Proceedings...* 1997).

towania potrzeb obu tych grup, gdy występują one na tym samym rynku w roli konsumentów. Układ o tak silnie skomplikowanej współzależności nie znalazł jeszcze uzasadnień teoretycznych umożliwiających modelowanie dynamiki. Do tworzenia polityki zarządczej wykorzystuje się więc opis statystyczny i ogranicza do zjawisk, które dopuszczają poprawny opis statystyczny i śledzenie korelacji.

Relacje między systemem szkolnictwa wyższego a rynkiem pracy są analizowane z różnych punktów widzenia. W aspekcie **zapotrzebowania na kadry z wyższym wykształceniem** szkolnictwo jest siłą napędową rozwoju gospodarczego, więc oferta kształcenia powinna odpowiadać potrzebom rynku pracy (o skali i strukturze kształcenia powinny decydować potrzeby gospodarki). Z punktu widzenia **zapotrzebowania społecznego na kształcenie** szkolnictwo powinno zaspokoić przede wszystkim zróżnicowane potrzeby edukacyjne młodzieży, więc oferta edukacyjna powinna uwzględniać jej aspiracje, uzdolnienia, motywacje i perspektywy zawodowe (swobodny wybór kierunku studiów i równe szanse w dostępie do wykształcenia). W aspekcie **inwestowania w kapitał ludzki** wykształcenie jest inwestycją, zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. Wybór charakteru i typu studiów jest zdeterminowany i jednocześnie sterowany przez oczekiwane dochody i pozycję na rynku pracy (por. Teichler, Kehm 1996).

Formułowane w tym kontekście hipotezy nie znajdują powszechnej akceptacji. Przyjęcie, że o skali i strukturze kształcenia decydują potrzeby rynku pracy zakłada możliwość posiadania instrumentów pozwalających na sterowanie wyborami młodzieży i przygotowywanie dokładnych prognoz potrzeb gospodarki w tym zakresie. Jednak uznanie za priorytetowe zapotrzebowania społecznego na kształcenie oznacza uzyskanie społecznej akceptacji na nadmierne (w stosunku do potrzeb) kształcenie na niektórych kierunkach, a tym samym niepewne perspektywy zatrudnienia po ich ukończeniu. Traktowanie wykształcenia jako inwestycji (zarówno jednostki, jak i społeczeństwa) oznacza także zgodę na pewien margines niedostoso- wania: młodzież nie zawsze wybierze te kierunki i rodzaje studiów, których poszukuje rynek. Poglądy te powstały na podstawie badań prowadzonych w rozwiniętych systemach rynkowych i wymagają weryfikacji w warunkach transformacji systemu. Zagrożenie nowym – analogicznym do zachodnioeuropejskiego – bezrobociem strukturalnym może wystąpić w Polsce wcześniej, niż przewidują to prognozy (dwukrotny wzrost współczynnika skolaryzacji do roku 2010, narastające trudności ze znalezieniem pracy zgodnej z przygotowaniem zawodowym, brak systemu przepływu informacji między rynkiem pracy a rynkiem usług edukacyjnych).

Próba sporządzenia pełnego katalogu badań losów zawodowych absolwentów skończyła się niepowodzeniem. Dwukrotnie przeprowadzony sondaż wśród istniejących w uczelniach biur karier pokazał, że większość szkół wyższych nie prowadzi takich badań. Lista instytucji (uczelni, ośrodków badawczych) i pracowników nauki zajmujących się tą problematyką jest więc dosyć skromna. Z przeglądu literatury na ten temat wynika, że badania z tego zakresu mają zwłaszcza odpowiedzieć na trzy pytania: co przede wszystkim wpływa na decyzje kształtujące ścieżkę edukacyjną i zawodową absolwenta (pytania o dokonane wybory w tym zakresie i ich motywacje); jaki jest związek wykształcenia zdobytego w uczelni z wejściem na rynek pracy i zaistnieniem na tym rynku; jakie problemy towarzyszą przejściu z edukacji do zatrudnienia.

Badania losów zawodowych absolwentów prowadzone są na zróżnicowanych poziomach kształcenia, za pomocą różnych narzędzi, w różnej skali i przez różne jednostki badawcze. Zróżnicowana też jest ich użyteczność. Niektóre z nich są częścią empiryczną prac dyplomowych (licencjackich, magisterskich, doktorskich), inne – powstają na zapotrzebowanie władz

uczelni i stanowią dla nich informację o ocenie realizowanego programu. Wyniki tego typu badań mogą także służyć do monitorowania rynku pracy pod kątem potrzeb edukacji, rozpoznania sytuacji społecznej, zawodowej i bytowej absolwentów, chociaż, jak pokazuje praktyka, takie informacje są użyteczne przede wszystkim dla badaczy zainteresowanych tą tematyką. Badania są realizowane jednorazowo, cyklicznie lub w sposób ciągły. Mają na celu albo ocenę procesu przejścia między edukacją a rynkiem pracy, albo śledzenie karier edukacyjnych i zawodowych absolwentów. W tym drugim przypadku badania powinny się powtarzać i być rozłożone w czasie, a, jak wynika z zebranych informacji, są one najczęściej jednorazowe lub jeśli są powtarzane, to dotyczą już innej zbiorowości absolwentów. Badania karier absolwentów mogą być atutem lub warunkiem uzyskania certyfikatu/akredytacji przez jednostkę kształcącą oraz narzędziem w walce konkurencyjnej na rynku edukacyjnym.

Z dokonanego przeglądu wynika, że większość badań prowadzonych było (jest) w celach poznawczych. Być może wyniki niektórych z nich zastosowano na przykład w zarządzaniu szkołą wyższą, do monitorowania lokalnych rynków pracy, do prowadzenia polityki edukacyjnej w regionie, do modyfikacji programów kształcenia czy nawet jako narzędzie oceny jakości kształcenia, ale w opracowaniach nie ma informacji na ten temat.

Niewielka skala i częstotliwość prowadzenia tego rodzaju badań wynika z trudności uzyskania dofinansowania, ale także z niedocenia ich wagi¹⁵.

Brak środków na takie analizy przesądza często również o sposobie ich realizacji, kształcie ankiety (tzn. zakreślonych obszarach badawczych) oraz o wielkości próby (populacji) wytypowanej do badań.

Postawione cele ogólne badania i hipotezy badawcze (na przykład o związku między jakością wykształcenia a karierą zawodową) decydują o kształcie (zawartości merytorycznej) kwestionariusza oraz o blokach problemowych dotyczących najbardziej istotnych, zdaniem badacza, kwestii.

Przy konstrukcji narzędzia badawczego warto skorzystać z istniejących narzędzi, opracowanych wcześniej przez specjalistów, co pozwala na porównywanie wyników badań i w pewnym sensie rozszerza ograniczone, przede wszystkim ze względów finansowych, pole badawcze. Być może tak się już dzieje, ale w literaturze poświęconej tej problematyce brakuje takich analiz.

Innym istotnym problemem jest dotarcie do respondentów, co wynika z braku aktualnych centralnych baz z informacjami, braku takich informacji w archiwach uczelnianych oraz braku stałych form współpracy uczelni z absolwentami. Trudności te zostały znacznie spotęgowane przez wprowadzenie ustawy o ochronie danych osobowych.

Wyzwania

Przedstawione w poprzednich paragrafach rozważania pozwalają na podjęcie próby sformułowania listy zagadnień badawczych szczególnie ważnych w dobie zmian strukturalnych w Polsce, a będących dziś wyzwaniami naukowymi. Dopiero analizy rynków umożliwiają wnioskowanie o mechanizmach zmian oraz konstruowanie swoistych **barometrów bezrobocia**, które znajdują zastosowanie do tworzenia prognoz. Prognozy na podstawie analiz w sferze edukacji wyższej stają się palącą koniecznością. Należy przede wszystkim:

¹⁵ W krajach Unii Europejskiej zaczęły się one rozwijać na dużą skalę w latach siedemdziesiątych jako odpowiedź na zapotrzebowanie instytucji politycznych odpowiedzialnych za edukację, kształcenie zawodowe i zatrudnienie (por. Darska 1996).

- zidentyfikować mechanizmy przejścia między edukacją a rynkiem pracy;
- opracować metody identyfikacji i analizy zróżnicowania ścieżek zawodowych absolwentów¹⁶;
- skonstruować wskaźniki wykorzystania kwalifikacji absolwentów jako miary jakości studiów wyższych.

Znajomość tych mechanizmów pozwoli między innymi na przeprowadzenie analiz:

- rynku pracy w pierwszej fazie transformacji systemowej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, na przykład na podstawie danych statystycznych i wyników badań aktywności ekonomicznej ludności (BAEL) dotyczących zmian aktywności zawodowej ludności, wielkości popytu na pracę oraz dynamiki i płynności bezrobocia itp.;
- czynników decydujących o przebiegu kariery zawodowej (w tym między innymi jakości kształcenia, sytuacji na rynku pracy, czynników demograficznych);
- sytuacji na absolwentckim rynku pracy w krajach rozwiniętych, między innymi na podstawie kluczowych wskaźników OECD;
- dysproporcji ilościowych i jakościowych między podażą absolwentów szkół wyższych, a popytem na tych absolwentów;
- skutków zmian na rynku pracy absolwentów dla szkolnictwa wyższego¹⁷;
- możliwości kształtowania karier zawodowych¹⁸.

Naturalnym przedmiotem badań empirycznych umożliwiających realizację celów badawczych są absolwenci na rynku pracy. Weryfikacja hipotez dotyczących ich zatrudnienia wymaga konstruowania narzędzi badawczych umożliwiających identyfikację oraz monitorowanie zmian na rynku pracy i rynku edukacyjnym. Metodologia badań nad karierami zawodowymi absolwentów musi korzystać z modeli, które powinny umożliwiać nie tylko śledzenie wydarzeń o charakterze punktowym, występujących w ciągu życia ludzkiego w określonych momentach, lecz również **biogramów** – będących opisem procesów wpływających na wzrost (a także degradację) tej części kapitału ludzkiego, która jest związana z edukacją (przyrost wiedzy, kształtowanie kreatywności)¹⁹.

Celem **podejścia biogramowego** jest wykorzystanie danych ankietowych (opisujących przebieg karier edukacyjnej²⁰ i zawodowej podmiotów z badanej populacji) do wykrywania prawidłowości dotyczących kształtowania preferencji pracobiorców i pracodawców. Identyfikacja prawidłowości decydujących o czasie pobytu w określonym stanie, przejściu z jednego stanu edukacyjnego/zatrudnienia do innego, sekwencji zdarzeń i ich rozkładzie w czasie umożliwia, w efekcie, klasyfikację karier z punktu widzenia nakładów czasu na różne zadania (wychowanie dzieci, nauka) oraz role (zawodowe i inne).

Zebranie danych wymaga uprzedniego wprowadzenia typologii i identyfikacji zdarzeń, które powodują zmiany stanów, a także pomiaru czasu ich występowania i wyznaczenia **epizodów** (okres między kolejnymi zdarzeniami). W cytowanych badaniach demograficz-

¹⁶ Jako czynniki wpływające na to zróżnicowanie można wskazywać: miejsce studiowania, ukończony kierunek studiów, formy studiów (dzienne, zaoczne), rodzaj i typ własności uczelni oraz cechy społeczno-demograficzne badanej populacji.

¹⁷ Takie analizy mogą posłużyć do formułowania dyrektyw dla polityki edukacyjnej.

¹⁸ Stan i wytyczne dla pośrednictwa i poradnictwa zawodowego.

¹⁹ Podobne modele wprowadzono w analizie zjawisk demograficznych (por. Coleman 1981). W literaturze polskiej podejście to nosi nazwę analizy historii zdarzeń (por. Frątczak 1996). Podejście biogramowe można traktować jako model analizy historii zdarzeń zawężony do zjawisk edukacyjnych i rozbudowany o cechy specyficzne dla tej problematyki.

²⁰ Willekens (1986; cyt. za Frątczak 1996) rozważa wiele równoległych karier (między innymi edukacyjną i zawodową) zbudowanych z wydarzeń tego samego typu i składających się na cykl życia jednostki. Zazwyczaj kariera zawodowa rozpoczyna się po karierze edukacyjnej.

nych bada się między innymi czas poszukiwania kolejnej pracy w zależności od innych zmiennych biogramowych. Innym nurtem analiz są typowe, dotyczące przebiegu zdarzeń w podziale na retrospektywne – dotyczące kariery zrealizowanej, oraz prospektywne – obejmujące karierę przyszłą.

Budowa edukacyjnego modelu biogramowego wymaga zebrania od respondentów danych dotyczących:

- **cech:** między innymi płeć, data i miejsce urodzenia, poziom wykształcenia, stan cywilny;
- **wydarzeń demograficznych:** między innymi zmiany miejsca zamieszkania (migracje) i nauki;
- **przebiegu nauki:** między innymi okres nauki przed studiami (rodzaj szkoły, motyw jej wyboru, udział w olimpiadach przedmiotowych i kursach przygotowawczych do egzaminów na uczelnie, zmiany szkoły), w czasie studiów (rodzaj uczelni i kierunku studiów, motyw ich wyboru, podejmowanie studiów równoległych lub innych dodatkowych kursów i szkoleń w innego typu instytucjach kształcących), po studiach (motywy i kierunki podwyższania kwalifikacji i plany w tym zakresie);
- **pracy zawodowej:** okresy zatrudnienia i przerw w pracy (bezrobocia i niepodejmowania pracy z wyboru) oraz powiązanie ich z edukacją (szkolenia itp.), gospodarowanie czasem pracy, wykonywane funkcje zawodowe i inne

Naturalnym wymogiem jest możliwość, przynajmniej częściowego, wykorzystania istniejących już baz danych (z badań naukowych i z innych ekspertyz).

Metodologia analizy biogramów edukacyjnych wymaga: sformułowania hipotez, określenia cezurę czasowej obejmującej zachodzenie zjawisk edukacyjnych i zatrudnienia²¹, zebrania danych reprezentujących w statystycznie istotny sposób badane procesy²², statystycznej weryfikacji hipotez, a także sformułowania uogólnień teoretycznych uzasadniających otrzymane wyniki eksperymentalne.

Analiza wyników badań empirycznych wymaga więc podejścia interdyscyplinarnego, uwzględniającego wiedzę z dziedziny szeroko pojętej edukacji, statystyki, ekonometrii i analizy decyzji.

Można oczekiwać, że wyniki analizy biogramów pozwolą między innymi na: analizę procesu wejścia na rynek pracy, ocenę i pomiar skuteczności tego procesu, analizę równoległej do zawodowej, dalszej ścieżki edukacyjnej (co może być przydatne przy ustalaniu trendów polityki edukacyjnej na szczeblu lokalnym) oraz analizę zależności między ścieżką edukacyjną i zawodową, też w aspekcie kierunkowej struktury kształcenia.

W badaniach dotyczących edukacji rzadko *explicite* występują parametryczne modele analizy historii zdarzeń. Brakuje także systematycznej analizy uwzględniającej krotkości stanów wejścia i wyjścia. Pojedyncze epizody mogą być charakteryzowane przez krotkości stanów wyjścia i przeznaczenia. Rozróżnia się zazwyczaj przypadek z jednym stanem wyjścia i jednym stanem przeznaczenia (końcowym), przypadek z jednym stanem wyjścia i wieloma stanami przeznaczenia oraz epizody z wieloma stanami wejścia i przeznaczenia (por. Frątczak 1996).

²¹ W tym celu należy jako jedno z kryteriów doboru próby określić staż pracy absolwentów.

²² Celowy dobór prób gwarantujący jej zróżnicowanie ze względu na wyróżnione wcześniej cechy (na przykład wielkość, tradycje, potencjał, pozycję na rynku pracy ośrodka akademickiego). Duże rozmiary populacji generalnej absolwentów i koszty badań reprezentatywnych powodują że dobór celowy stosowany jest szeroko w porównywalnych badaniach za granicą, na przykład w badaniach Ulricha Teichlera z Center for Research Higher Education and Work Uniwersytetu w Kassel, prowadzonych na początku lat dziewięćdziesiątych (por. Teichler, Kehm, 1996).

Podejście biogramowe zastosowano w badaniu zatytułowanym „Podejście biogramowe w zarządzaniu kapitałem ludzkim: analiza ścieżek zawodowych absolwentów wyższych uczelni”²³. Badanie wśród dobranych w sposób losowy absolwentów z 1998 roku studiów magisterskich dziennych i zaocznych wybranych kierunków z dwudziestu pięciu szkół wyższych z sześciu ośrodków akademickich przeprowadzono na przełomie lat 2000/2001.

Badanie zrealizowano za pomocą ankiety pocztowej. Skoncentrowano się w nim na analizach: ścieżek edukacyjnych absolwentów (począwszy od szkoły średniej, poprzez studia, aż po kursy, szkolenia i studia podyplomowe podejmowane równoległe w czasie nauki oraz pracy zawodowej), ścieżek zawodowych (począwszy od praktyk zawodowych na etapie szkoły średniej, poprzez praktyki i pracę podejmowaną w czasie studiów, aż do pracy zawodowej po ich ukończeniu), a także mobilności badanych (poprzez zestawienie miejsca urodzenia, kształcenia na etapie liceum, miejsca studiowania, stałego zamieszkania i pracy).

Pytania w kwestionariuszu ankiety zostały pogrupowane w kilka działów:

Przed studiami: identyfikacja rodzaju wybranej szkoły średniej, motywów wyboru i profilu szkoły oraz innej aktywności edukacyjnej i zawodowej na tym etapie (udział w olimpiadach przedmiotowych, uczestnictwo w kursach przygotowawczych do egzaminów na uczelnię, odbywanie praktyk zawodowych).

W czasie studiów: ustalenie motywów wyboru uczelni i kierunku studiów, ocena przyrostu wiedzy i umiejętności w czasie studiów, inna działalność edukacyjna i zawodowa na tym etapie kształcenia (studia równoległe, praktyki zawodowe), ocena studiów – zestawienie wcześniejszych wyobrażeń i opinii z rzeczywistością.

Po studiach: ustalenie, jakie były motywy podwyższania lub uzupełniania kwalifikacji oraz czy ukończenie kursów lub studiów podyplomowych wpłynęło na zmianę pozycji zawodowej, społecznej i materialnej.

Praca i studia: ustalenie powodów podejmowania pracy w czasie studiów, rodzaju, miejsca i czasu pracy oraz jej wpływu na wyniki w nauce, posiadane kwalifikacje zawodowe i poprawa sytuacji materialnej.

Podejmowanie pracy: identyfikacja sposobów wejścia na rynek pracy i czynników istotnych dla pierwszego etapu kariery zawodowej, charakterystyka wykonywanej pracy i mobilności zawodowej badanych.

Metryczka: charakterystyka badanych, tj. data rozpoczęcia i ukończenia studiów, uczelnia i kierunek, średnia ocen na dyplomie, forma studiów, miejsce urodzenia, studiów, stałego zamieszkania i pracy.

Głównym celem badania było wykrycie mechanizmów odpowiadających za przyrost kapitału ludzkiego w warunkach zmiany struktury społecznej w Polsce w latach 1989–2000, a więc udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy i w jakim stopniu łączenie nauki z aktywnością zawodową wpływało na pozycję społeczną, zawodową i materialną różnych subpopulacji absolwentów?
- Jaka jest zależność ścieżek edukacyjnych i zawodowych w badanych subpopulacjach?
- Czy deklarowana i rzeczywista mobilność ma wpływ na karierę zawodową badanych?
- Czy sukcesy i porażki związane z poszukiwaniem i wykonywaniem pierwszej pracy są takie same w różnych subpopulacjach absolwentów?
- Jakie kwalifikacje mają badani absolwenci i czy są one adekwatne do tych, których oczekuje rynek pracy?

²³ Projekt KBN nr 1H02B 017 18.

Zebrane informacje posłużą do identyfikacji istniejących scenariuszy wchodzenia na rynek pracy oraz sposobów stawania się aktywnym zawodowo, możliwych ścieżek edukacyjnych i zawodowych w badanych subpopulacjach, a także do oceny adekwatności wiedzy i kwalifikacji zdobywanych w czasie kształcenia do potrzeb sygnalizowanych przez gospodarkę.

Badania dobiegają końca. Dostarczyły one obszernego materiału empirycznego. Wnioski z analiz przedstawione w innych opracowaniach być może staną się podstawą do decyzji administracyjnych dotyczących edukacji, a także pomogą ustanowić standardy zbierania danych.

Literatura

Balcerowicz L. 1998

Wolność i rozwój, Wydawnictwo Znak, Warszawa.

Barro R.J. 1997

Makroekonomia, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Becker G.S. 1964

Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, Princeton University Press, Princeton, NJ.

Begg D. 1993

Ekonomia, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Bengtsson J. 1996

Rynki pracy przyszłości: wyzwanie dla polityki edukacyjnej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Biała Księga... 1997

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa.

Bielecki P., Minkiewicz B. 1998

Podmioty polityki rynku pracy jako źródło informacji o popycie na absolwentów ekonomii i zarządzania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 11.

Bucki J., Minkiewicz B. 1999

Biznes o edukacji, „Nowe Życie Gospodarcze”, nr 17/205.

Coleman J.S. 1981

Longitudinal Data Analysis, Basic Books Inc. Publishers, New York.

Czarny B. 1998

Podstawy ekonomii, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Darska A. 1996

Doświadczenia europejskie związane z badaniem relacji między kształceniem i zatrudnieniem, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Domański S. R. 1993

Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Felbur S., Czyżowska Z. 1995

Nakłady na finansowanie nauki a wzrost gospodarczy, „Ekonomista”, nr 4.

Frątczak E. 1996

Badania retrospektywne. Analiza historii zdarzeń, w: *Zastosowania analizy historii zdarzeń w demografii*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Golinowska S. (red.) 1999

Edukacja i rynek pracy, Raporty Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa.

Grossman M. 1972

The Demand for Health: A Theoretical and Empirical Investigation, National Bureau of Economic Research.

Higher Education... 1997

Higher Education: The Consequences of Change for Graduate Employment. Proceedings of the 5th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education, Paris.

Hryniewicz J., Jałowiecki B. 1994

Rynek pracy intelektualnej w Polsce, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Kamerschen D.R., McKenzie R.B., Nardinelli C. 1991

Ekonomia, Fundacja Gospodarcza NSZZ „Solidarność”, Gdańsk.

Kogan M., Brennan J. 1993

Higher Education and the World of Work: An Overview, „Higher Education in Europe”, vol. 18(2).

Kowalik T. 1998

Kapitał ludzki – polska bariera rozwoju, www.lewica.pl/ps/8565.html

Losy zawodowe... 1995 [1998]

Losy zawodowe absolwentów w latach 1989–1994 [1994–1997] Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Lucas R.E. 1993

Making a Miracle, „Econometrica” (New Haven, Conn.), vol. 61, nr 2.

Lucas R.E. 1998

On the Mechanics of Economic Development, „Journal of Monetary Economics” (Amsterdam), vol. 22, nr 1.

Proceedings... 1997

Proceedings of the 5th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education „The Consequences of Change for Graduate Employment”, Paris.

Raport o stanie... 2000

Raport o stanie nauki w Polsce 1999, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

„Rocznik Statystyczny...” 1999

„Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

„Rocznik Statystyki...” 1997; 2000

„Rocznik Statystyki Międzynarodowej”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Rokicka M., Starosta P. 2000

Mobilność zawodowa i edukacyjna, w: E. Kryńska (red.): *Mobilność zasobów pracy. Analiza i metody symulacji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Romer P. 1993

Two Strategies for Economic Development: Using Ideas and Producing Ideas, w: *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics 1992*, The World Bank, Washington D.C.

Stan nauki... 1999

Stan nauki i techniki w Polsce, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

Strategia rozwoju... 2000

Strategia rozwoju Polski do roku 2020, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.

Szkoły wyższe... 2001

Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r. Informacje i opracowania statystyczne GUS, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Trzeciak W. 1998

Analiza rynku pracy szkół wyższych, w: B. Minkiewicz, A. Osterczuk-Kozińska (red.): *Studia wyższe – szansa na sukces?*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Teichler U., Kehm B. 1996

Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym i światem pracy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Walsh I.R. 1935

Capital Concept to Man, „The Quarterly Journal of Economics”.

Willekens F. 1986

Synthetic Biographies. A Method for Life Course Analysis, referat przedstawiony na konferencji „The Annual Meeting of the Population Association of America”, San Francisco 1986.

Załącznik

Wybrane badania losów zawodowych absolwentów prowadzone w Polsce i za granicą – charakterystyka ogólna

Lista ośrodków prowadzących badania obejmuje między innymi następujące instytucje: Biuro Karier Uniwersytetu Gdańskiego (badania w toku), Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu (badania w toku), Pracownia Metod i Technik Badawczych przy Instytucie Socjologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katedra Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego (badania coroczne, prowadzone od roku akademickiego 1996/1997), Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Instytut Spraw Publicznych w Warszawie, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Główny Urząd Statystyczny, Katedra Zarządzania Personelem Politechniki Częstochowskiej.

Badania prowadzone są na różnych poziomach kształcenia: a) **podstawowym** (na przykład badanie „Pozycja absolwentów niepublicznych szkół podstawowych w zespole klasowym szkoły średniej”, przeprowadzone na przełomie lat 1998/1999 w Szczecinie); b) **średnim** (na przykład badanie „Losy zawodowe absolwentów średnich szkół gastronomicznych w wybranych województwach”, przeprowadzone w 2000 roku przez Instytut Turystyki w Warszawie); c) **wyższym** (na przykład badanie „Losy zawodowe absolwentów kierunków pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze”, przeprowadzone na początku lat dziewięćdziesiątych); d) **studiów podyplomowych** (na przykład badanie rozwoju karier zawodowych absolwentów podyplomowych studiów menedżerskich *Master of Business Administration*, zrealizowane w 1998 roku w kilku szkołach prowadzących te studia).

Narzędzia badawcze: na ogół jest to ankieta pocztowa rozsyłana pod adresy domowe, ale na przykład kariery zawodowe absolwentów podyplomowych studiów menedżerskich badano metodą wywiadu, który przeprowadzano na podstawie ankiety opracowanej według jednolitego schematu dla ośrodków, które uczestniczyły w projekcie. W badaniu „Pozycja absolwentów szkół podstawowych w zespole klasowym szkoły średniej...” zastosowano sondaż diagnostyczny oraz analizę dokumentów i materiałów (aby poznać biografie jednostek i opinie o nich wyrażone w dokumentach). Wychowawcy klas otrzymali ankietę, a absolwenci – ankietę i test socjometryczny.

Jednostki badawcze zajmujące się tą problematyką: katedry socjologii, katedry zarządzania personelem, katedry polityki społecznej, biura karier i inne ośrodki uczelniane (na przykład

Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej), Departament Pracy i Dochodów Ludności Głównego Urzędu Statystycznego, Wojewódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi, Instytut Spraw Publicznych i organizacje studenckie (na przykład AIESEC – badania „Pracodawca roku”, „Edukacja ekonomiczna”).

Skala badań: na przykład badanie sondażowe zatytułowane „Kariery zawodowe absolwentów Szkoły Głównej Handlowej – Szkoły Głównej Planowania i Statystyki”, przeprowadzone pod koniec lat siedemdziesiątych, objęło 14,5 tys. osób, a badanie rozwoju karier zawodowych absolwentów podyplomowych studiów menedżerskich *Master of Business Administration* w Lubelskiej Szkole Biznesu – 28 absolwentów z lat 1996–1998.

Użyteczność: a) **część empiryczna prac dyplomowych:** na przykład badanie losów zawodowych przodujących absolwentów Wyższej Oficerskiej Szkoły Lotniczej – pilotów z lat 1971–1984; b) **ocena realizowanego programu na potrzeby władz uczelni:** na przykład badania każdego rocznika absolwentów studiów Uniwersytetu Łódzkiego lub badania prowadzone w Policealnym Studium Informatycznym Mila College; b) **monitorowanie rynku pracy na potrzeby edukacji:** na przykład badanie „Losy zawodowe absolwentów jako instrument monitorowania rynku pracy”, przeprowadzone w 1999 roku wśród absolwentów wybranych typów szkół województwa łódzkiego; d) **rozpoznanie sytuacji społecznej, zawodowej i bytowej absolwentów:** na przykład badanie „Kariery zawodowe absolwentów Szkoły Głównej Handlowej – Szkoły Głównej Planowania i Statystyki”, badanie losów zawodowych absolwentów kierunków pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, badania absolwentów Szkoły Głównej Handlowej oraz innych uczelni ekonomicznych prowadzone przez Ośrodek Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej.

Częstotliwość (powtarzalność) badań: a) **jednorazowe:** na przykład badanie losów zawodowych absolwentów wybranych uczelni państwowych i niepaństwowych zrealizowane w 1997 roku w Instytucie Spraw Publicznych w ramach Programu Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych; b) **cykliczne:** na przykład badanie karier zawodowych absolwentów Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki w Bielsku-Białej; c) **prowadzone w sposób ciągły:** na przykład badania zatytułowane „Opinie absolwentów o studiach w Uniwersytecie Łódzkim i pracy zawodowej”, prowadzone corocznie od roku 1996/1997, oraz badania modułowe prowadzone przez Główny Urząd Statystyczny w ramach Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (w 1994 roku – badanie losów zawodowych absolwentów w latach 1989–1994, w 1997 roku – badanie losów zawodowych absolwentów w latach 1994–1997).

Cele badań: a) **ocena procesu przejścia między edukacją a rynkiem pracy,** na przykład badania modułowe losów zawodowych absolwentów zrealizowane wraz z badaniem aktywności ekonomicznej ludności w Departamencie Pracy Głównego Urzędu Statystycznego w latach 1994 i 1997; b) **śledzenie karier edukacyjnych i zawodowych:** takie badania prowadzone są między innymi w Wielkiej Brytanii (system panelu rocznego, powtarzanego przez trzy kolejne lata, w Szkocji – panele dwuletnie, w Belgii – ankiety długofalowe ograniczonych populacji (por. Darska 1996). Z naszych informacji wynika, że w Polsce nie prowadzi się długofalowych, rozłożonych w czasie badań dotyczących tej problematyki; b) **uzyskanie certyfikatu lub akredytacji (atut lub warunek) przez jednostkę kształcącą:** między innymi badania prowadzone przez Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji (starania o zdobycie certyfikatu ISO) i przez Wyższą Szkołę Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu.

Jolanta Urbanikowa

Europejski Rok Języków

– proces boloński i polityka językowa w Uniwersytecie Warszawskim

Ogłoszenie roku 2001 Europejskim Rokiem Języków stało się okazją do podkreślenia różnorodności kulturowej i językowej Europy oraz roli kształcenia językowego jako ważnego środka wzajemnego poznania i budowania tolerancji dla różnych kultur, a także do zintensyfikowania i wzbogacenia sposobów promocji języków oraz ukazania znaczenia umiejętności językowych w procesach zatrudnienia i przepływu osób w Europie. Zarówno Unia Europejska, jak i Rada Europy wykazują dużą aktywność w promowaniu różnorodności językowej i nauczania języków. *Deklaracja Bolońska*, podpisana w 1999 roku, przewiduje utworzenie do roku 2010 europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Tak rozpoczęty proces boloński ma na celu stworzenie odpowiednich warunków kształcenia na poziomie wyższym w Europie oraz przyczynienie się do zwiększenia mobilności studentów i nauczycieli akademickich. Mając świadomość wyzwań i roli, jaką szkoły wyższe muszą odegrać w jednoczącej się Europie, Komitet Naukowy Berlińskiej Konferencji „Europejski Rok Języków Obcych, Berlin 28–30 czerwca 2001” wystosował apel do władz instytucji i organizacji europejskich o współpracę w dziedzinie rozwijania oraz promowania wiedzy i umiejętności interkulturowych, a także wielojęzyczności. Zaproponowano przyjęcie *Deklaracji Berlińskiej*, zatytułowanej „Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym – kluczowy element procesu integracji europejskiej”. Autorzy projektu *Deklaracji* zwracają się do władz uczelni europejskich z apelem o podjęcie prac mających na celu opracowanie i wdrożenie polityki językowej dotyczącej zarówno sfery dydaktyki i badań naukowych, jak i strategii rozwoju całej instytucji.

W Uniwersytecie Warszawskim, największej polskiej uczelni humanistycznej, gdzie nauczaniem języków obcych w różnej formie objętych jest rocznie około 10 tys. studentów, dotąd nie stworzono jednak dokumentu, w którym jasno i wyraźnie zostałyby sformułowane założenia polityki językowej tej uczelni.

Rok 2001 został ogłoszony przez Komitet Ministrów Rady Europy oraz Komisję Europejską Europejskim Rokiem Języków. Decyzja o zorganizowaniu Europejskiego Roku Języ-

ków 2001 została podjęta przez Komitet Ministrów Rady Europy na 656. spotkaniu tego ciała w dniu 19 stycznia 1999 roku. Komisja Europejska zaś przyjęła projekt decyzji dotyczącej ogłoszenia Europejskiego Roku Języków 2001 w dniu 13 października 1999 roku. Następnie ostateczną decyzję w tej kwestii podjęły Parlament Europejski oraz Rada Ministrów Unii Europejskiej w dniu 17 czerwca 2000 roku.

Inicjatywa ta, przy współudziale instytucji i organizacji europejskich oraz międzynarodowych, takich jak na przykład UNESCO, stała się okazją do podkreślenia różnorodności kulturowej i językowej Europy oraz do zintensyfikowania i wzbogacenia sposobów promocji języków. Ma ona podkreślać rolę kształcenia językowego jako ważnego środka wzajemnego poznania i budowania tolerancji dla różnych kultur oraz ukazać znaczenie umiejętności językowych w procesach zatrudnienia i przepływu osób w Europie. Celem Europejskiego Roku Języków jest ochrona i rozwój europejskiego dziedzictwa językowo-kulturowego, motywowanie obywateli Europy do komunikowania się w wielu językach, a także umocnienie form językowego kształcenia przez całe życie.

W postanieniu skierowanym do uczestników Europejskiego Roku Języków Viviane Reding, europejski komisarz ds. edukacji i kultury oraz Walter Schwimmer, sekretarz generalny Rady Europy, stwierdzili, iż obie organizacje, tj. Rada Europy i Unia Europejska, są całkowicie oddane dwóm zasadom: po pierwsze, że Europa przyszłości będzie Europą różnorodności językowej, co będzie stanowić jeden z wielu atutów tego kontynentu, po drugie, że każdy w Europie powinien mieć możliwość, przez całe swoje życie, uczyć się języków. Każdy bowiem zasługuje na szansę korzystania z dobrodziejstw kulturalnych i ekonomicznych, jakie niesie ze sobą znajomość języków.

Zarówno Unia Europejska, jak i Rada Europy wykazują dużą aktywność w promowaniu różnorodności językowej i nauczania języków. Znajomość języków obcych daje szansę uzyskania lepszej pracy, jest niezbędna dla aktywnego uczestniczenia w regionalnych, krajowych i europejskich procesach demokratycznych, ułatwia obywatelom zjednoczonej Europy korzystanie z prawa swobodnego przemieszczania się i podejmowania zatrudnienia.

Tak określone zasady funkcjonowania Wspólnot Europejskich i Rady Europy w obszarze polityki językowej i kulturalnej stanowią konsekwencję wcześniej sformułowanych celów tych organizacji, przedstawionych w takich dokumentach jak *Biała Księga* zatytułowana *Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa* oraz rekomendacje Komitetu Ministrów Rady Europy.

Edith Cresson i Pdraig Flynn, komisarze Komisji Europejskiej, w *Białej Księdze* piszą między innymi, że powstanie „społeczeństwa wiedzy” nie może być zadekretowane. Wśród pięciu ogólnych celów działania podejmowanych przez kraje europejskie i wspieranych projektami na poziomie Wspólnoty, a obejmujących swych zasięgiem również państwa w trakcie procesu akcesyjnego, poza „zachęcaniem do zdobywania wiedzy, walką z marginalizacją, zbliżaniem szkół i przedsiębiorstw oraz równouprawnieniem inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie” wymieniają działania na rzecz „opanowania przez obywateli zjednoczonej Europy trzech języków Wspólnoty: [...] Biegła znajomość wielu języków obcych stała się dziś istotna przy ubieganiu się o pracę. Sprawdza się to szczególnie na zjednoczonym, pozbawionym granic rynku Unii. Znajomość języków stanowi też atut ułatwiający zbliżanie się do innych ludzi, odkrywanie różnych kultur i mentalności oraz pobudzanie umysłu. Wielojęzyczność jest nie tylko czynnikiem tożsamości i obywatelstwa mieszkańców Europy, lecz także kamieniem węgielnym społeczeństwa opartego na wiedzy”.

Rekomendacja nr R(98)6 Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie języków nowożytnych, skierowana do ministrów reprezentujących kraje członkowskie, zaleca między innymi podejmowanie działań mających na celu promowanie wielojęzyczności poprzez:

- zachęcanie Europejczyków do nabywania kompetencji komunikacyjnych w kilku językach;
- przedstawianie różnorodnej oferty językowej oraz wyznaczanie celów stosownych dla każdego z języków;
- sprawianie, aby programy kształcenia na wszystkich poziomach były elastyczne, to jest na przykład by składały się z modułów, których celem byłoby umożliwienie opanowania kompetencji częściowych, oraz by programy takie były uznawane w ramach krajowych systemów uznawania kwalifikacji.

Deklaracja Bolońska, podpisana w 1999 roku przez ministrów edukacji trzydziestu państw europejskich (w tym przez ministra Wilibalda Winklera reprezentującego rząd polski), przewiduje powołanie do roku 2010 europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Proces realizacji postanowień zapisanych w *Deklaracji* zmierzających do konstruowania takiej przestrzeni, stwarzania warunków do zwiększenia atrakcyjności i konkurencyjności europejskich instytucji szkolnictwa wyższego nosi miano „procesu bolońskiego”. Celem tej inicjatywy jest umożliwienie kształcenia na poziomie wyższym w Europie, tak by studenci mogli właściwie spożytkować czas przeznaczony na zdobywanie wiedzy i umiejętności, a następnie móc korzystać z owoców swej pracy na rynku europejskim i pozaeuropejskim. W *Deklaracji* podkreśla się znaczenie mobilności studentów i nauczycieli akademickich, konieczność umożliwienia im skutecznego konkurowania na międzynarodowym rynku pracy, zwiększenie szans absolwentów na zatrudnienie oraz skuteczne funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy (*knowledge society*).

Integracja społeczna i ekonomiczna, proces rozszerzania Unii Europejskiej oraz konieczność reakcji na skutki globalizacji mają implikacje lingwistyczne. Niewątpliwie taka sytuacja stwarza nowe wyzwania dla sektora szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim uniwersytety oraz decydenci w tym sektorze muszą uznać, iż plan stworzenia europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego może się powieść tylko wtedy, gdy będzie się zachęcać studentów do nauki nie jednego, lecz kilku języków obcych oraz będzie się im umożliwiać rozwijanie wiedzy i umiejętności interkulturowych. Co więcej, uniwersytety muszą uznać, iż mają do odegrania szczególną rolę w zakresie promowania indywidualnej i społecznej wielojęzyczności.

Mając świadomość tych wyzwań oraz roli, jaką muszą odegrać instytucje szkolnictwa wyższego w zjednoczonej i jednoczącej się Europie, członkowie Komitetu Naukowego Berlińskiej Konferencji „Europejski Rok Języków Obcych, Berlin 28–30 czerwca 2001”, jednej z najważniejszych imprez Europejskiego Roku Języków, wystosowali apel do władz instytucji i organizacji europejskich o współdziałanie mające na celu rozwijanie i promowanie wiedzy i umiejętności interkulturowych oraz wielojęzyczności, które stanowią fundament Europy różnych kultur i języków.

Na wzór *Deklaracji Bolońskiej* zaproponowano przyjęcie *Deklaracji Berlińskiej*, zatytułowanej *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym – kluczowy element procesu integracji europejskiej*. W *Deklaracji* stwierdza się między innymi, że kompetencja multilingwalna (wysoka kompetencja komunikacyjna w zakresie kilku języków) oraz umiejętność uczenia się języków obcych stają się warunkami *sine qua non* zatrudnienia absolwentów

szkół wyższych na europejskim rynku pracy. Stanowią one istotę obywatelstwa europejskiego i są absolutnie kluczowe dla rozwoju osobistego.

Szkoły wyższe muszą zapewnić studentom, bez względu na kierunek ich studiów, warunki do podwyższania znajomości języków, motywować do uczenia się nowych języków obcych oraz przyczynić się do kształtowania takich umiejętności, które by czyniły z nich autonomicznych i samodzielnych uczestników procesu kształcenia językowego. W tym celu uczelnie powinny:

- proponować studentom możliwość uczestniczenia w zajęciach językowych punktowanych w europejskim systemie transferu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System*), zaliczanych w ramach zajęć przewidzianych programem studiów;
- tworzyć środowisko do samodzielnego uczenia się języków obcych, wykorzystując to tego celu nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne, między innymi metody kształcenia przez Internet;
- zachęcać do korzystania z zespołowych form uczenia się języków, angażując do tego procesu rodzimych użytkowników różnych języków;
- oferować możliwość kształcenia językowego w jak największej liczbie języków – w tym języków rzadziej używanych i nie tak często nauczanych;
- oferować całe programy studiów lub tylko niektóre ich elementy w językach obcych.

Okresy studiów lub praktyki odbytej za granicą są niezwykle ważne dla podwyższenia kompetencji językowej i interkulturowej. Szkoły wyższe powinny zapewniać odpowiednie przygotowanie językowe i interkulturowe oraz wspierać mobilność studentów i pracowników akademickich. Szczególną odpowiedzialnością obciążone są uczelnie w zakresie promowania własnego języka ojczystego oraz stwarzania warunków do uczenia się tego języka dla przyjeżdżających studentów. Zdobyte w ten sposób kompetencje językowe powinny być oceniane i certyfikowane.

Kształcenie językowe na uniwersytecie powinno mieć na celu kształtowanie wielojęzyczności. Studenci powinni mieć świadomość wagi umiejętności z zakresu wielu języków (*multilingual skills*). Zdaniem autorów projektu *Deklaracji Berlińskiej* system DIALANG¹ oraz *European Language Portfolio*², które zostały opracowane w celu wzmocnienia tej świadomości, powinny być wprowadzane na uniwersytetach w całej Europie. Europejska Rada Języków (*European Language Council – ELC*) oraz Europejska Konfederacja Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych (*Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur – CERCLÉS*) postanowiły wspólnie opracować wersję *European Language Portfolio* dla celów szkolnictwa wyższego.

Według autorów *Deklaracji* szczególną wagę należy przywiązywać do podwyższania jakości kształcenia. Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym powinno mieć jasno określone cele. Cele te powinny być wyznaczone na podstawie zaleceń określonych w publikacji Rady Europy *Common European Framework of Reference for Languages*³. Wszy-

¹ DIALANG – system testów diagnostycznych *on-line*: opracowany w ramach unijnego programu Socrates-Lingua, bada poziom opanowania czternastu języków europejskich (w tym jedenastu oficjalnych języków Unii Europejskiej).

² *European Language Portfolio* (europejskie portfolio języków) – dokument będący w posiadaniu osoby uczącej się języków obcych i przez nią aktualizowany, służący do poświadczania znajomości języków obcych oraz istotnych doświadczeń kulturowych, opracowany z inicjatywy Rady Europy przez ekspertów współpracujących z Europejską Radą Języków oraz Europejską Konfederacją Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych.

³ *Common European Framework of Reference for Languages* – wspólne europejskie ramowe wytyczne w zakresie nauczania i uczenia się języków – europejski system opisu poziomów umiejętności komunikacyjnych, opracowany przez ekspertów Rady Europy.

stkie kursy językowe oraz poszczególne moduły kursów powinny zawierać element oceny, a także należy im przypisać punkty zaliczeniowe. Student powinien otrzymywać formalne zaliczenie zdobytych umiejętności. Taki mechanizm zapewni przejrzystość systemu i umożliwi porównywalność między różnymi instytucjami i językami, a także pozwoli na transfer punktów zaliczeniowych. Ma to zwiększyć motywację uczących się oraz dostarczyć znaczącej informacji dla osób spoza środowiska akademickiego, na przykład potencjalnych pracodawców, o kompetencjach językowych absolwenta.

Środowisko akademickie oraz władze instytucji szkolnictwa wyższego powinny dbać o zatrudnianie wysoko kwalifikowanych nauczycieli języków obcych, a także doradców językowych. W tym celu należy organizować studia podyplomowe oraz moduły kształcenia ustawicznego, tak aby można było jak najszybciej sprostać pilnej potrzebie dobrego przygotowania nauczycieli języków.

Kolejnym elementem, na który zwracają uwagę autorzy projektu *Deklaracji* są studia w dziedzinie języków specjalistycznych. Wyrażają oni opinię, iż należy uruchamiać takie kierunki studiów, które zapewniłyby zdobywanie kwalifikacji niezbędnych na rynku pracy. W tym zakresie również trzeba wprowadzać w życie formy kształcenia ustawicznego oraz kształcenia przez całe życie.

W celu doskonałego opanowania języka, umożliwienia osiągnięcia wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej, kształcenie w zakresie języków nowożytnych powinno być prowadzone w języku docelowym. Studenci powinni opanować umiejętności umożliwiające dalsze rozwijanie nabytych umiejętności językowych oraz adaptowanie ich do zmieniających się potrzeb. W przypadku studiów w zakresie języków rzadkich, których kandydaci na studia nie uczyli się w szkole, a w uczelni uczyć będą się od podstaw, uniwersytety powinny organizować intensywne kursy języka poprzedzające właściwe studia dyplomowe.

Programy kształcenia w zakresie języków współczesnych powinny mieć szerszy wymiar międzynarodowy. Oprócz języka głównego studenci powinni studiować równoległe inny język europejski.

W dziedzinie kształcenia nauczycieli autorzy projektu *Deklaracji* proponują, aby programy kształcenia zawierały również przygotowanie do nauczania początkowego w zakresie języków obcych, uwzględniały elementy kształcenia dwujęzycznego i wielojęzycznego, a także problematykę wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w dydaktyce języków obcych oraz nauczanie umiejętności uczenia się.

Studenci kształcący się w nauczycielskich kolegiach języków obcych powinni uczyć się innego języka obcego równoległe do języka podstawowego. Uniwersytety natomiast powinny zachęcać do wprowadzania rzadziej używanych języków do programów nauczania w szkołach.

Proces integracji europejskiej stawia nowe wyzwania przed placówkami kształcącymi tłumaczy. Poza tradycyjnymi zawodami tłumacza tekstowego i tłumacza słowa żywego, zgodnie z potrzebami nowoczesnego rynku pracy, uniwersytety powinny na studiach licencjackich kształcić na przykład przedstawicieli takich nowych specjalności jak *professional communicators* lub *language mediators*, szczególną wagę przywiązując do kształcenia tłumaczy w zakresie języków rzadziej używanych oraz języków państw kandydujących do Unii Europejskiej.

Cele określone w projekcie *Deklaracji Berlińskiej* zostaną osiągnięte pod warunkiem opracowania i wdrożenia spójnej, stosownej do potrzeb i wyzwań, polityki językowej na szczeblu krajowym, regionalnym oraz instytucjonalnym.

Autorzy projektu *Deklaracji* zwracają się zatem do władz uczelni europejskich z apelem o pilne podjęcie prac mających na celu opracowanie i wdrożenie polityki językowej dotyczącej zarówno sfery dydaktyki i badań naukowych, jak i strategii rozwoju całej instytucji. W dokumencie takim powinny znaleźć odzwierciedlenie wymiar europejski oraz szczególne potrzeby środowiska pozaakademickiego, należy w nim również określić priorytety uczelni i wyeksponować jej mocne strony w zakresie kształcenia językowego. Uczelnie powinny zwrócić szczególną uwagę na korzyści płynące ze współpracy w tym zakresie we własnych ramach, a także z partnerami krajowymi i zagranicznymi. Poza działaniami podejmowanymi wraz z krajowymi i zagranicznymi uczelniami partnerskimi uniwersytety powinny szeroko angażować się i korzystać z możliwości stwarzanych dzięki współpracy z placówkami szkolnictwa, instytucjami oświatowymi oraz stowarzyszeniami i organizacjami funkcjonującymi w sektorze publicznym i prywatnym.

W konkluzji twórcy projektu *Deklaracji* stwierdzają, iż współpraca europejska w dziedzinie kształtowania polityki językowej, formułowania programów kształcenia, tworzenia materiałów dydaktycznych oraz prowadzenia wspólnych badań naukowych jest kluczem do innowacyjności, a także doskonalenia jakości kształcenia językowego w szkołach wyższych.

*

W Uniwersytecie Warszawskim, największej polskiej uczelni humanistycznej – siedzibie trzech wydziałów filologicznych, Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych oraz Szkoły Języków Obcych – gdzie nauczaniem języków obcych w różnej formie objętych jest rocznie około 10 tys. studentów, nie stworzono dotąd dokumentu, w którym w sposób jasny i wyraźny sformułowano by założenia polityki językowej uczelni.

Także poddane ostatnio dyskusji środowiska akademickiego dokumenty pt. *Misja Uniwersytetu Warszawskiego* oraz *Założenia strategii Uniwersytetu Warszawskiego* nie odnoszą się nawet pośrednio do tych kwestii, chociaż porusza się w nich problem znaczenia Uniwersytetu Warszawskiego dla środowiska, kraju i regionu.

Brak tego typu zapisów w dokumentach uczelni nie oznacza oczywiście, iż nic w tym zakresie w Uniwersytecie Warszawskim się nie dzieje. Od wielu lat, jak powracająca melodia, w różnych gremiach uniwersyteckich pojawia się i znika kwestia nauczania języków obcych. Na ogół uznaje się, że istnieje pilna potrzeba przeprowadzenia gruntownej reformy nauczania tych języków.

I oto – w wyniku prac Rektorskiej Komisji ds. Nauczania Języków Obcych (powołanej do życia między innymi ze względu na konieczność zaproponowania rozwiązań racjonalizujących wydatki finansowe na nauczanie języków obcych w skali całej uczelni) oraz inicjatyw i działań koordynujących związanych z wprowadzaniem zmian do systemu nauczania języków obcych w Uniwersytecie Warszawskim przez specjalnie powołanego pełnomocnika rektora ds. organizacji nauczania języków obcych – udało się przeprowadzić częściową konsolidację systemu nauczanych języków.

Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 4 lipca 2001 roku w sprawie nauczania języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim wprowadza istotne zmiany do dotychczas obowiązującego systemu. Polegają one, po pierwsze, na wprowadzeniu jednolitych zasad finansowania lektoratów języków obcych oferowanych przez upoważnione do tego jednostki uniwersyteckie, po drugie – na wprowadzeniu jednakowych zasad dostępności lektoratów dla studentów studiów dziennych i wieczorowych.

Każdy student studiów dziennych i wieczorowych dysponuje 240-godzinnym bonem lektoratowym, finansowanym z budżetu uczelni, do wykorzystania w sposób zgodny z wymaganiami macierzystego wydziału lub (i) zgodnie z indywidualnymi potrzebami językowymi. Środki na prowadzenie lektoratów będą przekazywane do prowadzących je jednostek według zasady „pieniądze idą za studentem”. Wprowadzono system elektronicznej rejestracji studentów na zajęcia, który nie tylko umożliwi śledzenie dokonań studentów, co w efekcie może służyć ocenie sprawności zajęć lektoratowych, ale także pozwoli na racjonalne gospodarowanie środkami finansowymi, gdyż na lektorat finansowany ze środków centralnych mogą się zapisać tylko studenci uprawnieni. Ci studenci, którzy już wykorzystali przysługujące im godziny zajęć lektoratowych mogą skorzystać w dowolnym wymiarze i zakresie z odpłatnych zajęć oferowanych przez jednostki organizujące zajęcia językowe.

Dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego nowa regulacja oznacza przede wszystkim możliwość skorzystania z większej niż dotychczas liczby godzin lektoratu bez dodatkowej opłaty oraz dostęp do znacznie szerszej oferty językowej. Zamiast jak dotąd sześciu podstawowych języków europejskich nauczanych w ramach lektoratów języków obcych przez Szkołę Języków Obcych, na ofertę sformułowaną wspólnymi siłami przez Wydział Neofilologii, Szkołę Języków Obcych oraz Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych składają się zajęcia z dwudziestu dwóch języków europejskich i pozaeuropejskich (od angielskiego przez arabski, hausa, turecki do włoskiego).

Taka bogata oferta lektoratów, których cele i poziom zostały opisane zgodnie ze standardami określonymi w cytowanym wyżej dokumencie *Common European Framework of Reference for Languages*, zdecydowanie lepiej odpowiada na indywidualne potrzeby językowe studentów Uniwersytetu Warszawskiego. W niedługim czasie, wraz z przystąpieniem do systemu kolejnej jednostki dydaktycznej – Wydziału Polonistyki, oczekiwane jest poszerzenie oferty o języki środkowoeuropejskie.

Dokonując racjonalnych, samodzielnych wyborów, student stanie się bardziej odpowiedzialny za proces kształcenia językowego. Uczestnicząc zaś w zajęciach oferowanych przez różne jednostki uniwersyteckie, będzie miał szansę na większą integrację środowiskową. Uelastycznienie systemu kształcenia językowego, między innymi poprzez tworzenie grup interdyscyplinarnych oraz otwarcie się na potrzeby klientów (*stakeholders*) przyczyni się do integracji między wydziałami Uniwersytetu Warszawskiego. Spodziewane jest także podwyższenie jakości oferowanych zajęć, ponieważ będą one prowadzone w warunkach większej konkurencyjności, a informacja na temat oferty, standardów nauczania i kryteriów egzaminacyjnych będzie powszechnie dostępna. Do podwyższenia jakości procesu dydaktycznego przyczyni się również większa integracja między jednostkami prowadzącymi lektoraty, wynikająca ze wspólnych ustaleń programowych i organizacyjnych.

Poza konwencjonalnymi metodami nauczania języków obcych już w listopadzie 2001 roku, w wyniku działań podjętych wspólnie przez Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego oraz Szkołę Języków Obcych i Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych, uruchomiono internetowe kursy w zakresie czytania i dyskusowania w języku angielskim. W semestrze letnim 2001/2002 udostępniony zostanie kurs pisania w tym języku. Dla studentów zagranicznych pragnących odbyć studia na Uniwersytecie Warszawskim przeznaczony jest internetowy kurs języka polskiego pt. *Survival Polish*. Kursy te są również dostępne za odpłatnością dla szerokiej publiczności.

Od 1998 roku Uniwersytet Warszawski uczestniczy w unijnym programie Socrates-Erasmus. Studenci Uniwersytetu Warszawskiego wyjeżdżający na stypendia do uniwersytetów partnerskich mają szanse skorzystania z zajęć w zakresie języków obcych dla celów akademickich, na których mogą opanować umiejętności ułatwiające studiowanie w języku obcym. Stypendyści przyjeżdżający w ramach tego programu mogą nie tylko uczyć się języka polskiego oraz innych języków obcych (popularnością cieszą się lektoryaty języka rosyjskiego), co jest honorowane odpowiednią liczbą punktów zaliczeniowych, ale, co ważniejsze, mogą uczestniczyć w wykładach prowadzonych w językach obcych. Wizytówką Uniwersytetu Warszawskiego stały się już Szkoły Prawa Europejskiego i Angielskiego, Francuskiego, Niemieckiego, Amerykańskiego, gdzie zajęcia prowadzone są w odpowiednich językach, a także ostatnio Szkoła Prawa Polskiego z angielskim jako językiem wykładowym.

Wszystkie te inicjatywy i działania w zakresie upowszechniania wielojęzyczności na Uniwersytecie Warszawskim są zgodne z propozycjami zawartymi w projekcie *Deklaracji Berlińskiej*.

Do dyskusji na temat strategii Uniwersytetu Warszawskiego włączył się również pełnomocnik rektora ds. organizacji nauczania języków obcych. Zaproponował, aby w tym dokumencie w punkcie „Założenia strategii edukacyjnej” dodano następujące sformułowanie:

„W celu umożliwienia jak najefektywniejszego wykorzystania warunków tworzonych w ramach europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego (*vide Deklaracja Bolońska* 1999),

- aby przyczynić się do zwiększenia mobilności studentów i nauczycieli akademickich,
- aby zwiększyć szanse zatrudnienia absolwentów,
- aby umożliwić skuteczne konkurowanie na europejskim (międzynarodowym) rynku pracy i funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy, należy rozwijać odpowiednie warunki kształcenia językowego, umożliwiać zdobywanie i rozwijanie wiedzy i umiejętności interkulturowych również wykorzystując metody kształcenia zdalnego i przez całe życie (*life-long learning*), stosując nowe technologie informacyjne i komunikacyjne”.

Niestety, same deklaracje nie przyniosą znaczącej poprawy w zakresie kompetencji językowych studentów i absolwentów szkół wyższych. Niewątpliwie potrzebne są istotnie większe niż obecnie nakłady finansowe nie tylko na rozbudowę infrastruktury i unowocześnienie wyposażenia oraz na dalsze zwiększenie liczby bezpłatnych godzin zajęć językowych dla studentów, ale także na prowadzenie prac nad nowymi programami kształcenia i systemem testowania. Najważniejszy jednak problem stanowi, jak się wydaje, zarządzanie zasobami ludzkimi. Pozyskiwanie nowych, najlepszych lektorów, motywowanie już zatrudnionych nauczycieli języków do podejmowania wysiłków mających na celu samokształcenie i upowszechnianie wiedzy, doskonalenie zawodowe, zdobywanie nowych kwalifikacji i umiejętności (na przykład z zakresu wykorzystania nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych) oraz wprowadzanie innowacji do procesu dydaktycznego wymagają też stosownych środków finansowych. Wydaje się, że wprowadzenie w życie znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym przynajmniej częściowo rozwiąże ten problem.

Istotną rolę w kształceniu językowym studentów Uniwersytetu Warszawskiego odgrywa tradycyjnie Szkoła Języków Obcych. Ostatnio opracowany projekt misji Szkoły następująco definiuje stojące przed nią zadania:

„Zadaniem Szkoły Języków Obcych jest nauczanie języków obcych, to jest umożliwienie studentom Uniwersytetu Warszawskiego opanowania kompetencji:

- wyposażających w narzędzie do pracy naukowej i samokształcenia;

- umożliwiających nabycie umiejętności ułatwiających studiowanie;
- ułatwiających nabycie umiejętności korzystania z technologii komunikacyjnych i informacyjnych;
- przygotowujących do kształcenia ustawicznego, uczenia się przez całe życie;
- ułatwiających sprostanie wymogom europejskiego rynku pracy;
- przyczyniających się do zdobycia wiedzy i umiejętności interkulturowych;
- przyczyniających się do integracji”.

Tak sformułowana misja Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, jeżeli zostanie przyjęta przez odpowiednie gremia, dobrze się wpisze w zalecenia zawarte w projekcie *Deklaracji Berlińskiej*.

Literatura

Bologna... 1999

[The] *Bologna Declaration. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999*, www.unige.ch/cre/activities/Bologna

Common... 2001

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe, Strasbourg.

Decision... 2000

Decision No. 1934/2000/EC of the European Parliament and the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001, „Official Journal of the European Communities”.

Decision... 2001

Decision (CM(98)205) of Bureau of the Council for Cultural Co-operation on the European Year of Languages, Strasbourg, November 1998, followed by the Committee of Ministers Decision on the European Year of Languages 2001 of 19 January 1999.

Language Studies... 2001

Language Studies in Higher Education: A Key Contribution to European Integration. A Draft Declaration of the Members of the Scientific Committee of the Berlin Year of Languages Conference, Berlin 2001.

Recommendation... 1998

Recommendation No. R(98) of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages, Council of Europe, Strasbourg.

White Paper... 1996

White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society, European Commission, Strasbourg.

Julita Jabłecka

Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych*

Wprowadzenie

Przedstawiony przegląd problematyki artykułów ma charakter autorski i subiektywny. Nie służy on systematycznej analizie zawartości wybranych czasopism ani też pełnemu streszczeniu artykułów, które można znaleźć w innych czasopismach i gazetach.

Przegląd obejmuje zarówno krótkie notki, jak i artykuły problemowe zamieszczone w „Times Higher Education Supplement” (THES), dodatku do gazety „Times” poświęconym szkolnictwu wyższemu (podajemy datę, miesiąc i rok wydania).

Materiał uporządkowany jest tematycznie, a podtytuły poszczególnych części pochodzą od autorki.

Absolwenci, rynek pracy a grupy niedoreprezentowane wśród studentów

Kiedy mówimy o znaczeniu wyższego wykształcenia i rynku pracy, często argumentujemy, że im wyższe wykształcenie, tym mniejszy odsetek bezrobotnych. Ale bezrobocie zaczyna trapić także absolwentów szkół wyższych. Interesujący jest w tym kontekście przykład Wielkiej Brytanii. Największy w Europie odsetek absolwentów szkół wyższych znajdujących zatrudnienie bezpośrednio po ukończeniu studiów występuje właśnie w tym kraju (por. **A. Goddard: *UK Degrees Top Tickets to Job Market***, THES, 6 kwietnia 2001). Według cytowanych przez tę autorkę badań J. Brennana z Open University, Centre for Higher Education Research and Information, 87% absolwentów brytyjskich uczelni znajduje pracę w ciągu trzech lat od uzyskania dyplomu, podczas gdy w innych krajach Europy zatrudnienie znajduje średnio 83%. W Wielkiej Brytanii wśród podejmujących pracę 93% uzyskuje pełny wymiar zatrudnienia, natomiast jeśli chodzi o pewność pracy, to 82% absolwentów otrzymuje stały kontrakt (co, według autorki artykułu, jest wskaźnikiem wysokiego poziomu stanowiska), podczas gdy dane dla Europy wynoszą odpowiednio 89% i 77%. Dane wskazują też, że absolwenci prawie każdej uczelni znajdują pracę (cztery uniwersy-

* Przegląd obejmuje okres od kwietnia do października 2001 roku.

tety odnotowały stuprocentowe zatrudnienie swoich absolwentów w okresie do sześciu miesięcy po ukończeniu studiów). Potwierdza to dużą rolę, jaką odgrywa wyższe wykształcenie w realizacji karier zawodowych. Jednocześnie to właśnie lepsze perspektywy kariery zawodowej, wyższe płace i bezpieczeństwo zatrudnienia są głównymi motywami zachęcającymi do studiowania kandydatów z niższych klas społecznych. Jak pisze A. Goddard, wyniki cytowanych badań potwierdzają przypuszczenie, że szkolnictwo wyższe przyczynia się walcnie do powstawania gospodarki opartej na wiedzy, pokazują one jednocześnie, iż uczelnie odnoszą sukces w zachęcaniu do wstępowania na studia osób z niedoreprezentowanych, niższych grup społecznych.

Konsekwencje odsiewu w czasie studiów a korzyści z ich ukończenia

Ze studiów w uniwersytetach odpada średnio jedna na pięć osób (**A. Goddard: *Dropouts Prone to Suffer Depression***, THES, 31 sierpnia 2001): „[...] studenci, którzy odpadają w czasie studiów, nie kończąc ich, cierpią konsekwencje tego faktu jeszcze przez dziesięć następných lat. Natomiast absolwenci kończący studia są szczęśliwsi, zdrowsi i czują się bezpieczniej niż osoby z niższymi kwalifikacjami. Mężczyźni, którzy odpadają w czasie studiów uniwersyteckich są skłonni częściej cierpieć na depresje niż osoby, które nie osiągnęły noty A (najwyższej) w czasie nauki. Kobiety, które odpadły w trakcie studiów są bardziej narażone na znieważenie (lub czynną napaść) ze strony partnerów, niż ci, którzy opuścili szkołę nie osiągając poziomu A. Przedstawiciele obu płci wśród nie kończących studiów są częściej bezrobotni niż absolwenci, a mężczyźni z tej grupy osiągają gorsze wyniki niż ci, którzy nie osiągnęli poziomu A. Badania wykazują też korelację między niższym niż A poziomem osiągnięć a nieukończeniem studiów. Wśród osób, które nie kończą studiów było więcej tych, którzy mieli niższe oceny podczas egzaminów wstępnych. Występuje tu jednak problem, co było pierwsze (na przykład czy studenci odpadają z powodu depresji, na którą cierpieli wcześniej, czy odwrotnie, nieukończenie studiów staje się powodem ich depresji). Ciekawe, że kobiety, które nie ukończyły studiów nie cierpią na depresję. Autorka artykułu przypuszcza, że być może kobiety opuszczają mury uczelni nie kończąc jej z własnego wyboru, ze względu na związki partnerskie lub założenie rodziny.

Ogólnie rzecz biorąc, absolwenci mają tendencje do częstszeo niż inni postrzegania siebie w doskonałym zdrowiu, rzadziej cierpią na depresje, mają dzieci powodujące mniej kłopotów wychowawczych, a w przypadku mężczyzn są rzadziej ofiarami wypadków w porównaniu z osobami, które nie ukończyły studiów. W konkluzji przedstawiciel Higher Education Funding Council, zlecieniodawca omawianych tu badań, stwierdził, że wyraźnie widać, iż wyższe wykształcenie jest siłą sprzyjającą (służącą) dobru społecznemu, dlatego tak ważne jest umożliwianie kształcenia wszystkim, którzy mogą z tego skorzystać.

Dostępność szkolnictwa wyższego a pomoc materialna dla studentów

Mimo dostrzegania przez władze i uczelnie wagi problemu, jakim jest równy dostęp do kształcenia, w innym artykule mowa jest o niepowodzeniach uczelni w rekrutowaniu kandydatów z niższych grup społecznych (**A. Goddard: *Crisis as 8000 Places Unfilled***, THES, 29 czerwca 2001). W ciągu ostatnich siedmiu lat w brytyjskich szkołach wyższych

pozostało 22 tys. niezapełnionych miejsc. Paradoksalnie, najbardziej narażone na brak dostatecznej liczby chętnych są uczelnie najaktywniej poszukujące kandydatów z grup niedoreprezentowanych, studentów studiujących w niepełnym wymiarze i dorosłych. Są to zazwyczaj kandydaci gorzej przygotowani, którzy muszą dojeżdżać z daleka i każdy słaby punkt uczelni może ich zniechęcać.

Troskę o zwiększenie udziału w studiach studentów z niedoreprezentowanych grup przejawiają same uczelnie, nie tylko państwo. Na przykład Uniwersytet w Oksfordzie zapowiedział uruchomienie programu zapewniającego przyjęcie do uczelni studentów z biednych rodzin, na ten cel przeznaczono 750 tys. funtów (*Oxford Launches Bursary Scheme*, THES, 29 czerwca 2001). W ramach tego programu każdy student studiów pierwszego stopnia z ubogiej rodziny, który odpowiada warunkom, otrzyma 2 tys. funtów wsparcia z uczelni. We wrześniu otrzyma taką pomoc czterystu studentów. Wicekanclerz uczelni zaznaczył w swoim publicznym wystąpieniu, że Oksford znany jest jako centrum kształcenia klasy światowej; aby utrzymać wysoki standard kształcenia, musi przyciągać najlepszych kandydatów, dlatego uruchomił program wsparcia dla zdolnych studentów, którzy zapewne zrezygnaliby ze studiów z powodu złej sytuacji finansowej. Uniwersytet w Cambridge realizuje podobny program pomocy już od 1988 roku, obejmując nim pięćset osób.

Finansowanie uniwersytetów brytyjskich

Przeprowadzono analizę sytuacji finansowej uczelni brytyjskich. Okazało się, że mała grupa „młodych” uniwersytetów (to znaczy przekształconych z kolegiów i politechnik w 1992 roku) ma niewielką, ale trwałą nadwyżkę przychodów, a w pozostałej części sektora znajdują się uczelnie wykazujące deficyt finansowy (*A. Goddard, C. Sanders: Frugal Flew Fly as Others Fall*, THES, 20 lipca 2001).

Uczelnie „stare”, to znaczy utworzone przed 1992 rokiem, cieszą się niestabnym zainteresowaniem kandydatów, liczba studentów w niektórych z nich nawet wzrosła, podczas gdy w „nowych” uniwersytetach niedobór kandydatów w stosunku do oferowanych miejsc wyniósł w ciągu ostatnich siedmiu lat około 20 tys. osób. Generalnie w perspektywie ostatnich siedmiu lat przeważają uczelnie mające deficyt (zdaniem niektórych komentatorów wynika on ze zmniejszonej rekrutacji spowodowanej, ograniczoną pomocą finansową dla studentów oraz opłatami za studia, a także likwidacją specjalnych subwencji dla biednych studentów). Finansowanie rządowe nie nadąża za rosnącymi kosztami osobowymi. W roku 1999/2000 wydatki wzrosły o 6,6%, to znaczy o 789 mln funtów, w tym koszty osobowe wyniosły 484 mln. W końcu 2000 roku aż siedemdziesiąt cztery uniwersytety odnotowały w sprawozdaniu deficyt (w poprzednim w roku było ich czterdzieści dziewięć, a dwa lata wcześniej trzydzieści dziewięć). W tym samym roku dziewięćdziesiąt sześć uczelni odnotowało równowagę (osiągnięcie *break even point*) lub nadwyżkę finansową. Dane statystyczne wykazują, że w roku 1996/1997 jedna czwarta uniwersytetów odnotowała deficyt, a dwa lata później – już jedna trzecia (w grupie tej połowa to „nowe” uniwersytety). Ponadto sześć uniwersytetów znalazło się w grupie dwudziestu notujących największą nadwyżkę w ciągu całego okresu czteroletniego (Kingston, Glasgow Caledonian, Glamorgan, Oxford, Manchester, London School of Economics). Nadwyżka ta wynika różnych przyczyn, między innymi z powodu wzrostu liczby studentów, sprzedaży nieruchomości lub połączenia z inną szkołą.

Na drugim biegunie, to znaczy wśród uczelni notujących największy deficyt w okresie całych czterech lat, znalazły się University of Liverpool, John Moores University i University of Ulster. Ponadto takie uniwersytety jak Aberdeen, Hull, Keele, The School of Oriental and African Studies, Goldsmiths College University of Wales, Bangor znajdowały się w grupie uczelni o najwyższym deficycie w całym okresie trzech lat (zwraca się uwagę, że deficyt może być wynikiem różnych przyczyn, niekoniecznie złej gospodarki, może na przykład wystąpić z powodu deprecjacji środków trwałych).

W 1994 roku wprowadzono nowy system finansowania uczelni (**P. Baty: *Funding System Could Be Dumped***, THES, 27 kwietnia 2001). Instytucje szkolnictwa wyższego otrzymały bodziec finansowy dla zwiększenia rekrutacji na studia poprzez skorelowanie liczby przyjęć z dotacją i sprzężenie jej z liczbą studentów, którzy wnosili czesne. (Aby przybliżyć Czytelnikom problematykę finansowania szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, trzeba wspomnieć, że na początku lat dziewięćdziesiątych rząd podniósł wysokość czesnego, aby motywować uczelnie do szerszej rekrutacji aż do poziomu kosztów krańcowych. Kiedy cel został osiągnięty, to znaczy jedna trzecia roczników młodych ludzi podejmowała studia, czesne zmniejszono, aby zniechęcić uniwersytety do dalszej ekspansji. Aż do roku akademickiego 1998/1999 czesne było refundowane osobom zakwalifikowanym do takiej pomocy, a fundusze odpowiadające wysokości czesnego uczelnie otrzymywały nie od studentów, ale od Departamentu Edukacji i Zatrudnienia. Od roku 1998/1999 studenci muszą wносить odpowiedni wkład w pokrycie czesnego, przy czym maksymalna wysokość czesnego wynosi około jednej trzeciej kosztów kształcenia – J. J.). Obecnie planuje się odejście od wyznaczania maksymalnej ogólnej liczby studentów, według której rozdzielane są środki. Chodzi bowiem o przyciągnięcie większej liczby studentów, a jednocześnie o bardziej wrażliwy system, powiązany z misją danej uczelni, oraz o określenie priorytetów dotyczących kształcenia studentów studiów nietradycyjnych czy z grup niedoreprezentowanych, z rodzin o niższym statusie społecznym. Zmiany te proponuje Stała Konferencja Pryncypałów.

Wspomniana wyżej Stała Komisja Pryncypałów oraz Komisja Szkolnictwa Wyższego i Przemysłu opracowały raport na temat propozycji finansowania opartego na misji uczelni (***Bidding for Cash in a Time for Waster***, THES, 15 czerwca 2001). Raport ten nie koncentruje się na tym, jak generować dodatkowe fundusze, ale jak zapewnić bardziej efektywny, oszczędny pod względem kosztów i równomierny podział środków. Raport powstał jako wynik obaw, że system finansowania kładzie zbyt wielki nacisk na konkurencję o swobodnie wydatkowane środki lub konkretne inicjatywy, nie biorąc pod uwagę cech wyróżniających daną instytucję i jej misję. W efekcie uczeni poświęcają wiele czasu na przygotowanie się do różnego rodzaju konkurencji i przetargów, mimo że taka działalność nie należy do ich priorytetów. W ramach programu oceny badań w departamentach (*Research Assessment Exercise*) instytucje szkolnictwa wyższego są finansowane za osiągnięcie odpowiedniego poziomu i w wysokości odpowiadającej jakości, ale w innych programach jakość nie gra roli, na przykład szkoły wyższe konkurują o rozszerzenie udziału w kształceniu studentów z grup niedoreprezentowanych, za co dostają dodatkowe fundusze. W efekcie finansowanie idzie często do uczelni słabych. W latach 2001–2002 będzie kilka takich inicjatyw: dwa programy dotyczące badań, pięć dotyczących sektora strategicznego i umiędzynarodowienia, cztery dotyczące inwestycji związanych z kształceniem i cztery dotyczące inwestycji badawczych. Wysiłki rządu i rad finansujących uczelnie zmierzają w kierunku bardziej ścisłego rozliczania się, na przykład przez alokacje oparte na kryteriach indykatywnych, zre-

dukowanie konkurencji i przetargów. Autorzy raportu proponują dwa rozwiązania powiązane z misją uczelni. Pierwsze – to pełny system obejmujący głównie działalność finansowaną przez rady finansowania uniwersytetów (Higher Education Funding Councils – HEFC). Drugie rozwiązanie, być może łatwiej wykonalne, proponuje bowiem ograniczony zakres dystrybucji funduszy na podstawie konkurencji i przetargów dotyczących na przykład zwiększonego uczestnictwa w kształceniu grup słabo reprezentowanych czy innych specjalnych inicjatyw. W obu przypadkach środki byłyby przyznawane na trzy lata, na podstawie biznesplanu. Stworzyłoby to większą motywację instytucji szkolnictwa wyższego do koncentracji na działalności, którą wykonuje najlepiej oraz umożliwiło likwidację funduszy rozdzielanych na podstawie przetargu. W konsekwencji zapewniłoby to uniwersytetom większą stabilność finansową. Zmiany są konieczne, jeśli w okresie kilku lat, zgodnie z deklaracją premiera, uczelnie mają kształcić 50% osób w wieku 18–30 lat.

A. Thompson (*UK Head to Bid for Financial Freedom*, THES, 3 sierpnia 2001) krytykuje obecny system finansowania uniwersytetów. Uniwersytety walczą o większą autonomię, która została ograniczona przez obowiązujący obecnie system finansowania, gdyż znaczna część środków przychodzi do nich w postaci funduszy celowych, przeznaczanych na wydatki ujęte w określonych paragrafach – z każdym takim punktem wiąże się wiele zasad i regulacji dotyczących rozliczania. Od 1997 roku dominowała tendencja do rozpraszania funduszy na odrębne dziedziny, na przykład poszerzenie uczestnictwa w studiach osób z niedoreprezentowanych grup czy też politykę kadrową. Proces ten jest realizowany po myśli Ministerstwa Skarbu, chcącego zwiększyć odpowiedzialność i zakres pomiaru zwrotu z publicznych wydatków. Każda część funduszy jest przekazywana do uczelni wraz z zestawem różnych ograniczeń i warunków, które w wielu przypadkach limitują wykorzystanie pieniędzy do wstępnie określonych celów i zmuszają szkołę wyższą do udowadniania, jak dalece spełnia ona określone kryteria. Prowadzi to do sytuacji, w której uczelnia mająca znakomite wyniki w poszerzaniu uczestnictwa grup niedoreprezentowanych czy wykorzystująca innowacyjne inicjatywy lokalne jest zmuszona do uczestniczenia w przetargu o fundusze przeznaczone na konkretne projekty. Maleje elastyczność dysponowania środkami, ponieważ pieniądze przychodzą podzielone z góry na określone pozycje wydatków. Chodzi o stworzenie systemu, w którym uniwersytety wezmą na siebie większą odpowiedzialność, maksymalnie rozwiną wewnętrzne systemy oceny jakości i w większym stopniu wykorzystają komercyjne agencje audytorskie. Są obszary, w których powinien istnieć system silnej kontroli, ale w innych obszarach kontrola może być ograniczona. Wśród rekomendacji zawartych w materiale przygotowanym przez Higher Education Funding Council for England (HEFCE) znalazło się nawoływanie do bardziej oszczędnego systemu oceny kosztów i rozliczania oraz efektywniejszego sposobu zarządzania pieniędzmi państwowymi. Wicekanclerze uniwersytetów mają zaaprobować zasady realizacji zaleceń raportu.

Zasady pomocy materialnej państwa dla studentów: krytyka systemu pożyczek

Premier Tony Blair zalecił dokonanie przeglądu polityki finansowania studentów (**A. Thompson: *Student Cash in Melting Pot***, THES, 5 października 2001). Zanim przejdziemy do propozycji premiera, warto w kilku słowach przedstawić ogólne zasady pomocy materialnej dla studentów w Wielkiej Brytanii. W 1990 roku wprowadzono pożyczki, bę-

dące podstawowym źródłem przychodów dla studentów, które stanowiły uzupełnienie dotacji na utrzymanie. Jednak od 1994 roku wielkość tej dotacji ulegała zmniejszeniu, podczas gdy wysokość pożyczek wzrastała. W ten sposób w roku 1996/1997 wartość dotacji i wysokość pożyczki były takie same. W 1997 roku, w wyniku raportu Dearinga, rząd ogłosił zamiar zmiany systemu pomocy materialnej dla studentów, którą wprowadził ustawą o nauczaniu i wyższym wykształceniu z 1998 roku. Od roku akademickiego 1998/1999 nowo przyjmowani studenci musieli wносить wkład w pokrycie czesnego w wysokości uzależnionej od sytuacji materialnej rodziców, małżonka lub własnej, od roku 1999/2000 dotacje na utrzymanie, przyznawane na podstawie oceny stanu zamożności, zastąpiono pożyczkami na utrzymanie, także częściowo zależnymi od stanu zamożności, wprowadzono również nową metodę spłaty pożyczki.

System pomocy materialnej dla studentów dość szybko poddano krytyce. Krytycznie wypowiada się o nim premier rządu, który proponuje powrót do dotacji (w miejsce pożyczek na utrzymanie) oraz nowy rodzaj opodatkowania absolwentów. Celem zalecanej przez premiera oceny pomocy materialnej jest stwierdzenie, czy system pożyczek powstrzymuje od podjęcia studiów kandydatów z biednych rodzin. Blair chce, by przeprowadzono analizę, która określi odpowiedni wkład finansowy państwa oraz udział studentów w finansowaniu studiów. Zniesienie ubóstwa jako czynnika przeciwdziałającego podejmowaniu studiów jest punktem numer jeden obecnej kampanii wyborczej Partii Pracy. Jeszcze w 1999 roku premier zapowiedział, iż powinna studiować połowa populacji młodzieży w wieku 18–30 lat. Ale wprowadzenie w 1998 roku pożyczek oraz odejście od dotacji na utrzymanie najbiedniejszych utrudniają to zadanie. Bada się powody niechęci studentów do zaciągania długu. Nawet sam minister szkolnictwa określa obecny system pomocy dla studentów jako „senny koszmar”. Należy przy tym zaznaczyć, że w Wielkiej Brytanii istnieje społeczny konsens dotyczący konieczności wkładu prywatnego w pokrycie kosztów kształcenia. Premier wymienia obecnie wiele wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym, takich jak globalizacja oraz jej wpływ na badania i edukację, zwiększenie udziału grup społecznych niedoreprezentowanych w szkolnictwie wyższym, konieczność udzielania odpowiedzi na krytyczną ocenę niektórych uniwersytetów przez społeczność lokalną, równość płci i płac w szkolnictwie wyższym, odpowiedzialność, rozliczanie się i zapewnienie wysokiej jakości (wysiłki zmierzające do prób poprawy jakości napotykać według premiera opór uniwersytetów), większe partnerstwo między instytucjami szkolnictwa wyższego, usprawnienie więzi uniwersytetów z innymi szkołami wyższymi i kolegiami.

System wsparcia finansowego studentów wywodzi się z zastąpienia systemu Robbinsa subsydiowanej edukacji dla zdolnych biednych Thatcherowskimi cięciami wydatków publicznych (*Help the Train If You Gain*, THES, 5 października 2001). Ale dopiero rząd Partii Pracy, aby rozwiązać kryzys wywołany przez podwojenie liczby studentów w ciągu pięciu lat bez odpowiedniego wzrostu wydatków państwa, wprowadził wolność określania wysokości czesnego przez uczelnie. Ekspansja edukacji odbywała się w warunkach radykalnej restrukturyzacji gospodarki, a szkoły wyższe miały rozwiązać problem bezrobocia młodych i doksztalcenia starszych w sytuacji, gdy przedsiębiorstwa nie chciały podejmować długookresowych decyzji dotyczących zatrudniania ani też doksztalcenia.

Uzasadnienie przerwania kosztów kształcenia z państwa na studentów poprzez zniesienie dotacji dla najbiedniejszych i narzucenie studentom udziału w pokryciu czesnego oparto na teorii kapitału ludzkiego, według której nie jest sprawiedliwe, by studenci byli

subsydiowani przez podatnika (także tego o niskich dochodach), a jednocześnie absolwenci otrzymywali wysokie zarobki. Polityka ta spowodowała powstanie średniego zadłużenia studentów w chwili ukończenia studiów w wysokości 12 tys. funtów, co uderzyło w najbiedniejszych, ponieważ rodzice ze średnich i wyższych klas nadal subsydują swoje dzieci. Wydaje się, że ta sytuacja odstrasza także dorosłych kandydatów na studia, którzy w nieproporcjonalnie większym zakresie pochodzą z „klasy pracującej”, jak to określają Anglicy. Są to także częściej kobiety i osoby z rodzin mniej wykształconych. Na ogół osiągają oni taki sam sukces na rynku pracy jak ci, którzy podjęli studia bezpośrednio po szkole średniej. Ale analiza zwrotu wykazała, że biorąc pod uwagę poziom zarobków studentów dorosłych i koszty kształcenia studenta przed wprowadzeniem systemu pożyczek w Wielkiej Brytanii, nawet u dorosłych absolwentów płace nie pokrywały kosztów studiów. Dorośli absolwenci częściej niż młodzi pracują w sektorze państwowym, w którym występuje mniejsze zróżnicowanie płac ze względu na wiek i pochodzenie, ale sektor ten daje znacznie gorsze perspektywy spłaty nakładów niż praca u prywatnego pracodawcy. Choć rekrutacja studentów dorosłych w 2001 roku nieco wzrosła, to nie osiągnęła jeszcze poziomu z roku 1998 (daty wprowadzenia pożyczek). Laburzyści uczynili wiele dobrego zwiększając finansowanie badań i wsparcie studentów oraz inicjując programy skłaniające do wsparcia pracodawców. Ale środki publiczne na kształcenie nadal nie pozwalają na realizowanie potrzeb rozwijającego się współczesnego państwa. Lord Robbins w swym raporcie wykorzystywał teorię kapitału ludzkiego, aby domagać się większych nakładów państwa na edukację. W tych czasach znaczną liczbę absolwentów zatrudniał sektor państwowy, obejmujący edukację, ochronę zdrowia, administrację itd. Rynek absolwentów zmienił się i wielu z nich wkroczyło do sektora prywatnego. Zdaniem autora artykułu nadszedł czas na ponowne przemyślenie stosunków między szkolnictwem wyższym, ekonomią i państwem. Ważne jest, by w analizach uwzględnić korzyści pracodawców oraz przenoszenie kosztów i ryzyka związanego z edukacją pracowników od jednego do drugiego pracodawcy. Szkoły wyższe nie mogą wciąż znajdować się w stanie niedofinansowania.

A. Thompson przedstawia poglądy kadry akademickiej na pomoc materialną dla studentów (*Blair Urged to Act Now on Student Cash*, THES, 3 sierpnia 2001). Niektórzy pracownicy szkół wyższych twierdzą, że zastąpienie dotacji pożyczkami spowodowało rosnące długi i ma szczególnie negatywny wpływ na ubogich studentów. Premier wskazał na konieczność rozważenia wkładu państwa i studentów w pokrycie kosztów kształcenia, Partia Pracy narzeka, iż udział studentów z biednych rodzin nie rośnie. Departament Edukacji i Umiejętności (Kwalifikacji), który zastąpił Departament Edukacji i Zatrudnienia, będzie obserwował sytuację. Zwraca się uwagę na pilną potrzebę rewizji istniejącego systemu pomocy materialnej, a zwłaszcza zadłużenia studentów. Od września połowa studentów miała zostać zwolniona z opłat czesnego określonego na rok 2001/2002 na poziomie 1075 funtów. Zwolnione są dzieci rodziców zarabiających poniżej 20 tys. funtów rocznie, jednak niektórzy politycy z Partii Pracy wskazywali na niebezpieczeństwo zastąpienia pożyczek dotacjami, co mogłoby zatrzymać możliwości dalszej ekspansji edukacyjnej.

Problemem dostępności grup ubogich do wyższego wykształcenia zajmują się obecnie także władze innych krajów (**J. Brookman: *German Inequality Grows***, THES, 27 lipca 2001). W Niemczech w roku 2000 szło na studia tylko 12% młodych ludzi pochodzących z grupy społecznej zwanej „klasą pracującą”, był to mniejszy odsetek

niż trzy lata wcześniej. Dla porównania: 75% dzieci grupy pracowników państwowych i 60% dzieci grupy pracujących w swojej firmie lub wolnych zawodów wybiera studia po szkole średniej. Liczba studentów z grupy o wysokich dochodach wzrosła z 31% do 33%, mimo że grupa ta stanowi tylko 19% całej populacji w Niemczech. Wysoko uposażeni studenci częściej wybierają studia na kierunkach dających prestiżowy zawód, takich jak medycyna czy prawo. Tymczasem kanclerz Gerhard Schroeder, podobnie jak premier Wielkiej Brytanii, uczynił równość szans w dostępie do wyższego wykształcenia przewodnim elementem polityki edukacyjnej.

Finansowanie badań w Wielkiej Brytanii

Sądząc po deklaracjach władz oraz wzroście nakładów, nauka ma obecnie w Wielkiej Brytanii duże znaczenie polityczne. Pod rządami Blaira otrzymała ona największy przyrost środków budżetowych spośród wszystkich dziedzin starających się o dodatkowe środki (*Science Comes in from Cold*, THES, 15 czerwca 2001). W latach osiemdziesiątych budżet nauki malał, we wczesnych latach dziewięćdziesiątych wprowadzono moratorium na wydatki na infrastrukturę. W roku 1998 rząd Partii Pracy zwiększył wydatki o 1,4 mld funtów i w ciągu trzech lat zanotowano ich 15-procentowy wzrost. Przyrost środków na stypendia doktorskie wyniósł w tym czasie 23%. Był to pierwszy realny wzrost finansowania w ciągu całej dekady. Istnieje obecnie wiele nowych „programów zachęty” do transferu wiedzy z nauki do przemysłu. Departament Handlu i Przemysłu (Department of Trade and Industry) wraz z fundacją Wellcome Trust przeznaczył 1,7 mld funtów w ramach wspólnego funduszu na infrastrukturę (tak zwany program SFRJ) oraz 40 mln na tak zwany Program Pracy Supergwiazd w Wielkiej Brytanii. Powstaje pytanie, czy zmiana stosunku do nauki wiąże się z przejściem władzy przez laburzystów?

Na spotkaniu grupy lobbystycznej na rzecz nauki, zwanej Save British Science, jeden z czołowych polityków z partii konserwatystów przyznał, że cięcia budżetu na naukę przez rząd konserwatystów z lat dziewięćdziesiątych „były pomyłką”. Obecny minister nauki z rządu stworzonego przez Partię Pracy, lord Sainsbury, wykazuje dużą troskę o naukę. Nowy doradca naukowy w Departamencie Środowiska ma silną pozycję. W 1999 roku powstały Komisja Rolnictwa, Środowiska i Biotechnologii oraz Komisja Genetyki Człowieka, obsadzone przez „niezależnych” uczonych z uniwersytetów (to znaczy naukowców nie zatrudnionych ani przez rząd, ani przez podporządkowane mu placówki naukowe) oraz przedstawicieli przemysłu i grup konsumentów. Dyrektor Wellcome Trust uważa jednak, że pozycja nauki wzrosła obecnie ze względu na zaangażowanie ludzi, a nie w wyniku zmiany polityki. Ludzie zauważyli korzyści płynące z nauki i zaczęli podkreślać znaczenie silnych podstaw naukowych dla zapewnienia lepszego zdrowia czy poprawy stanu gospodarki. Inny były doradca naukowy, R. May, reprezentujący dawny rząd konserwatystów, wskazuje, że zmiana stosunku do nauki datuje się już od 1992 roku, to znaczy od momentu, kiedy stworzono Biuro Nauki i Techniki (Office of Science and Technology – OST), a szef OST, główny doradca naukowy, został pracownikiem służby publicznej jako stały sekretarz (wiceminister). Obecny premier silnie wspiera naukę, korzysta też z doradztwa naukowego osób pochodzących z wielu instytucji, nie tylko z własnego rządowego doradztwa naukowego. Grupa Save British Science powstała w 1986 roku po tym, jak dokonano poważnych cięć budżetu szkół

wyższych. Obecnie, dzięki poprawie sytuacji finansowej nauki, grupa ta może się skoncentrować na innych sprawach niż fundusze, na przykład na tym, jak efektywnie doradzać rządowi. W manifeście wyborczym z 1997 roku rząd Partii Pracy obiecał wzmocnienie sfery nauki w szkołach wyższych oraz stworzenie tak zwanych centrów doskonałości w nauce, klasy światowej. W manifeście z 2001 roku ponownie obiecuje się wsparcie dla najlepszych uczonych i nauki uniwersyteckiej.

Ten pozytywny obraz sytuacji brytyjskiej nauki w pierwszej połowie roku 2001 zakłócają jednak dalsze wiadomości.

Parametryczne (czy też oparte na algorytmie) przyznawanie funduszy uniwersyteckim departamentom, które w zamierzeniu ma służyć nagradzaniu za poziom naukowy placówek, w praktyce powoduje manipulowanie (w celu maksymalizacji) wskaźników. W ramach oceny departamentów uniwersyteckich (*Research Assessment Exercise – RAE*) w Wielkiej Brytanii, starających się o pieniądze na badania, młodzi pracownicy i kobiety zostali wyłączeni z oceny (**A Goddard: Staff Lose out Wily Bids for RAE Cash**, THES, 6 lipca 2001). Zgodnie z instrukcją Rady Finansowania Szkół Wyższych w Anglii (HEFCE), z ocen wyłącza się osoby nie będące aktywnymi badaczami. Uczelnie manipulują więc liczbą osób objętych oceną RAE jako aktywnych badaczy w taki sposób, by dostać wyższe oceny, wyższą kategorię i – co za tym idzie – relatywnie większe środki. Z tego powodu uniwersytety włączają do przeglądu coraz mniej uczonych, wybierając tylko najlepszych. Na przykład w 1996 roku Oksford przedstawił do oceny 90% kadry, spośród których 75% otrzymało oceny najwyższe (5+), natomiast Cambridge wystawił do oceny 98% osób – aktywnych badaczy, wśród których tylko 62% otrzymało oceny najwyższe. W efekcie Oksford dostał ogółem więcej pieniędzy na badania niż Cambridge, mimo że wystawił do oceny mniejszą liczbę uczonych. Strategię Oksfordu przejęło wiele innych uczelni; w efekcie w 2001 roku ocena RAE objęła ogółem 2597 osób zatrudnionych w szkołach wyższych, to znaczy o 10% mniej niż w 1996 roku. Tak więc zamiast wpływać na starania uczelni w kierunku poprawy jakości, w wyniku tego naśladownictwa obejmuje się oceną coraz mniej osób ogółem. Tymczasem pracownicy akademicy nie wystawieni przez władze uczelni do ewaluacji czują się sfrustrowani, że otrzymali kategorię pracowników „nieaktywnych badawczo”; ponadto praktyka stosowana przez uniwersytety powoduje większe obciążenia dydaktyczne kadry nie prowadzącej badań. Uważają oni także, iż idea selektywnego oceniania wybranych osób uznanych przez RAE za aktywnych badaczy jest sprzeczna z zasadą, że dobre badania wzmacniają i poprawiają poziom dydaktyki.

Tymczasem w wyniku przeprowadzonego przeglądu badacze, którzy osiągnęli lepsze wyniki nie zostaną nagrodzeni, a ci, którzy pogorszyli wyniki, nie będą ukarani. Nowo nominowany kierownik Rady ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego Anglii zamierza zlekceważyć wyniki oceny, nie ma bowiem odpowiednich środków, by odpowiednio do wskaźników sfinansować departamenty, pisze **A. Goddard (*Funding Boss to Sideline RAE Results*)** THES, 5 października 2001). Generalnie, w porównaniu z ostatnią rundą z 1996 roku, wyniki ocen się poprawiły i uczelnie powinny, stosownie do tych wyników, otrzymać więcej środków niż w poprzednich latach. Tymczasem brak funduszy powoduje perturbacje w ich alokacji. (Należy tu zauważyć, że – zgodnie z istniejącymi rozwiązaniami – w wyniku ocen departamentu środków nie dostaje bezpośrednio oceniany departament, ale uczelnia, w postaci ogólnej dotacji, którą swobodnie dysponuje. Tylko niektóre szkoły wyższe dokonują alokacji między swe departamenty zgodnie z ocenami).

Etyka w badaniach naukowych

H. Arst i M. Caddick (*Who's Watching over Science?*, THES, 27 lipca 2001) stawiają pytanie, czy należy tolerować nieuczciwość oraz zachowania nieetyczne i pozwolić na publikowanie sfabrykowanych wyników badań w literaturze naukowej. Autorzy twierdzą, że wskazanie na naukową nieuczciwość jest ryzykowne i zniechęca ludzi do doniesień na ten temat. W większości zawodów istnieje organ, który zajmuje się walką z nieuczciwością zawodową i broni rzetelności. Pozwala to wskazywać przypuszczalne źródło nierzetelności i unikać ryzyka legalnych sankcji dopóty, dopóki wina nie jest udowodniona. Tymczasem brytyjscy uczeni narzekają na brak takiego ciała w nauce. Brak ten spowodował, iż ciała finansujące badania wydają obecnie wskazówki na temat tak zwanych dobrych praktyk naukowych. Jednak istniejące obecnie mechanizmy zależą od woli danej instytucji zatrudniającej, nie ma natomiast mechanizmów nadzoru ani też ochrony prawnej. Można podać w wątpliwość to, czy pracodawca, który otrzyma informację o wystąpieniu nieuczciwego zachowania badacza będzie działał bezstronnie i podejmie analizę przypadku.

Istnieje ryzyko związane z doniesieniem pracodawcy czy też fundatorowi badań o nieuczciwości, zależy ono od natury przekroczenia i jakości dowodów. Ponieważ wielu uczonych realizuje badania za państwowe pieniądze, społeczeństwo ma uzasadniony interes w zapewnieniu rzetelności naukowej. Autorzy proponują powołanie w Wielkiej Brytanii niezależnego ciała zajmującego się zapewnianiem rzetelności naukowej, które opracowałoby zbiór zasad działania, zajmowało się ochroną tych, którzy oskarżają o nierzetelność, miało zasoby i władzę, by przeprowadzać i nadzorować śledztwo oraz zapewniało to, że wnioski z nierzetelnych działań są ujawniane i przeciwdziała się nieuczciwym praktykom. Jeśli otrzymanie funduszy na badania, zajęcie stanowiska w instytucji naukowej czy opublikowanie pracy zależałoby od akceptacji takiego ciała, wówczas byłoby możliwe bezstronne zbadanie skarg i przeciwdziałanie fałszerstwom. Zwolniłoby to instytucje naukowe od badania rzetelności własnych pracowników, choć instytucje te powinny pomagać odpowiednim organom w trakcie badania takich przypadków. Tak samo nieuczciwe oskarżenie o fałszerstwo mogłoby być wykrywane i wyciągane byłoby stosowne konsekwencje. Taka organizacja nie powinna mieć charakteru biurokratycznego, a śledztwo powinno być podejmowane tylko w przypadku wyraźnych dowodów.

C. Davis (*Funding Tied to Rules on Conduct*, THES, 3 sierpnia 2001) opisuje, iż Wellcome Trust postawił warunek, że od października będzie przyznawał fundusze tylko tym instytucjom, które opublikowały standardy tak zwanej praktyki dobrych badań i formalne procedury badania fałszerstw. Dyrektor wspomnianej wyżej fundacji stwierdził, że poza faktem dyskusji na temat wytycznych dotyczących prowadzenia badań o braku formalnego systemu wykrywania fałszerstw wsparcie dla krajowego ciała kontrolującego rzetelność badań jest w Wielkiej Brytanii niewielkie, tymczasem podobne ciało, zwane Biurem Rzetelności Badawczej (Office of Research Integration), działa w Stanach Zjednoczonych, a na przykład w Danii istnieje tak zwana komisja badania nieuczciwości naukowej. Według niektórych uczonych wytyczne nie wystarczą, potrzebne jest ciało zewnętrzne, obejmujące wszystkie instytucje badawcze, w tym także prywatne.

Przedstawiciel Biura Nauki i Techniki OST stwierdził natomiast, iż takie rozwiązanie nie jest preferowane przez Biuro. Przez wiele lat taką funkcję pełniły oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*).

Finansowanie badań

Badania wykazały, że grupa czołowych uniwersytetów badawczych (tzw. Russel Group) wydaje więcej niż inne instytucje na badania, ale nie korzysta z tego finansowo (**A. Goddard: *Why the Smart Cash is Not So Clever***, THES, 31 sierpnia 2001). Uniwersytety mogą wydać na dowolne cele swoje zyski brutto z badań i dydaktyki. Uniwersytety z grupy Russel wydają średnio trzy razy więcej na badania niż dostają od HEFCE, w porównaniu ze wskaźnikiem 2,39 dla innych uczelni (nowych uniwersytetów powstałych po 1992 roku). W analizie stosuje się następujące wskaźniki:

- **intensywność badawcza**: jest to stosunek przychodów z badań do ogólnych przychodów na kształcenie i badania; wysoka wartość wskaźnika oznacza, że uniwersytet jest zorientowany badawczo, a niska oznacza ukierunkowanie na kształcenie;
- **intensywność akademicka**: to stosunek kosztów osobowych (płac i innych świadczeń na rzecz kadry akademickiej) do ogółu kosztów kadry administracyjnej; wysoki wskaźnik oznacza, że uniwersytet jest zorientowany akademicko, a niski – że ma orientację administracyjną;
- **efektywność akademicka**: to stosunek zysku brutto z kształcenia i badań przypadającego na jeden funt kosztów osobowych (kadry akademickiej); jest to wskaźnik efektywności kadry akademickiej w produkcji przychodów uczelni;
- **efektywność operacyjna**: oznacza stosunek ogółu przychodów do kosztów pośrednich (administracyjnych), czyli efektywność administracyjną;
- **„mechanizm napędowy” grantów badawczych**: jest to stosunek wielkości zewnętrznych przychodów na badania (grantów) do dotacji ogólnej (statutowej) na badania; wysoka wartość oznacza, że przychody zewnętrzne (także z dotacji na kształcenie) są przeznaczane na finansowanie badań;
- **zarobki z grantów i kontraktów badawczych** to stosunek zysku brutto (*gross margin*) z grantów badawczych i kontraktów do płac kadry realizującej badania; wysoki poziom wskaźnika oznacza wysoką zyskowność przychodów na badania.

Ważnym czynnikiem jest istnienie w uczelni szkoły medycznej, gdyż środki z organizacji charytatywnych (finansujących szkoły medyczne) nie pokrywają kosztów pośrednich.

Kadra akademicka

– znaczenie płci dla sytuacji pracownika uniwersytetu

W obecnym urynkowanym świecie edukację postrzega się jako dziedzinę wielce obciążoną ekonomicznym racjonalizmem i efektywnością (**R. Collier: *The Macho World of Academia***, THES, 5 października 2001). Student jest wymagającym konsumentem usług nowej wiedzy. Zmienia się sposób postrzegania misji akademickiej, zmieniają się warunki pracy w szkole wyższej, są one inne dla kobiet i mężczyzn. Według badań cytowanych przez Colliera wiele cech życia akademickiego zależy od płci i nie dotyczy to tylko alokacji zadań, płac i awansów. Mężczyźni nadal dominują na wyższych stanowiskach w uczelniach i, zdaniem wielu kobiet, nie ma tu równości traktowania obu płci. Ostatnie przeobrażenia strukturalne każą inaczej spojrzeć na kwestie dotyczące płci. Według niektórych dominujący etos menedżerski jest pod wieloma względami „męski”. Oznacza on odgórną, hierarchiczną strukturę zarządzania, ograniczenie kolegalności,

wzrost niepewności, oporność na dialog i brak empatii. W nowym porządku akademickim kobiety są najbardziej zagrożone przez zmiany w życiu szkół wyższych. W sytuacji, gdy kariera akademicka oznacza wielogodzinne zajęcia, podróże, intensywne publikowanie i agresywną autopromocję, oznacza to pojawienie się negatywnych efektów w sferze życia rodzinnego. To głównie kobiety nawołują do negocjowania obecnych zobowiązań wobec uczelni i życia prywatnego. Mężczyzn postrzega się jako przystosowanych do nowej kultury uniwersytetu działającego jak biznes.

Tabela 1
Podstawowe wskaźniki oceny finansowej funkcji badawczej

Intensywność badawcza		Intensywność akademicka		Efektywność akademicka	
Najwyższy wskaźnik					
Oxford	0,71	Leeds	0,71	Sussex	2,22
Imperial	0,68	Imperial	0,70	Exeter	2,21
Cambridge	0,67	Nottingham	0,70	Bath	2,16
University College of London	0,65	Birmingham	0,69	Durham	2,10
King's College	0,55	Bristol	0,69	East Anglia	2,04
Najniższy wskaźnik					
Salford	0,14	Kent	0,56	Keele	1,60
Bradford	0,22	King's College	0,56	Reading	1,68
Exeter	0,28	Bath	0,62	Imperial	1,69
Keele	0,32	Durham	0,62	University College of London	1,69
Kent	0,32	Exeter	0,62	Leeds	1,71
Efektywność operacyjna		Struktura przychodów badawczych		Zarobki z grantów i kontraktów badawczych	
Najwyższy wskaźnik					
Lancaster	1,21	Imperial	2,39	Surrey	1,22
Birmingham	1,14	University College of London	2,36	Salford	0,95
Sheffield	1,11	King's College	2,28	Loughborough	0,63
East Anglia	1,10	Southampton	2,04	UMIST	0,60
Kent	1,10	Oxford	2,03	Birmingham	0,57
Najniższy wskaźnik					
Cambridge	0,94	Bradford	0,99	King's College	0,21
Surrey	0,99	Lancaster	1,00	Liverpool	0,26
Newcastle	1,01	Salford	1,17	University College of London	0,26
Reading	1,01	Reading	1,21	Manchester	0,31
UMIST	1,01	Sussex	1,22	Lancaster	0,32

Niektóre kobiety potrafią utrzymać równowagę między zobowiązaniami zawodowymi i domowymi oraz osiągają wysokie stanowiska w nauce. Autorzy opracowania, z którego zaczerpnięto dane do omawianego tu artykułu (**J. Currie i in.: *Gender Universities in Globalized Economies***, Lexington Books) twierdzą, że wiele kobiet, ale także mężczyzn, postrzega obciążenia akademickie jako coraz bardziej uciążliwe. Wszystkie szkoły wyższe publicznie deklarują równość płci, ale praktyki dyskryminacji stają się coraz bardziej wysublimowane. Jeszcze w niedalekiej przeszłości uniwersytety były zdominowane przez kulturę „paternalistycznego maskulinizmu”, obecnie są raczej pod wpływem „maskulinizmu związanego z etosem przedsiębiorczości”. Zdaniem autorów, zmiana sytuacji w Wielkiej Brytanii wymaga daleko idących reform.

Problematykę sytuacji obu płci w osiąganiu wyższych stanowisk i karierze zawodowej w szkołach wyższych podejmuje także **C. Sanders (*Science and the Family Don't Mix*, THES, 12 października 2001)**. W roku akademickim 1998/1999 kobiety stanowiły w Wielkiej Brytanii jedną trzecią osób broniących doktoratu w naukach przyrodniczych oraz inżynierjno-technicznych i nieco ponad połowę w naukach biologicznych. Liczba stanowisk na poziomie starszego wykładowcy i badacza, zajmowanych przez kobiety, niewiele wzrosła w latach 1995–1999. W biologii, matematyce i naukach fizycznych kobiety w roku 1998/1999 stanowiły 11%, a w roku 1995/1996 tylko 8%. W naukach inżynierjno-technicznych w roku 1998/1999 kobiety stanowiły 6%, a cztery lata wcześniej 4%. Na stanowisku profesora w roku 1998/1999 było 3% kobiet w naukach technicznych, a 4% w biologii, matematyce i naukach fizycznych. (Warto wspomnieć, że w latach 1901–1998 tylko 11 osób spośród 457 laureatów Nagrody Nobla stanowiły kobiety).

Jeszcze bardziej interesujące są jednak dalsze dane. Większość kobiet na stanowisku profesora pozostaje niezamężna i bezdzietna. Badania przeprowadzono na danych z okresu 1971–1991. Analiza wykazała, że ponad 40% kobiet absolwentek nauk technicznych w wieku 25–40 lat pozostaje niezamężnych, w porównaniu z 16% w grupie, która nie ukończyła studiów. Wśród absolwentek nauk przyrodniczych 32% oraz ponad 37% kobiet z nauk technicznych w wieku do 49 lat było bezdzietnych, a w dziedzinach bardziej sfeminizowanych, takich jak ochrona zdrowia lub nauczanie – 24%.

Tabela 2

Wielka Brytania, uniwersytety: kobiety, które uzyskały doktoraty w roku 1998/1999 według dziedzin nauki

Dziedzina nauki	N	% ogółu
Nauki biologiczne	699	53
Nauki fizyczne	432	30
Nauki matematyczne	50	21
Informatyka	28	16
Nauki techniczne	186	18
Ogółem	1395	33

Tabela 3

Wielka Brytania, uniwersytety: odsetek pełnozatrudnionych kobiet wśród ogółu według grup dziedzin i stanowisk w latach 1995/1996 i 1998/1999

	Rok 1995/1996		Rok 1998/1999	
Grupa I: biologia, matematyka, nauki fizyczne				
Stanowisko	Ogółem	% kobiet	Ogółem	% kobiet
Profesor	2 086	4	2 252	4
Starszy wykładowca/ badacz	4 079	8	3 597	11
Wykładowca	7 826	20	6 098	21
Badacz	11 049	28	10 831	32
Inne	10 91	21	984	22
Grupa II: nauki inżynieryjne i techniczne				
Profesor	999	1	1 273	3
Starszy wykładowca/badacz	2 194	4	2 509	6
Wykładowca	4 811	9	5 202	13
Badacz	5 661	14	5 720	16
Inne	638	10	841	11

Kadra akademicka a rodzaj zatrudnienia

Zmieniają się zasady zatrudniania kadry akademickiej (**Ch. Canovan: *Shortterm and Shortchanges***, THES, 27 kwietnia 2001). W roku akademickim 1994/1995 na czas określony było zatrudnionych 38,5%, a 59,4% na stałe, a w roku 1998/1999 na czas określony było zatrudnionych 42,2% osób, a 55,1% na stałe.

Tabela 4

Wielka Brytania: zmiany w zasadach zatrudniania według rodzaju kontraktu (w %)

Rok	1994/1995	1998/1999	1994/1995	1998/1999	1994/1995	1998/1999
Rodzaj zatrudnienia						
Obowiązki	na czas określony	na czas określony	na stałe	na stałe	inne	inne
Tylko kształcenie	23,8	29,4	63,9	46,2	12,32	24,4
Tylko badania	92,7	93,6	5,9	6,2	1,32	0,17
Badania i kształcenie	16,0	19,0	83,4	80,3	0,63	0,69

Tabela 5

Wielka Brytania: rodzaj zatrudnienia kontraktowego w zależności od płci (w %)

Rodzaj zatrudnienia	Mężczyźni		Kobiety	
	1994/1995	1998/1999	1994/1995	1998/1999
Na stałe	48,9	46,8	63,8	59,5
Na czas określony	48,4	49,7	34,5	38,2
Inne	2,7	3,5	1,7	2,3

Zdarza się, że pracownik akademicki w ciągu dwudziestu lat pracuje na kilkudziesięciu kontraktach, ma także między nimi przerwy w zatrudnieniu. Najwięcej zatrudnionych na czas określony występuje w kategorii „pracownicy badawczy” na zewnętrznych kontraktach. Dawniej posiadacz doktoratu otrzymywał stałe zatrudnienie w postaci tak zwanego *tenure*, od końca lat osiemdziesiątych taki typ stałego zatrudnienia został zniesiony. W efekcie nastąpiło zmniejszenie bezpieczeństwa zatrudnienia, zróżnicowanie wysokości płac z kontraktów, a w przypadku małżeństw naukowców powstają trudności w znalezieniu pracy przez obie strony w tym samym miejscu zamieszkania. Istnieją także trudności związane z płatnym urlopem macierzyńskim. Wpływa to negatywnie na morale kadry. W efekcie rozpowszechnienia kontraktów i pracy w niepełnym wymiarze część pracowników akademickich została wyłączona ze struktur decyzyjnych, czują się oni jak pracownicy drugiej kategorii. Zmienia się struktura czasu pracy, na przykład sporo czasu zajmuje pisanie propozycji badawczej. W efekcie tracą na tym studenci, nie ma nauczycieli akademickich poświęcających czas na konsultacje, jeśli są oni zatrudnieni i wynagradzani za godziny lekcyjne, to nie płaci się im za przygotowanie zajęć czy też za konsultacje, dlatego też obniża się jakość kształcenia.

D. Barlow (*Science Researchers Demand Higher Funding*, THES, 10 sierpnia 2000) pisze o proteście Stowarzyszenia Badaczy w Medycynie oraz Naukach Przyrodniczych i Ścisłych, nawołującego do gruntownych zmian w zakresie organizacji i finansowania badań akademickich. Według Stowarzyszenia uniwersytety powinny przejąć taką samą odpowiedzialność za pracowników badawczych, jaką ponoszą wobec dydaktyków. Inaczej wkrótce napotkają problemy z rekrutacją. Im więcej środków na badania otrzymuje uniwersytet, tym większy odsetek osób zatrudnionych na krótkich kontraktach badawczych. Stowarzyszenie oskarża uniwersytety o brak założeń dotyczących wsparcia karier naukowych badaczy zatrudnionych na kontraktach. Ponadto nalega na stworzenie zawodowych stanowisk badaczy oraz komisji badawczych, które będą nadzorować działalność badawczą. Stowarzyszenie wzywa wszystkie rady badawcze w Wielkiej Brytanii oraz organizacje dobroczynne, aby pokrywały koszty pośrednie w realnej wysokości, by można było realizować wspomnianą wyżej działalność.

Globalizacja a szkolnictwo wyższe

Pojawiły się pierwsze reakcje na tragiczne wydarzenia – atak terrorystyczny z września 2001 roku w powiązaniu z problemem globalizacji i jej przeciwnikami (**T. Shrew: Time to Open Ears and Minds to Globalization**, THES, 5 października 2001). Atak terrorystyczny utożsamia się z zamachem władzę na ekonomiczną i militarną. Nie należy go jednak utożsamiać z bitwą w Seattle z przeciwnikami globalizacji czy ruchem anarchistycznym w Ge-

nui. Oznacza on fundamentalistyczne odrzucenie współczesnych form kapitalistycznej globalizacji, wskazuje na koszty związane z nierównościami, alienacją oraz podatność na zniszczenie międzynarodowej komunikacji i finansów.

Poza zintensyfikowaniem dyplomacji, większą troską o bezpieczeństwo i uwagę zwróconą na nierówności globalne i lokalne, tym, czego potrzebuje świat, jest komunikacja i edukacja. Studia interdyscyplinarne dotyczące edukacji, oprócz roku praktyki za granicą, powinny podjąć problemy antyglobalizacji i proglobalizacji. Dawna Wspólnota Brytyjska, licząca pięćdziesiąt sześć państw, to forum dialogu poprzez edukację. Ważne jest umieszczenie działań pro- i antyglobalizacyjnych w określonym kontekście. Analizować trzeba ruchy odgórne (międzynarodowe organizacje i korporacje biznesu) oraz oddolne. Studia globalizacyjne ułatwia Internet. Wiele organizacji może za jego pomocą prowadzić wspólną politykę oświecenia i rozwijać elastyczne formy kształcenia przez całe życie. Studia dotyczące Commonwealthu obejmują ekologię, globalne obywatelstwo, *gender studies* oraz na przykład zagadnienia dotyczące postawy małych krajów wyspiarskich wobec globalnych ostrzeżeń czy zatrudnienia dzieci.

Uniwersytety prywatne

W Stanach Zjednoczonych następuje eksplozja tworzenia prywatnych uczelni nastawionych na zysk (J. Marcus, J. Rutherford: *Enticing the Public with a Private Plan*, THES, 13 lipca 2001). Istnieją obecnie 564 takie uczelnie wśród ogółu 3500 szkół wyższych. Największą prywatną instytucją szkolnictwa wyższego jest Uniwersytet Phoenix, jego Dział Online grupuje 25 tys. studentów, inni studenci uczestniczą w zajęciach w pięciu kampusach, mają też zajęcia w wynajętych od uczelni publicznych klasach, w trzydziestu sześciu na pięćdziesiąt stanów Ameryki. Uniwersytet zamierza rozszerzyć działalność na Niemcy i Holandię oraz wejść na rynek europejski i azjatycki.

Uniwersytet Maryland stworzył kolegium uczelniane nastawione na zysk. Uniwersytet New York stworzył NYU Online, Uniwersytet Columbia stworzył Fathom Knowledge Network (dział nastawiony na zysk) we współpracy z Londyńską School of Economics, Cambridge University Press, British Library i dziewięcioma innymi instytucjami.

Nie wszyscy wspierają ruch tworzenia takich instytucji. Szkołom prywatnym nastawionym na zysk trudno zdobyć certyfikację i akredytację wymaganą w wielu stanach, by móc legalnie nadawać stopnie akademickie. Największą przeszkodą w tworzeniu uczelni jako instytucji nastawionych na zysk jest jednak niechęć kadry akademickiej

Losy Agencji do spraw Zapewniania Jakości w Wielkiej Brytanii

Uniwersytety wygrały batalię przeciw inspektorowi do spraw jakości i istniejącemu systemowi zewnętrznej oceny jakości (P. Baty: *Quality Assurance Blueprint Puts Nail in Coffin for TQA*, THES 27 lipca 2001).

Uważano, że Agencja do spraw Zapewniania Jakości (Quality Assurance Agency – QAA) ogranicza autonomię uniwersytecką. W lipcu 2001 roku opublikowano propozycję systemu zapewniania jakości opartą na audycie. Skończą się wizytacje przez zewnętrznych ekspertów analizujących jakość całego kształcenia przedmiot po przedmiocie. Propozycja zmian działania QAA została opublikowana wspólnie przez Radę Finansowania Szkolnictwa Wyższego Anglii (HEFCE), Agencję Zapewniania Jakości oraz wicekanclerzy uczelni. Przeanalizowano do-

kładnie działalność QAA. W nowej propozycji założono, że instytucje szkolnictwa wyższego zatwierdzają, nadzorują oraz oceniają jakość i standardy poprzez procedury wewnętrzne. Natomiast zewnętrzne ciała mają zadania audytorskie, na zasadzie wysokiej selektywności oceniają efektywność zasad wewnętrznych. Uniwersytety będą poddawane audytowi co trzy lata, zanim wdroży się cykl pięcioletni. Instytucje będą odpowiedzialne za coroczne publikowanie informacji, wśród których znajdują się podsumowanie raportu z audytu, ocena studentów i dane. Materiał ten stanie się głównym źródłem danych dla studentów, pracodawców i innych, przedstawiając informacje o jakości i standardach. Przeprowadzane będą bardzo selektywne, szczegółowe oceny zewnętrzne na poziomie przedmiotów, w miejsce stałych zewnętrznych ocen wszystkich przedmiotów. Kierunek zmian powinien odpowiadać życzeniom grupy Russela (grupa uniwersytetów badawczych).

P. Baty (Elite Attacks „Unreliable” TQA, THES, 3 sierpnia 2001), pisze, iż elity atakują nierzetelne ich zdaniem ocenianie jakości przez QAA. W poufnym dokumencie grupa Russela podważa wyniki oceny QAA kosztującej 300 mln funtów. Wiele z tysięcy raportów departamentów kluczowego materiału publicznej informacji o jakości i standardach jest nierzetelnych lub przestarzałych. TQA przeprowadzane od 1992 roku zostanie zastąpione w końcu roku zasadą, która pozwoli odejść od ocen przedmiotowych. Grupa zaleca, aby media nie korzystały z tych danych. Seria danych prezentowanych w THES w latach 2000 i 2001 wykazała poważne niedociągnięcia, inflację ocen dotyczącą udziałów instytucji, które uzyskały najwyższe oceny (odsetek ten wynosił 25–60). W dokumencie Grupy Russela, przygotowanym w lipcu 2001 roku, stwierdzono, że odpowiedzialność za standardy i jakość powinna należeć do danej instytucji.

W artykule **„Union Calls for QAA’s Power to Be Curtailed”** (THES, 10 sierpnia 2001) **P. Baty** pisze o dalszych protestach grupy uniwersytetów badawczych Russela wobec planów zmian roli Agencji do spraw Zapewniania Jakości. Chodzi o przeprowadzanie ocen przedmiotowych – według rządowego planu zmiany takie przeglądy mają się odbywać tylko wtedy, gdy działalność audytorska agencji wykaże nieprawidłowości w danej uczelni. Ponadto zakres oceny przedmiotowej będzie zależeć od poziomu danej instytucji, w szkołach o niskim poziomie przeglądy mogą objąć większość przedmiotów, a w dobrych uczelniach co najwyżej 10%. Grupa Russela obawia się jednak że niedookreślenie kompetencji agencji umożliwi wprowadzanie oceny przedmiotów „drzwiami kuchennymi”. Z kolei były szef QAA uważa, że gwałtowne przejście od powszechnego oceniania przedmiotów do oceny 10% z nich jest nieodpowiedzialny.

Lokalna misja uniwersytetu i przedsiębiorczość

W Anglii powstał dokument przygotowany przez HEFCE, zatytułowany *Regional Mission*, w którym postuluje się, by uniwersytety były głęboko umocowane w regionie oraz opisuje społeczne i ekonomiczne korzyści z takiej polityki (**I. Gibson: A Close to Home Truth**, THES, 3 sierpnia 2001). Wskazuje się na zmiany polityczne, w wyniku których regiony, dzięki silnej wiedzy płynącej z uniwersytetów, pokonują takie trudności jak na przykład bieda, wspierają rozwój przemysłu, ochronę zdrowia i transport. W dokumencie zwraca się uwagę na komunikację i związki personalne, gdyż pracownicy akademicki zasiadają w wielu gremiach, w szkołach i przemyśle lokalnym. Omawiany dokument według Gibsona ma także słabe strony, nie pokazuje, jak osiągnąć silny związek z regionem. Zaangażowanie społeczeństwa i rozumienie roli uniwersytetu jest sprawą kluczową, ponieważ gdy w grę wchodzi kwestia czesnego i elitaryzmu, uniwersytety są nadal postrzegane przez społeczności lokalne jako „służące im, a nie nam”. Rozwój lokalnej roli uni-

wersytetu oznacza rozwiązanie grupy Russela, uznanie, że pracownicy akademicy realizują badania, nauczają i administrują z równym zaangażowaniem, i że badania wcale nie są ważniejsze niż inna działalność. Oznacza to też zwiększenie dostępu społecznego do bardziej demokratycznych struktur uniwersytetu i zapewnienie, by różne grupy pracowników uczelni miały równy status w procesie decyzyjnym. W dokumencie położony jest nacisk na partnerstwo, a nie konkurencję. Dlaczego wciąż istnieją opory wobec pogłębienia współpracy między lokalnymi kolegiami a uniwersytetami? Autor pyta, czy chodzi rzeczywiście o to, że uczelnie te nie realizują badań. Jak wspierać wartości, które niesie edukacja w porównaniu z ekscytującymi interakcjami w gronie studentów w uczelniach? Uniwersytety muszą jeszcze wiele zdziałać, jeżeli chcą być postrzegane przez opinię społeczną jako instytucje otwarte i ogólnie dostępne, w których ludzie mogą odgrywać ważne role. Aby zaangażować społeczeństwo po swej stronie, uniwersytety muszą poszerzyć dostęp do siebie poprzez stworzenie wewnętrznych struktur, osiągnięcie odpowiednio wysokiego statusu i nastawienie się na zaangażowanie społeczne. Rząd udostępnia zasoby i niektóre uniwersytety czynią wysiłki, na przykład poprzez szkoły letnie, ale powinny one dokonać zmiany i przenieść naciski z przedsiębiorstw odprysków (*spin off*) i stosunków z przemysłem w kierunku rzeczywistego zaangażowania w wielu różnych formach. Jedną z takich form jest ocenianie uniwersytetu według tego, co rzeczywiście zrobił dla lokalnej społeczności, a także powiązanie z taką działalnością rozdziału funduszy. Każdy pracownik akademicki i rektor powinien brać pod uwagę działalność uniwersytetu na rzecz regionu. Jest to ważniejsze niż kwestia czesnego, oceny jakości czy okresowej oceny badań.

T. Tysome (*Institute Plays the Ideas Game*, THES, 27 lipca 2001) zwraca uwagę, że „przedsiębiorstwo” i „przedsiębiorczość” można znaleźć w wielu deklaracjach misji i planach strategicznych. Niektóre tradycyjne instytucje twierdzą, że działały w duchu przedsiębiorczości przez lata, a ostatnie wydarzenia są kontynuacją dawnych prac.

Reformy szkolnictwa wyższego w różnych krajach

W Hiszpanii władze planują zmiany w ustawie o szkolnictwie wyższym, na przykład przekazanie w kompetencje uniwersytetów przeprowadzania egzaminów wstępnych i dokonywania selekcji (**R. Warden: Spain to Scrap Entry Exams**, THES, 27 kwietnia 2001; **R. Warden: Rectors Fight Spanish Reform**, THES, 13 lipca 2001). Studenci mogliby zdawać do kilku uczelni jednocześnie, ale rząd nadal limitowałby liczbę miejsc na popularnych kierunkach, takich jak medycyna czy telekomunikacja. Jednocześnie pod wpływem rozwiązań niemieckich (habilitacja) proponuje się, by przyjęcie uczonego do pracy w szkole wyższej wymagało od niego zdania państwowego egzaminu. Egzaminy miałyby chronić przed kumoterstwem w procesie zatrudniania, ponieważ do tej pory dziewięć na dziesięć stanowisk zajmują kandydaci „wewnętrzni”, z własnej uczelni. Proponuje się także stworzenie dwóch nowych rodzajów zatrudnienia kontraktowego dla wykładowców, powołanie krajowej agencji ewaluacji i akredytacji (poddanie się ocenie byłoby dobrowolne). Nie planuje się jednak wykorzystania wyników oceny dla alokacji środków finansowych, choć najlepiej ocenione szkoły wyższe otrzymywałyby fundusze na konkretne projekty. Miałyby to zwiększyć konkurencję między uczelniami w warunkach spadku wielkości liczby studentów. Propozycje zmierzają także do zmiany władzy i struktur zarządzania, dając większe uprawnienia zarządzającym uczelnią, nominowanym przez władze regionalne i przedstawicieli przemysłu. Rektorzy oprotestowali te propozycje, także wykładowcy podpisali protest przeciw zmianom. Przyczyną protestu była opinia o ograniczaniu autonomii.

Podczas gdy w Hiszpanii przeciwko zmianom protestuje kadra akademicka, we Włoszech zmianom przeciwstawia się członek nowego rządu (por. **P. Bompard: *Right Cools to Left's Reforms***, THES, 29 czerwca). Minister odpowiedzialny za politykę Unii Europejskiej w nowym rządzie konserwatywnym Włoch zaatakował radykalne reformy zainicjowane w tym kraju przez lewicę. Reformy, silnie popierane przez Konferencję Rektorów, opierają się na rozwiązaniach amerykańskich – na systemie punktów kredytowych oraz zasadzie studiów 3+2 lata. Takie rozwiązanie zostało uzgodnione przez ministrów szkolnictwa wyższego Europy na konferencji w Bolonii w 1999 roku. Włoski minister uważa jednak, że nie ma jasnej wizji reformy, wobec tego ta, która jest proponowana może szkołom jedynie zaszkodzić. Twierdzi on, że uniwersytety powinny „uczyć rygorystycznych metod krytycznych, a nie uczyć ludzi pracować”. Stu dwudziestu uczonych, głównie przedstawiciele nauk humanistycznych, podpisało wniosek o wstrzymanie reform, ponieważ „nie odpowiadają one potrzebom społecznym”. Tymczasem większość kadry opowiada się za zmianami, a wiele uniwersytetów już wprowadziło je w życie.

Rząd japoński zdecydował się dać dziewięćdziesięciu ośmiu uniwersytetom niezależność i wyzwoić je z silnego związku z rządem i ministerstwem edukacji (**B. Mulvey, Ch. Jannuzi: *Sun Sets on Old Public Way***, THES, 3 sierpnia 2001). Pierwszy krok to między innymi wprowadzenie nowych przepisów ograniczających przywileje pracowników państwowych, jakimi cieszyli się pracownicy szkół wyższych. Zmiany i korzyści płynące ze zmiany to zaoszczędzenie pieniędzy publicznych, udzielenie uczelniom autonomii i zwiększenie ich odpowiedzialności finansowej, ożywienie kształcenia poprzez lepszą ocenę osiągnięć oraz przygotowania programowego nauczycieli akademickich, a także poprzez konkurencyjne przydzielanie stałego zatrudnienia, uczynienie uniwersytetów instytucjami bardziej konkurencyjnymi w skali międzynarodowej, w zakresie badań naukowych i techniki. Wydaje się prawdopodobne, że reformy zostaną przeprowadzone przez obecny rząd. Sprzyjać temu mają także nominacje na stanowiska ministerialne. Powstaje jednak wiele pytań dotyczących sposobu wdrożenia reform. Na przykład niektórzy chcieli wprowadzić ścisły reżim finansowy, przyznając jednocześnie instytucjonalną autonomię w innych kwestiach. Proponowano stworzenie lokalnych rad nadzorujących, będących organizacjami pomostowymi między interesami uniwersytetów oraz społeczności lokalnych, którym będzie służyć dana uczelnia. Nie jest jasne, kto miałby kierować takimi ciałami i jak rady mogłyby kontrolować finanse uczelni, pozostawiając im jednocześnie autonomię. Według planów rządowych do uniwersytetów wprowadzić też trzeba współczesne modele zarządzania biznesem. Główni menedżerowie zarządzający uniwersytetami byłiby nominowani przez rząd. Regionalne rady nadzorcze byłyby ciałami doradczymi rządu oraz ponosiłyby odpowiedzialność za ocenę i osiągnięcia menedżerów i kadry akademickiej. Główni zarządzający, którzy mieliby się wywodzić z kręgów nauki i biznesu, mieliby odpowiadać za efektywność dotyczącą wyników w uczelniach. Taki rodzaj efektywności (nastawiony na wyniki) wskazuje, że rząd nie rozwiązał paradoksu – domagania się od uczelni ścisłej kontroli finansowej i wspierania zmian powiązanych z nadaniem im autonomii. Wydaje się nieuniknione, że nieosiągnięcie takiej efektywności spowoduje cięcia finansowe oraz likwidacja niektórych programów i kierunków studiów, a w efekcie zwolnienia kadry. Zarówno główni menedżerowie, jak i komisje lokalnych organizacji pomostowych doradzające menedżerom powinny zapewniać wysoką wydajność pracy kadry. Osiągnięcia w pracy będą okresowo oceniane na podstawie wyników oceny studentów, liczby i poziomu publikacji oraz kategorii dość luźno określonej jako „wymagania usług dla lokalnych społeczności”. W wielu uniwersytetach japońskich stawia się pytanie, czy uczelnie te mogą być efektywnie zarządzane według zasad biznesu oraz czyje zasady, kompetencje i interesy dają się najlepiej zastosować w takim procesie.

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/18/2001

Summaries

Maria Wójcicka **Diversification in Higher Education**

This is an attempt to outline the perspectives of the binary system of education at the university level. The author proposes to reserve the term “higher vocational education” for short educational courses (lasting three or four years), offered by higher education institutions, whose branch structure reflects the different branches of the economy. This last feature is what distinguishes higher vocational education from academic courses which reflect the different disciplines of knowledge, whose progress they strive to further, and from professional syllabuses which give very superior qualifications, are professionally oriented and train experts in their various areas.

The questions which the author strives to answer deal with one of the consequences of mass education at the university level, i.e., diversification of the educational menu to fit the needs of the client. It is imperative in this context that the conditions of stabilisation of this systemic, syllabus and structural diversification of the various aspects of functioning of higher education institutions are determined, and that the perspectives of the similar process, which has been going on in Poland since the beginning of the nineties, are defined.

The author refers to the experiences of countries where the changes stimulated by the mass scale of higher education began in the nineteen sixties. In the empirical part of her article she presents the results of a survey which she carried out in 2001. This survey was conducted on third-year licentiate and engineering day students of state (university and non-university) and non-state colleges from the following courses: business and administration, technical and pedagogical. The results of this survey helped the author to formulate several more general reflections on vocational higher education.

Marek Witkowski **Requiem for Higher Vocational Education**

The author analyses the condition of higher vocational education four years after the Higher Vocational Educational Institutions Act was passed. He points out the difficulties these institutions had to cope with when they began to operate and still have to cope with due to inequality on the education market. The many obstacles which higher vocational educational institutions have to overcome and the lack of public support for this form of education are discussed on the basis of the experience of the Accreditation Commission for Higher Vocational Education (KAWSZ).

The dilemmas which KAWSZ faces when issuing opinions of petitioners wanting to open new colleges and the legal shortcomings which interfere with the smooth operation of KAWSZ are presented. Although the overall tone of the article is pessimistic as far as

the future of higher vocational education is concerned, the author ends with the appeal to retain this branch of education because it definitely has a positive effect on the economy.

Jerzy Dietl

The Determinants of Further Development of Non-State Higher Education in Poland

The author discusses the factors which have led to the development of non-state higher education institutions offering economic courses, chosen by about 80% of the students of this sector of higher education. If these colleges are to survive, they must improve the quality of their services. Improvement is urgently needed in two areas: "college management" in the broad sense and the "educational system" itself.

College management includes: change of style of management, shifting from a purely commercial approach to the development of "enterprise culture, marketing orientation, co-operation with business, development and deepening of various forms of co-operation between colleges, greater contribution to the creation and development of the 'teaching system' in the region, widening and diversification of financial sources, more stringent and better control and evaluation (both internal and external, official and community) of the quality of teaching, and the creation and development of own teaching and research faculties".

When discussing the factors resulting from the "educational system", the author includes the academic nature of syllabuses, research as the *conditio sine qua non* of the existence of higher education establishments, deepening of sources of information and application of up-to-date communications technology, study internationalisation, developing student co-responsibility for the quality of teaching and student selection.

Don F. Westerheijden

National and Multiple Accreditation in Europe after the Fall of the Wall and after Bologna

Transparency in higher education is one of the aims of the *Bologna Declaration* (1999). In a number of countries in Europe this led to processes to change quality assurance into accreditation, which supposedly results in more transparency. Are these lessons to be learnt from experiences and Central and Eastern Europe regarding accreditation since 1990?

The author maintains that the character of those "first generation" accreditation systems is more exclusively academic and drives towards uniformity more than the multifaceted systems needed for Bologna's "second generation" requirements. A "multiple accreditation system" would answer these requirements better. Some principles of a multiple accreditation systems are presented, together with consequences of external evaluation criteria and procedures. Two nascent accreditation systems designs in Western European countries (Germany and the Netherlands) are then compared with the demands set by the *Bologna Declaration* and with the design principles of a multiple accreditation system.

The main conclusion is that although some steps towards an open and flexible accreditation system are set, at the present stage of their development it seems that maintaining national control in these two cases has more priority than achieving European-wide transparency.

Janusz Goćkowski
Scientific Critique and the Rules of the Scientific Truth Game

The author distinguishes four different types of scientific critique: 1) interpretation of theories and models, concepts and terms, rules and directives, whose purpose is to modify these components and abandon error; 2) analysis of cognitive value, ending in conclusions vacillating between approval/qualification and disapproval/disqualification; 3) inspection of cognitive operations and values from the point of view of their consistency with the doctrine of scientific research; 4) selection (which may also be called "screening"), leading to the choice of works aspiring to the status of accepted elements of the "third world" in the theatre of scientific life;

According to the author, critics adopt two styles of play in the scientific truth game: they play either the "people of the system" game or the "people of the problem" game. The article ends with several conclusions concerning the nature of scientific critique. Rather than being one of the forms of expression in scientific discourse, critique is the substance of all expressions in this discourse, the very core of the scientific truth game.

Krzysztof Pawłowski
The Future of Higher Education in Poland

Two probable developmental scenarios for higher education in Poland are presented. These scenarios are painted from the perspective of a politician, not someone who works in a higher education establishment and therefore naturally defends his own interests and those of the scientific community.

The first option, labelled the conservative scenario, is the most probable one and predicts that the three basic legal solutions governing higher education will remain unchanged: the constitutional principle of free higher education, the monopoly of state universities and the survival of "tenure" (employment until retirement). As a result, Poland will be viewed as a reservoir of cheap labour (some of it educated) and the most gifted and motivated young people will move to international corporations and universities.

The second (pro-developmental, optimistic) scenario predicts, among other things: organisational changes at the central level (merging of Ministry of National Education structures responsible for higher education with the State Committee of Scientific Research to form one ministry), equal access of state and non-state universities to public funds, introduction of "education coupons" and real equality of diplomas.

Before presenting these options the author characterises the ongoing changes in higher education in OECD countries and Poland.

Piotr Dominiak, Krzysztof Leja
Service Quality Models in Managing Universities

The necessity of quality management at universities is a result of many factors, eg. Growing number of academic institutions, permanent shortage of money for higher education, demographic trends, generally growing competition on educational market. The authors suggest the opportunity of introduction into academic institutions the Servqual model that is the one of well-known tool in business sector of services. The advantages

and barriers of usage such model are indicated. The general conclusion is that Servqual can be a useful instrument in managing universities.

Barbara **Minkiewicz**, Tomasz **Szapiro**
**The Economic Aspects of Professional Path Analysis – Objectives, Methods
 and State of the Art**

The authors discuss many questions relating to the study of the professional pathways of university graduates. They explain the objectives and significance of such research and its methodology. They also make an effort to bring some order to the various component issues.

The authors state that the methodology of research into the professional careers of university graduates should include the analysis of biograms. Biograms describe the processes which affect the increase or degradation of the part of human capital relating to education. In their summary they try to formulate a list of research problems – research challenges which are particularly important today when Poland is undergoing structural transformation.

This article is the effect of analyses conducted within a research project sponsored by the State Committee of Scientific Research (KBN no. 1H02B 017 18). The authors also refer to widely available, published source materials as well as materials relating to the current work of the Centre for the Development of Economic Studies at the Main School of Commerce and stored in its archives.

Jolanta **Urbanikowa**
**The European Language Year – The Bologna Process and Language Policy
 at Warsaw University**

When the year 2001 was announced the European Language Year this was a good occasion to point out how culturally and linguistically diverse Europe is and how important a role language education plays as a means of getting to know one another, furthering tolerance for various cultures, intensifying and enriching ways of language promotion, and showing how important language skills are for employment and migration in Europe. Both the European Union and the Council of Europe are very actively promoting linguistic diversity and language education. The *Bologna Declaration*, which was signed in 1999, posits the development of a European Space of Higher Education by 2010. The aim of this Bolognese process is to create adequate conditions of teaching at the university level in Europe and to encourage the greater mobility of students and academic teachers. Well aware of the challenges and the role which higher education establishments must play in uniting Europe, the Scientific Committee of the Berlin Conference “The European Foreign Language Year, Berlin, 28–30 June 2001” launched an appeal for co-operation in the field of furthering and promotion of cross-cultural knowledge and skills and multilingualism to the authorities of European institutions and organisations. It called for the acceptance of the *Berlin Declaration* entitled “Language Education in Higher Education – A Crucial Element in the process of European Integration”. The authors of the *Declaration* appeal to the authorities of European universities to take action to develop and implement a language policy for both didactic and research spheres as well as a developmental strategy for the entire institution.

So far, no document, clearly and explicitly formulating the assumptions for university language policy, has been drawn up at Warsaw University, the largest humanistic university in Poland, where about 10 thousand students undergo some form of foreign language instruction each year.

Kronika

Konferencja „Uczeni i uczelnie w Trzeciej Rzeczypospolitej. Nowe wyzwania i zagrożenia” (Serock, 19-20 października 2001 roku)

Konferencja, zorganizowana przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej, była kolejną z cyklu *Fundacji dyskusje o nauce*. Spotkania, podczas których dyskutowane są podstawowe zagadnienia związane z rozwojem nauki i edukacji, Fundacja urządza co roku

Program konferencji obejmował dwie sesje. W pierwszej, prowadzonej przez prof. Lecha Szczuckiego, referat wprowadzający, zatytułowany *Erozja norm akademickich – próba diagnozy*, wygłosił prof. Jerzy Brzeziński. Koreferaty przedstawili profesorowie Jacek Hołtówka, Wiesław Jędrzejczak i Jan Węglarz. W drugim dniu obrad, którym przewodniczył prof. Henryk Samsonowicz, referat wprowadzający, zatytułowany *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w Polsce na progu XXI wieku. Powstanie i rozwój sektora prywatnego*, przedstawił prof. Włodzimierz Siwiński, a koreferaty – profesorowie Zbigniew Boksański, Tadeusz Marek i Marek Ziółkowski.

W swoim referacie prof. Brzeziński poruszył następujące kwestie: obniżenie standardów kształcenia, oderwanie kształcenia od kontekstu badań, spowolnienie karier naukowych, peryferyjność publikacji naukowych, nadużycia w nauce. W koreferatach i dyskusji położono nacisk przede wszystkim na zjawiska patologiczne, występujące coraz częściej w nauce w Polsce, a związane między innymi z powstaniem rynku usług edukacyjnych w sferze szkolnictwa wyższego. Mówiono o zachwianiu etosu pracownika naukowego, pogoni za pieniądzem, zaniedbaniu pracy badawczej i negatywnych skutkach masowego kształcenia młodzieży na poziomie wyższym. Poruszono także kwestię publikowania w językach kongresowych, zgadzając się, że inaczej przedstawia się ta sprawa w przypadku nauk ścisłych, a inaczej w przypadku nauk humanistycznych.

Z kolei prof. Siwiński w swoim referacie wskazał na pozytywne i negatywne aspekty funkcjonowania wyższego szkolnictwa niepaństwowego – w porównaniu ze szkolnictwem państwowym. Do pierwszych zaliczył większą swobodę w zarządzaniu i lepszy kontakt z otoczeniem, szansę doboru najlepszej kadry naukowej, zatrudnianej zazwyczaj na kontraktach, a nie na czas nieokreślony, wyższą efektywność działania i większą sprawność studiów. Do negatywów między innymi gorszą ofertę kierunków studiowania oraz w wielu przypadkach niższą jakość kształcenia i zbyt komercyjne nastawienie. Autorzy koreferatów i dyskutanci wskazali na wiele innych plusów i minusów kształcenia w szkołach państwowych oraz niepaństwowych. Powszechnie zgodzono się, że podział na szkolnictwo państwowe – jako to lepsze i kształcące na wyższym poziomie – oraz niepaństwowe jako to gorsze i kształcące na niższym poziomie – jest już anachroniczny. Należy stosować jednakową miarę do obu typów szkolnictwa wyższego i identycznie je traktować w powstającym systemie ewaluacji i akredytacji.

Materiały z konferencji zostaną opublikowane przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej jako kolejny, już szósty, tom z serii *Fundacji dyskusje o nauce*.

Jan Piskurewicz

Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

Jerzy Dietl – doktor habilitowany, profesor zwyczajny. W latach 1949–1968 pracował w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, od 1969 roku w Uniwersytecie Łódzkim między innymi jako kierownik Katedry Marketingu i dyrektor instytutu, obecnie w Wyższej Szkole Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu. Od 1991 roku jest prezesem zarządu Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości w Łodzi. W czasie swojej ponadpięćdziesięcioletniej działalności naukowej zajmował się problematyką ekonomiczną rolnictwa i rynku rolnego, marketingu oraz edukacji menedżerskiej, był także członkiem kilku komitetów Polskiej Akademii Nauk, wykładowcą na wielu uczelniach zagranicznych. Jest autorem ponad pięciuset publikacji oraz doktorem *honoris causa* Uniwersytetu Jean Moulin Lyon III (Francja).

Piotr Dominiak – ekonomista, doktor habilitowany, profesor 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*. Jest członkiem Europejskiej Rady Small Businessu, Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich oraz Stowarzyszenia Public Relations.

Jerzy Goćkowski – profesor doktor habilitowany, socjolog nauki i antropolog

wiedzy, historyk idei. Pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim (Instytut Etnologii) i Politechnice Wrocławskiej (Studium Nauk Humanistycznych). Jest przewodniczącym Sekcji Socjologii Nauki oraz Komisji Historii Myśli Społecznej i Politycznej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, a także członkiem Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk i Rady Redakcyjnej kwartalnika „Zagadnienia Naukoznawstwa”. Autor książek: *Autorytety świata uczonych* (1974), *Ethos nauki i role uczonych* (1996), *Uniwersytet i tradycja w nauce* (1999), *Ludzie systemu i ludzie problemu. Wieczna wojna w teatrze życia naukowego* (2000).

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. 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 Politechniki Gdańskiej. Jest zastępcą dyrektora ds. gospodarczych Politechniki Gdańskiej.

Barbara Minkiewicz – absolwentka Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, doktor ekonomii. Kierownik Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej i redaktor naczelny „Gazety SGH”. Zainteresowania badawcze: problemy rynku pracy absolwentów uczelni ekonomicznych, zmiany w systemie kształcenia ekonomistów, pośrednictwo pracy, rozwój kształcenia menedżerskiego w Polsce.

Krzysztof Pawłowski – rektor Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Tarnowie.

Tomasz Szapiro – profesor nadzwyczajny w szkole Głównej Handlowej, kierownik Zakładu Wspomagania i Analizy Decyzji, członek rad naukowych Kolegium Analiz Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, Instytutu Studiów Społecznych, Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Badań Systemowych Polskiej Akademii Nauk. Adjunct Professor w International Business Studies Carlson School of Management University of Minnesota. W latach 1992–1996 pierwszy dziekan Studium Dyplomowego SGH. Pracownik Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji.

Jolanta Urbanikowa – magister filologii angielskiej, pełnomocnik rektora ds. spraw organizacji nauczania języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim, za-

stępcą dyrektora Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego ds. spraw programowych, członek rady naukowej grupy roboczej ds. jakości nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym Thematic Network Project II w ramach europejskiego programu dydaktycznego SOCRATES, ekspert w programie Unii Europejskiej LEONARDO DA VINCI.

Don F. Westerheijden – pracownik naukowo-badawczy Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Uniwersytetu Twente (Holandia), absolwent tej uczelni, koordynator zespołu badań nad zarządzaniem jakością w szkolnictwie wyższym, członek kolegium redakcyjnego czasopisma „Quality in Higher Education”. Interesuje się akredytacją instytucji szkolnictwa wyższego, jest autorem wielu publikacji krajowych i zagranicznych poświęconych zapewnianiu jakości w szkolnictwie wyższym.

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 tej uczelni. Od 1998 roku przewodniczący Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego.

Maria Wójcicka – doktor habilitowany w zakresie pedagogiki szkoły wyższej, profesor Uniwersytetu Warszawskiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, współzałożycielka i w latach 1997–1999 redaktor naczelny „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”, krajowy doradca

w programie Unii Europejskiej LEONARDO DA VINCI. Jej zainteresowania badawcze to przemiany strukturalne systemów kształcenia ponadśredniego, relacje między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – mechanizmy zapewniania ja-

kości w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe). Pod jej kierunkiem powstało pięć książek dotyczących jakości kształcenia, jest ponadto autorką wielu prac poświęconych problematyce szkolnictwa wyższego.

Opracowanie redakcyjne
Ewa Wosik

Redakcja techniczna
i przygotowanie do druku
SK STUDIO

Druk i oprawa
DRUKARNIA J. J. Maciejewscy
Przasnysz, ul. Gdańska 1

Zamówienia 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

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi **20 zł**