

# Nauka i szkolnictwo wyższe

1/21/2003

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



**Szkolnictwo wyższe**  
– kontrowersje i problemy

## **Rada Redakcyjna**

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

## **Redaguje zespół**

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)  
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**  
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**  
Julita **Jabłocka**

**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”, 2003

ISSN 1231-02-98



# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego

2004 -01- 13

**1/21/2003, półrocznik, Warszawa**

**Od Redakcji 5**

**PRZYSZŁOŚĆ UCZELNI**

Janina **Jóźwiak**, Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny  
– doświadczenia polskie **7**

Guy **Neave**, Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym **19**

Aleksander **Kobylarek**, Studia uniwersyteckie wobec wymagań rynku pracy  
transformującego się społeczeństwa **40**

Dominik **Antonowicz**, Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji  
i wzorów działania **63**

**ZAPEWNIANIE JAKOŚCI W SZKOLE WYŻSZEJ**

Szkoły wyższe w Polsce – kontrowersje i problemy  
Rozmowa z prof. dr hab. Andrzejem **Jamiołkowskim**,  
przewodniczącym Państwowej Komisji Akredytacyjnej **73**

Dawid **Wosik**, Rola i miejsce akredytacji i certyfikacji w ocenie oraz doskonaleniu  
jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym **86**

**DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE**

Krzysztof **Leja**, Andrzej **Szuwarzyński**, Wykorzystanie kwalifikacji nauczycieli  
akademickich – na przykładzie wybranej uczelni technicznej **98**

Renata **Nowakowska-Siuta**, Kształcenie nauczycieli w krajach Unii Europejskiej i w Polsce – wybrane zagadnienia porównawcze **112**

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Barbara **Minkiewicz**, Kierunki kształcenia a rynek pracy – na przykładzie kierunków ekonomicznych oraz technicznych **122**

Sławomir **Wiankowski**, Przekształcenia własnościowe i strukturalne jednostek badawczo-rozwojowych w Polsce (część 2: Przekształcenia prawno-organizacyjne jednostek badawczo-rozwojowych oraz tworzenie struktur holdingowych) **143**

**Summaries 158**

**Informacje o autorach 162**



449 828 II / 21  
2003  
1

BIBL. UAM  
2004 EO 111

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy  
and Higher Education

**1/21/2003, semi-annual, Warsaw**

**From the editors 5**

## THE FUTURE OF THE UNIVERSITY

Janina **Jóźwiak**, Entrepreneurial versus traditional model of the university  
– the Polish experience **7**

Guy **Neave**, The prospects for stakeholders in a historical sense **19**

Aleksander **Kobylarek**, University studies in the face of the labour market  
requirements of a transforming society **40**

Dominik **Antonowicz**, The future of universities, their shape, functions  
and models of activity **63**

## ENSURING QUALITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Higher educational institutions in Poland – controversies and problems.  
Interview with Prof. Andrzej **Jamiołkowski**, Chairman of the State  
Accreditation Board **73**

Dawid **Wosik**, The role and place of accreditation and certification in assessment  
and in improving the quality of Polish higher education **86**

## DISCUSSIONS, POLEMICS, INFORMATION

Krzysztof **Leja**, Andrzej **Szuwarzyński**, Academic professional qualifications and their  
utilisation exemplified by a technical university **98**

Renata **Nowakowska-Siuta**, Teachers training in European Union countries  
and in Poland – selected comparative issues **112**

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Barbara **Minkiewicz**, Fields of education and the labour  
market – exemplified by economic and technical studies **122**

Sławomir **Wiankowski**, Ownership and structural changes of research  
and development establishments in Poland (Part 2: Legal-organisational changes  
of research and development establishments and the creation  
of holding structures) **143**

**Summaries 158**

**Information about the Authors 162**

**Od Redakcji** Problematyka szkolnictwa wyższego, jego funkcji, struktury i finansowania pojawia się na łamach naszego półrocznika systematycznie. Staje się to szczególnie istotne w chwili, gdy prowadzone są dyskusje nad projektem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym oraz zmianami zachodzącymi w tym sektorze w związku z realizacją postanowień *Deklaracji Bolońskiej*.

W stronę jakiego modelu zmierza dziś uniwersytet? Zagadnienie to omawia Janina Józwiak, prezentując model uniwersytetu przedsiębiorczego oraz uniwersytetu – tradycyjnej instytucji akademickiej. Analizując relacje między szkolnictwem wyższym a przemysłem, autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy uczelnia „nowoczesna” zawsze oznacza uczelnię przedsiębiorczą. Do tej problematyki nawiązuje także Dominik Antonowicz omawiając książkę *The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity*. Autor wskazuje na nowe formy współpracy między szkołami wyższymi a sektorem przedsiębiorstw, a także na zagrożenia wynikające z urynkowania instytucji akademickich oraz na konieczność redefinicji roli uczonego. Zagadnienie modelu studiów uniwersyteckich odpowiadającego na wymagania rynku pracy omawia także Aleksander Kobylarek, który wskazuje, że nadmierne dążenie absolwentów do wykonywania zawodów zgodnych z ukończonym kierunkiem studiów i brak elastyczności zawodowej mogą stanowić przeszkodę w rozwoju transformującego się społeczeństwa.

Innym problemem związanym pośrednio z powyższymi zagadnieniami jest omawiane przez Guya Neave’a zagadnienie „społeczeństwa interesariuszy” (ang. *stakeholders society*) w szkolnictwie wyższym. Zdaniem autora, w definicji pojęcia „interesariusz” w odniesieniu do szkolnictwa wyższego mają zastosowanie dwa podejścia. Pierwsze, dominujące, wywodzi się z literatury na temat biznesu i wiąże się z rozszerzeniem zobowiązań firmy poza klasyczne zobowiązania udziałowców, drugie – koncentruje się na innych aspektach i ma związek z reinterpretacją firmy jako „systemu wiedzy”.

Druga część półrocznika poświęcona jest zagadnieniom zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym, a zatem problemom, które są w ostatnim czasie przedmiotem dyskusji i rozważań środowiska akademickiego. Wywiad z przewodniczącym Państwowej Komisji Akredytacyjnej, prof. Andrzejem Jamiołkowskim, przeprowadzony u progu działalności Komisji, dotyczy problemów związanych zarówno z zapewnianiem jakości kształcenia w istniejących szkołach wyższych, jak i z funkcjonowaniem samej Komisji. Przewodniczący, zapytany o kluczowe problemy i kontrowersje, z jakimi spotyka się Komisja w swojej pracy, wymienia kilka z nich: prowadzenie kierunku kształcenia i kwalifikacje kadry naukowej firmującej ten kierunek, obciążenia pracowników prowadzących zajęcia dydaktyczne i prace dyplomowe oraz konsekwencje dla uczelni wyników działań podejmowanych przez Komisję. Do problematyki jakości w szkolnictwie wyższym nawiązuje także Dawid Wosik, który omawia rolę akredytacji jako narzędzia doskonalenia jakości w szkołach wyższych oraz system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami normy ISO 9001.

W ostatniej części, zatytułowanej *Dyskusje, polemiki, informacje*, publikujemy teksty, które mogą zachęcić do dyskusji oraz wymiany poglądów na naszych łamach. Każdy z nich, chociaż zamieszczone są pod wspólnym tytułem, dotyczy innego obszaru problemów związanych ze szkolnictwem wyższym i nauką. Krzysztof Leja i Andrzej Szuwarzyński omawiają zagadnienie wykorzystania kwalifikacji nauczycieli akademickich w wybranej uczelni technicznej. Doskonalenie wykorzystania tych kwalifikacji może mieć istotne znaczenie finansowe dla uczelni. Ma to szczególną wagę obecnie, gdy wzrasta liczba studen-

tów. Renata Nowakowska-Siuta analizuje najistotniejsze problemy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w krajach Unii Europejskiej i w Polsce. Autorka podejmuje próbę analizy podstawowych priorytetów i rozwiązań w tym zakresie oraz przedstawia wybrane zagadnienia dotyczące nowych perspektyw w kształceniu nauczycieli w Polsce. Elżbieta Drogosz-Zabłocka i Barbara Minkiewicz omawiają zmiany zachodzące w strukturze kierunków kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce, analizując je na tle krajów Unii Europejskiej. Od 1990 r. w sposób znaczący wzrosło zainteresowanie młodzieży studiami na kierunkach ekonomicznych, zmniejszyło się natomiast – kierunkami technicznymi. Z przytoczonych wyników badań można ostrożnie wnioskować, że absolwentów omawianych kierunków różnicuje droga edukacyjna na poziomie średnim, aktywność zawodowa podejmowana w czasie studiów oraz przejście ze szkolnictwa wyższego do rynku pracy.

W ostatnim artykule Sławomir Wiankowski kontynuuje temat przekształceń jednostek badawczo-rozwojowych podjęty w poprzednim numerze. Za główne bariery hamujące proces przekształceń JBR autor uważa niedostatek środków finansowych oraz brak niektórych przepisów wykonawczych do znowelizowanej ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych.

*Elżbieta Drogosz-Zabłocka*



# PRZYSZŁOŚĆ UCZELNI

Janina Józwiak

## Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie\*

W artykule zostały omówione dwa modele uczelni – tradycyjny i przedsiębiorczy – oraz polskie doświadczenia związane z budowaniem przedsiębiorczej szkoły wyższej. Autorka omawia warunki niezbędne do powstania uczelni przedsiębiorczej, analizuje relacje między szkolnictwem wyższym a przemysłem oraz odpowiada na pytanie, czy uczelnia „nowoczesna” zawsze oznacza „przedsiębiorcza”. Analizując na tym tle doświadczenia polskie dostrzega, że koncepcja uczelni przedsiębiorczej jest w Polsce akceptowana, ale jej wcielanie w życie – ograniczone.

### Dwa modele: uczelnie klasyczne i nowoczesne

Rozważając relacje między szkołami wyższymi a przemysłem, należy pamiętać o tym, że zmieniały się one na przestrzeni lat wraz ze zmianami pojmowania uczelni, jej roli i misji.

Dominujący w Europie **model klasyczny** wywodzi się z koncepcji uniwersytetu Wilhelma von Humboldta, wprowadzonej na początku XIX wieku. Model ten charakteryzuje się nauczaniem opartym na działalności badawczej oraz wszechstronnym kształceniem humanistycznym. Najważniejsze cechy modelu uniwersytetu według Humboldta to:

- swoboda akademicka;
- obojętność nauki wobec przemysłu;
- skupienie się na działalności badawczej;
- własny rozwój.

W modelu tradycyjnym misja i fundamentalne wartości uniwersytetu były dosyć luźno powiązane z gospodarką, oczekiwaniami rynku oraz zatrudnieniem absolwentów. Przydatność i stosowalność wiedzy nie odgrywały istotnej roli, a badania naukowe prowadzono bez uwzględniania efektów ich praktycznych zastosowań. Podstawowym elementem auto-

---

\* Artykuł jest tłumaczeniem rozdziału *Entrepreneurial versus Traditional Model of the University. The Polish Experience* zamieszczonego w: *Industry Relationships for Accession States. Centres of Excellence in Higher Education*, The Budapest Proceedings of the RECORD Thematic Network, Budapest University of Technology and Economics, Budapest 2002.

nomii uniwersytetu była swoboda pracowników akademickich w prowadzeniu badań. Rozróżniano badania podstawowe i stosowane oraz prace rozwojowe. Oczywiście uniwersytety koncentrowały się głównie na badaniach podstawowych, uzupełnianych badaniami stosowanymi, prace rozwojowe natomiast były niemal całkowicie zaniedbane.

W ciągu ostatnich trzech-czterech dziesięcioleci nastąpiły istotne zmiany w działalności szkół wyższych, wynikające z kilku przyczyn. Jedną z nich było wzrastające zapotrzebowanie gospodarki na wyniki badań naukowych oraz zaawansowaną wiedzę. Istotnie zmieniły się także oczekiwania społeczeństw i rządów wobec uczelni, co wiązało się ściśle ze wzrostem liczby studentów i „umasowieniem” systemu szkolnictwa wyższego. I wreszcie ostatnia – choć nie najmniej istotna – przyczyna to pojawienie się konkurencji dla uniwersytetów w postaci rozwijającego się pozauniwersyteckiego sektora szkolnictwa wyższego (np. w ramach przemysłu).

Zmiany te spowodowały powstanie nowego modelu szkoły wyższej, który można nazwać **nowoczesnym**. Podstawowe cechy wyróżniające nowoczesną uczelnię to przede wszystkim rola publiczna, będąca elementem jej misji, zwracanie coraz większej uwagi na perspektywę zatrudnienia absolwentów oraz wytwarzanie wiedzy służącej rozwiązywaniu problemów społecznych, ekonomicznych, przemysłowych lub politycznych. Inną charakterystyczną cechą nowoczesnej szkoły wyższej jest podejście rynkowe zarówno do nauczania (studenci uważani są za „klientów”), jak i do badań (które są ściślej powiązane z przemysłem i innymi gałęziami gospodarki). W modelu tym nieodzowna jest konkurencja instytucjonalna w ramach sektora szkolnictwa wyższego – na rynku edukacyjnym powinno działać wiele instytucji oferujących wiedzę, a konsumenci powinni mieć możliwość wyboru na podstawie pełnych informacji. Głównym kryterium wyboru jest satysfakcja klienta, efektywna i ekonomiczna „produkcja” absolwentów i usług badawczych (por. np. *University Research...* 1998).

### Czy „nowoczesny” zawsze oznacza „przedsiębiorczy”?

W kontekście niniejszych rozważań rodzą się różne pytania. Które cechy nowoczesnej uczelni są najważniejsze z punktu widzenia jej działalności przedsiębiorczej: zorientowanie na rynek, wytwarzanie dochodu, bliskie związki z otoczeniem i interesariuszami (ang. *stakeholders*)? Do jakiego stopnia pojęcie nowoczesnej uczelni pokrywa się z pojęciem uczelni przedsiębiorczej? Jak należy definiować uczelnię przedsiębiorczą?

Jongbloed (2000) wymienia następujące wyróżniki nowoczesnej uczelni:

- odpowiedzialność za swoje dalsze funkcjonowanie (infrastruktura, rezerwy);
- skupienie się na jakości wytwarzanej wiedzy;
- służenie różnym odbiorcom: rządowi, radom założycielskim, radom badawczym, prywatnej przedsiębiorczości, a także przemysłowi, pożyczkodawcom i kredytodawcom, darczyńcom i beneficjentom (np. absolwentom) oraz ogólnie pojętemu społeczeństwu;
- zróżnicowane źródła finansowania;
- zarządzanie dochodem z umów/kontraktów wzorowane na modelu biznesowym (pełna kalkulacja kosztów, bodźce motywacyjne dla personelu);
- rozbudowana infrastruktura informatyczna;
- zintegrowane zarządzanie (zasoby + działania, infrastruktura + personel), wymagające decentralizacji;
- zdefiniowanie warunków granicznych i monitorowanie negatywnych sygnałów;

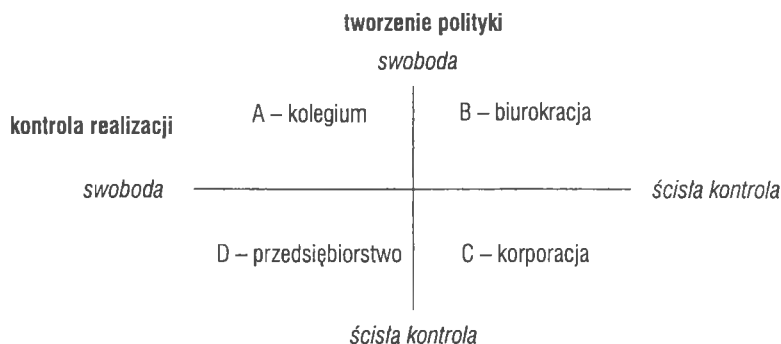
- instytucjonalne zapewnianie jakości (innowacje) poprzez samoocenę oraz ocenę zewnętrzną (akredytację);
- intensywne kontakty między kadrą administracyjną a merytoryczną (ogłęd sytuacji i osiąganie konsensu).

W porównaniu z poprzednim opisem nowoczesnej uczelni ważnym uzupełnieniem jest uwzględnienie w tym opisie stylu zarządzania.

Za pomocą wyżej wymienionej listy cech można także definiować uczelnię przedsiębiorczą. Najważniejszą cechą wyróżniającą ten model jest silny nacisk na jakość zarządzania. Dobre zarządzanie szkołą wyższą polega na możliwie najefektywniejszym wykorzystaniu ograniczonych zasobów. Ponadto dobre zarządzanie – rozumiane jako instytucjonalna zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami oraz umiejętność przewidywania, stwarzania i wykorzystywania okazji – stanowi czynnik warunkujący stabilność uczelni.

Sposób – czy też styl – wewnętrznego zarządzania zależy w dużym stopniu od kultury organizacyjnej uczelni. McNay (1997) wyróżnia cztery modele kultury organizacyjnej zależnie od stopnia scentralizowania kontroli nad tworzeniem i realizacją polityki instytucjonalnej (rysunek 1).

**Rysunek 1**  
Modele organizacyjne instytucji edukacyjnych



Źródło: McNay (1997).

W kulturze **kolegium** (*collegium*) kadra uczelniana jest autentycznie zaangażowana w swoją pracę i życie uczelni. Wspólnota akademicka decyduje, kiedy decyzje powinny być podejmowane kolektywnie, natomiast decyzje w sprawach bieżących pozostawia zwierzchnikom. Najważniejsze stanowiska są obsadzone w drodze wyborów opartych na kryterium pozycji akademickiej danej osoby, przy czym osoby obejmujące wyższe stanowiska są raczej liderami akademickimi niż menedżerami, a ich działania skupiają się na badaniach i działalności dydaktycznej – „delikatnie wskazują drogę innym wybitnym pracownikom akademickim, pozostawiając im swobodę decyzji na ich własnym terenie” (McNay 1997, s. 43).

W kulturze organizacyjnej określanej jako **biurokracja** szkoła wyższa odgrywa bardzo ważną rolę. Pracownicy administracyjni – zwykle silniej związani z uczelnią niż pracownicy naukowo-dydaktyczni – mają wiedzę, od której ci drudzy mogą być zależni. Z punktu widzenia administracji niezbędne jest przestrzeganie wymogów prawnych i procedur finansowych. Lider uczelni (rektor) staje się negocjatorem i pomaga różnym grupom inte-

resów osiągnąć konsens. Decyzje podejmowane są przez komitety (często zhierarchizowane), a kulturę tę można ogólnie określić jako „kulturę zebrani i posiedzeń”.

Model nazwany **korporacją** bliski jest modelowi działania w biznesie i przemyśle, a rektorzy stają się tu „prezesami”. Liderzy akademicy odgrywają rolę ambasadorów swojej instytucji wobec różnych grup interesów społecznych i politycznych, działając przede wszystkim na rzecz pozyskiwania środków finansowych. W wewnętrznym zarządzaniu uniwersytetem rektorzy wytyczają ogólne ramy działania i koncentrują się na zasobach (inwestycje, wydajność), podczas gdy administratorzy są odpowiedzialni za realizację polityki szkoły wyższej. Obsługa administracyjna jest tu bardziej wyspecjalizowana, dlatego też do jej wykonywania uczelnia rekrutuje specjalistów spoza sektora szkolnictwa wyższego.

W kulturze organizacyjnej nazwanej **przedsiębiorstwem** wymienione wyżej procesy sięgają głębiej niż w korporacji. Liderzy akademicy odgrywający rolę „prezesów” działają przede wszystkim poza uczelnią, a ich wysiłki koncentrują się zwłaszcza na pozyskiwaniu środków. W zarządzaniu wewnętrznym największy nacisk kładzie się na osiągnięcie maksymalnej wydajności, optymalną alokację zasobów, obsadę stanowisk i tworzenie planów finansowych, promowanie jakości i innowacji. Uczelnie-przedsiębiorstwa reagują na zmiany na rynku edukacyjnym oraz na oczekiwania sponsorów badań i innych zainteresowanych stron. W modelu tym studenci uważani są za klientów. Administracja uczelniana pełni rolę działu obsługi klienta, przy czym klienci mogą być zarówno zewnętrzni, jak i wewnętrzni. W tym drugim przypadku usługi edukacyjne świadczone są na podstawie umów zawartych między poszczególnymi jednostkami szkoły wyższej (np. usługi komputerowe i ich użytkownicy, zarządzanie nieruchomościami i podmioty korzystające z pomieszczeń itp.). Równocześnie w modelu tym pracownicy merytoryczni na niższych szczeblach cieszą się większą swobodą działania niż w przypadku korporacji.

Te cztery różne modele organizacyjne kształtują się na podstawie „wewnętrznego dziedzictwa” szkoły wyższej, które wywiera silny wpływ na style zarządzania i przywództwa, na role różnych komórek organizacyjnych i kluczowych postaci, a także na pozycję uczelni w szerszym kontekście oraz na jej zachowania przedsiębiorcze. Kultura **kolegium** może być łatwo utożsamiona z tradycyjnym modelem uczelni, podczas gdy model nowoczesny (i przedsiębiorczy) ma wiele wspólnego z kulturą **korporacji** i **przedsiębiorstwa**.

Jest oczywiste, że żaden z opisanych tu modeli (zwłaszcza ostatni) nie istnieje w formie czystej. Należy jednak podkreślić, że pojawia się wyraźna tendencja do przechodzenia z kultury kolegium do modelu uczelni-przedsiębiorstwa.

### Warunki zaistnienia uczelni przedsiębiorczej

Z przedstawionych wyżej rozważań można wyciągnąć wniosek, że najważniejszą cechą uczelni przedsiębiorczej jest – ogólnie rzecz biorąc – jej **konkurencyjność** na rynku edukacyjnym i badawczym. Konkurencyjność zależy zarówno od czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Te pierwsze oznaczają efektywne zarządzanie, podczas gdy te drugie to sprzyjające ramy prawne regulujące funkcjonowanie szkół wyższych.

Podstawowym składnikiem środowiska zewnętrznego, który sprzyja konkurencyjności uczelni jest autonomia. Oznacza ona nie tylko akademicką swobodę badawczą, ale także swobodę działania instytucji funkcjonującej w ramach jasno określonych granic. Swoboda ta znajduje wyraz w następujących obszarach (por. Jongbloed 2000):

- regulowanie liczby studentów;
- prawo do inicjowania nowych programów nauczania;
- polityka personalna uczelni (rekrutacja, zwolnienia, płace, tworzenie nowych katedr);
- finansowanie ryczałtowe oraz wykorzystanie środków (nadwyżki budżetowe, kredyty);
- decyzje dotyczące nowej infrastruktury i nowych obiektów;
- określanie wysokości czesnego;
- udział zewnętrznych interesariuszy w tworzeniu polityki uczelni i w procesach decyzyjnych;
- pozwalanie szkołom wyższym na podejmowanie działalności ukierunkowanej na uzyskiwanie dochodów, np. pozyskiwanie i wydatkowanie środków z sektora prywatnego (badania zlecone, doradztwo), zakładanie firm na podstawie własnych zasobów, transfer technologii.

Ostatnie dwa elementy w sposób oczywisty ukazują związki między uczelniami a biznesem i przemysłem. Należy podkreślić, że zgodnie z nowoczesnym pojmowaniem autonomii – bardzo odległym od modelu „wieży z kości słoniowej” – autonomia jest zawsze związana z odpowiedzialnością, co oznacza, że na życzenie zainteresowanych stron (władz centralnych, regionalnych czy lokalnych, społeczeństwa, przemysłu, biznesu itd.) szkoła wyższa powinna móc wykazać, że wydajnie i efektywnie wykorzystywała środki publiczne. W niektórych przypadkach odpowiedzialność może jednak stać w pewnej sprzeczności z wydajnością i działalnością gospodarczą uczelni.

Autonomia szkoły wyższej w powiązaniu z odpowiedzialnością tworzy podstawę do budowania modelu instytucji przedsiębiorczej i określa granice, w ramach których może działać uczelnia. Korzyści dla uczelni mogą jednak się pojawić jedynie wtedy, gdy jest ona w stanie wprowadzić mechanizm optymalizacji wykorzystania ograniczonych zasobów (finansowych, ludzkich, intelektualnych itp.), aby podnieść swoją konkurencyjność oraz dostosowywać się do wymagań i oczekiwań gospodarki opartej na wiedzy. Wracamy więc do poglądu, że niezbędnym (choć nie wystarczającym) warunkiem istnienia przedsiębiorstwa instytucjonalnego jest doskonały poziom zarządzania.

Zarządzanie nowoczesną uczelnią musi być oparte na sprzężeniu zwrotnym między takimi elementami jak misja, planowanie strategiczne, planowanie finansowe, kontrola i ocena (lub bardziej ogólnie – zarządzanie jakością).

W celu zwiększenia efektywności i wydajności uczelnia powinna przekazać część swojej autonomii niższemu szczeblom organizacyjnemu (wydziały, fakultety), co oznacza decentralizację struktury zarządzania. Decentralizacja sprzyja podejmowaniu inicjatyw przez poszczególne komórki organizacyjne oraz optymalizacji ich działań. Stopień decentralizacji szkoły wyższej w znacznym stopniu wpływa na sposób, w jaki reaguje ona na zmieniające się warunki zewnętrzne, tj. na jej elastyczność w poszukiwaniu szans i możliwości. Decentralizacja jest też ściśle powiązana z wewnętrznym systemem odpowiedzialności w ramach uczelni.

## Uczelnia przedsiębiorcza a relacje między szkołami wyższymi i przemysłem

Jedną z podstawowych przyczyn ewolucji szkół wyższych od modelu tradycyjnego do nowoczesnego był wzrost zapotrzebowania na zaawansowaną wiedzę. Zapotrzebowanie to pochodziło z przemysłu i biznesu. Potrzeba pozyskiwania środków na działalność badawczą ze źródeł zewnętrznych skłaniała uczelnie do odpowiedzi na to zapotrzebowanie. Dlatego też orien-

tacja rynkowa (czy też urynkowanie) i dywersyfikacja źródeł finansowania – będące podstawowymi cechami uczelni przedsiębiorczej – pozytywnie wpływają na relacje między szkołami wyższymi i sektorem przemysłu oraz na trwałość tych relacji. Z drugiej jednak strony transfer nowej wiedzy oraz produktów badawczych z uczelni do przemysłu nabrął charakteru komercyjnego, dlatego też działalność badawcza finansowana jest na zasadach konkurencyjnych. W efekcie współpraca między szkołami wyższymi a przemysłem podnosi konkurencyjność uczelni oraz sprzyja wzrostowi wydajności i efektywności. Innymi słowy, przedsiębiorczość uczelni implikuje silne związki z przemysłem i biznesem. W tym kontekście warto zacytować przewidywania Gibbonsa (1998, s. 46) w kwestii przyszłego kształtu transferu technologii:

- „Każda większa uczelnia prędzej czy później uwzględni w swej formalnej polityce i misji zaangażowanie w wysiłki mające na celu transfer technologii, co znajdzie wyraz w jej strukturze organizacyjnej i sposobie podziału zasobów.
- Od szkół wyższych będzie się z jednej strony oczekiwać większego zaangażowania w transfer technologii, w tym w komercjalizację własnych badań [...], ale jednocześnie zarówno kadra naukowa, jak i interesariusze będą twierdzić, że uczelnia stała się zbyt skomercjalizowana, niewystarczająco dba o zachowanie swojej reputacji instytucji obiektywnej oraz łamie tradycyjną, niepisaną umowę z resztą społeczeństwa.
- Polityka i praktyka instytucjonalna, a także kultura akademicka, będą w coraz większym stopniu godzić się na działania pracowników związane z komercjalizacją badań. [...] W miarę jak uczelnie będą uznawać swój obowiązek służenia społeczeństwu poprzez transfer technologii, cele instytucjonalne i indywidualne interesy będą coraz bardziej zbieżne.
- W ramach szkół wyższych będą nadal powstawać oraz poszerzać swoją aktywność zorganizowane jednostki zatrudniające specjalistów i realizujące konkretne zadania związane z transferem technologii. [...] Głównym efektem powstania nowej struktury organizacyjnej będzie koordynacja stosunków z przemysłem [...].
- Każda duża uczelnia stanie się ostatecznie partnerem finansowym nowych spółek tworzonych z wykorzystaniem jej potencjału intelektualnego. Zaangażowanie finansowe będzie wychodzić poza bierne posiadanie udziału w tych nowych spółkach i uwzględniać jakąś formę aktywnego udziału w pozyskiwaniu kapitału wysokiego ryzyka (*venture capital*). W większości przypadków zaangażowanie to zostanie formalnie oddzielone od uczelni poprzez tworzenie organizacji „buforowych”.
- Wkład finansowy przemysłu w działalność szkół wyższych będzie stale wzrastał proporcjonalnie do środków budżetowych. [...] Ponadto władze centralne i regionalne będą w coraz większym stopniu doceniać i nagradzać uczelnie za ich wysiłki ukierunkowane na współpracę z przemysłem.
- Nabierze znaczenia kształcenie ustawiczne – zarówno jako działanie służące transferowi technologii, jak i forma organizacyjna w ramach uczelni, sprzyjająca działaniom związanym z transferem technologii. W zależności od kultury akademickiej szkoły wyższej komórki związane z kształceniem ustawicznym mogą także pełnić istotne funkcje dodatkowe. W pewnych sytuacjach rozwijanie transferu technologii może nawet przyczynić się do decentralizacji kształcenia ustawicznego.
- Polityka określająca interakcje między uczelnią i kadrami naukowymi a sferą biznesu będzie w większym stopniu ukierunkowana na proces, a w mniejszym na zakazy i nakazy. Doprowadzi to do powstania specjalnych komitetów rewizyjnych, których zadaniem będzie ochrona wartości wyznawanych przez uczelnię oraz sprzyjanie jej właściwemu zaangażowaniu w działalność o charakterze komercyjnym”.

Zgodnie z przedstawionym wyżej scenariuszem powinno nastąpić przeniesienie działań związanych z transferem technologii z obszarów peryferyjnych do zasadniczego obszaru podstawowych wartości uczelni.

### Doświadczenia polskie

Od początku lat dziewięćdziesiątych polski system szkolnictwa wyższego przechodził zmiany analogiczne do tych, jakie zachodziły w innych krajach europejskich. Musiał stawić czoła nowym wyzwaniom, takim jak gwałtowny przyrost liczby studentów czy pojawienie się konkurencji na rynku edukacyjnym (sektor niepaństwowego oraz pozauniwersyteckiego szkolnictwa wyższego, instytucje zagraniczne). Wyzwania te pojawiły się wraz z odzyskaniem przez uczelnie autonomii, zmianami w systemie finansowania (część środków na działalność dydaktyczną i badania jest przyznawana na zasadach konkurencyjnych), zmianami oczekiwań i popytu ze strony społeczeństwa (lub interesariuszy), a także wraz z pojawieniem się gospodarki opartej na wiedzy.

W efekcie tych zmian przedsiębiorczość stała się niezbędnym atrybutem polskich uczelni. Koncepcja uczelni przedsiębiorczej (niezależnie od szczegółowego rozumienia tego terminu) stała się rzeczywistością, aczkolwiek w nieco okrojonej wersji.

Spójrzmy najpierw na działalność polskich państwowych szkół wyższych nakierowaną na pozyskanie dochodów.

Jest oczywiste, że źródłem największej części przychodów jest podstawowa działalność uczelni, tj. nauczanie (tabela 1), oraz że największa część środków na ten cel pochodzi z budżetu państwa. Warto zwrócić uwagę, że udział odpłatnego kształcenia (czesne) w przychodach wszystkich rodzajów uczelni (19,0%) jest wyższy niż udział działalności badawczej (12,8%).

**Tabela 1**

Struktura przychodów polskich uczelni państwowych w 1999 r. (w %)

Typ uczelni	Źródło finansowania		
	działalność dydaktyczna	działalność badawcza	inne
Uniwersytety	84,8	12,4	2,8
Politechniki	72,3	23,7	4,0
Akademie rolnicze	48,7	11,0	40,3
Akademie ekonomiczne	94,1	5,0	0,9
Akademie medyczne	76,1	18,2	5,7
Średnia	79,7	12,8	7,5

Źródło: *Szkoły wyższe...* 2000.

Struktura przychodów różni się znacznie w zależności od typu uczelni (tabela 2), dlatego też relacja ta nie jest prawdziwa w odniesieniu np. do politechnik, natomiast proporcje te są wyraźniejsze w przypadku uniwersytetów czy akademii ekonomicznych. Można powiedzieć, że te „łatwe pieniądze” pochodzą ze specjalnych rodzajów studiów (zaoczne i wieczorowe, kształcenie ustawiczne, szkolenia). Rozszerzanie się oferty odpłatnego kształcenia jest odpowiedzią na ogromny wzrost zapotrzebowania na tego rodzaju edukację w społeczeństwie.

**Tabela 2**

Struktura przychodów polskich uczelni z działalności dydaktycznej w 1999 r. (w %)

Typ uczelni	Źródło finansowania		
	budżet państwa	władze lokalne i inne środki publiczne	odpłatna działalność dydaktyczna (czesne)
Uniwersytety	66,0	0,3	23,8
Politechniki	75,8	0,1	14,4
Akademie rolnicze	80,4	0,4	9,1
Akademie ekonomiczne	48,7	–	41,9
Akademie medyczne	87,8	0,1	8,0
Srednia	72,0	0,3	19,0

Źródło: jak do tabeli 1.

Omawiając rolę działalności badawczej w generowaniu dochodów oraz rolę współpracy między uczelniami a przemysłem, rozpoczniemy od ogólnych informacji o działalności badawczo-rozwojowej w Polsce (tabela 3).

**Tabela 3**

Krajowe nakłady brutto na działalność badawczo-rozwojową (GERD) oraz ich struktura według źródła finansowania i typu badań w latach 1995–2001 (w %)

Wyszczególnienie	1995	1998	2000	2001
W mld zł (ceny bieżące)	2,10	4,00	4,80	4,90
Jako % PKB	0,71	0,72	0,70	0,65
Źródło finansowania				
Budżet państwa	60,20	59,00	63,40	64,80
Przemysł (przedsiębiorstwa)	24,10	29,70	24,50	24,30
Organizacje międzynarodowe, instytucje zagraniczne	1,70	1,50	1,80	2,40
Rodzaj badań				
Badania podstawowe	36,40	34,50	38,50	37,80
Badania stosowane	26,80	25,80	24,90	25,80
Prace rozwojowe	36,80	39,70	36,60	36,40

Źródło: *Nauka...* 2002.

Z podstawowych wskaźników wynika stosunkowo niski udział przemysłu w finansowaniu krajowych nakładów brutto na badania i rozwój (24,3% w 2001 r.) w porównaniu ze średnią dla krajów OECD (63,9% w 2000 r.) czy Unii Europejskiej (55,5%) oraz bardzo wysoki (i stale rosnący) udział środków budżetowych. Ponadto udział nakładów na prace rozwojowe (36,4% w 2001 r.) jest stosunkowo niski (ok. 60% w Stanach Zjednoczonych i Japonii, 50% w Norwegii, Francji lub Czechach). Ten ostatni wskaźnik odzwierciedla nastawienie działalności badawczej na potrzeby rynku. Opierając się na tych dwóch wskaźnikach możemy stwierdzić, że związki między działalnością badawczą szkół wyższych i przemysłem są w Polsce stosunkowo słabe.



Przejdźmy teraz do badań prowadzonych przez uczelnie oraz ich miejsca w całokształcie działalności badawczej.

Udział badań stosowanych i prac rozwojowych w nakładach na B+R w sektorze szkolnictwa wyższego jest dosyć niski, choć zróżnicowany w zależności od typu instytucji (tabela 4). Jest oczywiste, że badania podstawowe mają największe znaczenie w szkołach wyższych, a prace rozwojowe odgrywają większą rolę w jednostkach badawczo-rozwojowych. Rola badań stosowanych i nastawienia prorynkowego wydaje się niedoceniana przez polskie uczelnie (nawet przez politechniki).

**Tabela 4**

Nakłady na działalność badawczo-rozwojową w Polsce według typu badań i typu instytucji w 2000 r. (w %)

Typ instytucji	Badania		Prace rozwojowe
	podstawowe	stosowane	
Instytucje szkolnictwa wyższego	58,9	28,7	12,4
Uniwersytety	92,5	6,7	0,8
Politechniki	40,5	38,8	20,7
Akademie rolnicze	43,7	53,8	2,5
Akademie ekonomiczne	59,1	34,7	6,2
Akademie medyczne	65,4	28,1	6,5
Instytuty PAN	90,9	7,6	1,5
Branżowe jednostki badawczo-rozwojowe	23,2	32,4	44,4

Źródło: jak do tabeli 3.

Struktura nakładów na działalność B+R w sektorze szkolnictwa wyższego według źródeł finansowania wykazuje niski i malejący udział przemysłu: w 1996 r. środki z budżetu państwa stanowiły 80,9%, a 10,9% pochodziło z sektora biznesu. W 1999 r. odsetki te wyniosły odpowiednio 83,6 i 8,9. W 2001 r. wkład środków budżetowych w działalność badawczo-rozwojową na uczelniach wzrósł do 85,1%, a równocześnie wkład finansowy przemysłu spadł do 7,3%.

W 2001 r. Główny Urząd Statystyczny przeprowadził w Polsce badanie innowacji *Community Innovation Survey*, będące częścią międzynarodowego programu badawczego dotyczącego przedsiębiorstw w krajach członkowskich Unii Europejskiej oraz należących do Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (por. *Działalność innowacyjna...* 2002). Celem badania była analiza działalności innowacyjnej w przedsiębiorstwach przemysłowych w Polsce w latach 1998–2000. Badanie dostarczyło także informacji o roli szkół wyższych w polskim systemie innowacji i ponownie wykazało, że rola ta jest niewielka.

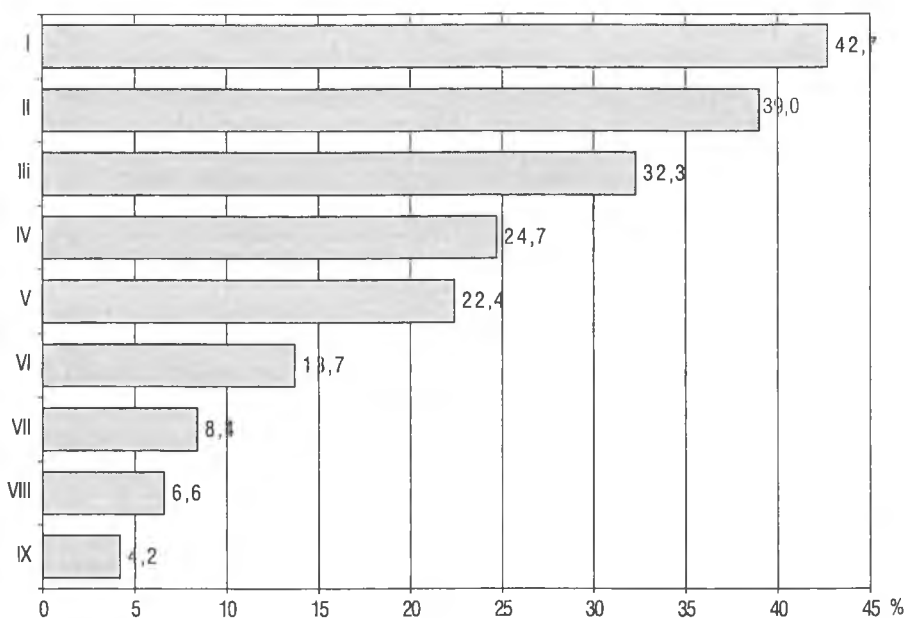
Ranking ważności źródeł informacji wykorzystywanych przez polskie przedsiębiorstwa przemysłowe do generowania pomysłów innowacyjnych wykazuje niską pozycję uczelni w tym procesie: zaledwie 4,0% autorów innowacji uważa szkoły wyższe za bardzo istotne źródło innowacji w produkcji (2,4% w usługach). Jako najważniejsze źródła wymienione zostały pomysły generowane w ramach przedsiębiorstwa (60%) oraz przez klientów indy-

widualnych i instytucjonalnych (53%). Należy jednak podkreślić, że ranking uzyskany dla Polski jest podobny do wyników sondażu uzyskanych w krajach Europy Zachodniej biorących udział w tym badaniu.

Jako partnerzy w działalności innowacyjnej polskich przedsiębiorstw uczelnie zajęły zaledwie trzecie miejsce. Główni partnerzy przedsiębiorstw zatrudniających 50 lub więcej osób to branżowe jednostki badawczo-rozwojowe (35,5% przedsiębiorstw), kontrahenci (28,3%), uczelnie (25,5%). Odpowiednie odsetki dla małych przedsiębiorstw wynoszą 20,7, 30,3 i 13,9. Jeśli wziąć pod uwagę jedynie przedsiębiorstwa *innowacyjne* i ich współpracę w zakresie innowacji, rozumianą jako aktywny udział we wspólnych projektach B+R (oraz w innych innowacyjnych projektach realizowanych wspólnie z innymi podmiotami), wtedy struktura współpracy wygląda nieco inaczej. Rysunek 2 przedstawia dane o współpracy według typu partnerów.

### Rysunek 2

Innowatorzy według typów partnerów<sup>a</sup> w sektorze przetwórstwa przemysłowego w latach 1998–2000



- I – inne przedsiębiorstwa należące do tej samej grupy;
- II – dostawcy wyposażenia, materiałów, komponentów i oprogramowania;
- III – jednostki badawczo-rozwojowe;
- IV – klienci;
- V – szkoły wyższe;
- VI – inne jednostki naukowe (badawcze) krajowe i zagraniczne;
- VII – firmy konsultingowe;
- VIII – konkurencji;
- IX – jednostki PAN.

<sup>a</sup> Jako udział w ogólnej liczbie przedsiębiorstw mających zawarte umowy o współpracy.

Z przedstawionych danych można wyciągnąć ogólny wniosek, że relacje między szkołami wyższymi a przemysłem w Polsce są słabo rozwinięte. Istnieje jednak wiele pozytywnych przykładów współpracy uczelni z sektorem przemysłu. Liderzy akademicy zgadzają się co do potrzeby i konieczności współpracy z przemysłem oraz światem biznesu. Istnieją jednak pewne przeszkody strukturalne i systemowe utrudniające nawiązywanie kontaktów między uczelniami a przemysłem (aczkolwiek polskie prawo raczej sprzyja współpracy między tymi dwoma sektorami). Główną słabością systemu jest brak instytucji „pomostowych” pomiędzy światem nauki i światem przemysłu, które stymulowałyby transfer wiedzy i technologii z uczelni do różnych gałęzi gospodarki.

Jak już wspominałam, koncepcja uczelni przedsiębiorczej jest w Polsce powszechnie akceptowana, lecz jej realizacja jest dość ograniczona. Środowisko, w jakim działają autonomiczne polskie szkoły wyższe stwarza dosyć dobre podstawy dla działalności przedsiębiorczej, aczkolwiek istnieje naturalny konflikt na styku własności państwowej i urynkowienia.

Formułowanie misji i strategii jest już stałym elementem zarządzania w szkołach wyższych. Uwagę liderów akademickich zaprzęta też kwestia kontroli jakości (zarówno w formie oceny wewnętrznej, jak i akredytacji). Jednak ogólna idea uczelni przedsiębiorczej (jako nieuniknionego modelu) niełatwo przekłada się na współczesny styl zarządzania instytucją, obejmujący takie elementy jak planowanie i ustalanie budżetu, kalkulacja kosztów lub monitorowanie różnych działań czy decentralizacja stosowana w celu podnoszenia efektywności.

Zwrot w stronę „idealnego” modelu uczelni przedsiębiorczej – ściśle związane z zmianami w zakresie kultury organizacyjnej, stylu zarządzania i przywództwa – to proces długotrwały. Po drodze może się pojawić pokusa wprowadzenia „łatwego i prostego zarządzania”, które zamiast poprawy jakości i efektywności przyniesie wzrost zbiurokratyzowania.

### Kilka uwag na zakończenie

Pamiętając, że przekształcenie uczelni tradycyjnej w nowoczesną i przedsiębiorczą jest procesem nieuniknionym i w pewnym sensie nieodwracalnym, należy podkreślić, że szkoły wyższe zawsze wykazywały przywiązanie do tradycji, rozumianej jako kultura, misja oraz rola obywatelska i społeczna. Tradycja ta znajduje odzwierciedlenie w strukturach i funkcjach uczelni, swobodzie akademickiej, a także silnym systemie wartości. Dążenie do maksymalizacji wydajności, wyzwolenie ducha przedsiębiorczości (reagowanie na wymagania rynku i oczekiwania studentów, pracodawców, instytucji finansujących oraz innych zainteresowanych stron) może stać w sprzeczności z misją uczelni. Dlatego też przekształcenie szkoły wyższej w instytucję, która będzie w stanie zachować kruchą równowagę między przedsiębiorczością a tradycyjnymi wartościami nie jest zadaniem łatwym. Tym bardziej więc istotne wydaje się udoskonalenie kultury zarządzania i przywództwa.

## Bibliografia

**Działalność innowacyjna...** 2002

*Działalność innowacyjna przedsiębiorstw przemysłowych w latach 1998–2000*, GUS, Warszawa.

**Gibbons M.** 1998

*Higher Education Relevance in the 21st Century*, The World Bank, Washington.

**Jongbloed B.** 2000

*Spending Strategies. A Closer Look at the Financial Management of the European University*, „CRE Guide”, nr 3, Geneva.

**Nauka...** 2002

*Nauka i technika w roku 2000*, GUS, Warszawa.

**McNay I.** 1997

*Institutional Management of Universities*, European Communities, Brussels.

**Szkoły wyższe...** 2000

*Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 r.*, GUS, Warszawa.

**University Research...** 1998

*University Research in Transition*, OECD, Paris.

# Guy Neave

## Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym\*

Przedmiotem artykułu jest analiza zjawiska pojawienia się w systemach szkolnictwa wyższego „społeczeństwa interesariuszy” (ang. *stakeholders society*), a także opis różnych ujęć problemu oraz przyczyn powstawania tych różnic. Zdaniem autora w definicji pojęcia „interesariusz” w odniesieniu do szkolnictwa wyższego mają zastosowanie dwa podejścia. Pierwsze (dominujące) wywodzi się z literatury poświęconej biznesowi i łączy z rozszerzeniem zobowiązań firmy poza klasyczne zobowiązania udziałowców, drugie koncentruje się na innych aspektach i ma związek z reinterpretacją firmy jako „systemu wiedzy”. Analiza szkolnictwa wyższego z perspektywy interesariuszy w ujęciu przedstawionym w artykule pozwala na zestawienie elementów, które do tej pory były oddzielane i rozpatrywane niezależnie (np. relacji między władzami a sektorem szkolnictwa wyższego oraz zmian w sposobie zarządzania i w wewnętrznych systemach zarządzania).

### Wprowadzenie

Jednym z najciekawszych produktów ubocznych towarzyszących rozprzestrzenianiu się języka angielskiego jako swoistej *lingua franca* jest ryzyko wypłynięcia na mętne wody nieporozumień wynikających z faktu, że znaczenie i precyzja pewnych terminów w jednym kontekście historycznym i politycznym nagle znika, gdy znajdzie się w innym. Oczywiście zdarza się, że los słów jest jeszcze mniej godny pozazdroszczenia, gdy tak bardzo oddalają od swojego pierwotnego znaczenia, że pozostaje z nich jedynie nowa wersja „czarnej skrzynki”. Istnieje wiele przykładów takiego procesu. W ścisłej czołówce peletonu znajduje się tu angielski termin *accountability* (odpowiedzialność, rozliczanie się ze swoich działań), a tuż za nim plasuje się *governance* (rządy, zarządzanie) (por. Harman 1992; Neave 1998, 2000a).

Papierkiem lakmusowym sprawdzającym, w jakim stopniu takie słowa zachowują pierwotne znaczenie w innym kontekście jest oczywiście tłumaczenie na inne języki. Francuzi nie mają dokładnego odpowiednika słowa *accountability*, a ich desperackie poszukiwania choćby zbliżonego odpowiednika prowadzą do jeszcze większego zamieszania. *Responsabilité*, którego najlepszym angielskim odpowiednikiem jest *answerability*, może częściowo pełnić tę samą funkcję, lecz nie jest odpowiednikiem idealnym. *Imputabilité*, czyli czynność przypisy-

\*Artykuł jest tłumaczeniem rozdziału *Stakeholder Perspective Historically Explored*, zamieszczonego w: J. Ender, O. Fulton (eds.): *Higher Education in Globalising World*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2002.

wania osobie odpowiedzialności za wdrożenie – w sensie prawnym i fizycznym – to kolejny przykład niedoskonałości. *Accountability* z pewnością nie jest systemem rozliczania szkół wyższych i sposobów zdobywania pieniędzy na edukację (*comptabilité*), choć wielu frankofonów dało się na to nabrać. Podobnie jest w przypadku *governance*, który to termin padł ofiarą takich samych zniekształceń mimo intensywnej obecności od zgoła piętnastu lat. Francuzi mogą go tłumaczyć jako *la gestion interne de l'université*, Holendrzy jako *Bestuursorganisatie*, a Niemcy jako *Universitätsverwaltung* (por. Hirsch, Weber 2001).

Przywołując te właśnie przykłady, chciałem zilustrować kilka zjawisk. Po pierwsze, błędne jest przekonanie, że skoro dzielimy to samo nominalne wyrażenie, to zawsze mówimy o tym samym zespole zjawisk, procedur i – co równie ważne – patrzymy na świat w ten sam sposób. Po drugie, znaczenie wyrażań powstałych w jednym kontekście językowym i przeniesionych do innego zazwyczaj również ulega zmianie od zasadniczego do nominalnego. Innymi słowy, używając z pozoru wspólnych wyrażań, możemy jedynie brać udział w wymianie znaczeń, w której druga strona nadaje własne znaczenia i interpretację temu, co mówimy. Rozmawiamy na pozór o tym samym – np. o *accountability* – lecz nasz rozmówca kojarzy z tym słowem nie nasze, lecz swoje własne znaczenia.

Jest jeszcze trzecia sprawa, bodaj najważniejsza. Używanie *lingua franca* wzmaga proces konwergencji (zbiegania się), bo przecież gdybyśmy nie zdążyli ku podobnym warunkom, nie moglibyśmy używać tych samych wyrażań. I tu po raz kolejny stwierdzam, że założenie to jest błędne. Podobnie błędem jest wierzyć, że znaczenie przypisane do wyrażenia w jego pierwotnym kontekście pozostaje nim również w innych kontekstach, a także iż inne systemy czy kraje siłą rzeczy zgadzają się na ukryty w danym wyrażeniu model lub sposoby postępowania, które nadaliśmy mu my – pierwotni użytkownicy *lingua*, która teraz stała się *franca*. To, co do tychczas zostało tu pokazane, można zilustrować jeszcze inaczej, pod nieco odmiennym kątem – język jest wprawdzie normatywny, lecz sam fakt używania tych samych terminów w debacie wcale nie znaczy, że inni uznają lub podzielają nasze standardy i założenia.

Wspominam o tym, ponieważ w szkolnictwie wyższym – a zwłaszcza w tej jego części, która zajmuje się polityką edukacyjną – pokutuje ukryte przekonanie, że triumf języka angielskiego jako platformy wymiany kryje dążenie w kierunku norm i praktyk, które przynosi ze sobą ten język. Najlepsze przykłady takiego procesu (lub też najgorsze – zależnie od zdolności zachowania wielokulturowej perspektywy) można napotkać w rozrastających się obszarach analizy „internacjonalizacji” czy „globalizacji”. Tutaj konwergencja jest wyraźna już w samej teorii, a ogromne wysiłki służą udowodnieniu jej istnienia jako obiektywnego zjawiska. Konwergencja jest również widoczna w użyciu terminów – sam język opiera się na ukrytym, lecz jednocześnie nieuzasadnionym założeniu, że zawarte w nim modele i sposoby postępowania są punktami normatywnymi dla tej konwergencji.

## Cel

W niniejszym podrozdziale chcę się zająć swoistą dynamiką towarzyszącą powstaniu „społeczeństwa interesariuszy” (ang. *stakeholder society*) w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, a dokładniej – do jego pojawienia się w systemach szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej. Zagadnienie to zasługuje na uwagę z kilku względów, poza oczywistą przyjemnością przyjrzenia się jednej z wielu dziedzin od lat zawłaszczonych przez Ulricha Teichlera i wciśnięcia jej na siłę w kontekst, który wydałby mu się kompletnie obcy. Mam

tu oczywiście na myśli wieloaspektowe badania Teichlera dotyczące studentów i rynku pracy, w której to dziedzinie króluje on jak rodyjski Kolos.

Udowadnianie, że studenci są „interesariuszami” byłoby niezbyt odkrywcze – zawsze nimi byli, choć konkretne zasady i warunki zależały od splątanej sieci powiązań. Zanim więc przejdziemy do sedna, będziemy musieli odstąpić i odrzucić wiele warstw zewnętrznych.

Po pierwsze, zdaję sobie doskonale sprawę, iż samo słowo „interesariusz” (ang. *stakeholder*) jest pojęciem wywodzącym się z anglosaskiego postrzegania instytucji szkolnictwa wyższego i ich związków ze społeczeństwem. Podobnie jak *accountability*, słowo *stakeholder* jest utrapieniem dla Francuzów. Spotkałem się z takimi jego odpowiednikami jak *ayant droits* czy *actionariat*. Jestem pewien, że tyle samo kłopotu mają z nim nasi koledzy holenderscy i niemieccy. Nawet jeżeli na użytek tego tekstu uznamy słuszność tezy o konwergencji, nadal warto badać nie tylko różne ujęcia problemu, ale także przyczyny powstania tych różnic. Jeśli jak Rycerze Okrągłego Stołu poszukujemy Świętego Graala, czyli rynkowego systemu szkolnictwa wyższego, nie musimy obierać tej samej ścieżki, choć sugeruje się nam, że nasza decyzja obrania takiego a nie innego celu wymaga, abyśmy podążali tą samą drogą (por. Henry, Lingard, Rivzi, Taylor 2001).

Przyjęcie perspektywy interesariuszy ma jednak pewne zalety, gdyż pozwala na zestawienie elementów, które do tej pory były oddzielane i analizowane niezależnie. Mam tu na myśli relacje między władzami a sektorem szkolnictwa wyższego, zmiany w sposobie zarządzania oraz w wewnętrznych systemach zarządzania, a także wiele zagadnień pokrewnych, takich jak np. przywództwo.

## Literatura i historiografia

W definicji pojęcia „interesariusz” mają zastosowanie dwa podejścia do szkolnictwa wyższego. Podejście obecnie dominujące wywodzi się z literatury na temat biznesu, a zwłaszcza z obszaru, gdzie spotyka się socjologia organizacji i wewnętrzne funkcjonowanie firm. Wchodzą tu w grę dwa jasno określone wątki.

Pierwszy z nich wiąże się z rozszerzaniem zobowiązań firmy poza klasyczne zobowiązania wobec udziałowców. Drugi zaś koncentruje się na innych aspektach i nabiera szczególnego znaczenia w kontekście ostatnich zmian w szkolnictwie wyższym. Tym drugim podejściem zajmowała się pod koniec lat pięćdziesiątych ekonomistka Edith Penrose (por. Pitelis, Wahl 1998). Ma ono związek z reinterpretacją firmy jako systemu „wiedzy”, gdzie stopień innowacyjności lub stagnacji jest w dużym stopniu pochodną nie tylko umiejętnego zarządzania, ale także pamięci organizacyjnej, w której umiejętność ta się rozwija. Wprowadzenie pojęcia „interesariusz” wywarło wielki wpływ na relację firma – otoczenie. W dalszej części tekstu pokażę, iż odpowiednik tych zmian pojawił się w naszej dziedzinie mniej więcej 40 lat później. Poszerzyła się liczba grup (ang. *constituencies*), które – niezależnie od bezpośrednich akcjonariuszy – musi brać pod uwagę firma (por. Wheeler, Silanapaa 1998). Chodziło tu o inwestorów, klientów i pracowników, lecz twierdzono także, iż więcej uwagi należy poświęcić „wartościom i przekonaniom” interesariuszy. Innymi słowy, zwróceniu uwagi na szerszą grupę zainteresowanych stron towarzyszyło rozszerzenie pojęcia „odpowiedzialności społecznej” firmy.

## Eklektyczne definicje

Należy również nadmienić, że niektóre definicje terminu *interesariusz* występujące w literaturze biznesu mają naprawdę szeroki zakres. Niektóre sięgają wstecz do Adama Smitha, a zwłaszcza do wydanej w 1759 r. pracy *Teoria uczuć moralnych* (*The Theory of Moral Sentiments*). Freeman (1984) zdefiniował to pojęcie jako „grupę jednostek, które mogą oddziaływać lub na które oddziałuje fakt osiągania celów przez firmę”. Inni autorzy (por. Mitchell, Agle, Wood 1997) wyróżniają różne typy interesariuszy, zależnie od tego, czy zgłaszają roszczenia (ang. *claimants*), czy też wywierają wpływ na działalność danego podmiotu (ang. *influencers*). Ci pierwsi mogą wysuwać w odniesieniu do firmy roszczenia lub domniemane roszczenia prawne bądź moralne, ci drudzy natomiast mają możliwość wpływania na zachowania, kierunek rozwoju, procesy i wyniki firmy. Rozróżnienie to jest bardzo użyteczne i wróć do niego później. W tym miejscu wystarczy zaznaczyć, że te dwie kategorie nie są całkiem rozłączne. Można twierdzić, że nie są one jedynie częścią swoistego kontinuum, lecz ilustrują również dynamiczny proces zmian w zachowaniu interesariuszy. Grupa powołana do życia w celu wywarcia moralnego nacisku na daną instytucję (firmę czy uczelnię) dąży w ostatecznym rozrachunku do zmiany zachowań, procesów, a zwłaszcza wyników działania. Analogiczny podział nakreślił Kogan i Packwood (1974) badając grupy nacisku w brytyjskim systemie szkolnictwa lat siedemdziesiątych XX wieku. W miejsce typu roszczeniowego i wpływowego zaproponowali rozróżnienie na grupy „nieuprawnione” i „uprawnione” (ang. *illegitimate/legitimate*). Grupy nieuprawnione określono jako te, z którymi rząd nie musiał się konsultować i nie musiał brać pod uwagę ich sugestii. Z drugiej strony w przypadku grup uprawnionych rząd miał obowiązek formalnego konsultowania decyzji i brania pod uwagę ich rekomendacji.

## Definicje i ich wady

Mitchell wraz ze swoimi współpracownikami, a także Kogan i Packwood jasno twierdzą, że status grupy roszczeniowej czy wpływowej, uprawnionej czy nieuprawnionej to klasyfikacja stosowana przez firmę lub też przez władze centralne i lokalne, jak to było w przypadku polityki brytyjskiego rządu w odniesieniu do szkolnictwa średniego. Jest to jednak tylko jedna strona zagadnienia, związana z tym, że świat interesariuszy jest postrzegany z perspektywy „instytucjocentrycznej”, czyli widziany jest oczami danej instytucji. Nie jest to jedyna możliwa perspektywa. Gdy przeniesiemy punkt widzenia analizy na świat interesariuszy postrzegany ich własnymi oczami, definicja interesariuszy jawi się w zupełnie innym świetle.

Stosunkowo niedawno sformułowana definicja przenosi rolę klasyfikacyjną poza poszczególne instytucje. Burrows (1999) sugeruje, że interesariusze to „te jednostki lub grupy, które uważają, że instytucja edukacyjna jest wobec nich odpowiedzialna i zachowują się, jakby tak właśnie było”. Jest to istotnie zupełnie odmienna perspektywa. Choć stwarza ona możliwość stworzenia precyzyjniejszej i bardziej złożonej klasyfikacji, ma jedną wadę – dzieli instytucję i grupy interesariuszy na tyle drobiazgowo, że przestaje mieć jakąkolwiek wartość analityczną (Morrow 1998)



## Zabawy z definicjami

W rozważaniach o szkolnictwie wyższym można bezpiecznie twierdzić, że osoby zajmujące się tym tematem igrają sobie z terminem „interesariusze” i obejmują nim zarówno koalicje interesów wewnątrz poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego, jak i grupy zewnętrzne. Czyniono również pewne próby stworzenia typologii, w większości przypadków w kontekście charakterystycznym dla Stanów Zjednoczonych.

Na przykład Burrows (1999) podjął próbę klasyfikacji według następujących wymiarów:

- umiejscowienie (wewnątrz lub na zewnątrz instytucji);
- rodzaj zaangażowania;
- potencjał współpracy lub zagrożenia;
- wpływ na daną instytucję szkolnictwa wyższego i znaczenie tej instytucji dla danej grupy.

Burrows nie zajmował się jednak historycznym rozwojem pojęcia „interesariusze” w szkolnictwie wyższym, a tym bardziej jego pojawieniem się poza USA. Ta taksonomia nie podejmuje próby odpowiedzi na pytanie, kiedy w historycznej ewolucji terminu „interesariusz” pojawiło się pojęcie „społeczeństwo interesariuszy”.

W Europie Zachodniej ta właśnie dynamika zasługuje na większą uwagę, a to ze względu na jej pozorną nowoczesność. Wymaga uwagi również dlatego, że jej podstawowe czynniki brzegowe (czyli relacje z władzami, wzorce zarządzania, zmienne wymiary odpowiedzialności instytucjonalnej) w ciągu ostatnich piętnastu lat uległy w zachodnioeuropejskich systemach szkolnictwa wyższego na tyle radykalnym zmianom, że wymagają uwzględnienia w perspektywie interesaryjnej. Może się wprawdzie okazać, że takie typologie – powstałe w innych warunkach – będą użyteczne, a nawet adekwatne, jednak punkt wyjścia jest tu całkowicie odmienny.

W tym podrozdziale zajmę się więc reinterpretacją dynamiki zachodnioeuropejskich reform, by nakreślić ścieżkę prowadzącą do społeczeństwa interesariuszy. Uwzględnię również niektóre elementy cytowanych typologii, dostosowując je tak, aby lepiej uwzględniały niektóre nasze realia oraz różnice historyczne.

## Perspektywy z odległej przeszłości

Jeżeli celowo spojrzymy na perspektywę interesaryjną w sposób anachroniczny, możemy łatwo udowodnić, że relacje z interesariuszami od najdawniejszych czasów decydowały o rozkładzie sił na uniwersytetach europejskich. Tym, co odróżnia XII-wieczny model boloński od tzw. modelu paryskiego – który stał się później standardem – jest właśnie relacja między stanem akademickim a stanem studenckim. W modelu bolońskim studenci mieli stosunkowo dużą władzę, która opierała się na sile sakiewki, ale także na czynniku, który współcześnie określilibyśmy jako „jawnie zawierana umowa”. Oznaczało to, że studenci płacili i zatrudniali swoich wykładowców do przekazywania wiedzy. W XIV w. model boloński został wyparty przez model paryski (por. De Ridder Symoens 1992), który odwrócił relację między dwoma stanami, umieszczając władzę i kontrolę nad studentami w rękach stanu akademickiego. Od tej pory stan studencki miał niewielkie przywileje i był podporządkowany Mistrzom, którzy określali i warunkowali jego pozycję. Stan studencki znalazł się według starego facjińskiego wyrażenia *in statu pupillari*. Używając jednego z wy-

miarów określonych przez Freemana (1984) jako wpływ i znaczenie, można powiedzieć, że własność uniwersytetu przeszła ze stanu studenckiego na cech akademików, stan studencki zaś znalazł się w sytuacji zależności społecznej, a często także ekonomicznej.

Przeskoczę tu następane pięćset lat historii europejskich uniwersytetów. Nikogo nie zaskoczy fakt, że tu i ówdzie pojawiają się oczywiście i być może cudowne wręcz wyjątki. George Davie (1964), opisując szkolnictwo wyższe na przykładzie XIX-wiecznych uniwersytetów szkockich, sugeruje, że z siłą studenckiego portfela trzeba było się liczyć. W istocie, skoro część zarobków profesorów pochodziła bezpośrednio z czesnego płaconego przez ich słuchaczy, władza dziekana (*donnish dominion*) mogła być zatem nieco osłabiana przez siłę pieniądza. Ten przykład w żadnym stopniu nie obala jednak tezy, którą pragnę przedstawić, a mianowicie, że niezależnie od nowoczesnej terminologii zjawisko społeczeństwa interesariuszy ma silne podstawy historyczne. Ponadto proces, którego jesteśmy obecnie świadkami można interpretować jako odnowienie szacownej tradycji. W efekcie wzorce posiadania i władzy w społeczeństwie interesariuszy zatoczyły historyczne koło.

### Kolejny punkt zwrotny w historii

Istnieje w historii jeszcze jeden punkt zwrotny, który należy wziąć pod uwagę choćby dlatego, że wyodrębnia z uniwersyteckiej tradycji Europy kontynentalnej uniwersytety anglosaskie. Dzięki temu będziemy mogli uważniej przyjrzeć się zmiennym ścieżkom, jakimi podążało szkolnictwo wyższe w Europie kontynentalnej na drodze do społeczeństwa interesariuszy. Kluczem do zrozumienia tego procesu jest własność, a zwłaszcza ograniczenia nałożone na stan akademicki jako samorządne i niezależne ciało funkcjonujące w materii politycznej. Wiąże się to również z asymilacją stanu akademickiego ze strukturami administracji państwowej. Głównymi punktami zwrotnymi są tu wydarzenia uważane przez historyków za kamienie milowe procesu powstawania nowoczesnych uniwersytetów w Europie Zachodniej, czyli reformy we Francji i Prusach związane z założeniem Uniwersytetu Berlińskiego i rolą Wilhelma von Humboldta oraz stworzeniem przez Napoleona „protosieci” systemu edukacyjnego, znanego pod nazwą Uniwersytetu Cesarskiego<sup>1</sup>.

Te dwa modele legły u podstaw powstania uniwersytetu badawczego – w przypadku Prus (por. Clark 1994), a w przypadku Francji – wzorca kontroli państwowej, która miała stać się później modelem do naśladowania przy tworzeniu systemów w Hiszpanii, we Włoszech i Ameryce Łacińskiej (por. Neave, Van Vught 1991). Wyznaczają one miejsce, w którym rozeszły się drogi szkolnictwa wyższego w Europie i w świecie angloamerykańskim zarówno pod względem koordynacji, jak i wzorców własności oraz władzy wewnętrznej. Oznaczają one także rozejście się fundamentalnych założeń dotyczących miejsca szkolnictwa wyższego w społeczeństwie oraz – co nie mniej ważne – natury samego społeczeństwa. Jeżeli więc przeanalizujemy te wydarzenia za pomocą pojęć zbiorowej odpowiedzialności społecznej Clarksona (1991), ujrzemy szkolnictwo wyższe w konfrontacji z radykalnymi zmianami w statusie jego głównych partnerów. Wynika z tego, że podstawowe założenia, na których opiera się europejskie pojmowanie interesariuszy w szkolnictwie wyższym, również uległy głębokim modyfikacjom<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Na temat innych punktów widzenia na te dwa modele odniesienia por. Neave (1988); Huisman, Maassen, Neave (2001).

<sup>2</sup> Na temat historycznego ujęcia tematu, ze szczególnym uwzględnieniem tego punktu zwrotnego, który jest bezpośrednio i ściśle związany z nastaniem państw narodowych w Europie Zachodniej, por. Huisman, Maassen, Neave (2001).

## „Społeczeństwo interesariuszy” jako czynnik erozji

Postępując się w analizie ponownie podejściem anachronicznym stwierdzimy, że powstanie państw narodowych w Europie Zachodniej ustaliło podstawową relację między szkolnictwem wyższym a państwem, która to relacja – ogólnie rzecz biorąc – zachowała się do późnych lat sześćdziesiątych XX w. W efekcie powstanie społeczeństwa interesariuszy odzwierciedla szybką erozję państwa unitarnego jako podstawowej siły koordynującej i zarządzającej szkolnictwem wyższym. Z tego punktu widzenia powstanie społeczeństwa interesariuszy zakończyło długi proces historyczny zapoczątkowany przez stworzenie Uniwersytetu Cesarskiego we Francji, oparty na podstawach reform Humboldta w Prusach, a następnie rozwijany i konsolidowany w XIX w. Podstawową cechą „dziewiętnastowiecznego konkordatu” między państwem i uniwersytetem w Europie kontynentalnej był podwójny monopol. Z jednej strony był to monopol państwa, które przyznawało uniwersytetowi wyłączne prawo rozdzielania kwalifikacji, umożliwiających zatrudnienie w urzędach państwowych, co w niektórych krajach określa się jako *effectus civilis*. W zamian za to uniwersytet pozostawał – zgodnie z prawem – w posiadaniu narodu.

### Drugie przeniesienie własności

Z dzisiejszej perspektywy ta długa ewolucja może nam się jawić z jednej strony jako *upaństwowienie* (*étatisation*) szkolnictwa wyższego bądź jako przededefiniowanie społeczeństwa, przed którym ostatecznie odpowiadało środowisko akademickie. To społeczeństwo nie wyrosło na gruncie lokalności i bliskości, lokalnych przypadków i lokalnych interesów, jak to się najczęściej działo w Stanach Zjednoczonych czy (do 1919 r.) w Wielkiej Brytanii. Było ono raczej równoznaczne z narodem jako całością. Przeniesienie własności ze stanu akademickiego na państwo narodowe, znane w Europie kontynentalnej, nie nastąpiło w Stanach Zjednoczonych. Wprost przeciwnie – decyzją podjętą w 1819 r. w Dartmouth prawo własności zostało oddane nie państwu, lecz powiernikom (ang. *trustees*). Również w Wielkiej Brytanii prawo własności pozostawało w rękach stanu akademickiego dłużej niż w Europie kontynentalnej (por. Eustace 1987; 1992). Przeniesienie własności nie było jedynym znaczącym krokiem w europejskim szkolnictwie wyższym. Upaństwowieniu towarzyszyło przeniesienie wielu innych funkcji i warunków. Głównym celem tego transferu było stworzenie nierozzerwalnego związku między odpowiedzialnością stanu akademickiego a interesem narodowym.

Ten długotrwały proces wyjaśnia także, dlaczego system europejski tak bardzo różni się od systemu brytyjskiego i amerykańskiego pod względem rozkładu sił i władzy w słynnym trójkącie koordynacji (por. Clark 1983). Pierwszymi funkcjami przeniesionymi w XIX w. ze stanu akademickiego na naród była ocena i akredytacja kursów i programów nauczania, zwłaszcza tych, które miały związek z zatrudnieniem w sferze publicznej oraz wykonywaniem wolnych zawodów w zakresie medycyny, prawa czy inżynierii, czyli dziedzin mających związek z dbałością o porządek i zdrowie publiczne. Upaństwowienie spowodowało powstanie czegoś, co dziś nazwalibyśmy „standardami narodowymi” – a co w innych kontekstach określa się niekiedy mianem „zasady jednolitości prawa” (por. Neave, Van Vught 1991). Podobny proces nasatąpił przy ustalaniu standardowych warunków wejścia do stanu akademickiego i zatrudnienia na uniwersytecie.

## Upaństwowienie jako katalizator zmian

Błędem byłoby jednak postrzeganie nacjonalizacji stanu akademickiego wyłącznie jako kolejnego przykładu na to, jak biurokracja panoszy się w dziedzinach, w których nie powinno być dla niej miejsca, choć taki pogląd jest obecnie modny. Uczynienie ze stanu akademickiego elementu administracji publicznej miało zupełnie inny cel, nad którym współcześnie zbyt szybko przechodzi się do porządku dziennego. Ruch ten, który jest kolejną cechą odróżniającą Europę kontynentalną od świata anglosaskiego, miał sprawić, aby środowisko akademickie nie tylko było świadome interesu narodowego, ale aby było również bezpośrednio odpowiedzialne wobec ciał wyznaczonych do wykonywania nad nimi nadzoru. Chodziło także o to, aby środowisko akademickie dbało o interes ogólnonarodowy, a nie tylko o cząstkowe, partykularne interesy, którym mogłoby ulegać.

Wprawdzie nie wszystkie systemy szkolnictwa wyższego w Europie ilustrują tę fundamentalną zasadę tak dobitnie jak to jest np. we Francji, to założenie, że państwo powinno być strażnikiem wolności akademickiej, a jednocześnie głównym źródłem definiującym interes narodowy było szeroko rozpowszechnione i kształtowało relacje między uniwersyte-tem i społeczeństwem. W rezultacie ścisły związek między państwem a organizmem określany przez Burтона Clarka jako „oligarchia akademicka” znacznie odbiegał od układu, który francuscy komentatorzy polityczni piszący o relacjach między politykami i urzędnikami państwowymi złośliwie określili jako *copinage et conquinage* (współdziałanie i wzajemna korupcja). Wręcz przeciwnie, był to odpowiednik nadzoru i kontroli, zawierający również elementy odpowiedzialności (*accountability*). Taka odpowiedzialność przybrała jednak formę „zamkniętego cyklu” – bezpośredniego i szczegółowego wymiaru powiązań prawnych między szkołami wyższymi a państwem. Odpowiedzialności tej nie postrzegano jako zobowiązania narzuconego uniwersytetem niezależnie od innych powinności wynikających z bliskich powiązań instytucji szkolnictwa wyższego i państw. Wręcz przeciwnie – była ona integralną częścią ogólnego systemu prawnego.

### Implikacje dla modeli systemów interesariuszy

To, co niektórzy autorzy uważają za klasyczne wymiary „kontroli państwa” nad systemem szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej ma bezpośrednie implikacje dla rodzaju relacji, jakie szkolnictwo wyższe może zbudować z interesariuszami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Choć nikt nie posunął się tak daleko jak ustawodawstwo francuskie, które narzuciło osobom pracującym w urzędach państwowych formalny zakaz jakiegokolwiek aktywności służącej interesom stron zewnętrznych<sup>3</sup>, to jednak relacje z zewnętrznymi stronami zainteresowanymi zachodziły w zasadzie za pośrednictwem centralnego ministerstwa. Warunki tych relacji zostały oficjalnie sprecyzowane w przepisach dotyczących związków między szkolnictwem wyższym i społeczeństwem, podobnie jak relacje między wewnętrznymi interesariuszami (stan akademicki, administracja i studenci) zostały szczegółowo określone w tym samym akcie prawnym. Akt ten miał w zamierzeniu nie tylko jednakowo traktować poszczególne grupy interesów w kraju, przyznając im tym samym

<sup>3</sup> Dopiero w 1981 r. pracownicy akademicy uzyskali pozwolenie na udzielanie konsultacji na rzecz sektora prywatnego bez konieczności rezygnowania ze stanowiska czy uzyskiwania zezwolenia ministerstwa szkolnictwa wyższego.

odpowiedni zakres uprawnień, ale także przyznał im różny zakres władzy i wpływu, czy też – jeśli chodzi o stan studencki – zakres bezsilności.

Obecnie sama kwestia „przyznawania” władzy i formalnego określania jej legitymizacji w przepisach prawa jasno wskazuje, że podstawowe założenia dotyczące „właściwych relacji” między szkołami wyższymi a społeczeństwem w Europie kontynentalnej i w świecie anglosaskim opierały się na odmiennych przesłankach. Podczas gdy te pierwsze można interpretować jako rodzaj relacji z interesariuszami, z pewnością bezpieczniej jest poczynić tu pewne rozróżnienia. Można przyjąć, że cel stworzenia systemu szkolnictwa wyższego w państwach narodowych Europy miał charakter polityczny. Chodziło o stworzenie nowoczesnego państwa, którego efektywność opierała się na połączeniu rządów prawa i zapewnienia oficjalnego równouprawnienia w dostępie do szkolnictwa wyższego oraz w zakresie funkcjonowania uczelni. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że ten klasyczny model europejski stanowi krańcowe przeciwieństwo „społeczeństwa interesariuszy” w obecnym rozumieniu, które opiera się na bezpośrednich i dynamicznych relacjach między różnymi grupami interesów. Europejski odpowiednik „społeczeństwa interesariuszy” w sferze szkolnictwa wyższego składał się z wielu przeciwstawnych założeń, w wyniku których szkolnictwo wyższe plasuje się nie tyle w kontekście ekonomicznym, ile raczej opiera się na podstawach politycznych lub konstytucyjnych. Różnicę tę najlepiej oddaje fakt ustalenia odmiennych pojęć dla różnych kategorii interesariuszy, które w literaturze anglosaskiej rozróżniane są jedynie w aspekcie wewnętrzności bądź zewnętrzności w stosunku do danej instytucji szkolnictwa wyższego.

Uregulowany prawnie system szkolnictwa wyższego, który formował się w Europie przez półtora wieku (do lat sześćdziesiątych XX w.) rozróżniał trzy grupy negocjacyjne (por. De Groof, Neave, Svec 1998):

- państwo (parlament, ministerstwo edukacji, ministerstwo finansów);
- stany szkolnictwa wyższego (stan akademicki, stan administracyjny, stan studencki);
- grupy zewnętrzne.

### **Dwie teorie dotyczące roli interesariuszy**

Najbardziej uderzającą cechą tych kategorii jest oczywiście ich zbiorowy charakter, a także fakt, iż różnią je funkcje wobec władz, a nie różne stopnie posiadania. Brak stopni posiadania można wyjaśnić tym, że ponieważ uczelnie publiczne „należały” do narodu, rozróżnianie niuansów między tymi kategoriami nie miało większego sensu. Zdecydowanie istotniejsze były różne przesłanki leżące u podstaw relacji między szkolnictwem wyższym a tzw. zewnętrznymi grupami interesów. Różnice te mają podstawowe znaczenie dla zrozumienia różnych interpretacji, które XIX-wieczny konkordat nałożył na społeczeństwo interesariuszy w systemach szkolnictwa wyższego Europy kontynentalnej oraz ich odpowiednikach w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Wprawdzie obydwie zmieniły definicję „interesu ogólnego” (por. Morrow 1998), lecz różniły się diametralnie w swoim stanowisku wobec zewnętrznych grup interesów, które leżą poza „uregulowanym porządkiem” trzech stanów w szkolnictwie wyższym.

### **Europa kontynentalna**

Zarówno Humboldtowska interpretacja relacji między szkolnictwem wyższym i społeczeństwem, jak i jej napoleoński odpowiednik miały na celu zapewnienie swego rodzaju

„obszaru ochronnego” wokół uniwersytetu, który miał stworzyć barierę między uczelniami a potencjalnymi naciskami zewnętrznymi (por. Berchem 1985; Neave 1988). Humboldtowskie postulaty wolności nauczania i uczenia się (*Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*) nie były jedynie wyrazem podstawowej zasady określającej warunki pracy akademickiej. Zawierały również bardzo wyraźne stwierdzenie „właściwej relacji” między szkolnictwem wyższym a społeczeństwem, wyrażając także ówczesne ograniczenia w relacjach między szkołami wyższymi i interesariuszami zewnętrznymi. Krótko mówiąc, to, co można z dzisiejszej perspektywy potraktować jako bezprawne rozszerzenie władzy państwa, można także uznać za rozwiązanie, dzięki któremu państwo – jako nadrzędny wyraz interesu ogólnego – starało się zapobiec naruszeniu równowagi tego interesu poprzez narzucenie „regulowanego porządku” dla stanu akademickiego, stanu administracyjnego i stanu studenckiego wyłącznie w zakresie swoich kompetencji. Było to rozwiązanie oparte na przekonaniu, że gdyby interesy indywidualne (czy też partykularne) mogły bezpośrednio wpływać na uniwersytety, stałyby się realnym zagrożeniem dla całkowitego zaangażowania się szkół wyższych w zadania związane z kształceniem i działalnością naukową.

Za napoleońską ugodą stały nieco inne powody i inne było też jej uzasadnienie. Większą wagę przywiązywano np. do spójności narodowej poprzez unifikację prawną. Niemniej jednak obydwie konstrukty łączy podstawowa przesłanka mówiąca o niedopasowaniu idei uniwersytetu jako usługi świadczonej przez państwo oraz bezpośredniej relacji między szkolnictwem wyższym i zewnętrznymi grupami interesów. Łączy je także równie podstawowe założenie stwierdzające, że kontakty między szkołami wyższymi a światem handlu i przemysłu powinny się odbywać przez pośrednika lub – używając innej metafory – że muszą być „filtrowane” przez administrację państwową, która występuje tu jako strażnik interesu ogólnego. Innymi słowy, w relacjach między szkolnictwem wyższym a społeczeństwem niewielki zakres legitymizacji przyznano interesariuszom zewnętrznym próbującym przekraczać te granice.

„Teoria regulowanego porządku” wyraźnie kontrastuje z sytuacją, która ukształtowała się w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Po pierwsze, jak już wspomniałem, w Stanach Zjednoczonych nie nastąpił transfer „własności” szkół wyższych na rzecz społeczności „narodowej”, a w Wielkiej Brytanii nastąpił on później, w bardzo złagodzonej i pośredniej formie. Po drugie zaś – oba społeczeństwa podzielały bardzo specyficzne rozumienie miejsca i roli własności dla zapewnienia porządku społecznego. Taki konstrukt jest oczywiście interesujący sam w sobie, lecz – co istotniejsze w kontekście niniejszych rozważań – ma podstawowe znaczenie dla rozumienia zasadniczych wartości leżących u podstaw dwóch modeli udziału interesariuszy.

### Świat anglosaski

Z perspektywy teorii politycznej lub historycznej początki interesariatu jako koncepcji politycznej w świecie anglosaskim datują się na koniec XVII w., a dokładniej – na początek posesywnego indywidualizmu (por. Macpherson 1962). Historycy ekonomii mają jednak zwykle własną interpretację i przypisują początki teorii interesariatu Adamowi Smithowi<sup>4</sup>. Posesywny indywidualizm jest chyba najlepiej reprezentowany w pracach angielskiego filozofa

<sup>4</sup> Teoria uczuć moralnych Smitha może być rozpatrywana jako rozwinięcie teorii posesywnego indywidualizmu, przy czym każda z nich ma swoją chronologię i patrona.

Johna Locke'a (1632–1704). Istota jego myśli filozoficznej polega na tym, że gromadzenie bogactwa i przedmiotów jest nie tylko dowodem sukcesu na tym świecie i znakiem Bożego błogosławieństwa dla szczęśliwca, bogactwo bowiem daje jednostce odpowiedzialność poprzez udział w ogólnym bogactwie, a zatem udział w podtrzymywaniu istniejącego porządku. Im większy jest to udział, tym bardziej w interesie danej jednostki leży podtrzymywanie stabilności lub instytucjonalne kontynuowanie istniejącego stanu. Posiadanie nie było wówczas postrzegane przede wszystkim w kategoriach własności zbiorowej, choć zapewne odpowiedzialność związana z posiadaniem miała taki charakter. Jeśli spojrzeć z tej perspektywy, wkład Adama Smitha polegał na sprowadzeniu mechanizmu zdobywania fortuny ze sfer niebieskich na ziemię oraz na jego sekularyzacji. Smith przypisał ten mechanizm „niewidzialnej ręce rynku”, która to transformacja nadal była silnie zakorzeniona w metafizyce! Dlatego też interesariat – czyli sytuacja, kiedy „ma się coś do stracenia” – wiąże jednostkę ze zbiorowością poprzez jej udział w tej symbolicznej całości, którą jest nie tyle państwo narodowe, ile wspólnota historyczna, językowa czy kulturowa, definiowana jako wspólnota posiadania i własności. Krótko mówiąc, jest to *common wealth* (wspólne bogactwo)<sup>5</sup> lub wspólnota rozumiana w kategoriach ekonomicznych.

Jakie były konsekwencje istnienia tego konstruktów dla związków społeczeństwa z uniwersytetem? Ponieważ własność rozumiano w kategoriach indywidualnych, jednym z najważniejszych aspektów stabilności społecznej i postępu było zapewnienie, aby różne grupy interesów miały swój udział w instytucjach służących społeczeństwu, czyli w szkołach oraz uczelniach. W przeciwieństwie do teorii „przestrzeni chronionej”, którą państwo stworzyło wokół uniwersytetów służących państwu narodowemu, anglosaska koncepcja *common wealth* zakłada bezpośrednią relację między poszczególnymi instytucjami a interesami zewnętrznych interesariuszy. Ponadto – co niemniej ważne – decyzje dotyczące statusu uprawnionych i nieuprawnionych interesariuszy zewnętrznych spoczywają w rękach danej placówki, jej właścicieli lub powierników, nie zależą natomiast od ustawodawstwa państwowego o charakterze pośrednim. Nie mniej istotne było to, w czyje ręce złożono własność, ponieważ właśnie ta kwestia odróżniała uniwersytety brytyjskie od ich amerykańskich odpowiedników: czy była to społeczność akademicka rozumiana jako korporacja posiadająca własność – tak jak np. w dwóch najstarszych uniwersytetach Oxford i Cambridge (por. Eustace 1987) – czy też społeczność powierników lub tzw. regentów, którzy reprezentowali społeczeństwo zewnętrzne w Stanach Zjednoczonych.

Zarówno tradycyjne uniwersytety brytyjskie, jak i ich odpowiedniki w Stanach Zjednoczonych przyjęły zasadę własności poszczególnych instytucji zamiast włączania uniwersytetów do dóbr narodu lub wspólnoty narodowej. Miały one jednak odmienne koncepcje władzy w ramach instytucji, a tym samym dwie różne koncepcje miejsca interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. W uniwersytetach brytyjskich wzorzec własności może być rozumiany jako kontynuacja średniowiecznej gildii utrzymującej się dzięki dobroczynności i darowiznom oraz zgromadzonym środkom. Najważniejszą rolę odgrywali tu interesariusze wewnętrzni, którzy w dużym stopniu sami o sobie decydowali. Inaczej było w przypadku uniwersytetów amerykańskich. W Stanach Zjednoczonych wzorzec wspólnego zarządzania powstał na przełomie XIX i XX w. Status głównych interesariuszy otrzymała społeczność lokalna i jej reprezentanci w radzie regentów lub powierników. Tym ostat-

<sup>5</sup> A także Wspólnota Brytyjska (gra słów Autora), przyp. red.

nim przyznano ogólne obowiązki związane z własnością, natomiast wewnętrzną odpowiedzialność za administrację, zatrudnienie oraz warunki pracy akademickiej przyznano rektorom, którzy z kolei przekazywali ją dziekanom. Tak więc „przestrzeń ochronna”, stanowiąca podstawę pracy i swobody akademickiej, zajmowała w uniwersytetach amerykańskich inne miejsce niż w Europie kontynentalnej czy w Wielkiej Brytanii. Była ona związana z senatem uczelni, czyli mieściła się w ramach danej instytucji, nie zaś w jej otoczeniu.

Nie ulega wątpliwości, że założenia i konstrukty administracyjne leżące u podstaw koncepcji „udziału stron zainteresowanych” w Europie kontynentalnej i w świecie anglosaskim były zakorzenione w dwóch odmiennych wizjach „wspólnoty” i posiadania. Jak starałem się dowieść, te dwie wizje rzucają odmienne światło na postrzeganie i wprowadzanie koncepcji „społeczeństwa interesariuszy”. Pierwsza wizja koncentrowała się na czymś, co nazwałem „teorią regulowanego porządku”, druga natomiast skupiała się wokół bezpośredniego, aktywnego udziału najbliższej lub etycznej wspólnoty, która powołała daną instytucję do życia lub była jej właścicielem. Podczas gdy pierwsza wizja ma w dużym stopniu uzasadnienie polityczne, druga powstała na gruncie teorii społecznej zakorzenionej w koncepcji posesywnego indywidualizmu. Następnie poszczególne konstrukty kształtowały się pod wpływem różnych kontekstów historycznych i politycznych oraz wagi przywiązywanej do interesariuszy instytucjonalnych. Krótko mówiąc, perspektywę interesariuszy kształtuje kontekst narodowy.

Opierając się na powyższych wnioskach, musimy teraz odpowiedzieć na pytanie, jak wytłumaczyć obecny rozwój społeczeństwa interesariuszy w Europie Zachodniej. Pytanie to można sformułować inaczej: jak wytłumaczyć upadek regulowanego porządku, który utrzymał się przez półtora wieku? Jakie zaszły zmiany? Jak je wyjaśnić? Opuszczamy więc jasny świat wydarzeń historycznych i wpływamy na mętne wody współczesności.

### **Masowe szkolnictwo wyższe – główny czynnik dynamizujący grupy interesariuszy**

Mówiąc w skrócie, ekspansji grup interesariuszy w Europie Zachodniej nie da się rozpatrywać w oderwaniu od zadziwiającej transformacji, która w ciągu ostatnich trzydziestu lat popycha uczelnie europejskie w stronę masowego dostępu do wyższego wykształcenia. Takie stwierdzenie wydaje się truizmem. Jeśli rozpatrywać interesariuszy w ujęciu indywidualnym, nie zaś jako grupę, oczywisty staje się pogląd, iż masowy dostęp do wyższego wykształcenia doprowadzi do gwałtownego wzrostu liczby interesariuszy, czyli studentów. Umasowienie szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej pociąga jednak za sobą równie daleko idące konsekwencje w postaci nowego definiowania zarówno celu wyższego wykształcenia, jak i miejsca, bądź znaczenia, a więc legitymacji różnych grup określanymi mianem „stanów”. Ponieważ umasowienie spowodowało w społeczeństwie przededefiniowanie celu wyższego wykształcenia, spowodowało nie tylko przesunięcie paradygmatu (tj. sposobu postrzegania i interpretacji tej instytucji), ale przeobraziło również to, co nazywam „regulowanym porządkiem” i trwale usytuowało kształcenie wyższe w krajach Europy Zachodniej w kontekście interesariuszy, który wykazuje pewne ogólne podobieństwo do drogi rozwoju zapoczątkowanej w Stanach Zjednoczonych. Narzuca się pytanie: jak to się stało?

Wspomniałem już o tym rodzaju literatury na temat interesariuszy, który rozwinął się na gruncie studiów biznesowych lub organizacji firm. Jednym z czynników leżą-



cych u podstaw „teorii interesariuszy” w tamtym kontekście była rozszerzona definicja typu odpowiedzialności społecznej, którą miała ponosić firma. W świecie handlu i przemysłu ponowne odkrycie społeczeństwa interesariuszy było ściśle powiązane z poszerzeniem odpowiedzialności poza zwyczajowo pojmowaną sferę udziałowców i akcjonariuszy. Jeżeli zastosujemy te analogie do kształcenia na szczeblu wyższym, zwłaszcza zaś do procesu jego umasowiania, dostrzeżemy podobne zjawisko.

### Zmiana celu i cel zmiany

Umasowienie dostępu do wyższego wykształcenia spowodowało przede wszystkim istotne zmiany w zakresie definicji społecznego i politycznego celu szkolnictwa wyższego. W ramach zastanego porządku celem szkolnictwa wyższego było działanie w imieniu społeczeństwa, polegające na wyszukiwaniu osób uzdolnionych i lokowaniu ich w sferze publicznej, czyli w sektorze usług państwowych, administracji centralnej i lokalnej, systemie opieki zdrowotnej oraz w szkolnictwie przekazującym wartości publiczne za pośrednictwem nauczycieli. W „regulowanym porządku” celem szkolnictwa wyższego było zapewnienie ciągłości, stabilności i spójności poprzez zagwarantowanie odnawiania się elit politycznych i administracyjnych w społeczeństwie. Umasowienie – czy, ściślej mówiąc, decyzje rządów o stworzeniu warunków sprzyjających temu zjawisku – położyło bardzo szczególny nacisk na zmianę, na adaptację systemu szkolnictwa wyższego do presji związanej z popytem i dostępem, z drugiej zaś strony doprowadziło do napięć na krajowym rynku pracy. Szkolnictwo wyższe było więc postrzegane jako instrument mobilizacji społecznej i ekonomicznej – co istotnie stanowiło radykalną zmianę. Trudno było to więc pogodzić z wcześniejszą definicją szkolnictwa wyższego jako czynnika utrzymującego stabilność polityczną (por. Neave 2000b). Nie powinniśmy też zapominać, że inną kluczową funkcją związaną ze szkolnictwem wyższym w państwach Europy Zachodniej było nadanie mu charakteru instrumentu sprawiedliwości społecznej i sprawiedliwej redystrybucji dóbr.

W tym kontekście nie można zaprzeczyć, iż masowy dostęp do wyższego wykształcenia poszerzył zakres obowiązków społecznych i ekonomicznych, jakie państwo stawia przed systemem szkolnictwa wyższego. Nowe zadania systemu, określone w latach sześćdziesiątych we Francji, Holandii, Szwecji, Niemczech i Wielkiej Brytanii, wywarły bezpośredni wpływ na sytuację na pracownikach uczelni i studentów. W przypadku tych pierwszych gwałtowny wzrost liczby personelu akademickiego spowodował powstanie wewnętrznych podziałów i silnych napięć między gronem profesorskim (czyli grupą, której tradycyjnie przypisywano wewnętrzny autorytet w systemie) a coraz liczniejszym gronem asystentów nie mających mianowania. W konsekwencji, długotrwały i głęboki konflikt między tymi dwiema grupami społeczności akademickiej został zażegnany dopiero na początku lat osiemdziesiątych, podkopał jednak zaufanie społeczne do przedstawicieli stanu akademickiego (por. Neave, Rhoades 1987).

### Studenci: dwie koncepcje statusu

Umasowienie szkolnictwa wyższego miało zgoła odwrotny skutek dla studentów. Powstała nowa retoryka, a tym samym nowa, szersza podstawa legitymizacji środowiska studenckiego. W czasach „regulowanego porządku” status studenta był „potencjalny”, co oznacza, że w systemie szkolnictwa wyższego był pochodną przyszłego zawodu absolwenta i grupy społecznej, do której predestynował go ów zawód. Wprawdzie status ten nie

zniknął natychmiast, ale umasowienie wykreowało jeszcze jedną płaszczyznę. Co więcej, podstawa statusu drugiego typu stała się kluczowym, coraz częściej stosowanym kryterium oceny uczelni, a jej zdolność do dostosowania się do zmian społecznych zaczęła być uwzględniana w ogólnym bilansie oceny. Studenci stali się przedstawicielami grupy społecznej lub klasy, z której pochodzili. Analogicznie – skład społeczności studenckiej, determinowanej przez klasę społeczną, płeć czy też grupę etniczną, stał się istotnym wskaźnikiem zdolności uczelni do skutecznego przyciągania zdolnej młodzieży i pełnienia nowej roli instrumentu sprawiedliwości społecznej. W kontekście makropolityki wzrost znaczenia studentów stał się w ciągu ostatnich 30 lat stałą cechą polityki, na której opierał się system szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej, i to mimo dalszej zmiany retoryki, którą od połowy lat osiemdziesiątych przyniosło pojawienie się systemu szkolnictwa wyższego opartego na zasadach popytu rynkowego, a nie społecznego zapotrzebowania.

### Od zasady deregulacji do społeczeństwa interesariuszy

Przeanalizujmy ten problem nieco głębiej, ponieważ zmiany sposobu postrzegania stanu studenckiego przez władze państwowe dają nam pojęcie o wysoce drażliwym czynniku sprawczym metamorfozy, która przywróciła koncepcje społeczeństwa interesariuszy w systemach szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej. Uogólniając to zagadnienie, można stwierdzić, że zmiana statusu stanu studenckiego, czyli przejście od elementu „regulowanego porządku” do roli głównego interesariusza, przebiegała w dwóch różnych etapach.

Pierwszy z nich jest nierozzerwalnie związany z „okresem niepokoїв”, które wstrząsały Europą od maja 1968 r. aż do czasu, gdy różnego rodzaju komisje śledcze – od Włoch po Szwecję – stworzyły różnorodne rozwiązania, które zostały następnie zapisane w odpowiednich raportach i wprowadzone w formie odpowiednich przepisów. Nastąpiło to w latach siedemdziesiątych, np. przybierając formę ustawy o organizacji szkół wyższych (*Universitätsorganisationsgesetz*) w Austrii (1975) czy ramowej ustawy o szkolnictwie wyższym (*Hochschulrahmengesetz*) przyjętej rok później w Republice Federalnej Niemiec, a także reformy szwedzkiego systemu szkolnictwa wyższego w następnym roku. Wprowadzenie demokracji uczestniczącej (ang. *participant democracy*) do szkół wyższych można rzecz jasna interpretować na różne sposoby. Zjawisko to było analizowane z perspektywy wielu dyscyplin – socjologii, polityki, administracji publicznej (por. De Boer, Denters, Goedegebuure 1998; Hirsch, Weber 2000; Trow 1998). Z perspektywy interesariuszy, a dokładniej – w ramach ukutego przez nas terminu „regulowanego porządku”, wydarzenia z maja 1968 r. i ich pokłosie w całej Europie Zachodniej można uważać za kontestację „nadanej władzy” lub – w przypadku studentów – „nadanej bezsilności”, której sprzyjał stary porządek.

### Rola demokracji uczestniczącej

Reformy, które nastąpiły w rezultacie tego zgiełku zmieniły definicję udziału studentów, asystentów i profesorów w podejmowaniu decyzji dotyczących uczelni. W wyniku reform formalny udział został przyznany dwóm pierwszym grupom. W ten sam sposób proporcjonalnie ograniczono władzę profesorów. Udział przybrał formę dwóch postanowień – wspólny zarząd sprawowany przez trzy grupy interesariuszy na zasadzie trójstronnego pa-

rytetu władzy (*Drittelparität* w Niemczech) i zastąpienie tzw. uczelni profesorskiej (*Ordnenuniversität*) koncepcją uczelni reprezentatywnych grup (*Gruppenuniversität*). Ponieważ koncepcja *Drittelparität* została przyjęta jako święta zasada w formalnych aktach prawnych, stanowiła istotny przełom. Stan studencki został zrównany ze stanem akademickim, a – co istotniejsze – uzyskał formalną władzę (por. De Groof, Neave, Svec 1998), która jednak niekoniecznie oznaczała wielki wpływ na uczelnianą rzeczywistość. Podobnie też koncepcja „uczelni grupowej” – czy też „uczelni interesariuszy” – wyznacza punkt zwrotny, który niekiedy jest określany jako odwieczne wyzwanie albo też spóźniona korekta koncepcji „uczelni mistrzów”, powstałej sześć wieków temu.

Pierwszy etap transformacji w kierunku społeczeństwa interesariuszy polegał zatem na reformie wewnętrznych systemów zarządzania, czyli na wprowadzaniu przez władze państwowe nowego typu równowagi między głównymi interesariuszami wewnętrznymi, a więc na formalnym uznaniu tych ostatnich. Z kolei drugi etap był daleko bardziej złożony. Nawet jeśli wiązał się z ponowną oceną i zdefiniowaniem na nowo statusu studentów, jego podstawowy cel daleko wykraczał poza tę kwestię. W dalszej części powrócę do szerszej analizy konsekwencji reform z lat osiemdziesiątych.

### „Deregulacja” stanu studenckiego

Drugi etap ustalania relacji z interesariuszami w szkolnictwie wyższym zrealizowany został faktycznie i symbolicznie przez zrównanie studentów z „konsumentami”. Choć terminologia ta pochodzi ze słownika współczesnego liberalizmu ekonomicznego, przyciąga jednak uwagę jako nowa definicja studenta w charakterze interesariusza. U zarania umasowienia szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej studenci traktowani byli jako inwestycja społeczeństwa w przyszłość, co w dużym stopniu wyjaśnia brak jakichkolwiek zmian w dziedzinie finansowania i wsparcia studentów, powodujący utrzymanie tych samych uwarunkowań, z którymi stykamy się analizując okres rozwoju szkolnictwa wyższego jako systemu dostępnego wyłącznie dla elit. Studenci dysponowali niewątpliwie siłą decyzyjną, jednak z punktu widzenia liberalizmu ekonomicznego byli uzależnieni od środków publicznych. W konsekwencji subsydia z kasy publicznej uniemożliwiały niezależność studentów. Prawda ta nie została nigdzie wyrażona w tak bezpośredni i brutalny sposób, a przecież definiując studenta jako konsumenta, władze państwowe podejmowały próbę przeniesienia swojej odpowiedzialności za poprzednie pokolenie na pokolenie kolejne. Próbowaly również przekazać studentom i ich rodzicom, że środki publiczne – prawdopodobnie po raz pierwszy od upadku bolońskiego modelu uczelni – miały służyć jako główny instrument wymuszający reorientację zdolności adaptacyjnych i wrażliwości instytucji na potrzeby jednostki. W roli konsumentów studenci nie byli zwykłymi wyrazicielami poppytu – ta rola przypadła im w pierwszym etapie. Nie byli też wyłącznie reprezentantami grup społecznych, z których się wywodzili, choć retoryka ta nie została całkowicie porzucona. Dla władz państwowych stali się podstawowym kanałem, za którego pośrednictwem naciskały na zmiany w szkolnictwie wyższym. Jako grupa interesów studenci dysponowali środkami faktycznie wywołującymi zmiany. Innymi słowy, potencjał studentów, który poprzednio sprowadzał się do uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, został wzmocniony przez wpływ na dystrybucję środków pieniężnych. Tak więc w procesie tworzenia społeczeństwa interesariuszy studenci byli pierwszą grupą poddaną deregulacji, a zmiana ta często wyraża się w kategoriach maksymalizacji liczby wyborów dostępnych jednostce.

Jeżeli przyjrzymy się takim szczegółom omawianej tu polityki jak odzyskiwanie poniesionych kosztów lub pełne obciążanie kosztami, dostrzeżemy wiele założeń, które są zaskakująco bliskie teorii posesywnego indywidualizmu. Jak sugerowałem wcześniej, postawa ta jest trzonem ideologicznym społeczeństwa interesariuszy. Choć pierwotnie zaborczy indywidualizm był uważany za narzędzie utrzymania stabilności społecznej poprzez udostępnienie jednostce dóbr, których mogłaby bronić, to współczesna wersja tego pojęcia odwraca zawarty w nim cel. Posiadanie dóbr, inwestowanie w siebie oraz przyjmowanie obciążeń i obowiązków z tym związanych było uważane przez władze państwowe i doradców rządowych za sposób wymuszenia odpowiedniego tempa zmian.

Mozna by rzec, że w społeczeństwie zorientowanym rynkowo konsumpcja występuje wraz z uczestnictwem, a to wtedy, gdy rzeczywistość determinowana jest głównie przez porządek polityczny. Jest to w istocie akt współkorzystania ze wspólnych dóbr, ponieważ gdyby żadne dobra nie były dostępne, konsumpcja nie mogłaby być uważana za właściwą postawę, lecz byłaby przywilejem. Definiowanie studentów jako konsumentów wiedzy i szkoleń zmieniło podstawy legitymizacji ich roli. W efekcie tej zmiany studenci mieli decydować o przyszłości szkolnictwa wyższego, stanowiąc podzbiór w ramach szerszej kategorii „aktorów ekonomicznych”, których zachowanie miało decydować o przyszłości kraju. Zmiana wizerunku studenta z członka stanu podlegającego ochronie – elity – na przedstawiciela awangardy zewnętrznie stymulowanej zmiany miała wprawdzie zasadnicze znaczenie dla powstania społeczeństwa interesariuszy w systemach szkolnictwa Europy Zachodniej, lecz była tylko jednym z elementów szerszego procesu. Proces ten obejmował gwałtowną erozję „obszaru chronionego” wokół szkolnictwa wyższego. Ten „obszar chroniony” służył utrzymaniu roli szkolnictwa wyższego jako bezpośredniego wyrazu interesu ogólnego za pośrednictwem wielu funkcji i wymiarów składających się na kontrolę państwa.

Polityka realizowana w ciągu ostatnich piętnastu lat jest niekiedy określana jako „odciążanie państwa”, czyli zwracanie instytucjom szkolnictwa wyższego takich prerogatyw jak alokacja środków pieniężnych na potrzeby wewnętrzne, dobór metod poszukiwania źródeł przychodów i zlecanie usług podmiotom spoza sektora publicznego, a także prawo do obsadzania wyższych stanowisk akademickich bez konieczności opiniowania kandydatów przez organy administracji państwowej. Polityka ta wskazuje dobitnie, iż pojęcie „obszar chroniony” dotyczyło struktury, której czas świetności już przeminął. Zamiast powiązań ze społecznością narodową interesariusze przynieśli bliższe lub dalsze związki ustalane bezpośrednio z zewnętrznymi grupami interesów, pracodawcami, przemysłem i usługodawcami.

### **Wzrost liczby interesariuszy realizujących zadania administracyjne**

Z punktu widzenia systemu interesariuszy konieczne jest, aby system szkolnictwa wyższego służył najbliższej społeczności, dlatego też społeczność ta musi mieć swój udział w systemie szkolnictwa wyższego. Idąc dalej stwierdzamy, że administracja centralna, choć pozostaje głównym interesariuszem, nie jest już jedynym uczestnikiem dialogu, lecz *primus inter pares* – pierwszym wśród równych. Tę nową definicję roli administracji państwowej w sektorze szkolnictwa wyższego przedstawiano już na kilka sposobów, np. koncentrując się na zmianach zakresu kontroli; jako krok w kierunku „zdalnego sterowania” (Van Vaught 1989); jako przykład „nowej gospodarki publicznej” (Pollitt 1990; Van

Heffen 2000); jako ilustrację przemian zachodzących w strukturach koordynacyjnych (Premfors 1986); jako jeden z przykładów polityki decentralizacji i przekazywania uprawnień z poziomu ogólnokrajowego na poziom regionalny (Huisman, Maassen, Neave 2001). Oczywiście wszystkie te podejścia są słuszne. Nową jakością jest pojawienie się „partnerów regionalnych” w 1977 r., kiedy to rząd szwedzki wprowadził – na krótko i z katastrofalnym skutkiem (Lane 1983) – rady regionalne odpowiedzialne za finansowanie i kontrolę wiarygodności krótkich programów kształcenia wywierających bezpośredni wpływ na lokalną gospodarkę. W ciągu ostatnich 20 lat powszechny stał się wzrost liczby interesariuszy pełniących funkcje administracyjne na poziomie pośrednim między instytucją edukacyjną a administracją centralną. Zjawisko to stało się podstawą francuskiej ustawy o wytycznych dla szkolnictwa wyższego (*Loi d’Orientation*) z 1984 r. Wzięto je pod uwagę także w hiszpańskiej ustawie z roku 1983 (por. Coombes, Perkins 1989) i powołano do życia podczas federalizacji Belgii w 1989 r. (por. Van Heffen 1999). Należy także odnotować pojawienie się tego zjawiska wraz z demontażem systemu szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, spowodowanym powołaniem odrębnych rad do spraw finansowania (*founding councils*) oraz parlamentów regionalnych w Szkocji, Walii i w Irlandii Północnej (por. Osborne 2000).

Większość tych organów otrzymała również prawo do dysponowania środkami publicznymi, a niektóre z nich (np. hiszpańskie „wspólnoty autonomiczne”) odziedziczyły ponadto kompetencje w zakresie zatwierdzania i oceny (por. Garcia Garrido 1992). Jasne jest więc, że mają one ogromny wpływ na poszczególne instytucje akademickie. Dalszych badań wymaga kwestia postrzegania takiego zakresu kompetencji przez szkoły wyższe oraz sposób, w jaki przystosowały się one do istnienia dodatkowej grupy interesariuszy. Dotyczy to także strategii wypracowanych przez poszczególne placówki na potrzeby kontaktów z głównymi – starymi i nowymi – interesariuszami, prowadzącymi systematyczny nadzór nad ich działalnością oraz kontrolę nad środkami finansowymi.

## Kontraktualizacja

W Europie Zachodniej występuje jeszcze jeden aspekt związany z nastaniem społeczeństwa interesariuszy. Jest nim zasada, którą najlepiej określa galicyzm tłumaczony jako „kontraktualizacja”, czasem analizowany również jako „warunkowość”. Zasada, o której tu mowa, może również być uważana za jeden z kluczowych instrumentów operacyjnych, wzmacniających działanie systemu, w którym funkcjonują interesariusze. Podobnie jak interesariusz ma swój udział w przedsięwzięciu, tak samo przysługuje mu prawo do ochrony swoich interesów. Ochronę tę może realizować grożąc wycofaniem się z przedsięwzięcia lub – przy najgorszym scenariuszu – całkowicie wycofując swoje udziały. Innymi słowy, fundamentalna relacja między konsumentami (państwem, regionem, studentami, pracodawcami, usługodawcami) a systemem szkolnictwa wyższego jako dostawcą usług jest warunkowana zaspokojeniem przez ów system oczekiwań konsumentów. Oczywiście można utrzymywać, że nawet „regulowany porządek” zakładał relację kontraktową między państwem a instytucją akademicką. W zamian za kształcenie późniejszych członków elit politycznych i administracyjnych państwo roztaczało ochronę nad takimi instytucjami oraz przestrzegało ich monopolu w zakresie przyznawania stopni i tytułów naukowych. Społeczeństwo interesariuszy zawiera jednak i egzekwuje kontrakty wprost i na ustalony

okres, czyniąc z nich podstawowy wyróżnik narastającego instrumentalizmu w planowaniu strategicznym i systemach oceny wydajności instytucji, wpływających na rozstrzygnięcia dotyczące wysokości funduszy, których dana placówka może oczekiwać. Inna znacząca różnica między „regulowanym porządkiem” a społeczeństwem interesariuszy nie polega – jak twierdzą niektórzy (por. np. Glenny 1978) – na rezygnacji z tradycyjnej metody skokowej przy podziale środków pieniężnych, polegającej na przyznaniu takich samych środków jak w roku ubiegłym, skorygowanych o stopę inflacji i indeks kosztów utrzymania. Różnica ta polega raczej na zdolności interesariuszy do nagradzania lub karania za świadczenie usług lub za ich niewykonanie. Możliwość ta zawsze była w zasięgu dostarcycieli środków finansowych, fundacji i jednostek sektora prywatnego, jednak zmiana charakteru rządu (centralnego czy lokalnego) jako interesariusza w systemie szkolnictwa wyższego rozszerzyła tę zasadę na sferę publiczną.

### Podsumowanie

Pisząc ten artykuł, zamierzałem osiągnąć dwa cele. Pierwszym było rozwinięcie perspektywy interesariuszy poprzez ukazanie jej w kontekście zmian historycznych zachodzących w ciągu wielu lat w szkolnictwie wyższym. Drugim celem było wykorzystanie tej analizy historycznej do pokazania różnych form i założeń dotyczących koncepcji natury relacji między systemem szkolnictwa wyższego a społeczeństwem – zarówno w Europie Zachodniej, jak i w Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych. Naturalnie mam świadomość, że nie wszystkie systemy szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej ani też nie wszyscy naukowcy czy praktycy zgadzają się co do terminologii, nadal nie postrzegając siebie jako elementu tworzącego się społeczeństwa interesariuszy. Jest to zupełnie zrozumiałe. W końcu, kiedy Kaliban z Szekspirowskiej *Burzy* spojrzął w lustro, nie od razu rozpoznał w nim swoje odbicie, a kiedy to już się stało, nie był szczególnie zadowolony.

Jednym z zadań historyka jest poszukiwanie źródeł idei oraz badanie, jak te idee są podchwytywane i stosowane przy kształtowaniu instytucji – w tym wypadku szkolnictwa wyższego. Znaczna część „teorii interesariuszy” ma korzenie w analizie roli „otoczenia zewnętrznego” w percepcji przedsięwzięć gospodarczych. Obszar ten stał się przedmiotem zainteresowania stosunkowo niedawno. „Teoria interesariuszy” ma nieco więcej niż czterdzieści lat. Gdy przyjmiemy perspektywę czasową i porównawczą w skojarzeniu z pewnymi kategoriami rutynowo stosowanymi przez bardziej refleksyjnych komentatorów sytuacji organizacji gospodarczych (np. własność, władza, legitymizacja), poszerzymy horyzonty analizy i uzyskamy szerszy ogląd sytuacji, nadając jej większą wagę, niż czyniono to dotychczas. Postępując w ten sposób, otwieramy nowe horyzonty i uzyskujemy nowe sposoby oceny szczególnej dynamiki w ramach uprawianej przez nas dziedziny. Z tych analiz wyłania się arcyprzyjemna symetria. Na początku rozważań wspominałem o najstarszej uczelni Europy Zachodniej – Uniwersytecie Bolońskim, który działał na zasadzie umowy między nauczycielami a studentami. Płacenie za kształcenie w ramach formalnie wynegocjowanego kontraktu jest w istocie esencją społeczeństwa interesariuszy, z tym że społeczeństwo to powinno być rozważane w szerszym kontekście oraz przy uwzględnieniu nieskończenie bardziej złożonych form, zadań i celów instytucjonalnych.

Mam świadomość, że omawiając szeroki kontekst historyczny, nie uwzględniłem jednego aspektu, a mianowicie wpływu wywieranego przez społeczeństwo interesariuszy na poszczególne instytucje. Szukanie poprzedników i form organizacyjnych uosabianych przez pojęcie „interesariatu” jest nie tyle analizą systemów i instytucji, ile badaniem ewolucji, przenikania i zmienności idei oraz przekonań, mających korzenie w tych systemach i instytucjach oraz kształtujących je. W tym sensie porównywanie systemów szkolnictwa wyższego przypomina sytuację wioślarza, który ocenia przebytą drogę oglądając się za siebie w miarę posuwania się do przodu. Nawet w dobie integracji gospodarczej i globalizacji warto niekiedy postępować właśnie w ten sposób. Takie spojrzenie w przeszłość może wzmocnić naszą determinację do kontynuowania działań. I choć rzadko wyciągamy wnioski z historii, dobrze jest czasem wiedzieć, czy podobne struktury opierają się na zbieżnych ideach, przekonaniach i sposobach widzenia świata. Mam nadzieję, że udało mi się wykazać, iż nominalne podobieństwo często skrywa istotne, fundamentalne różnice.

Przekład z angielskiego *Danuta Przepiórkowska*

### Bibliografia

**Berchem T.** 1985

*University Autonomy: Illusion or Reality?*, „Oxford Review of Education”, nr 11(3).

**Burrows J.** 1999

*Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders*, „Contemporary Education”, Summer.

**Clark B.R.** 1983

*Higher Education Organisation in International Perspective*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.

**Clark B.R.** 1994

*Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.

**Clarkson** (1991) cytowany w: Burrows J. (1999). *Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders*, „Contemporary Education”, Summer.

**Coombes P., Perkins J.** 1989

*La reforma universitaria española. Evaluación e informe*, w: R. Díez-Hochleitner: *La educación postsecundaria*, Fundación Santiliana, Madrid.

**Davie G.** 1964

*The Democratic Intellect*, Edinburgh.

**De Boer H., Denters B., Goedegebuure L.** 1998

*On Boards and Councils: Shaky Balances Considered. The Governance of Dutch Universities*, „Higher Education Policy”, nr 11(2–3).

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

*Governance and Democracy in Higher Education*, w: The Council of Europe Series Legislating for Higher Education in Europe, Kluwer (International Law Series), Dordrecht.

**De Ridder Symoens H.** 1992

*The History of the Universities in Europe*, t. I. *The Medieval Period*, Cambridge University Press, Cambridge.

**Eustace R.** 1987

*The English Ideal of University Governance*, „Studies in Higher Education”, nr 12(1).

**Eustace R.** 1992

*The United Kingdom*, w: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*, t. I, *National Systems*, Pergamon Press, Oxford.

**Freeman R.E.** 1984

*Management: The Stakeholders Approach*, Pitman, Boston.

**Garcia Garrido J.L.** 1992

*Spain*, w: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*, t. I, *National Systems*, Pergamon Press, Oxford.

**Glenny L.** 1978

*Financing Universities in Six Countries*, Praeger, New York.

**Harman G.** 1992

*Introduction*, w: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*, t. II, *Governance, Administration and Finance*, Pergamon Press, Oxford.

**Henry M., Lingard B. Rivzi F., Taylor S.** 2001

*Globalisation and Higher Education: The Policies of the OECD*, Elsevier – Pergamon Press, Oxford.

**Hirsch W.Z., Weber L.E.** (eds.) 2001

*Governance in Higher Education: The University in a State of Flux*, Economica, London – Paris – Geneva.

**Huisman J., Maassen P, Neave G.** (eds.) 2000

*Higher Education and the Nation State*, Elsevier – Pergamon Press, Oxford.

**Kogan M., Packwood T.** 1974

*Educational Policy Making*, Allen , Unwin, London.

**Lane J.E., Frederickson B.** 1983

*Higher Education and Public Administration*, Almqvist , Wiksell, Stockholm.

**Macpherson C.B.** 1962

*The Political Theory of Possessive Individualism*, Clarendon Press, Oxford.

**Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J.** 1997

*Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts*, „Academy of Management Review”, nr 22(4).

**Morrow W.** 1998

*Stakeholders and Senates: The Governance of Higher Education Institutions in South Africa*, „Cambridge Journal of Education”, nr 28(3), s. 385–405.

**Neave G.** 1988

*On Being Economical with University Autonomy: Being an Account of the Retrospective Joys of a Written Constitution*, w: M. Tight (ed.): *Academic Freedom and Responsibility*, Open University Press, Guildford – Milton Keynes.

**Neave G.** 1998

*On the Naming of Names*, „Higher Education Policy”, nr 11(4).

**Neave G.** 2000a

*Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue*, w: G. Neave (ed.): *The Universities' Responsibilities to Society: International Perspectives*, Pergamon Press, Oxford.



**Neave G.** 2000b

*Voices of Constancy, Voices of Change: Higher Education Discussed Across a Turbulent Half-Century*, w: G. Neave (ed.): *Abiding Issues, Changing Perspectives: Visions of the University Across a Half-Century*, IAU Press, Paris.

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

*The Academic Estate in Western Europe*, w: B.R. Clark (ed.): *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles.

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

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

**Osborne R.D.** 2000

*Higher Education, Participation and Devolution. The Case of Northern Ireland*, „Higher Education Policy”, nr 14(1).

**Perkins J.A.** 1990

*The Governance of Higher Education in Spain*, „Higher Education Policy”.

**Pitelis C.N., Wahl M.W.** 1998

*Edith Penrose: Pioneer of Stakeholder Theory*, „Long Range Planning”, nr 31 (2).

**Pollitt C.** 1990

*Managerialism and the Public Services. Cuts and Cultural Change in the 1990's*, Basil Blackwell, Oxford.

**Premfors R.** 1986

*Analysis in Politics: The Regionalisation of Swedish Higher Education*. Group for the Study of Higher Education, „Research and Policy” (Stockholm), nr 19.

**Trow M.** 1998

*Governance in the University of California: The Transformation of Politics into Administration*, „Higher Education Policy”, nr 11(2–3).

**Van Heffen O., Verhoeven J., De Wit K.** 1999

*Higher Education Policies and Institutional Response in Flanders: Institutional Analysis and Cultural Policy*, w: B. Jongbloed, P. Maassen, G. Neave (eds.): *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institution*, Kluwer, Dordrecht.

**Van Vught F.** 1989

*Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, London.

**Wheeler D., Silanapaa M.** 1998

*Including the Stakeholders: The Business Case*, „Long Range Planning”, nr 31(2).

# Aleksander Kobylarek

## Studia uniwersyteckie wobec wymagań rynku pracy transformującego się społeczeństwa

W artykule zawarte są refleksje na temat sytuacji społeczno-zawodowej absolwentów uniwersytetu w okresie transformacji ustrojowej państwa. Podstawą do sformułowania tezy stały się wyniki badań przeprowadzonych na celowo dobranej próbie absolwentów Uniwersytetu Wrocławskiego w 2002 r., które zostały skonfrontowane z wynikami podobnych badań z lat wcześniejszych. Analiza otrzymanych danych w kontekście teorii Jarla Bengtssona ujawnia powszechnie występujące tendencje do wybierania przez absolwentów uniwersytetów liniowego typu kariery oraz dążenia do stabilności zawodowej w ramach struktur przedsiębiorstw tradycyjnych (postfordowskich, industrialnych), takich jak szkoła czy urząd. Nadmierne dążenie do wykonywania zawodów zgodnych z ukończonym kierunkiem i brak elastyczności zawodowej mogą jednak stanowić poważną przeszkodę w rozwoju społeczeństwa transformacyjnego, którego rynek pracy podlega gwałtownym i nieprzewidzianym zmianom i w którym istotną rolę odgrywają odpowiednie proporcje między pracownikami wyspecjalizowanymi a elastycznymi zawodowo.

### Wprowadzenie

Analiza sytuacji współczesnego uniwersytetu oraz znaczenia funkcji kształceniowej tej instytucji dowodzą, że wzmagająca się z każdym rokiem presja społeczna wywierana na szkolnictwo wyższe w celu sprowadzenia go do Wyższej Szkoły Dyrektyw Praktycznych klóci się z podstawową zasadą istnienia uniwersytetu, która polega na elitarności kształcenia, poświęceniu prawdzie i dociekaniu<sup>1</sup>. Szczególnie dwie tendencje rysują się tu dość wyraźnie. Pierwsza polega na wyrażaniu roszczeń wobec uczelni, żeby pokazała najskuteczniejsze sposoby działania możliwie najszybciej i najtaniej. Druga – to ogólny klimat zwątpienia we wszelkie ideały i wartości, w tym również we wszystkie możliwe autorytety, co nieuchronnie wiąże się z podważeniem autorytetu wiedzy naukowej i traktowaniem jej jako kolejnej wielkiej narracji. W związku z tym uniwersytetowi coraz trudniej przychodzi uzasadnianie swojej szczególnej pozycji wśród innych szkół wyższych.

---

<sup>1</sup> Dokładniej objaśniłem tę tezę w: Kobylarek 2002, s. 90–100.

Transformacja ustrojowa spowodowała, że pojawiły się nowe wymagania wobec człowieka, który pretenduje do zajęcia szczególnej pozycji w społeczeństwie. Przede wszystkim obniżyła się chłonność rynku pracy: absolwenci studiów wyższych coraz częściej są zmuszeni podjąć pracę w zawodzie nie związanym z ukończonym kierunkiem lub poniżej swoich kwalifikacji, gdyż struktura zapotrzebowania rynku pracy zmienia się w trudny do przewidzenia sposób.

Zwiększające się wymagania pracodawców wobec „białych kołnierzyków” i uczynienie szybkiego wzrostu gospodarczego podstawowym celem rozwoju społeczeństwa zakwestionowały jednocześnie dotychczasowy etos inteligenta. Prawie nikt nie pyta o wartości autoteliczne, lecz o wartość produktu krajowego brutto. Tym samym praca przynosząca zysk wysuwa się na pierwszy plan, często jako wartość nadrzędna, ale jednocześnie coraz trudniejsza do osiągnięcia.

Idea *studium generale* (kształcenia polegającego na przekazywaniu wiedzy ogólnej) – realizowana obecnie na poziomie wyższym prawie tylko przez uniwersytety – opiera się na przekonaniu, iż absolwentom, którzy przeszli taki trening łatwiej jest zmienić pracę czy zawód; przekwalifikować się – a przez to łatwiej niż innym jest im zrozumieć świat i odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości. Z drugiej strony ogólne wykształcenie uniwersyteckie nie tylko nie gwarantuje pracy, czy stanowiska, ale nawet niejednokrotnie nie daje konkretnego zawodu, co zwykle utrudnia start życiowy. Powstają więc pytania: jak jest w rzeczywistości? Czy absolwenci uniwersytetów odnajdują się w otaczającym świecie oraz są zdolni do sterowania zmianami, czy też mają problemy ze zdobyciem pracy i utrzymaniem się?

Badania sondażowe, które miały odpowiedzieć m.in. na te pytania, zostały przeprowadzone dobrowolnie przez studentów studiów stacjonarnych i zaocznych III roku pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w semestrze zimowym w roku akademickim 2001/2002. Ankietowani absolwenci Uniwersytetu Wrocławskiego zostali wyłonieni do badań według zasad doboru celowego. Interesujące były dla mnie przede wszystkim przypadki tych absolwentów, którzy otrzymali dyplom ukończenia studiów w latach 1996–2000, gdyż to właśnie oni znaleźli się „w ogniu zmian” spowodowanym m.in. przez transformację ustrojową.

Takie podejście uzasadniają te teorie zmian cywilizacyjnych, które dowodzą, iż na sytuację zawodową współczesnego młodego intelektualisty wpływają nie tylko zmiany cywilizacyjno-kulturowe w korelacji z typem wykształcenia, lecz w dużym stopniu jest ona kształtowana przez warunki intensywnej i szybkiej transformacji ustrojowej (por. np. Marody 1987; Podgórecki 1994; Świda-Zięba 1998). Osoby, które otrzymały dyplom w latach 1996–2001 zaczynały studia w okresie, gdy w życiu politycznym Europy Środkowo-Wschodniej dokonał się już nagły i zdecydowany zwrot. Proces ich kształcenia przebiegał na pograniczu dwóch ustrojów. Decyzję o podjęciu studiów musiały podejmować w warunkach dużej niepewności, gdyż nie było do końca wiadomo, jak będzie wyglądała rzeczywistość społeczno-ekonomiczna kraju za kilka lat<sup>2</sup>.

W założeniach badawczych przyjąłem, iż do określenia pozycji społeczno-zawodowej absolwentów uniwersytetu niezbędne jest przede wszystkim oszacowanie sprawności ich

<sup>2</sup> Określenie w konstytucji modelu polskiej gospodarki jako „społecznej gospodarki rynkowej” również nie rozwiązało problemu, gdyż istnieją różne jej odmiany.

funkcjonowania zawodowego. Przyjąłem również założenie, że dobre radzenie sobie z rynkiem pracy jest równoznaczne z **elastycznością** lub **stabilnością** pracownika, rozpatrywanymi kontekstualnie. Jeżeli pracownik nie jest ani stabilny, ani elastyczny, to nie radzi sobie z wymaganiami żadnego środowiska pracy: ani typu fordowskiego, ani postfordowskiego.

Aby określić, jak człowiek funkcjonuje w sytuacji pracy, trzeba przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy ma pracę, jak długo, czy jest z niej zadowolony, czy chce ją zmienić, czy pełni rolę eksperta, czy jest ceniony w swoim miejscu pracy. Przyjęte zmienne, przesądzające o dobrym lub złym funkcjonowaniu w zawodzie, to:

- **prestż pracownika**: usytuowanie zawodu w hierarchii (w świadomości społecznej), zajmowane obecnie stanowisko, dochód, zatrudnienie *versus* brak zatrudnienia, stopień samodzielności zawodowej;
- **elastyczność zawodowa**: częstotliwość zmian miejsca pracy, rozpatrywana w kontekście przyczyn, oraz wykonywanie innego zawodu niż wynika to z ukończonego kierunku. Wysoka częstotliwość zmian zawodu i miejsca pracy świadczy o elastyczności tylko i wyłącznie wtedy, gdy zmiany te są wynikiem decyzji pracownika, a nie czynników zewnętrznych, np. redukcji personelu czy zwolnienia dyscyplinarnego;
- **stabilność zawodowa**: podstawowym wskaźnikiem tej cechy była długość okresu pracy (im dłuższy okres pracy, tym większa stabilność), jako dopełniający wskaźnik była rozpatrywana chęć zmiany pracy w kontekście przyczyn i stopnia zadowolenia (jeżeli ktoś ciągle czuje się zagrożony zwolnieniem, to nie możemy stwierdzić, że jest stabilny zawodowo, nawet jeśli to samopoczucie towarzyszy mu przez długi okres jego pracy w danej instytucji);
- **fachowość**, mierzona częstotliwością wydawania opinii w sprawach związanych z działalnością zawodową.

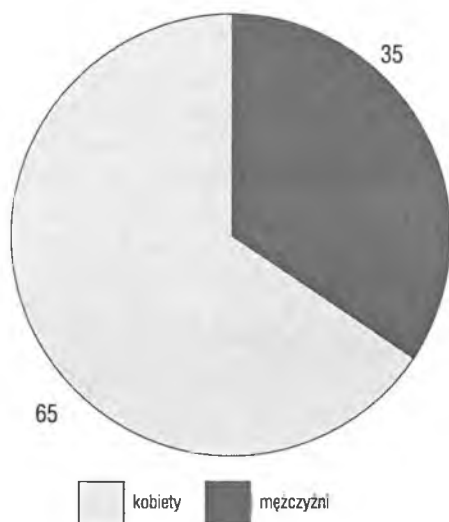
### Charakterystyka badanej próby

W założeniach badawczych sytuację społeczno-zawodową absolwenta miały charakteryzować takie zmienne jak jego prestiż jako pracownika, elastyczność bądź stabilność zawodowa oraz fachowość. Nawet jednak już sam pogłębiony i szczegółowy opis badanej próby może nam dostarczyć cennych informacji na temat absolwentów uniwersytetu. Wyszedłem tutaj z założenia, iż szczególnie interesujące może się okazać wzięcie pod uwagę dodatkowo takich zmiennych jak płeć respondentów, tryb ukończenia studiów, miejsce zamieszkania, a także poziom kompetencji formalnych, którego wskaźnikiem może być średnia ocen ze studiów.

Po wykonaniu badań terenowych, zebraniu kwestionariuszy i selekcji wstępnej, do analizy właściwej zakwalifikowałem wyniki badań 368 przypadków, w tym: 35% mężczyzn (127 osób) i 65% kobiet (241 osób); 20% absolwentów wydziału filologicznego (75 osób), 34% – wydziału nauk historycznych i pedagogicznych (124 osoby), 20% – prawa i administracji (75 osób), 12% – nauk społecznych (43 osoby), 6% – nauk przyrodniczych (23 osoby), oraz niecałe 8% absolwentów wydziału matematyki, fizyki i chemii (28 osób)<sup>3</sup>. Rysunek 1 obrazuje proporcje między płciami w badanej próbie, rysunek 2 przedstawia, jak te proporcje kształtują się na poszczególnych wydziałach. Warto zaznaczyć, iż na każdym wydziale proporcje te kształtują się inaczej.

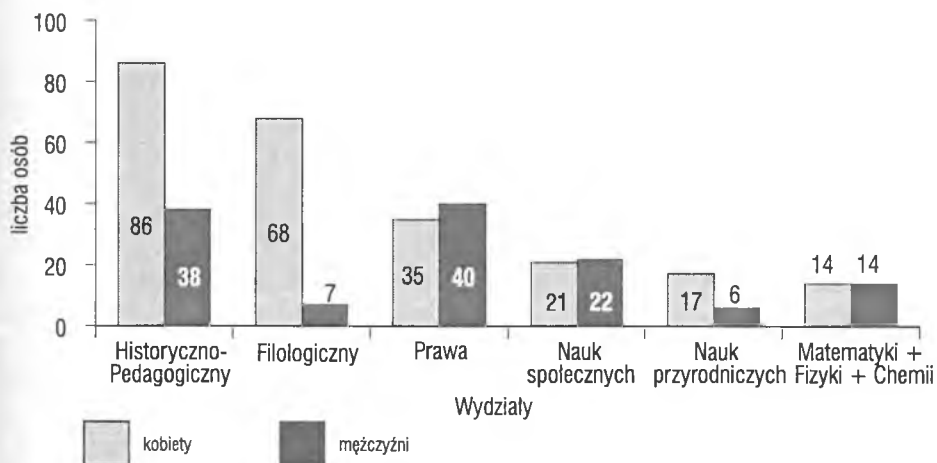
<sup>3</sup> W stosunku do całości próby, czyli 368 przebadanych przypadków, jest to 100%.

**Rysunek 1**  
Struktura próby według płci (w %)



Dane przedstawione na rysunku 1 odzwierciedlają ogólną tendencję, charakteryzującą wszystkie polskie uniwersytety, która polega na dominującej liczbie kobiet wśród absolwentów. Aby jednak pełniej wyjaśnić tę tendencję, należy otrzymane wyniki zestawić z danymi przedstawionymi na rysunku 2.

**Rysunek 2**  
Struktura próby według płci na poszczególnych wydziałach



Z porównania rysunków 1 i 2 widać wyraźnie, że uniwersytet jest uczelnią w wysokim stopniu sfeminizowaną (rysunek 1), przy czym możemy wyróżnić kierunki mniej lub bardziej sfeminizowane (rysunek 2). Na przykład do najmniej sfeminizowanych należą wy-

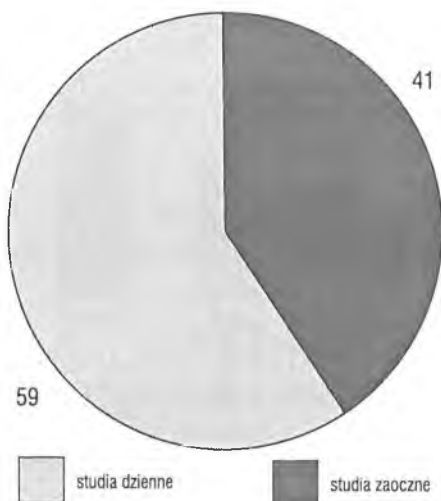
działy: nauk społecznych, prawa i administracji oraz matematyki, fizyki i chemii (proporcje między kobietami a mężczyznami wśród absolwentów wynoszą w przybliżeniu 1:1). Zdecydowanie sfeminizowane są wydziały: nauk historyczno-pedagogicznych, filologiczny i nauk przyrodniczych. Tu proporcje kształtują się odpowiednio jak: 10:1, 2:1, 3:1.

W przeszłości feminizacja uniwersytetu była niewątpliwie związana z polityką oświatową państwa. Zawsze, gdy istniały jakieś wątpliwości w kwestii przyszłości młodego człowieka, poradnie zawodowe zwykły kierować chłopców do szkół technicznych, a dziewczęta – na studia nauczycielskie lub na uniwersytet. Między innymi takie wyjaśnienie zastosował Benon Bromberek (1992, s. 87) w analizie zjawiska feminizacji Uniwersytetu Poznańskiego, objaśniając wyniki badań studentów uzyskane w latach 1976–1981: „Studia uniwersyteckie należą do studiów wyraźnie sfeminizowanych. Udział kobiet sięga tu średnio 68,3% ogólnej liczby studiujących, wykazując jednocześnie istotne zróżnicowanie na poszczególnych wydziałach [...]. Związane to jest z jednostronnie żeńskim w zasadzie składem liceów ogólnokształcących, stanowiących główną bazę rekrutującą dla studiów uniwersyteckich, podkreślonym już spadkiem opłacalności wykształcenia uniwersyteckiego i w istotnym stopniu «nauczycielskim» charakterem tych studiów”.

Obecnie trudno byłoby feminizację uniwersytetu wytłumaczyć tylko samą polityką oświatową państwa w przeszłości. Może ona jeszcze odgrywać pewną rolę pośrednio, jeżeli w powszechnej świadomości utarły się jakieś schematy myślowe czy stereotypy mające korzenie w przeszłości, które ujawniają się u kandydatów na studia. Wydaje się, że dużą rolę mogą tu pełnić dwie inne tendencje. Przede wszystkim nowoczesne kobiety postrzegają edukację jako drogę do emancypacji, niezależnienia i osiągnięcia pewnej pozycji w życiu zawodowym. Jednocześnie humanistyczne kierunki studiów, które proponuje uniwersytet, wydają się optymalne dla kobiet, zwłaszcza ze względu na specyficzną metodę kształcenia. Metoda sokratejska opiera się przede wszystkim na rozwiązywaniu problemów i sprawnym procesie komunikacji, ku któremu kobiety wykazują większą skłonność niż mężczyźni. Można stwierdzić, że pod tym względem świat współczesny, promujący tych, którzy umieją się sprawnie komunikować, jest kobietom bardziej przyjazny i stwarza nieco większe możliwości zrównania pozycji zawodowych płci: „Zasadniczą cechą przekształceń w kierunku gospodarki rynkowej jest zmiana relacji między podstawowymi uczestnikami procesów gospodarczych: państwem, przedsiębiorstwem i gospodarstwem domowym. Polega ona w istocie na wycofywaniu się państwa ze świadczeń społecznych, likwidacji funkcji socjalnej przedsiębiorstwa i wzroście odpowiedzialności gospodarstwa domowego za sytuację materialną. W rezultacie nastąpiły znaczne przesunięcia w podziale dochodów pierwotnych i redystrybucyjnych między członkami społeczeństwa: zwiększyła się istotnie rola dochodów uzyskanych wskutek zaangażowania własnych zasobów pracy i kapitału. Sytuacja ekonomiczna gospodarstwa w coraz większym stopniu zależy od jego zasobów – dochodów indywidualnych, wykształcenia i kwalifikacji jego członków, umiejętności działania w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych. Ten czynnik zdaje się mieć podstawowe znaczenie dla zmian płodności i zawierania małżeństw. Wraz ze wzrostem wymagań na rynku pracy prowadzi bowiem do większej konkurencyjności między aktywnością ekonomiczną członków gospodarstwa a aktywnością związaną z tworzeniem i rozwojem rodziny zwłaszcza w przypadku kobiet, dla których koszty alternatywne małżeństwa i macierzyństwa wyraźnie wzrosły” (Kotowska 1998, s. 42; por. też Kobylarek 2001, s. 7–21).

Inną ciekawą tendencję ujawnia zestawienie typu ukończonych studiów i liczby absolwentów w poszczególnych latach. Studia w trybie dziennym ukończyło 59% badanych (220 osób), w trybie zaocznym – 41% (148 osób).

**Rysunek 3**  
Struktura próby według typu ukończonych studiów (w %)

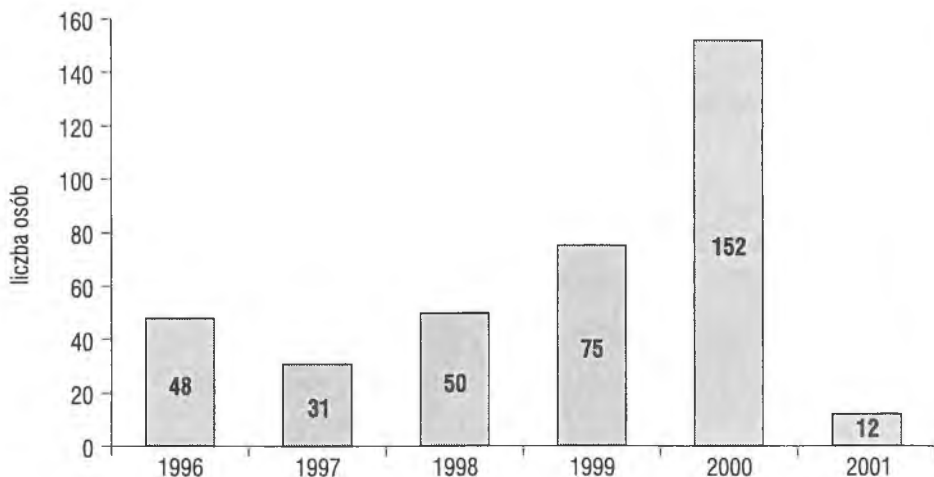


Rysunek 3 odzwierciedla w przybliżeniu rzeczywiste proporcje między absolwentami studiów dziennych i zaocznych (+wieczorowych) na Uniwersytecie Wrocławskim w latach 1996–2001. Należy również zauważyć, iż liczba studentów zaocznych zaczyna powoli dorównywać liczbie studentów dziennych, co jest wynikiem przyjmowania coraz większej ilości osób na płatne studia zaoczne. Uniwersytet stara się tu zachować jeszcze odpowiednie proporcje, chociaż, jak pokazują wcześniejsze analizy teoretyczne, inne uczelnie, a nawet niektóre kierunki uniwersyteckie, zwłaszcza na gorzej notowanych uniwersytetach, zdają się zapominać o ograniczeniach statutowych i w celu podreperowania skąpego budżetu przyjmują nadmierną liczbę słuchaczy na studia zaoczne, doprowadzając w ten sposób do zachwiania proporcji i obniżenia jakości kształcenia. Przykładem takiego kierunku uniwersyteckiego, podawanym wielokrotnie przez badaczy, jest prawo (por. Brzeziński 2002, s. 9–43).

Rysunek 4 obrazuje rosnącą z każdym rokiem liczbę absolwentów, co jest efektem zwiększonego zainteresowania w społeczeństwie studiami. Tendencja ta wystąpiła po 1989 r. i do tej pory ciągle się nasilała. Jest to również efekt odpowiedzi na takie zapotrzebowanie ze strony szkół wyższych, które uruchamiały dodatkowe kierunki, filie i kursy doszkolające.

Jak pokazuje rysunek 4, spośród wszystkich badanych respondentów 13% to absolwenci z 1996 r. (48 osób), 8% z 1997 r. (31 osób), 14% – z 1998 r. (50 osób), 20% z 1999 r. (75 osób), 41% z 2000 r. (152 osoby), a niecałe 4% badanych ukończyło studia w 2001 r. (12 osób).

**Rysunek 4**  
Struktura próby według roku ukończenia studiów



W próbie uchwycono ogólną tendencję do stałego wzrostu popytu na studia, co zaowocowało ciągle zwiększającą się liczbą absolwentów<sup>4</sup>, choć nie pod tym kątem próba była dobierana. Wyjaśnienia wymaga tu zwłaszcza prawy kraniec rysunku 4. Wyjątkowo niska liczba absolwentów z 2001 r. wynika z faktu, iż w projekcie badawczym początkowo nie przewidziano badania absolwentów tego rocznika. Jednak po przeanalizowaniu kwestionariuszy, które do mnie dotarły, doszedłem do wniosku, że nie ma żadnych istotnych powodów, aby je odrzucić. W trakcie analizy danych okazało się, iż nie odbiegają one w sposób znaczący od reszty badanych pod żadnym względem. Szczególnie istotną sprawą była tu „możliwość zasiedzenia się w pracy”, co mogło świadczyć później o stabilności. Początkowo przyjąłem założenie, że absolwenci, którzy wiosną skończyli studia nie mieli możliwości pracować dłużej niż rok, skoro badania były przeprowadzane jesienią tego samego roku. Założenie to okazało się mylne. Z późniejszej analizy kwestionariuszy ankiet wynikało, że absolwenci studiów dziennych podejmowali pracę jeszcze w trakcie trwania nauki i w związku z tym uzyskali takie wartości podstawowego wskaźnika stabilności zawodowej, że mogli się kwalifikować jako stabilni zawodowo. Tym podstawowym wskaźnikiem była długość zatrudnienia przekraczająca rok.

Świadczy to o zjawisku obserwowanym przez studentów ostatnich lat studiów możliwości debiutu na rynku pracy i ich przygotowywaniu się jeszcze przed absolutorium do zmierzenia się z tymi możliwościami poprzez podejmowanie pracy już w trakcie studiów. Nie mały wpływ miała tu również kampania informacyjna w mediach w owym czasie, która odpowiednio nagłośniła problem braku doświadczenia świeżych absolwentów szkół wyższych, stanowiący podstawową przyczynę bezrobocia w tej grupie społecznej.

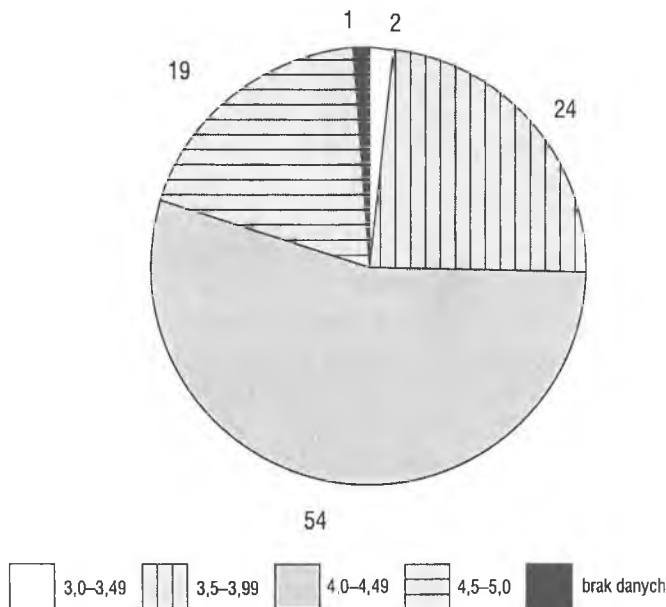
<sup>4</sup> Według danych uzyskanych dzięki uprzejmości Działu Nauczania Uniwersytetu Wrocławskiego liczba wydanych dyplomów od 1995 r. systematycznie rosła i wynosiła odpowiednio: w 1995 r. – 2552, w 1996 r. – 3183, w 1997 r. – 3543, w 1998 r. – 4194, w 1999 r. – 4567, a w 2000 r. – 5469.



Kwalifikacje formalne absolwentów mogą determinować zachowania związane z poszukiwaniem pracy. Można założyć, że wysokie kwalifikacje formalne, których wskaźnikiem może być np. średnia ocen ze studiów, skłaniają do poszukiwania pracy w zawodzie zgodnym z ukończonym kierunkiem studiów, niskie kwalifikacje formalne mogą natomiast skłaniać absolwenta raczej do sprawdzania się w innej rzeczywistości zawodowej. Wydaje się to naturalną konsekwencją ludzkiego dążenia do likwidowania dysonansu poznawczego i podtrzymywania pozytywnego obrazu samego siebie.

Jeżeli chodzi o średnią ze studiów w badanej próbie, to przedział: 3,0–3,49 zaznaczyło 6 osób, przedział: 3,5–3,99 – 88 osób, przedział: 4,0–4,49 – 200 osób, a przedział 4,5–5,0 – 70 osób. W czterech przypadkach nie udało się tego ustalić. Udział procentowy prezentuje rysunek 5, rysunek 6 pokazuje zależność średniej ocen uzyskanych na studiach od płci.

**Rysunek 5**  
Średnia ocen ze studiów w próbie (w %)

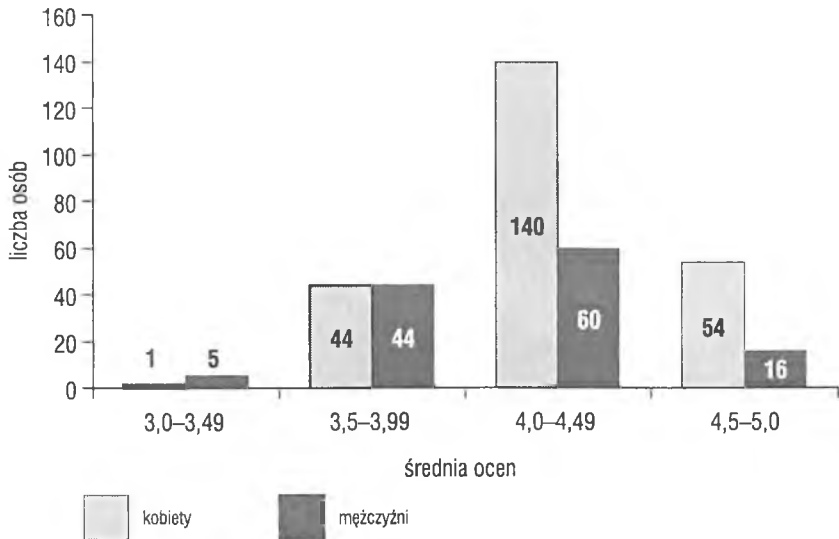


Analiza zależności średniej ocen uzyskanych w trakcie studiów od płci pozwala na stwierdzenie wyraźnej tendencji do uzyskiwania lepszych wyników w studiach przez kobiety. Może to dodatkowo potwierdzać tezę o większej determinacji do osiągnięcia „sukcesu szkolnego” w przypadku kobiet, dla których sytuacja transformacji ustrojowej, oprócz pewnych dodatkowych obciążeń i wymagań, przynosi również szanse realizacji planów zawodowych. Nie bez znaczenia jest także pewien kontekst cywilizacyjno-kulturowy, dostępny nam od 1990 r., a zwłaszcza tzw. drugie przejście demograficzne, które „wiąże się ze zwrotem od planowania przebiegu życia rodziny i oszczędzania na rzecz dzieci ku cywilizacji zorientowanej na konsumpcję i uznającej za dobro najwyższe spełnienie jednostek w ich dorostym życiu [...]. Spoiwem małżeństwa [tradycyjnego – A.K.] jest asymetryczny podział ról między mężczyzną i kobietą. Ro-

dzi to asymetrię ról społecznych w szerszym, ponadrodzinnym planie. Ponieważ dyskryminacja kobiet w zinstytucjonalizowanych strukturach społecznych jest podstawowym czynnikiem odtwarzania tradycyjnej rodziny, przeto poprawa ich pozycji społecznej (zmniejszenie owej asymetrii) implikuje rozwój nietradycyjnych układów partnerskich i stylów życia, a tym samym stanowi główny czynnik upadku małżeństwa jako takiego” (Okólski 1997, s. 37–38).

**Rysunek 6**

Zależność średniej ocen uzyskanych na studiach od płci



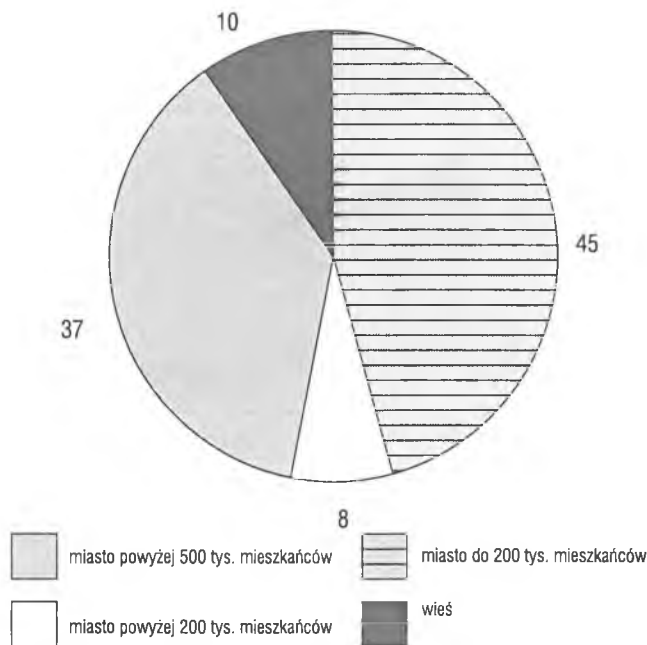
Miejsce zamieszkania zwykle dużo mówi o sytuacji jego mieszkańców. Miasto, zwłaszcza zaś duża aglomeracja miejska, na ogół stwarza lepsze warunki rozwoju i pracy poprzez dostęp do centrów kulturalno-edukacyjnych oraz zwiększoną podaż ofert pracy w porównaniu z mniejszymi miejscowościami. Z tych też względów dla człowieka rozpoczynającego karierę zawodową lub chcącego awansować miasto wydaje się bardziej odpowiednim środowiskiem życia niż mniejsze miejscowości (Okólski 1997)<sup>5</sup>. Zdają się to potwierdzać wyniki badań, które przedstawia rysunek 7.

Najliczniejsza część badanych przez mnie absolwentów mieszka w dużych aglomeracjach miejskich – ok. 44% (163 osoby), w miastach powyżej 200 tys. mieszkańców – ok. 7% (27 osób), w miastach liczących poniżej 200 tys. mieszkańców – ok. 36% (133 osoby), a na wsiach – ok. 10% (35 osób) (ok. 3% respondentów nie odpowiedziało na to pytanie). Zgodnie z przewidywaniami duże miasto stanowi najlepsze miejsce do rozwoju intelektualnego. Można przypuszczać, że znaczenie mają tu takie czynniki jak możliwość znalezienia pracy i antycypacja dróg dalszego rozwoju zawodowego, są to jednak również przyczyny, dla których duże miasta stanowią podstawową bazę rekrutacyjną uniwersytetu. Wskazują na to przede wszystkim ci autorzy, którzy piszą o nierównościach w dostę-

<sup>5</sup> Marek Okólski odwołuje się tu do poglądów Bettiny Heintz i Wernera Obrechta; por. też Tyszka (1995). Zagadnienie to poruszali Umberto Eco (1998) i Zygmunt Bauman (1999), problem ten można odnaleźć w dyskusji Arnolda Toynbee z Daisaku Ikeda (1999).

pie do edukacji, zapóźnieniu cywilizacyjnym terenów wiejskich (Kotowska 1998) oraz gorszym traktowaniu przez liczne uczelnie studentów studiów zaocznych (Pawłowski 2003)<sup>6</sup>.

**Rysunek 7**  
Struktura próby według miejsca zamieszkania (w %)



Jednym z „twardszych” wskaźników prestiżu pracownika, przyjętym w badaniach, był **prestiż wykonywanego zawodu**<sup>7</sup>. Z analizy kwestionariuszy ankiet wynika, że przeważająca większość respondentów wykonywała zawód nauczyciela, trenera bądź szkoleniowca; zdecydowanie mniej osób – zawód urzędnika. Zawód nauczyciela jest specyficzny, jeśli chodzi o ocenę społeczną i prestiż, jaki się z nim wiąże – z jednej strony od wielu lat nauczyciel jest lokowany w sondażach w czołówce zawodów prestiżowych, jednak mało który z respondentów chciałby, aby jego dziecko wykonywało tę profesję w przyszłości (por. Paciorek 1996).

Zajmowane stanowisko (określające zakres władzy w stosunku do innych) i dochód można uznać za podstawowe, wymierne wskaźniki statusu zawodowego pracownika. Rysunek 8 przedstawia strukturę próby pod względem zajmowanego stanowiska. Wynika z niego, że stanowiska szeregowe zajmowała przeważająca część badanych: 61% (221 osób), niższe kierownicze – 17% (64 osoby), wyższe kierownicze – ok. 3% (12 osób), dyrektorskie – również ok. 3%.

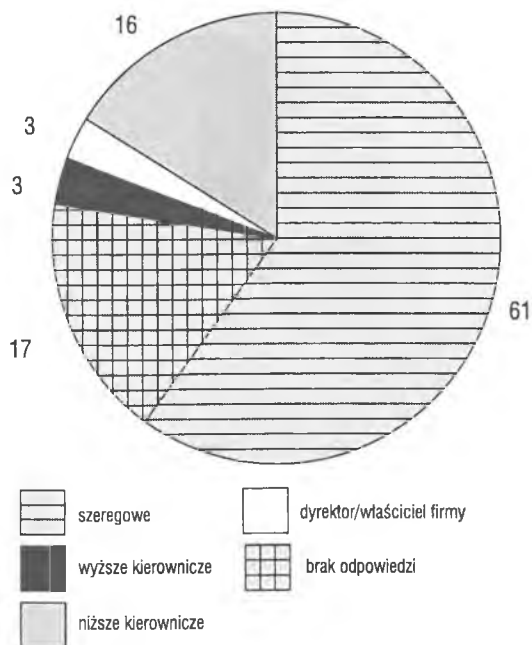
Dziwić tu może wysoki odsetek braku odpowiedzi: ok. 16% (59 osób). Wynikało to najprawdopodobniej z tego, iż wielu respondentów nie było w stanie dopasować swojego sta-

<sup>6</sup> W literaturze zachodniej problem nierówności szans edukacyjnych podejmuje Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (1990).

<sup>7</sup> Wskazują na to m.in. Jan Szczepański (1963) oraz J. Kargul i D. Zalewska (1993).

nowiska do proponowanych przez mnie kategorii z powodu wysokiej złożoności wykonywanych zajęć. Analiza poszczególnych kwestionariuszy pozwoliła stwierdzić, iż szczególne problemy w tym przypadku mieli niektórzy nauczyciele<sup>8</sup>.

**Rysunek 8**  
Struktura próby według zajmowanego stanowiska (w %)



Rysunek 8 pokazuje wyraźnie tendencję do zajmowania szeregowych stanowisk pracy przez absolwentów uniwersytetu. Trzeba jednak zauważyć, że występuje tu zdecydowana różnica między absolwentami studiów dziennych i zaocznych: po dalszych analizach okazało się, że stanowisko wyższe niż szeregowe zajmowało ok. 60% absolwentów studiów zaocznych i tylko niecałe 19% absolwentów studiów dziennych. Wydaje się, iż wynika to z faktu, że na studia zaoczne jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych przechodziły osoby o ustabilizowanej pozycji zawodowej – po to, by móc awansować. Dzisiejsi absolwenci studiów dziennych z reguły szli na uniwersytet od razu po maturze i mieli zbyt mało czasu od ukończenia studiów do momentu przeprowadzenia badań (braliśmy pod uwagę absolwentów maksymalnie 5 lat po absolutorium), aby móc zajmować wyższe stanowiska<sup>9</sup>. Ta tendencja ulegała osłabieniu dopiero w połowie lat dziewięćdziesiątych. Obecnie na studiach za-

<sup>8</sup> Zawód nauczyciela jest dość specyficzny. Jego praca polega nie tylko na przekazywaniu wiedzy, lecz również na kierowaniu pracą swoich uczniów. W tym znaczeniu nauczyciela można by traktować jako kierownika. Dla czystości obrazu zdecydowałem się jednak przyjąć kryterium bardzo formalne: kierownikiem jest ta osoba, która kieruje pracą innych zatrudnionych pracowników. Aby dokładnie określić czy ktoś jest kierownikiem rzeczywiście, czy tylko formalnie, należałoby poprosić respondentów dodatkowo o dokładny opis wykonywanych czynności, taki zabieg mógłby jednak się okazać zbyt nużący i zniechęcający do badań.

<sup>9</sup> Przyczyny długiego awansu w przedsiębiorstwach postfordowskich i posttaylorowskich charakteryzuje m.in. Bengtsson (1998).

ocznych spotykamy przede wszystkim młodych absolwentów szkół średnich. Doksztalający się czterdziesto- i pięćdziesięciolatkowie stanowią coraz mniejszy odsetek.

Generalną tendencję absolwentów uniwersytetów do zajmowania szeregowych stanowisk pracy Barbara Buczyńska (1991, s. 18) objaśnia w następujący sposób: „Dotychczasowe obserwacje zjawisk zachodzących wśród absolwentów uniwersytetów wskazują, iż często zajmują oni stanowiska, które wcześniej zajmowały osoby o niższych kwalifikacjach formalnych. Można to zjawisko ocenić bądź jako marnotrawstwo kwalifikacji, bądź jako zaczątek zmian treści pracy na tych stanowiskach. Część zadań wchodzących dotychczas w zakres obowiązków kierowniczych może być powierzana osobom zajmującym niższe stanowiska. Oznacza to, iż stanowisko «głównego specjalisty» coraz częściej będzie miało charakter samodzielny i niezależny”.

Przychyłam się do tej drugiej interpretacji. Zmiany cywilizacyjne środowiska pracy, stawiające przed pracownikami coraz bardziej różnorodne wymagania dotyczące kwalifikacji, nawet na stanowiskach szeregowych, powodują, że sprostać tym wymaganiom mogą już tylko pracownicy o wyższych kwalifikacjach, którzy do tej pory zajmowali stanowiska kierownicze. Oznacza to, że w niedalekiej przyszłości nawet do wykonywania zawodów na stanowiskach szeregowych potrzebne będą coraz wyższe kwalifikacje.

Tendencja do zajmowania szeregowych miejsc pracy może mieć również inne przyczyny. Jak pisze cytowana wyżej autorka (s. 6): „Postęp w stosowanych technologiach wywołuje nie tylko zapotrzebowanie na zupełnie nowe kwalifikacje, wywołuje również zjawisko nadmiaru kwalifikacji. Zewnętrzny wyrazem tych procesów jest zjawisko [...] powszechnego wręcz niedostosowania struktury wykształcenia absolwentów do struktury zapotrzebowania rynku pracy, co wyraża się wydłużeniem okresu poszukiwania przez nich stałego zatrudnienia, obniżeniem prestiżu pewnych stopni i specjalności”.

W tym przypadku wykształcenie uniwersyteckie oparte na idei *studium generale* wydaje się bardziej przydatne w dalszej fazie rozwoju kariery zawodowej absolwenta, kiedy być może zmiana miejsca pracy – czy nawet zawodu – stanie się nieuchronna w związku z szybkimi zmianami zapotrzebowania rynku pracy gwałtownie rozwijającego się społeczeństwa transformacyjnego.

Drugim wskaźnikiem opisującym sytuację zawodową absolwentów uniwersytetu, przyjętym w opisywanym badaniu był **indywidualny dochód miesięczny netto**, który w sondażach dość często pełni rolę podstawowego wskaźnika statusu materialnego respondenta.

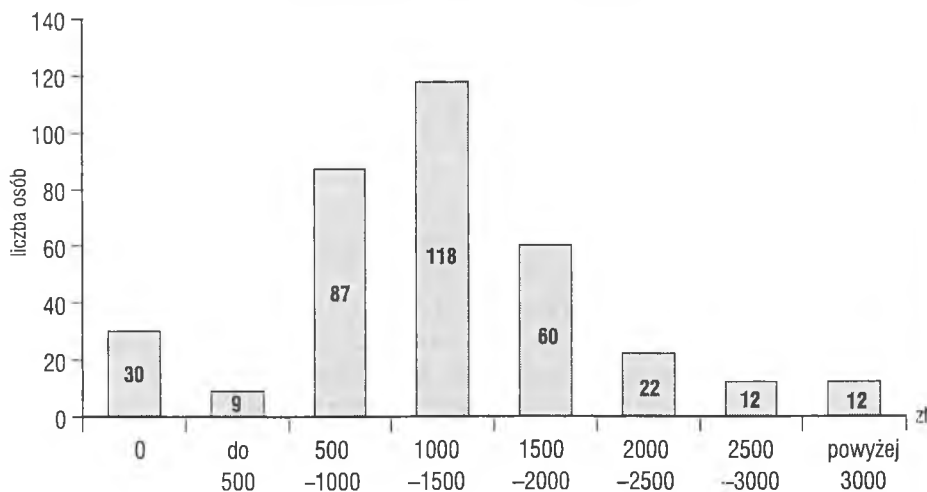
Rysunek 9 pokazuje, że przeciętne dochody w badanej próbie były zbliżone do średniej krajowej<sup>10</sup>, co wskazywałoby na stosunkowo dobrą kondycję finansową przeciętnego absolwenta uniwersytetu. Musimy jednak wziąć pod uwagę, że prawie 40% osób to absolwenci studiów zaocznych, którzy najczęściej jeszcze zanim przyszedli na studia, mieli czas na nabycie doświadczenia zawodowego, uzyskanie wyższego stanowiska i większego dochodu<sup>11</sup>. Studia powinny im w tym pomóc – często właśnie jest to jedyny powód podjęcia studiów w przypadku studentów zaocznych doksztalających się. W tym względzie,

<sup>10</sup> Według *Malego rocznika statystycznego* przeciętny dochód brutto wynosił w 2001 r. w edukacji 1984 zł, natomiast w administracji publicznej 2640 zł. Ponieważ dochód netto stanowi ok. 60% dochodu brutto, łatwo obliczyć, iż odpowiednie wartości wynoszą: dla edukacji ok. 1190 zł, dla administracji publicznej 1584 zł.

<sup>11</sup> Taka sytuacja występowała do połowy lat dziewięćdziesiątych. Obecnie studia zaoczne wybierają najczęściej osoby, które nie przeszły egzaminu wstępnego na studia dzienne bądź takie, których nie stać na całkowite oddanie się studiom, gdyż muszą pracować zawodowo (por. np. Pawłowski 2003).

podobnie jak w przypadku zajmowanych stanowisk, występują istotne różnice między absolwentami studiów dziennych i zaocznych. Średnie dochody absolwentów studiów dziennych lokują się w przedziale 500–1000 zł. Średnia dochodów absolwentów studiów zaocznych plasuje się w przedziale 2000–2500 zł. Wyniki te korespondują z zajmowanym stanowiskiem: absolwenci studiów zaocznych z reguły częściej zajmują wyższe stanowiska, w związku z czym wydaje się naturalne, że mają znacznie wyższe dochody niż absolwenci studiów dziennych, zajmujący przeważnie stanowiska szeregowo.

**Rysunek 9**  
Struktura próby według dochodów



O elastyczności zawodowej lub jej braku może również wiele powiedzieć samookreślenie **wykonywanego zawodu**. Można przyjąć, że człowiek, który wykonuje zawód zgodny z wykształceniem dąży do stabilności, natomiast osoby pracujące w zawodzie niezgodnym z ukończonym kierunkiem studiów wykazują większą elastyczność w zmianach miejsca pracy lub zawodu. Nie dyskredytuje to w żaden sposób jednych ani drugich, gdyż obydwie te orientacje mogą być skuteczne, jeśli tylko stoi za nimi konsekwencja i jeżeli pracownik świadomie wybiera taką a nie inną drogę, chociaż w sytuacji gwałtownej transformacji ustrojowej pożądanym jest duży odsetek pracowników, którzy potrafią dość szybko przekwalifikować się.

Dane przedstawione na rysunku 10 ujawniają dość ciekawą tendencję występującą u absolwentów uniwersytetu, która polega na dążeniu do wykonywania zawodu zgodnego z uzyskanym wykształceniem. Jest to zrozumiałe zarówno w kontekście pewnych prawidłowości psychologicznych (por. Maslow 1977), jak i wyników wcześniejszych badań<sup>12</sup>. Psycholodzy piszą również o silnej potrzebie poczucia koherencji (czyli orientacji życiowej opartej na postrzeganiu świata jako zrozumiałego, sterowalnego, sensownego) (por. Ko-

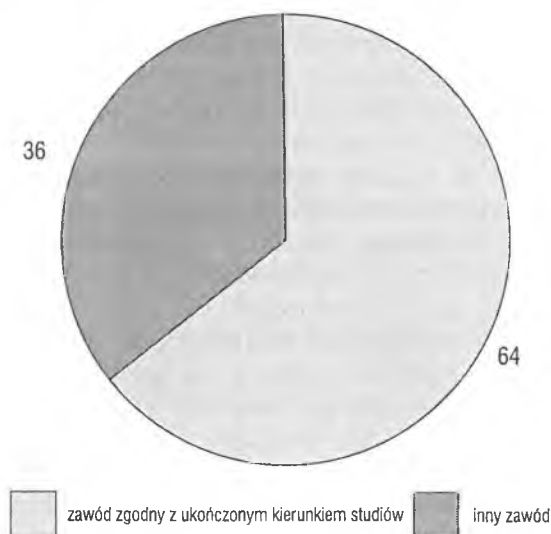
<sup>12</sup> Już Krystyna Lutyńska (1959, s. 87) w analizie wyników badań powojennych (przeprowadzonych w latach 1949, 1952 i 1955) nad absolwentami uniwersytetu wskazała, iż: „Badania prowadzone nad absolwentami Uniwersytetu Łódzkiego wykazały, że tendencje absolwentów w poszukiwaniu pierwszej pracy kierowane są takimi dążeniami: otrzymać pracę zgodną z kierunkiem wykształcenia, otrzymać pracę dobrze płatną, znaleźć miejsce pracy w dużym mieście, możliwie w mieście uniwersyteckim” (cyt. za: Szczepański 1963).

sińska-Dec, Jelonkiewicz 1997). Wykonywanie zawodu w dziedzinie, którą się opanowało przynajmniej teoretycznie, niewątpliwie wzmacnia to poczucie.

Jednocześnie jednak niektórzy socjologowie wskazują, iż paradoksalnie „strategia racjonalnego dopasowania się do niespójnej rzeczywistości może w pewien sposób utrwalać tę niespójność” (Giza-Poleszczuk, Marody, Rychard 1999, s. 203). W tym przypadku oznacza to, że podejmowanie pracy w zawodach nadreprezentowanych w społeczeństwie może powodować dalsze obniżanie się prestiżu tych zawodów i sprawności funkcjonowania absolwentów.

### Rysunek 10

Proporcja między badanymi pracującymi w zawodzie zgodnym z ukończonym kierunkiem studiów oraz wykonujących inne zajęcie (w %)



Ciekawą analizę sytuacji inteligencji w dobie transformacji, będącą jednocześnie dobrą ilustracją omawianych tendencji, przedstawia Marek Ziółkowski (2000, s. 211–212) na podstawie badań przeprowadzonych w latach 1988–1998: „W Polsce w ostatnich latach poprawie ogólnej pozycji inteligencji (osób z wyższym wykształceniem) towarzyszy jej rosnące zróżnicowanie związane przede wszystkim z wejściem części inteligencji w sferę działania mechanizmów rynkowych, przy ciągłej ilościowej dominacji znacznie gorzej zarabiającej „<inteligencji budżetowej>. [...] Znaczna część inteligencji potrafiła przekształcić swój kapitał społeczny i kulturowy w kapitał ekonomiczny, przystosowała się do wolnego rynku, zmieniła swoją życiową orientację. Natomiast szeregową inteligencją budżetową zatrudnioną w sektorze publicznym zarabia ciągle stosunkowo bardzo niewiele. Część z niej zmuszona jest – często kosztem kariery zawodowej – do poszukiwania dodatkowych źródeł dochodów, uzyskiwanych zgodnie z logiką rynkową, a praca na kilku etatach, będąca życiową koniecznością, staje się dla niej swoistą formą samoeksploatacji”.

Tendencję opisaną przez Ziółkowskiego zdają się potwierdzać wyniki moich badań: zdecydowana większość inteligencji, którą tworzą absolwenci uniwersytetu, to przede wszystkim inteligencja budżetowa, dążąca do wykonywania zawodu zgodnego z ukończonym kierunkiem, mi-

mo że nie stwarza to perspektyw na radykalne zwiększenie dochodów. Oprócz niej jednak pojawiła się już warstwa inteligencji przedsiębiorczej, lokującej się przede wszystkim poza sferą budżetową (choć nie tylko), która potrafi odpowiednio sprzedać swoje kompetencje zawodowe.

### Absolwenci uniwersytetu wobec wymagań rynku pracy

W badaniach przyjęto założenie, że o dobrym funkcjonowaniu w zawodzie może przesądzać jedna z dwóch zmiennych: elastyczność bądź stabilność zawodowa. Taki zabieg jest uzasadniony w świetle rozważań Jarla Bengtssona (1996, s. 32; por. też Makin, Cooper, Cox 2000, s. 54–55)<sup>13</sup>, który opisuje dwa typy przedsiębiorstw: w tych, które ucieleśniają fordowski system organizacji pracy i awansu (zwany również industrialnym lub tradycyjnym) konieczna jest stabilność zawodowa, gdyż karierę można robić tylko w sposób liniowy, pionowo i w bardzo długim okresie. Osiągnięcie wyższego stanowiska w tym przypadku jest możliwe tylko dzięki specjalizacji i zgromadzeniu doświadczenia w danej dziedzinie. W nowym, postfordowskim (postindustrialnym, ponowoczesnym) systemie organizacji, który można do pewnego stopnia identyfikować m.in. z wymaganiami gospodarki wolnorynkowej, ważna jest elastyczność, a karierę zawodową można robić np. w sposób nieciągły – spiralnie lub przemiennie. Tu liczą się kompetencje komunikacyjne, zdolność do pracy w grupie, umiejętność szybkiego przekwalifikowania się, gotowość do zmiany miejsca pracy i zamieszkania, firmy, środowiska, zawodu. Doświadczenie na innych stanowiskach, w innych firmach i w innej rzeczywistości zawodowej jest szczególnie cenione.

Nie sposób dokładnie i wyczerpująco określić wymagań rynku pracy. Można jedynie wskazać na pewne ogólne tendencje (por. np. Handy 1996; King, Schneider 1992; Naisbitt 1997; Thurow 1999) oraz zbadać koherencję (lub jej brak) między orientacją zawodową absolwenta a organizacją, w której on funkcjonuje. Konieczne więc było w tym przypadku przyjęcie takich zmiennych, które określałyby w adekwatny sposób ogólne tendencje rozwojowe kariery zawodowej badanych absolwentów.

Typowym wskaźnikiem, wiele mówiącym o sytuacji zawodowej absolwentów uniwersytetu może być **odsetek bezrobotnych**. Można by w tym przypadku poprzestać na oficjalnych danych, jakie podaje *Mały rocznik statystyczny*<sup>14</sup>. Dane te mają jednak poważny mankament, który polega na niemożności ustalenia w tej grupie społecznej bezrobocia ukrytego. Absolwenci uniwersytetów tuż po ukończeniu studiów nie mają prawa do zasiłku, a urzędy pracy od dawna już dysponują niewielką liczbą ofert. W związku z tym można przypuszczać, że stosunkowo niewiele osób będzie się decydowało na rejestrację, która wiąże się tylko z dodatkowymi obciążeniami. Ten czas, który mieliby stracić na stanie w kolejkach i podpisywanie list obecności, wolą spożytkować na poszukiwanie pracy własnymi sposobami, jednocześnie jednak rejestry wykazują w tym momencie mniejszą liczbę bezrobotnych niż to jest w rzeczywistości.

Na pytanie: „Czy obecnie pracuje Pan(i) zarobkowo?” prawie 82% ankietowanych odpowiedziało twierdząco (301 osób, czyli 81,79%)<sup>15</sup>. Wprawdzie 221 osób było zatrudnionych tylko

<sup>13</sup> Bengtsson przedstawia również ogólne wymagania wymienionych typów przedsiębiorstw wobec swoich pracowników. Sformułowanie dokładniejszych wytycznych jest jednak dość problematyczne: „Niemożliwe jest w gruncie rzeczy dokładne i szczegółowe skonstruowanie programu uniwersyteckiego, który odpowiadałby dokładnie wymaganiom stawianym przez poszczególne zawody. Wynika to stąd, iż uniwersytet przygotowuje do prac, wykonywanych na takich poziomach zatrudnienia, które wymagają osobistej inicjatywy, a nie tylko wykonywania zadań pomocniczych” (Buczyńska 1991, s. 18).

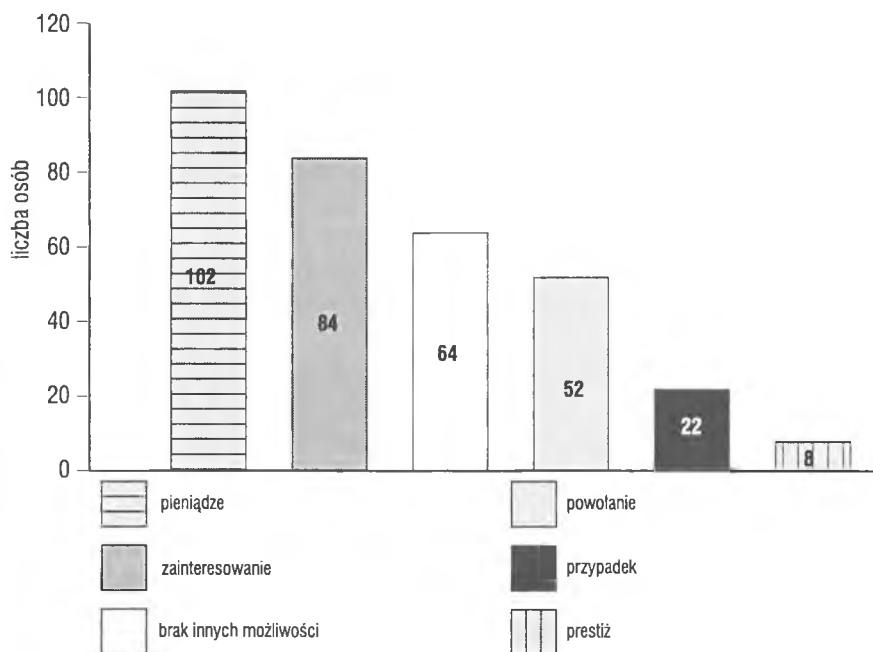
<sup>14</sup> Według *Małego rocznika statystycznego* w czasie, w którym były przeprowadzane badania bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych wynosiło ok. 1,5%.



na stanowiskach szeregowych (czyli aż 60% całej próby; można przypuszczać, że również owe 59 osób, które nie udzieliły odpowiedzi na pytanie, tak samo zajmuje stanowiska szeregowe, co dawałoby dalsze 16%), należy jednak wziąć dodatkowo pod uwagę fakt, iż zdecydowana większość deklaruwała zadowolenie z wykonywanej pracy (ponad 71%), mimo iż proporcje między „pozytywnymi” a „negatywnymi” przyczynami wykonywania danej pracy (rysunek 11) rozkładały się mniej więcej po połowie (40% wybrało powody negatywne: wypadek, pieniądze, brak innych możliwości, 39% wskazało jakąś przyczynę pozytywną: powołanie, rozwijanie zainteresowań, prestiż zawodu lub pracy, a 21% nie podało żadnych lub podało inne).

Rysunek 11

Podstawowe powody wykonywania pracy deklarowane przez badanych



Średnia dochodów osób, które wyraziły opinię, że pieniądze są podstawowym powodem wykonywania danej pracy, lokuje się w przedziale 1000–1500 zł. Zważywszy na fakt, że są to dochody na poziomie przeciętnym, można dojść do wniosku, że „pieniądze” nie oznaczają tu bogactwa, ale pewną konieczność ekonomiczną: respondenci pracują, bo przede wszystkim muszą się utrzymać. Zainteresowania mają tu już o wiele mniejsze znaczenie niż miały w momencie wyboru studiów i w ich trakcie<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Resztę (czyli 18%) można potraktować jako bezrobotnych (tylko jedna osoba wyraziła opinię, że nie pracuje i nie zamierza pracować, pozostali byli więc raczej w trakcie poszukiwania jakiegoś zajęcia zarobkowego. Wychodzę przy tym z założenia, że kwestia, czy byli zarejestrowanymi bezrobotnymi lub uprawnionymi do otrzymywania zasiłku nie ma znaczenia. O statusie bezrobotnego świadczy brak zatrudnienia w przypadku, gdy ktoś chce pracować).

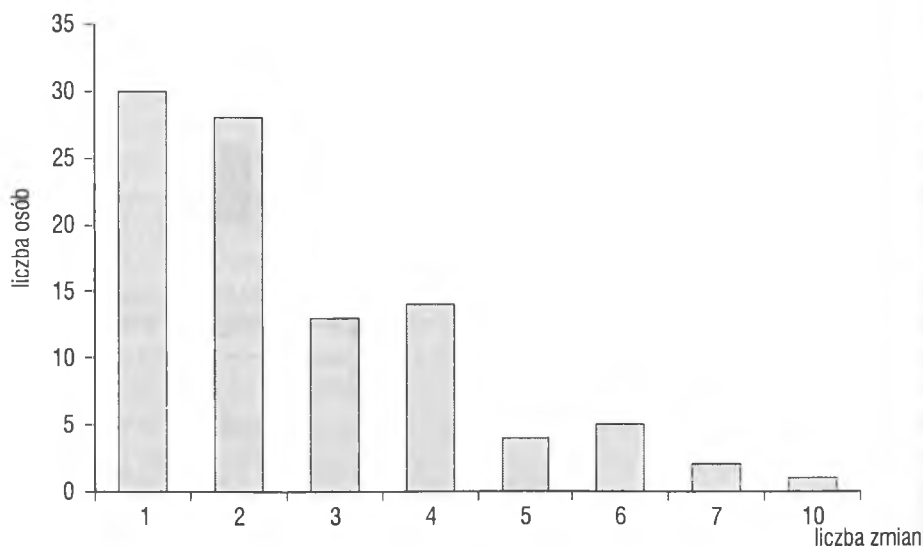
<sup>16</sup> Badania przeprowadzone w 1997 r. wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu ujawniły, że dla ok. 90% studentów podstawowym powodem podjęcia studiów były zainteresowania (por. *Kultura studiowania...* 2001, s. 20).

Badania wskazują wyraźnie na tendencję absolwentów do niskiej mobilności i elastyczności oraz ogólnej niechęci do zmiany miejsca pracy. Możemy zatem mówić o **dążeniu do dużej stabilności zawodowej i braku elastyczności**.

O braku elastyczności świadczy np. fakt, iż stosunkowo niewiele osób i rzadko zmieniło kiedykolwiek pracę (26% wszystkich badanych przynajmniej raz zmieniło pracę, zawód lub stanowisko), przy czym istnieje wyraźna tendencja do tego, aby zmieniać pracę jak najrzadziej (rysunek 12). Analiza przyczyn zmian pracy uprawnia do stwierdzenia, iż mało kto decyduje się opuścić pracę z własnej woli, z reguły decydowały o tym czynniki zewnętrzne, takie jak konieczność redukcji personelu bądź niechęć pracodawcy do zatrudnienia pracownika na dłuższy okres. Tylko w kilku przypadkach (łącznie) mieliśmy do czynienia ze świadomą, niezależną decyzją respondenta: zmiana stanowiska na wyższe lub zmiana pracy ze względu na lepsze warunki finansowe. Należy również pamiętać, że zdecydowanie mniej liczna grupa osób pracowała w zawodzie nie mającym nic wspólnego z ukończonym kierunkiem studiów (proporcje ok. 1/3 do 2/3).

### Rysunek 12

Częstotliwość zmiany przez badanych miejsca pracy, stanowiska lub zawodu



O wysokiej stabilności zawodowej świadczy fakt, iż ankietowani absolwenci uniwersytetu pracowali stosunkowo długo (aż 165 osób – ok. 45% – pracowało na stałe przez ponad rok)<sup>17</sup>. Ta liczba jest wiele bardziej znacząca, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż duża część badanych była absolwentami z rocznika 2000, czyli teoretycznie miała stosunkowo mało czasu na znalezienie pracy i zasiedzenie się w niej. Można ten fakt wytłumaczyć po pierwsze dużą liczbą absolwentów studiów zaocznych, którzy wzięli udział w badaniach, po drugie – ci, którzy studiują na studiach dziennych, często już w trakcie

<sup>17</sup> Założenie, że przepracowanie roku świadczy o stabilności pracownika bez względu na jego wiek i całkowity okres zatrudnienia było przyjmowane również w innych badaniach (por. *Struktura społeczna...* 1996; Bialecki, Sikorska, red. 1998).

studiów podejmują pierwszą pracę. Należy przypuszczać, że zwolnienie pracownika po roku raczej nie może się odbyć ze względu na brak kompetencji zawodowych. Na długo przed upływem 6 miesięcy<sup>18</sup> pracodawca wie wystarczająco dużo, aby zweryfikować przydatność nowego pracownika. Zresztą błyskawicznej weryfikacji wymaga sam rynek pracy, nastawiony na pozyskiwanie tych najlepszych. Weryfikacji umiejętności zawodowych nowego pracownika dokonuje się obecnie w ciągu godzin, dni, a najdalej tygodni.

Nie bez znaczenia jest również fakt, iż wprawdzie stosunkowo duża liczba osób deklaruwała chęć zmiany pracy na inną (ok. 44% badanych), lecz 57% z nich to tacy, którzy deklarowali wcześniej zadowolenie z pracy, a 42% tych osób nie podejmowało żadnych działań w celu zmiany niekorzystnej dla nich sytuacji. Pozostali respondenci ograniczali się jedynie do odbycia jakiegoś krótkiego kursu (np. komputerowego) lub do przeglądania ofert pracy w prasie.

Mamy tu do czynienia z pewną sprzecznością: respondenci są zadowoleni z pracy, ale jednocześnie chcą ją zmienić; deklarując, że chcą zmienić pracę, nic nie robią w tym kierunku. Świadczy to o pozostawaniu tych osób ciągle w sferze deklaracji. Taki sposób postępowania może nasunąć przypuszczenie, iż nie chodzi tutaj w zasadzie o zmianę miejsca pracy, lecz o uspokojenie samego siebie, że „coś w ogóle robitem” i chęć utrzymania *status quo* („bo zawsze mogę szefowi powiedzieć, że takich jak ja cały czas potrzebują do pracy”). Można również przypuszczać, że taka sytuacja jest efektem poddania się inercyjnym strukturom posttaylorowskich środowisk pracy, które współwystępuje z tak charakterystyczną dla inteligencji polskiej postawą pałubiczną (por. szerzej Podgórecki 1994, s. 103).

Stosunkowo dużo osób zadeklarowało, że w swojej firmie pełni funkcję eksperta. Chodzi tu o zadania doradczo-eksperskie (rysunek 13), które zdecydowana większość badanych pełniła „często” (20%) lub „czasami” (49%). Tylko 14% respondentów stwierdziło, że podejmowało takie zadania „rzadko”, 5% – że „nigdy”, a 12% – że „nie było takiej potrzeby”<sup>19</sup>.

Wyniki analizy tej zmiennej pozwalają przypuszczać, że współczesny polski uniwersytet przekazuje jednak nie tylko wiedzę ogólną i teoretyczną, ale także specjalistyczną. Z wymaganiami wiedzy typu „technicznego” musimy się liczyć, od kiedy nastąpiła druga fala umasowienia studiów. Potwierdzają to również moje liczne rozmowy ze studentami pierwszych lat studiów, którzy od uniwersytetu oczekują przede wszystkim aplikacyjności wiedzy. To swoiste zapotrzebowanie na wiedzę praktyczną jest efektem odwiecznego przekonania o utylitarnym charakterze wiedzy, narastającego w świadomości społecznej szczególnie silnie po drugiej wojnie światowej<sup>20</sup>.

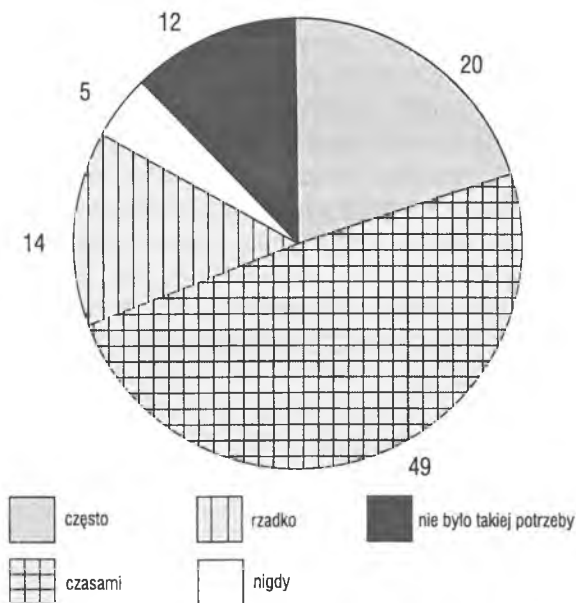
<sup>18</sup> Takie wymagania stawiał wówczas kodeks pracy wobec pracodawcy. Z pracownikiem można było podpisać najwyżej dwie umowy na czas określony, każdą nie dłuższą zwykle niż 3 miesiące, tak więc po pół roku pracodawca powinien się zdecydować, czy ma do czynienia z wystarczająco kompetentnym pracownikiem. Po ostatniej nowelizacji prawo pracy dopuszcza możliwość podpisywania w nieskończoność umów na czas określony. Powoduje to, że sytuacja zawodowa pracownika stała się bardziej niepewna, gdyż nigdy nie wiadomo, czy koniec ostatniej umowy nie będzie oznaczał końca pracy w danej firmie.

<sup>19</sup> Podejmowanie zadań ekspercko-doradczych w pracy świadczy o opanowaniu warsztatu. Im lepiej ktoś opanował wiedzę typu *know-how*, tym częściej pozostali pracownicy (często bez względu na zajmowane przez nich stanowisko i pełnioną funkcję) zasięgają opinii „głównego specjalisty”.

<sup>20</sup> Bardzo dokładnie wyjaśnia to Peter Drucker (1999, s. 43–44), wprowadzając rozróżnienie na „wykształcenie” i „wiedzę”: „Wiedza współczesna sprawdza się w działaniu. Obecnie wiedza to efektywne wykorzystanie informacji w działaniu, to

Rysunek 13

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Jak często współpracownicy lub przełożeni zasięgal Pana/i porady w sprawach zawodowych?” (w %)



Interesujących wyników dostarczyła również diagnoza stopnia samodzielności pracownika. Sposób określania stopnia swobody pracy był tu wzorowany na pytaniu testującym takim, jakie zostało wcześniej zastosowane w badaniach Kazimierza M. Stomczyńskiego, Krystyny Janickiej, Bogdana W. Macha i Wojciecha Zaborowskiego (por. *Struktura społeczna...* 1996). Potrzeba zbadania tego wskaźnika wynikała z założenia, że samodzielność i autonomia działań podejmowanych w pracy są niezbędnymi warunkami efektywności i tym samym świadczą o zaangażowaniu, które jest wyrazem silnego związku psychicznego z organizacją, dla której badana osoba pracowała. Kontrola zewnętrzna jest nie tylko wyrazem braku zaufania pracodawcy dla umiejętności pracownika, ale w dłuższej perspektywie obniża jego motywację: „Kiedy ludzie są zaangażowani w obrany kierunek działania, uznają go za swój własny i będą podejmować wysiłki w celu zwiększenia prawdopodobieństwa sukcesu, bez potrzeby ciągłej kontroli. Kiedy ludzie jedynie podporządkowują się, wykonują pewne działania, ponieważ obawiają się konsekwencji braku podporządkowania. Generalnie rzecz biorąc, ludzie najsilniej angażują się w realizację swych własnych pomysłów, a najmniej w realizację tych, które zostały narzucone przez innych” (Makin, Cooper, Cox 2000, s. 193). Tym samym większa samodzielność zwiększa prawdopodobieństwo

informacja skoncentrowana na wynikach. Wyniki są zewnętrzne wobec jednostki, są w społeczeństwie i gospodarce lub też w rozwijaniu samej wiedzy. Aby cokolwiek osiągać, ta wiedza musi być wysoce specjalistyczna. Jest to powód, dla którego tradycja – poczynając od czasów starożytnych, ale nadal trwająca w tak zwanej edukacji ogólnej – sprowadziła ją do statusu *techné* czy rzemiosła. Nie mogła ona być ani nauczana, ani wyuczona. Nie zawierała również w sobie żadnej ogólnej reguły. Była specyficzna i wyspecjalizowana. Była raczej doświadczeniem niż czymś, czego można się nauczyć, raczej ćwiczeniem niż kształceniem”. Można powiedzieć, iż podstawowym wymogiem wobec pracownika jest zdolność do skutecznego działania, która wyraża się w efektywności.

identyfikacji ze środowiskiem pracy, co wynika z osobistego zaangażowania. Jeżeli zaś pracownik jest zaangażowany, to niechętnie porzuca dotychczasowe środowisko pracy.

Z przeprowadzonych badań wynika, że można mówić o dość względnej samodzielności absolwentów, gdyż z jednej strony znaczna liczba badanych mogła korzystać ze służbowego telefonu dla własnych potrzeb (61%), ale w praktyce na tym się kończyła ich samodzielność, ponieważ tylko 28% miało możliwość opuszczenia stanowiska pracy na więcej niż pół godziny lub wyjścia z firmy na godzinę, a 36% respondentów mogło zajmować się w pracy własnymi zajęciami. Mimo wszystko można uznać, że wymienione odsetki są i tak wysokie, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż ponad 60% ankietowanych zajmowało szeregowie stanowiska w swoich miejscach pracy (które to stanowiska z definicji powinny być mało samodzielne)<sup>21</sup>. O wysokiej samodzielności moglibyśmy mówić wówczas, gdyby wszystkie te cechy występowały jednocześnie; z takim zjawiskiem mamy do czynienia tylko u niespełna 14% badanych.

\*

Podsumowując uzyskane wyniki badań, możemy stwierdzić, że absolwenci uniwersytetu nadzwyczaj dobrze sobie radzą na rynku pracy. Stabilność, swego rodzaju umocowanie w zawodzie i stosunkowo wysoka częstotliwość występowania w roli eksperta, a także stosunkowo wysoka średnia dochodów<sup>22</sup> wyznaczają ich dość silną pozycję zawodową.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę wymagania współczesnej cywilizacji (por. Bengtsson 1996), to można dojść do wniosku, że cechy, jakimi charakteryzują się pracujący absolwenci uniwersytetu są w zdecydowanej większości odpowiedzią na wymagania systemów organizacji pracy typu tradycyjnego, w których dominują: hierarchiczność, formalne reguły podporządkowania, wysokie wymagania formalne, wydłużona droga kariery zawodowej, specjalizacja. Takie zorganizowanie pracy występuje głównie w „przedsiębiorstwach” z wyraźnym centrum administracyjno-decyzyjnym. Należą do nich przede wszystkim urzędy i szkoły.

W pewnej mierze może dziwić stosunek do perspektywy zmiany środowiska pracy oraz niechęć do pracy w zawodzie nie związanym z ukończonym kierunkiem studiów. Grupę absolwentów mobilnych i elastycznych zawodowo należy tu postrzegać jako stosunkowo nieliczną. Być może ten właśnie fakt uzasadnia tezę Allana Blooma, iż współczesny uniwersytet (również w warunkach polskich) kształtuje umysły zamknięte, może trochę za bardzo konserwatywne lub zbyt dumne (?), aby próbować sprawdzianu swoich sił w zupełnie odmiennej rzeczywistości<sup>23</sup>. Barbara Buczyńska (1991, s. 18) pisze, iż „rynek pracy jest poddany wpływowi wielu niemierzalnych czynników, a pracodawcy mogą jedynie w przybliżeniu określać swoje zapotrzebowanie na wysoce wykwalifikowany per-

<sup>21</sup> A w każdym razie mniej samodzielne niż kierownicze czy dyrektorskie. Ponieważ takie spojrzenie na samodzielność w pracy i na potrzebę jej badania może wywołać pewne kontrowersje, konieczne jest objaśnienie, iż test stopnia samodzielności nie został wymyślony przeze mnie, lecz ma już swoją historię w badaniach socjologicznych nad sytuacją pracy i jest stosowany do dzisiaj jako rzetelne narzędzie pomiaru. Por. *Struktura społeczna...* (kategoria pełnej pracy samodzielnej: s. 64, narzędzie do pomiaru samodzielności w pracy: s. 230).

<sup>22</sup> Średnia krajowa dochodów netto z tego czasu mieści się w najczęściej wybieranym przez ankietowanych przedziale: 32% respondentów wybrało przedział 1000–1500 zł, dalsze 28% wybrało wyższe przedziały.

<sup>23</sup> Jeżeli już ktoś się decyduje na próbę działania w innej rzeczywistości, to podejmuje dość rozpaczliwą „ucieczkę poza system” (Marody 1987). Świadczą o tym również statystyki emigracji, z których wynika, że w ciągu ostatnich dwóch lat wyjechało tylu studentów i świeżo upieczonych absolwentów, że można by z nich skompletować jeden rocznik studiujących we wszystkich szkolach wyższych (Maciejka 2002).

sonel". Trzeba jednocześnie dodać, iż pracodawcy dość często wymagają konkretnych kwalifikacji, których potrzeba pojawia się z dnia na dzień. Włodzimierz Siwiński (1991, s. 18) stwierdza jednak, że „uniwersytet powinien zapewnić solidne wykształcenie ogólne i pobudzać zdolność do samokształcenia. W ten sposób absolwent będzie najlepiej przygotowany do samodzielnego zawodowego życia. Zgodnie z pogłębiającymi się tendencjami należy zakładać, że wiele osób po studiach będzie zmieniać zawód, nawet wielokrotnie. Wykształcenie uniwersyteckie powinno umożliwić przystosowanie się do nowych warunków. Ciężar przygotowania specjalistycznego, zawodowego będzie przesuwiał się w kierunku pracodawcy”.

Analiza zawodów wykonywanych przez absolwentów uniwersytetu pozwala stwierdzić istnienie daleko idącego konserwatyizmu: wciąż mamy do czynienia z uprawianiem zawodu nauczyciela i urzędnika, mimo że sytuacja ekonomiczna i gospodarcza dość szybko się zmienia, co powoduje nadprodukcję w tych zawodach. Wyniki badań zdają się wskazywać, że ci, którzy nie mogą znaleźć pracy zgodnie z ukończonym kierunkiem najprawdopodobniej rzadko szukają jej w innych dziedzinach. A jeśli już muszą się przekwalifikować, to wolą emigrację. Fakt dążenia do wykonywania wyuczonego zawodu raczej trudno byłoby tłumaczyć powołaniem, skoro najwięcej badanych osób jako podstawowy powód wykonywania swojej pracy deklarowało „pieniądze”. Chociaż teza Blooma mówi przede wszystkim o zamknięciu umysłu współczesnego absolwenta na wiedzę humanistyczną, to w jednym i w drugim przypadku działają podobne mechanizmy zarówno w Polsce, jak i w Stanach Zjednoczonych. W dłuższej perspektywie czasowej jest to zdecydowanie bardzo niebezpieczne dla rynku pracy, zwłaszcza w społeczeństwie transformacyjnym.

Z drugiej strony jednak wydaje się normalne, iż w warunkach wysokiego bezrobocia, występującego prawie w każdym zawodzie, absolwenci są skłonni do poszukiwania pracy zgodnej przede wszystkim z ukończonym kierunkiem i dążą do stabilności zawodowej. Łatwo zrozumieć mechanizm psychologiczny, jaki nimi powoduje. U podstaw takich wyborów z pewnością leży niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa i być może wielu z nich z czasem zacznie myśleć o zmianie charakteru pracy czy zatrudnienia, a następnie podejmować odpowiednie działania.

Trzeba przy tym podkreślić, że przesadna skłonność do stabilizacji zawodowej, występująca już na początku (szczególnie u absolwentów studiów dziennych, którzy rozpoczynają karierę), nie sprzyja rozwojowi społeczeństwa transformacyjnego. Specjalizacja lub poprzestawanie na wiedzy zdobytej na studiach nie mogą być jedyną receptą na przetrwanie w szybko zmieniającym się społeczeństwie, które wymaga ciągle nowych, coraz to innych rozwiązań, umiejętności, kwalifikacji, zawodów. Oczywiście w każdym społeczeństwie istnieje grupa specjalności, w których kariera zawodowa opiera się przede wszystkim na doświadczeniu (np. nauczyciel akademicki, naukowiec, lekarz), w związku z czym poświęcenie się jednej specjalności jest niezbędne, aby osiągnąć mistrzostwo, jednak warunkiem istnienia zdrowego społeczeństwa rynkowego jest odpowiednia proporcja między warstwami społecznymi rynkowymi i „budżetowymi” (por. Zagórski 1996).

## Bibliografia

- Białycki I., Sikorska J.** (red.) 1998  
*Wysztatczenie i rynek*, Warszawa.
- Bauman Z.** 2000  
*Globalizacja*, Warszawa.
- Bauman Z.**, 1999  
*Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona.
- Bengtsson J.** 1996  
*Rynki pracy przyszłości: wyzwanie dla polityki edukacyjnej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 6.
- Bourdieu P., Passeron J. C.** 1990  
*Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
- Bromberek B.** 1992  
*Studia uniwersyteckie młodzieży jako droga kształtowania jej dojrzałości społecznej*, „Neodidagmata”, nr 20.
- Brzeziński J.** 2002  
*Erozja norm akademickich. Próba diagnozy*, w: *Uczeni i uczelnie w III Rzeczypospolitej*, Warszawa.
- Buczyńska B.** 1991  
*Szkolnictwo wyższe – gospodarka – rynek pracy (kierunki dyskusji w krajach zachodnioeuropejskich)*, „Życie Szkoły Wyższej”, nr 3.
- Drucker P.** 1999  
*Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa.
- Eco U.** 1998  
*Semiologia życia codziennego*, Warszawa.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A.** 1999  
*Strategie Polaków wobec zmiany systemowej*, w: J. Kurczewska (red.): *Zmiana społeczna*, Warszawa.
- Handy Ch.** 1996  
*Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, Warszawa.
- Kargul J., Zalewska D.** 1993  
*Absolwenci Uniwersytetu Wrocławskiego o nietypowej karierze zawodowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, Prace Pedagogiczne, t. 96.
- King A., Schneider B.** 1992  
*Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Warszawa 1992.
- Kobylarek A.** 2001  
*Edukacja w kontekście globalnych przemian cywilizacyjnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- Kobylarek A.** 2002  
*Uniwersytet – zarys idei podstawowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(19).
- Kosińska-Dec K., Jelonkiewicz I.** 1997  
*Poczucie koherencji a style radzenia sobie*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3.
- Kotowska I.** 1998  
Koreferat do referatu J.Z. Holzera pt. *Dylematy demograficzne świata*, w: *Spółeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej. Problemy społeczne i demograficzne w perspektywie przyszłości świata i Polski*. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa.
- Kultura studiowania...** 2001  
*Kultura studiowania w okresie transformacji. Studium porównawcze*, praca zbiorowa, Warszawa.

**Lutyńska K.** 1959

*Losy społeczne i zawodowe byłych studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego*, w: *Wysztalcenie a pozycja społeczna inteligencji*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.

**Macieja D.** 2000

*Ucieczka w przyszłość*, „Wprost”, nr 10.

**Makin P., Cooper C., Cox Ch.** 2000

*Organizacja a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa.

**Marody M.** 1987

*Antynomie zbiorowej podświadomości*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.

**Marody M.** (red.) 2000

*Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie rzeczywistości*, Warszawa.

**Maslow A.** 1997

*Humanistic Education*, w: N.J. Entwistle, D. Hounsell (eds.): *How Students Learn*, Lancaster.

**Naisbitt J.** 1997

*Megatrendy*, Warszawa.

**Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.** 1992

*Dekadencja. Edukacja i perspektywy życiowe studentów*, Warszawa – Łódź.

**Okólski M.** 1997

*Demograficzno-instytucjonalne antynomie współczesności*, w: J. Reykowski, T. Bielicki (red.): *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*, Poznań 1997.

**Paciorek A.** 1996

*Nauczyciel uznawany i nie doptacany*, „Rzeczpospolita”, nr 240.

**Pawłowski K.** 2003

*Polskie grzechy wyższe*, „Tygodnik Powszechny”, nr 4.

**Podgórecki A.** 1994

*Społeczeństwo polskie*, Rzeszów.

**Siwiński W.** 1997

*Uniwersytet we współczesnym świecie – rozmowa z rektorem Uniwersytetu Warszawskiego Włodzimierzem Siwińskim* (przeprowadził G. Benedyk), „Sprawy Nauki”, nr 1.

**Struktura społeczna...** 1996

*Struktura społeczna a osobowość. Psychologiczne funkcjonowanie jednostki w warunkach zmiany społecznej*, praca zbiorowa, Warszawa.

**Szczepański J.** 1963

*Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963.

**Świda-Ziemia H.** 1998

*Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa.

**Thurow L.** 1999

*Przyszłość kapitalizmu*, Wrocław.

**Toynbee A.J., Ikeda D.** 1999

*Wybierz życie. Dialog o ludzkiej przyszłości*, Warszawa.

**Tyszka Z.** 1997

*Rodzina w krajach cywilizacji postindustrialnej*, „Problemy Rodziny”, nr 4.

**Zagórski Z.** 1996

*Strukturalne bariery transformacji i integracji a społeczeństwo Polski*, Wrocław.

**Ziółkowski M.** 2000

*Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań.



## Dominik Antonowicz

# Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji i wzorów działania

W artykule zawarte są refleksje Autora na temat książki *The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity* (Open University Press, Buckingham 2003). Zbiór tekstów zebranych i opracowanych przez czołowego brytyjskiego badacza problemów szkolnictwa wyższego – Garetha Williamsa – wpisuje się w nurt dyskusji na temat przyszłości uniwersytetu, jego kształtu, funkcji oraz wzorów działania. Książka, zawierająca czternaście opracowań autorów związanych ze szkolnictwem wyższym, poświęcona jest wieloaspektowej analizie procesu urynkowienia uniwersytetów w Wielkiej Brytanii i krajach Commonwealthu. Autorzy opracowań zawartych w pierwszej części tomu podejmują próbę diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii w perspektywie równoległych procesów upowszechnienia studiów wyższych oraz stopniowego ograniczania środków publicznych przeznaczanych na szkolnictwo akademickie. Część druga jest poświęcona zmianom w organizacji i zarządzaniu instytucji akademickich, które znajdują się w centrum procesu liberalizacji szkolnictwa wyższego.

Autor recenzji zwraca szczególną uwagę na nowe formy współpracy między szkołami wyższymi a sektorem przedsiębiorstw, a także na zagrożenia rozwoju uniwersytetu wynikające z urynkowienia instytucji akademickich oraz na konieczność redefinicji roli uczonego.

Uniwersytet to miejsce magiczne i doniośle. Kazimierz Twardowski (1932, s. 3) porównał je do latarni morskiej, która wskazuje „okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach”, a John Henry Newman (1990, s. 79) widział w nim „miejsce nauczania uniwersalnej wiedzy, którego sztuką jest wdrażanie do życia w społeczeństwie, a jego celem jest przystosowanie do świata”. Od czasów wielkich debat na temat tożsamości uniwersytetu – jego misji i funkcji społecznych – minęło wiele lat, ale pytanie, czym jest uniwersytet, wcale nie straciło na ważności. Wręcz przeciwnie – w perspektywie gruntownej transformacji sposobu funkcjonowania szkolnictwa wyższego zyskało ono na znaczeniu i ponownie stało się aktualne. Świadczy o tym wzrastająca liczba publikacji zarówno w Polsce, jak i za granicą. Wystarczy przywołać pracę zbiorową *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia* pod redakcją Heleny Żytkowicz (1997) czy antologię tekstów profesorów Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu *Tożsamość uniwersytetu*, zredagowaną przez Włodzimierza Winclawskiego (1994), jak również zbiór opracowań autorów czeskich przygotowany przez Caroline Pragensis *Rethinking the University: A Collection of Texts on the Idea of University, with the Reference to the Present Time* (1994). Nie można również zapomnieć o książkach Jana Pelikana (1994) *The Idea of University: A Reexamination* oraz Daniela Boka *Beyond the Ivory Tower* (1982) podejmujących tematykę misji uniwersytetu we współczesnym świecie.

W związku z postępującą liberalizacją szkolnictwa wyższego niemal w całej Europie, oprócz klasycznych pytań związanych z ewolucją paradygmatu uniwersyteckiego, znacząco wzrasta zainteresowanie funkcjonowaniem, metodami zarządzania i sposobem finansowania instytucji akademickich. Zdecydowanie najwięcej publikuje się na ten temat – być może ze względu na najbardziej zaawansowany stan reform rynkowych w tym obszarze – w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Należy tu wymienić serię objętą patronatem przez The Society for Research into Higher Education, wydawaną nakładem Open University Press, w której ukazało się już kilkadziesiąt pozycji poświęconych różnym aspektom szkolnictwa wyższego. Do najważniejszych z nich należą *Higher Education and the Law: A Guide for Managers* – zbiór tekstów pod redakcją Davida Warnera i Davida Palfreymana (1988), *Changing Academic Work* autorstwa Elaine Martin oraz *Improving Higher Education, Total Quality Care*, której autorem jest Ronald Barnett (1992). Warto również przywołać wybór najciekawszych tekstów z czołowych periodyków poświęconych tematyce szkolnictwa wyższego „Universities Quarterly” i „Higher Education Quarterly”, zebranych przez długoletniego redaktora naczelnego „Higher Education Quarterly” Michaela Schattocka (1996), zatytułowany *The Creation of a University System*. Jest to pozycja o tyle wyjątkowa, że zawiera teksty publikowane w latach 1946–1996, ilustrujące proces ewolucji szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii – począwszy od niewielkiej grupy uniwersytetów przeznaczonych dla elity, aż do złożonego i zróżnicowanego systemu akademickiego zdolnego kształcić setki tysięcy studentów. Gdy mowa o wydawnictwach polskojęzycznych, trzeba wspomnieć pracę zbiorową *Model szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego* pod redakcją Jerzego Woźnickiego (1998) oraz książkę Elżbiety Wnuk-Lipińskiej *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych* (1996).

W nurt dyskusji na temat przyszłości uniwersytetu, jego kształtu, funkcji oraz wzorów działania doskonale wpisuje się recenzowany zbiór tekstów zebranych i opracowanych przez czołowego brytyjskiego badacza problemów szkolnictwa wyższego – Garetha Williama (2003). Jest on znany z licznych artykułów w klasycznych periodykach naukowych i publikacji książkowych, takich jak *The Academic Labour Market* czy *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, poświęconych przede wszystkim zagadnieniom związanym z polityką naukową, finansowaniem i zarządzaniem systemem akademickim. Jako członek wielu ciał doradczych i eksperckich brał udział w opracowywaniu analiz oceniających rządowe reformy szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii. Williams jest z wykształcenia ekonomistą i zanim zaczął pracę na Uniwersytecie Londyńskim, wykładał w London School of Economics oraz Lancaster University. *The Enterprising University* to książka zawierająca czternaście tekstów, autorstwa osób związanych ze szkolnictwem wyższym, poświęcona wieloaspektowej analizie procesu urynkowienia uniwersytetów w Wielkiej Brytanii i krajach Commonwealthu.

Urynkowanie uniwersytetów można rozumieć co najmniej na dwa sposoby: po pierwsze – jako formę organizacji i zarządzania instytucjami akademickimi według reguł wolnego rynku, a po drugie – jako dostosowanie programów nauczania do wymagań gospodarki liberalnej. W książce *The Enterprising University* obie perspektywy są ważne i obecne, ale w trzech zasadniczych częściach pracy zdecydowanie więcej uwagi poświęca się kwestiom związanym z nowym paradygmatem organizacyjnym uniwersytetu, do *curriculumów* nawiązując jedynie w ostatniej części.

Pierwsza część książki stanowi próbę diagnozy sytuacji szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii w perspektywie równoległych procesów upowszechnienia studiów wyższych

oraz stopniowego ograniczania środków publicznych wydawanych na szkolnictwo akademickie. Stabilne fundamenty instytucjonalnego porządku brytyjskiego szkolnictwa wyższego zostały poważnie naruszone przez *Education Acts* z 1988 r. i 1992 r. – restrukturyzujące i redukujące wydatki budżetowe na działalność uniwersytetów oraz wprowadzające liberalne zasady strategii funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego, zwane w anglojęzycznym świecie *entrepreneurial* czy *academic capitalism*. Zmiany miały radykalny charakter w stosunku do głęboko zakorzenionej tradycji akademickiej oraz ukształtowanego w okresie powojennym porządku instytucjonalnoprawnego, ale ich kierunek i tempo doskonale odzwierciedlają filozofię reform rynkowych wprowadzanych wówczas w krajach anglosaskich. Reforma szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii była związana z koniecznością usprawnienia systemu, który nie był w stanie sprostać narastającym i różnicującym się potrzebom społecznym w zakresie edukacji akademickiej. Istotę oraz zasięg transformacji dobrze określił Gareth Williams pisząc: „To przekazanie władzy o wymiarze finansowym przeciętnemu konsumentowi usług przez dostawców usług akademickich było bardzo daleko idące”. Autor już w pierwszym rozdziale zauważa, że pojawienie się mechanizmów wolnego rynku jako dominującej siły w świecie akademickim postawiło fundamentalne pytanie o naturę i cele uniwersytetu, który w świecie rządzonym regułami popytu i podaży może zostać zredukowany do roli sprzedawcy usług w świecie wiedzy. Przestrzega przed postrzeganiem urynkowienia jako procesu jednowymiarowego, jest to bowiem zjawisko wieloaspektowe, mające zarówno wiele pozytywów, jak i negatywów – czego zresztą najlepszym przykładem jest złożoność problematyki podejmowanej w książce. Dla Williamsa urynkowienie jest reakcją na towarzyszącą procesowi upowszechniania się szkolnictwa wyższego tendencję do automatyzacji, standaryzacji i uniformizacji usług, obserwowaną już wcześniej w przemyśle (fordyzm), środkach masowego przekazu (murdochizm) czy gastronomii (macdonaldyzacja). Wraz ze wzrostem liczby studentów pojawiła się potrzeba zróżnicowania i uelastycznienia instytucji edukacyjnych w celu stworzenia odpowiednich warunków grupom, które dotychczas były niedoreprezentowane w procesie kształcenia. Na wolnym rynku akademickim studenci zaczęli pełnić rolę klientów, a uniwersytety, konkurując między sobą o ich względy, muszą się dostosować do ich potrzeb. Zdaniem Williamsa standaryzacja i uniformizacja programów nauczania w znacznym stopniu zamyka drogę grupom instytucjonalnie upośledzonym – mniejszościom etnicznym, kobietom i ludziom pochodzącym z warstw robotniczych. Uelastycznienie instytucji akademickich oraz samej oferty edukacyjnej mogłoby natomiast zwiększyć dostęp grup najstabiliej reprezentowanych do uczestnictwa w procesie kształcenia akademickiego.

Mniej optymistyczne podejście do kwestii urynkowienia szkolnictwa przedstawia praca Iana Scotta. Jego badania zostały przeprowadzone na uczelniach Republiki Południowej Afryki, która po upadku polityki apartheidu wprowadziła nowe, bardzo liberalne regulacje dotyczące funkcjonowania szkół wyższych. Sytuacja szkolnictwa akademickiego w RPA w dużej mierze przypomina polską rzeczywistość, gdyż po uwolnieniu tego szkolnictwa od sztywnych biurokratycznych regulacji, jak grzyby po deszczu zaczęły powstawać prywatne szkoły biznesu, często oferujące płytką wiedzę i jeszcze mniej warte dyplomy. Scott postuluje ostrożność w procesie deregulacji i dbałość o interes publiczny, ponieważ w jego opinii liberalizacja edukacji wyższej tylko w niewielkim stopniu zdołała pomóc w rozwiązaniu najbardziej palących problemów społeczeństwa południowoafrykańskiego (niski współczynnik skolaryzacji, niewielki odsetek czarnoskórych obywateli w szkołach wyższych oraz

słaba jakość kształcenia). Dlatego postuluje on zwiększenie roli państwa w regulacji kwestii związanych ze szkolnictwem wyższym poprzez jasne określenie priorytetów polityki naukowej oraz ich realizację za pomocą odpowiednich instrumentów polityki budżetowej.

Sceptycyzm wobec uzdrawiającej mocy wolnego rynku w rozwiązywaniu problemów szkolnictwa wyższego prezentują Louise Morley, Elaine Unterhalter i Anne Gold, autorki pracy *Enterprise Culture, Equity and Gendered Change*. Ich analiza skupiła się na sytuacji kobiet w krajach Commonwealthu, z której jednoznacznie wynika, że urynkowienie szkolnictwa wyższego nie doprowadziło do zwiększenia liczby studentów płci żeńskiej ani też nie poprawiło ilościowej proporcji kobiet na uniwersyteckich stanowiskach kierowniczych. Morley, Unterhalter i Gold podkreślają, że w murach akademickich (zwłaszcza w krajach rozwijających się) nadal istnieje wrogi klimat wobec przedstawicielek płci pięknej i mają one wciąż ograniczony dostęp do najwyższych stanowisk w hierarchii uniwersyteckiej. Warto jednak zwrócić uwagę, że autorki nie twierdzą, iż urynkowienie uniwersytetów nie stwarza możliwości poprawy tej sytuacji, ale w ich opinii dotychczas nie zachodzą widoczne zmiany w tym kierunku.

Pierwszą część książki podsumowuje tekst Iana McNaya poświęcony funkcjonalnym aspektom uniwersytetu przedsiębiorczego (*the enterprising university*). Jego zdaniem „urynkowienie” w wąskim rozumieniu tego słowa wyraża nastawienie na krótkoterminowy zysk i może się przyczynić do kryzysu, a nawet upadku uniwersytetów, które – w zależności od koniunktury – będą skupiały się jedynie na świadczeniu usług gwarantujących im łatwy i szybki dochód. Jeśli jednak zdefiniować „urynkowienie” znacznie szerzej i potraktować je jako wieloaspektowy proces obejmujący całość zmian organizacyjnych i kulturowych zmierzających do przystosowania uniwersytetów do funkcjonowania przy ograniczonym wsparciu ze strony rządu, może ono stanowić ogromną szansę dla instytucji akademickich.

Druga część książki poświęcona jest zmianom w organizacji i zarządzaniu instytucji akademickich, które znajdują się w centrum procesu liberalizacji szkolnictwa wyższego. W eseju wstępnym Ellen Halekorn próbuje odpowiedzieć na pytanie o wpływ wzrastającej konkurencji na zmiany organizacji pracy badawczej prowadzonej przez uniwersytety. Wprowadzenie zasad wolnej konkurencji na rynku badań i edukacji spowodowało pojawienie się nowych instytucji świadczących usługi w tym zakresie. Ich powstanie i próby wejścia na rynek zdemaskowały ukryte bariery biurokratyczne ograniczające wolną konkurencję w dostępie do funduszy i grantów. Autorka posuwa się nawet do stwierdzenia, że „stare” publiczne uniwersytety, mniej lub bardziej intencjonalnie, działają na zasadzie kartelu, zmierzając do wyeliminowania konkurentów z walki o środki publiczne. Niemniej w jej opinii, mimo uwidocznienia się tych niekorzystnych zjawisk, konkurencja na rynku badawczym wprowadziła wiele innowacyjnych rozwiązań w łączeniu edukacyjnych i badawczych funkcji uniwersytetu. Wprawdzie nowe instytucje akademickie w pierwszej kolejności przyjmują strategię przetrwania, adoptując tradycyjne wzory, ale następnie starają się je rozwijać, wprowadzając alternatywne wzory działania i przełamując kolejne bariery wolnej konkurencji w tym obszarze.

Największym jednak impulsem do zmian, jak pisze Mervyn E. Jones, jest ogromna presja finansowa spowodowana wzrostem liczby studentów oraz stopniowym wycofywaniem się państwa z finansowania szkolnictwa wyższego. Ewolucja uniwersytetu od mitycznej wieży z kości słoniowej w kierunku przedsiębiorstwa komercyjnego wiąże się ze zderzeniem dwóch kultur – akademickiej i komercyjnej. W świecie nauki duży nacisk kładziony jest na indywidualizm, toleruje się odmiennosc, ale instytucje dysponują bardzo ograniczonymi środkami finansowymi. W sferze komercyjnej przeciwnie – dominuje kultura korpo-

racji (*corporate culture*), ograniczająca indywidualizm i nastawiona na wewnętrzną homogeniczność. Autor zauważa, że pod względem kultury organizacyjnej między tradycyjnym uniwersytetem a przedsiębiorstwem istnieje przepaść. Jest tak przede wszystkim dlatego, że w kulturę przedsiębiorstw na trwałe wpisane są możliwości uzyskania znacznych korzyści finansowych oraz towarzyszące temu zagrożenie bankructwem – atrybuty z natury obce tradycyjnym uniwersytetom. Jones twierdzi, że konsekwencją takiej dychotomii będą znaczne przeszkody we współpracy między instytucjami akademickimi a sektorem komercyjnym. Co więcej, misja uniwersytetu jest związana z ważną funkcją natury moralnej – przekazywaniem kultury oraz równomiernym rozwojem nauki czystej i stosowanej, podczas gdy sektor przedsiębiorstw jest bardziej zainteresowany rozwojem nauki pojmowanym jako rodzaj instrumentu gospodarczego.

Możliwość łączenia się tych dwóch odmiennych kultur prezentują Rob Patton i Scott Taylor. Uważają oni, że uniwersytety utraciły tradycyjny monopol na zajmowanie się badaniami naukowymi i kształcenie na poziomie akademickim. Współcześnie wzrasta konkurencja ze strony *corporate universities* (CU). Są to organizacje charakteryzujące się dwoma zasadniczymi elementami: po pierwsze – działają na warunkach komercyjnych pod parasolem organizacji, której głównym celem nie są ani badania, ani kształcenie, a po drugie – klientami tych uniwersytetów są wyłącznie pracownicy danej organizacji. Autorzy dokonują porównania obu modeli instytucjonalnych i, mimo licznych kontrowersji w kwestii akademickiego charakteru CU, podkreślają, że w wielu badanych przypadkach „uniwersyteckość” tych instytucji jest widoczna i znacząca. Dlatego przewidują, że rola CU będzie stopniowo się zwiększała, co spowoduje konieczność redefinicji relacji między tradycyjnym uniwersytetem a *corporate university*. Z kolei Eddie Blass w tekście zamykającym część poświęconą zmianom organizacyjnym zauważa, że również tradycyjne uniwersytety stopniowo adoptują kulturę przedsiębiorczości. Świadczyć ma o tym coraz częstsza i głębsza współpraca ludzi nauki i biznesu w realizacji wspólnych przedsięwzięć, a także fakt, że uniwersytety same starają się pozyskiwać fundusze ze źródeł niepublicznych. W tym procesie upatruje on zwiastun powstawania nowego paradygmatu instytucji akademickiej – *entrepreneurial university*, czyli modelu funkcjonującego według prawideł wolnorynkowych, który w swej działalności nie unika ani pieniędzy, ani generowania zysków.

Egzemplifikację ewolucji instytucji akademickich w kierunku *entrepreneurial university* zawiera tekst otwierający trzecią część książki: *Enterprise in Universities and Colleges*, autorstwa pracowników Durham University – Petera Slee i Scotta Haytera. Przedstawiają oni doświadczenia w tworzeniu i realizacji strategii uniwersytetu, której nadrzędnym celem było zwiększenie funduszy uzyskiwanych ze źródeł pozarządowych – *Durham Integrated Income Generation* (DIIG). Dochód Durham University generowany jest z trzech podstawowych źródeł: kształcenia i szkoleń, badań naukowych i doradztwa oraz wykorzystania infrastruktury przez podmioty zewnętrzne. W celu zwiększenia efektywności pozyskiwania środków konieczna była reorganizacja i powołanie zespołów, które specjalizowałyby się w pozyskiwaniu środków (klientów) z określonych źródeł. Dotyczyło to zarówno spójnej strategii rekrutacyjnej przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii, jak i otwierania punktów rekrutacyjnych poza Zjednoczonym Królestwem, a także zbierania informacji o możliwościach korzystania z funduszy zewnętrznych czy budowania trwałych relacji z absolwentami, których uznano za potencjalnie najważniejszą grupę mogącą wspierać uniwersytet. Mając na uwadze korzyści płynące z funkcjonowania DIIG, Slee i Hayter uzna-

li za konieczne utworzenie specjalnej komórki zajmującej się monitorowaniem sposobu wydawania funduszy oraz utrzymywaniem kontaktów z darczyńcami instytucjonalnymi i prywatnymi. Przedsiębiorczość to jednak nie tylko wzory funkcjonowania organizacji, lecz również indywidualne motywacje pracujących w nich jednostek. Dlatego być może David B. Hay, Faith Butt i David A. Kirby zajęli się analizą ducha przedsiębiorczości wśród ludzi nauki. Na podstawie retrospektywnych badań ilościowych i jakościowych starają się oni scharakteryzować naturę przedsiębiorczości tkwiącą w pracownikach akademickich. Ich konkluzje wskazują, że przedsiębiorczość pracowników nauki bardzo przypomina motywacje właścicieli małych i średnich przedsiębiorstw. Obie grupy charakteryzuje niewielka skłonność do ryzyka, ale za to duża elastyczność, otwartość na innowacje i głęboka wiara w możliwości ludzkiej pracy. Konkludując, autorzy podkreślają, że biurokratyczne ograniczenia nakładane na uniwersytety przez rządy tłumią ducha przedsiębiorczości, sugerują więc ograniczenie do minimum administracyjnych i formalnoprawnych ograniczeń w działalności akademickiej oraz wprowadzenie takiego systemu oceny pracy uniwersytetów, który promowałby przedsiębiorczość wśród ludzi nauki.

Jak już wcześniej wspomniano, istnieje konflikt między tradycyjnym indywidualizmem akademickim, aprobującym odmiennosc (i – jak wskazują David B. Hay, Faith Butt i David A. Kirby, wzmacniającym przedsiębiorczość) a kulturą organizacji *for-profit*, wymagającą uniformizacji działań i realizacji zbiorowych celów. Helen Johnson, opierając się na wywiadach przeprowadzonych z pracownikami akademickimi zajmującymi wysokie pozycje w strukturach uniwersyteckich, wskazuje na istnienie niezwykle słabej identyfikacji ludzi nauki z uniwersytetami. Wykazują się oni silną solidarnością w małych grupach współpracowników oraz poczuwają do lojalności w ramach tej samej profesji, rzadko natomiast identyfikują się z uniwersytetami, w których pracują. Autorka uważa, że w dłuższej perspektywie taka tendencja może okazać się zgubna, gdyż uniwersytety, będąc wewnętrznie podzielone i niezdolne do wypracowania spójnej strategii działania, mogą nie wytrzymać nasilającej się konkurencji i zostać (wraz z pracownikami) wyeliminowane z rynku.

Podczas gdy autorzy pierwszych trzech części książki zredagowanej przez Garetha Williama skupiali się na analizach organizacji i zarządzania uniwersytetami oraz porządku instytucjonalnego związanego ze szkolnictwem wyższym, ostatnia część jest poświęcona zagadnieniom związanym z kształtowaniem umiejętności rynkowych oraz budzeniem ducha przedsiębiorczości wśród studentów. Brenda Little podejmuje analizę relacji między faktem podjęcia przez studentów pracy zarobkowej a ich zatrudnieniem po zakończeniu studiów. Jedną z ciekawszych form przygotowania studentów do pracy zawodowej są *sandwich programs*, tzn. studia połączone z rocznym stażem w przedsiębiorstwie. Zdaniem autorki praktyki zawodowe w trakcie procesu edukacji mają pozytywny wpływ na dalszy rozwój kariery zawodowej, ale zaznacza, że konieczne jest takie przygotowanie studentów, aby potrafili optymalnie korzystać z tych praktyk. Zupełnie inna jest natomiast sytuacja studentów podejmujących się prac zarobkowych w niepełnym wymiarze godzin w trakcie roku akademickiego. W świetle badań Little taka forma zatrudnienia negatywnie oddziałuje na dalszy rozwój zawodowy. Wprawdzie dodatkowe pozaszkolne obowiązki przyczyniają się do lepszego gospodarowania czasem i pozwalają na rozwijanie umiejętności pozaakademickich, ale obniżają aspiracje i możliwości odzwierciedlane w rodzaju pracy podejmowanej po studiach. Osoby pracujące w trakcie studiów częściej niż osoby nie czyniące tego znajdują zatrudnienie na stanowiskach nie wymagających od nich kwalifikacji

akademickich, przez co ich posady są mniej prestiżowe i dużo gorzej płatne. Dlatego autorka podaje w wątpliwość celowość inicjatyw podejmowanych przez rząd brytyjski, zmierzających do aktywizacji zawodowej studentów w trakcie studiów, w dłuższej perspektywie bowiem strategia ta okazuje się przeciwskuteczna.

Błędne jest myślenie, że studenci mogą uczyć się bycia przedsiębiorczymi jedynie poza murami uniwersytetu, czego dobrym przykładem jest działalność Gilberta Frade'a, nauczyciela akademickiego z École de Mines w Paryżu. Wprowadził on wśród studentów obowiązek składania projektów innowatorskich i przedsięwzięć mających związek z nauką, technologią bądź społeczeństwem, co barwnie opisuje w rozdziale *Entrepreneurship: A Mega Trend for Nations, Enterprises and Universities*. Jego niekonwencjonalne pomysły aktywizacji braci studenckiej początkowo były przyjmowane z niedowierzaniem i dużą rezerwą przez tradycyjnie nastawionych kolegów. Jednak, wbrew obawom, pomysł zrewolucjonizował uczelnie i zaowocował realizacją ponad 250 projektów, zwiększoną liczbą rejestrowanych patentów oraz wieloma przedsięwzięciami nagrodzonymi przez prywatne przedsiębiorstwa. Frade udowodnił, że mimo niechęci do zmian ze strony wielu środowisk akademickich, nawet we francuskich szkołach wyższych można skutecznie wzbudzić ducha przedsiębiorczości u studentów poprzez wprowadzenie odpowiednich zmian w programach nauczania.

W trakcie lektury książki Garetha Williamsa nasuwa się fundamentalne pytanie, w jaki sposób prezentowane w niej rozważania można odnieść do współczesnych polskich realiów i jak dalece lektura zawartych w niej tekstów może się okazać użyteczna przy reformowaniu polskiego szkolnictwa wyższego. Uważam, że większość prac zebranych przez Williamsa ma dużą wartość dla polskiego czytelnika, gdyż sytuacja szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii przed 1979 r. bardzo przypomina zmiany, które rozpoczęły się na początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce. Duże uniwersytety państwowe tracą monopoli na edukację akademicką i prowadzenie badań naukowych oraz, podobnie jak na Wyspach, ograniczane są nakłady budżetowe na funkcjonowanie instytucji akademickich. Państwowe szkoły wyższe, w obliczu narastającej konkurencji, prędzej czy później będą musiały się zdecydować na przyciągnięcie jak największej liczby studentów, a urynkowanie uniwersytetów oznacza również poszukiwanie współpracy z sektorem przedsiębiorstw. Z tego punktu widzenia *The Enterprising University* stanowi lekturę wyjątkową, dokonuje bowiem pragmatycznej analizy ujawniającej szanse i zagrożenia płynące z procesu urynkowania instytucji uniwersytetu, pokazując, że z jednej strony stanowi to konieczność, z drugiej zaś – szansę, którą trzeba wykorzystać. Zwłaszcza pierwsze rozdziały wykazują, że „niewidzialna ręka rynku” przynosi daleko idące zmiany w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, przekształcając zarówno wewnętrzną organizację uniwersytetów, jak i zewnętrzny porządek instytucjonalny związany ze szkolnictwem wyższym. Jak pokazuje przykład uniwersytetów brytyjskich, urynkowanie – zwane (w Polsce) również komercjalizacją – nie oznacza upadku idei uniwersytetu i wyprzedza jego tożsamości. Teksty zebrane przez Williamsa dowodzą, że urynkowanie szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii bynajmniej nie spowodowało jego upadku, wręcz przeciwnie – uniwersytety brytyjskie nadal są uważane za jedne z najlepszych na świecie. Równocześnie – co kilkakrotnie podkreśla redaktor tomu i co ma swój wyraz niemal w każdym rozdziale – urynkowanie uniwersytetów jest procesem ogromnie złożonym i nie pozbawionym wielu wad, czego dowodzą też pierwsze doświadczenia z okresu transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce. Wprawdzie instytucje akademickie

stają się mniej zależne od rządu (chcąc nie chcąc zawsze uwikłanego w klientelizm interesów politycznych), a partykularyzm partyjnej doraźności jawnie się klóci z obowiązującą uniwersytet dalekowzrocznością myślenia i działania, ale – z drugiej strony – konkurencja na rynku edukacyjnym znacząco odbiega od doskonałości, a nieodłącznie towarzyszący jej proces weryfikacji jakości badań i kształcenia – nie tylko na Wyspach – pozostawia wiele do życzenia. Jednak pozycja uniwersytetów na rynku edukacyjnym staje się w dużej mierze efektem umiejętnego zarządzania i przedsiębiorczości, mimo że, jak pisze Ellen Hazelkorn, niepubliczne szkolnictwo wyższe w bardzo wielu przypadkach przyjmuje formę przedsiębiorstw edukacyjnych, które zajmują się nie kształceniem (*education*), ale przeprowadzaniem masowych szkoleń (*training*) – najczęściej z zakresu modnych współcześnie kierunków biznesu czy administracji. Niestety, ani wiedza, ani dyplomy takich „uczelni” nie mają większej wartości, dlatego można się przyłączyć do apelu Hazelkorn o skuteczniejszą kontrolę organów nadzorczych nad funkcjonowaniem szkół wyższych.

Proces urynkowienia nie oznacza tylko transformacji instytucjonalnej, ale wiąże się także z koniecznością redefinicji roli uczonego w ramach uniwersytetu. Nie chodzi tutaj bynajmniej o transformację roli nauczyciela akademickiego, który dawno utracił status mistrza i stał się, jak określa Tadeusz Sławek (2002) „wicemistrzem”, czy też po prostu instruktorem kształcącym specjalistów w określonej branży. Mam raczej na myśli nowe wymagania, które wolnorynkowa konkurencja postawiła przed uczonym. Przedsiębiorstwa są zdominowane przez konformistyczną *corporate culture*, w których jednostka ma z góry przypisane miejsce i precyzyjnie określony zakres obowiązków wynikający ze społecznego podziału pracy, a jej działanie musi być podporządkowane celom całej organizacji. Konformizm instytucjonalny, stawiający na pierwszym miejscu interes organizacji, jest w warunkach gospodarki rynkowej działaniem racjonalnym, ale klóci się z etosem i tradycją nauki. Brakuje w nim bowiem miejsca na wolność poszukiwania i dociekania prawdy, które są atrybutami nieodłącznie związanymi z nauką, jej tworzeniem i przekazywaniem w procesie kształcenia. Nie chodzi tu bynajmniej o brak przedsiębiorczości wśród braci akademickiej, gdyż w świetle badań Hay, Butt i Kirby ludzi nauki charakteryzuje stosunkowo duża kreatywność w działaniu oraz przekonanie, że niezależność i ciężka praca są znacznie częściej źródłem sukcesu niż ryzykanctwo. Mam raczej na myśli korporacyjny (rynkowy) sposób funkcjonowania uniwersytetów, który zakłada nadrzędność celów organizacji oraz narzuca pewien stopień instytucjonalnego konformizmu. Z drugiej strony trudno odmówić racji Helen Johnson, która podkreśla słabe więzi uczonych z uniwersytetem. Zwraca ona uwagę, że przy stale narastającej konkurencji następuje dyferencjacja instytucji akademickich, z których część funkcjonuje lepiej, przyciągając lepszych studentów i angażując się w prestiżowe projekty badawcze, część zaś jest zmuszona do zamykania wydziałów w wyniku nieumiejętnego zarządzania. Gospodarce rynkowej zawsze towarzyszą zwyczajcy i przegrani, dlatego umiejętność koordynacji pracy uczonych z priorytetami organizacyjnym zawartymi w strategii uniwersytetu oraz akceptacja kierunków jego rozwoju mogą się okazać ważnym atutem na rynku akademickim.

Świat akademicki bardzo sceptycznie podchodzi do jakichkolwiek zmian w murach Alma Mater, to samo dotyczy procesu urynkowienia uniwersytetów, gdyż prawa podaży i popytu ograniczają tradycyjne swobody akademickie oraz niszczą mityczny obraz ludzi nauki jako wspólnoty poszukującej prawdy. Oczywiście można polemizować, jak dalece ów wizerunek odzwierciedla rzeczywistość akademicką, w jakim stopniu jest sentymentalnym



wspomnieniem przeszłości, jednak pozostaje otwartą kwestia, czy możliwe jest pogodzenie tych dwóch, w znacznym stopniu przeciwstawnych kultur (naukowej i przedsiębiorstw) oraz czy istnieje taka formuła organizacyjna, która umożliwiłaby równoległe funkcjonowanie zasad wolnorynkowej konkurencji bez jednoczesnego deprecjonowania tradycyjnych wartości akademickich.

Nie ulega wątpliwości, że w całej Europie następuje proces wycofywania się państwa z finansowania obszarów tradycyjnie związanych z sektorem publicznym, takich jak telekomunikacja czy ubezpieczenia emerytalne. Dotyczy to również publicznego szkolnictwa wyższego, które z powodu braku wystarczających środków finansowych nie jest w stanie zapewnić edukacji na poziomie akademickim wszystkim, którzy do tego aspirują. Zmierzanie w kierunku urynkowania uniwersytetów jest zatem naturalną konsekwencją wzrostu liczby studentów, ale doniosłe funkcje kulturowe nie mogą zostać poddane wyłącznie rynkowemu prawom podaży i popytu, ponieważ w świecie wartości rynek ujawnia wiele niedoskonałości. Czym więc jest proces urynkowania uniwersytetów? Czy jest to próba uutilitaryzowania nauki i podporządkowania jej rozwojowi dyktatowi reguł podaży i popytu, przejaw koniunkturalizmu i naśladownictwa „mody umysłowej”, czy też może rynkowy model uniwersytetu jest tylko odpowiedzią na liczne i skomplikowane problemy współczesnego szkolnictwa wyższego? Książka przygotowana przez Garetha Williama nie daje jednoznacznego i pełnego rozwiązania tej kwestii, gdyż proces urynkowania uniwersytetów w Europie jeszcze się nie zakończył i dlatego trudno jest prorokować, jakie będą jego konsekwencje. Niemniej autorzy, których prace weszły w skład tomu, dokonują swoistego „odczarowania” apokaliptycznych wizji rychłego upadku uniwersytetów spowodowanego przez żelazne reguły popytu i podaży. Pokazują, że wolny rynek nie jest taki straszny i stanowi środowisko, do którego uniwersytet – jako konstrukcja dynamiczna – może się swobodnie przystosować, nie tracąc nic ze swojej tożsamości.

Na pewno uniwersytet musi pogodzić się z faktem, że obraz ludzi nauki zgromadzonych w wieży z kości słoniowej jest wyłącznie częścią mitologii akademickiej i niemożliwe wydaje się ignorowanie silnych więzi uniwersytetu ze społeczeństwem. Powinien zatem respektować prawa rynkowej ekonomii, ale w imię rzetelności kształcenia i dociekań naukowych nie może przystać na to, aby ekonomia stała się jedynym regulatorem życia akademickiego.

Na koniec warto zaznaczyć, że *The Enterprising University* jest lekturą bardzo ciekawą i ma wiele atutów, takich jak fachowość autorów, realność podejmowanych zagadnień oraz pragmatyczne podejście do problematyki akademickiej. Autorami prac, które weszły w skład tomu są zarówno cenieni badacze problematyki szkolnictwa wyższego, jak i osoby mające ogromne doświadczenie w zarządzaniu brytyjskimi uniwersytetami, co czyni z książki lekturę bardzo wszechstronną, wiarygodną i interesującą. Tym bardziej zatem może cieszyć fakt, że zdecydowana większość z nich, będąc świadoma problemów i dylematów, jakie niesie ze sobą urynkowanie uniwersytetu i nie skrywając pewnej dozy sceptycyzmu, skłania się jednak do optymistycznego patrzenia na przyszłe losy współczesnego uniwersytetu. Oby mieli rację!

## Bibliografia

**Barnett** Ronald 1992

*Improving Higher Education, Total Quality Care*, Open University Press, Buckingham.

**Bok** Daniel 1982

*Beyond the Ivory Tower*, Cambridge University Press, Cambridge (Massachusetts) – London.

**Newman** John Henry 1990

*Idea uniwersytetu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

**Palfreyman** David, **Warner** David 1988

*Higher Education and the Law: A Guide for Managers*, Open University Press, Buckingham.

**Pelikan** Jan J. 1992

*The Idea of the University: A Reexamination*, Yale University Press, New Haven.

**Pragensis** Carolina (ed.) 1994

*Rethinking the University: A Collection of Texts on the Idea of University, with the Reference to the Present Time*, Karolinum, Prague.

**Shattock** Michael (ed.) 1996

*The Creation of a University System*, Blackwell Publishers, Oxford.

**Sławek** Tadeusz 2002

*Mistrz jako wicemistrz*, „Res Publica Nowa”, nr 11.

**Twardowski** Kazimierz 1932

*O dostojności uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, Poznań.

**Williams** Gareth (ed.) 2003

*The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity*, Open University Press, Buckingham.

**Winclawski** Włodzimierz (red.) 1994

*Tożsamość uniwersytetu*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń.

**Żytkowicz** Helena (red.) 1997

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

# ZAPEWNIANIE JAKOŚCI W SZKOLE WYŻSZEJ

## Szkoły wyższe w Polsce – kontrowersje i problemy

### Rozmowa z prof. dr hab. **Andrzejem Jamiołkowskim**, przewodniczącym Państwowej Komisji Akredytacyjnej

– **Panie Przewodniczący, w jakich obszarach funkcjonowania szkolnictwa wyższego Państwowa Komisja Akredytacyjna spotyka się z największymi problemami i kontrowersjami?**

– Gdy Państwowa Komisja Akredytacyjna rozpoczęła działalność, czekało na nas 300 nie rozpatrzonych w 2001 r. wniosków dotyczących tworzenia nowych struktur w szkołach wyższych oraz powołania nowych uczelni. Zgodnie z ustawą na załatwienie tych spraw mieliśmy 3 miesiące. Wniosków dotyczących tworzenia nowych struktur łącznie wpłynęło do nas w 2002 r. 718. Odpowiedzieliśmy Ministrowi Edukacji na 685, pozostało jeszcze kilkanaście. Bariera znikła, nie ma już tego problemu.

Po wykonaniu pierwszego zadania mogliśmy przystąpić do następnego, na którego realizację środowiska akademickie chyba najbardziej czekały, tzn. do analizy jakości kształcenia w istniejących szkołach wyższych. Postanowiliśmy działać w sposób bardzo usystematyzowany. Przyjęliśmy zasadę, że corocznie będziemy ustalali listę kierunków studiów, które obejmujemy analizą w danym roku. Jeżeli w ciągu roku uda się ocenić wszystkie jednostki realizujące dany kierunek studiów – robimy to. Na przykład etnologia czy transport są kierunkami rzadko występującymi. Etnologia jest realizowana w pięciu uczelniach, transport – w siedemnastu. Istnieją jednak kierunki realizowane w ponad stu jednostkach. Nie jest możliwe, żeby w ciągu jednego roku sprawdzić wszystkie. Wówczas dzielimy pracę, podchodząc do sprawy w pewnym sensie statystycznie. Chcąc mieć obraz sytuacji w całej Polsce, w pierwszym roku wybieramy wizytacje w różnych miejscach w całym kra-

ju, a resztę robimy w roku następnym. W 2002 r. odbyło się 185 takich wizytacji. Oczywiście ich wyniki nie są natychmiast podawane do publicznej wiadomości, ponieważ procedura opracowywania wyników jest bardzo złożona i o tym będę jeszcze mówić. Zakładamy, że w 2003 r. przeprowadzimy ok. 400 wizytacji.

– **Z informacji internetowej wynika, że 257.**

– Dopiero ustalamy, które kierunki będziemy wizytować. Na początku roku nie przyjmujemy rozstrzygnięcia na cały rok kalendarzowy, tylko robimy to stopniowo, sukcesywnie, bo proszę zauważyć, że jeśli zwrócimy się do uczelni, żeby przedstawiła, jakie ma warunki na początku roku, a wizytację przeprowadzimy dopiero pod koniec roku, to szkoła odpowie, że dane już są nieaktualne. Sprawy te trzeba więc załatwiać w sposób płynny. Zakładamy, że w 2003 r. przeprowadzimy 400 wizytacji. Reagujemy też na prośby z zewnątrz, kiedy o wizytację prosi nas Minister Edukacji Narodowej, ponieważ ma informacje, że gdzieś dzieje się coś złego. I to też jest pewna forma naszej aktywności, choć zajmując ona nie więcej niż 10% wszystkiego tego, co w tej dziedzinie robimy.

Pierwsze refleksje po samoocenach i wizytacjach... Otóż wiele szkół wyższych funkcjonuje w sposób poprawny, i to warto odnotować. Obecnie w Polsce panuje taki klimat, że jeżeli coś jest pozytywnego, to nie warto o tym mówić. A przecież żyjemy nie samymi aferami i nieszczęściami, ale w tak olbrzymim systemie szkolnictwa wyższego, jaki mamy obecnie w Polsce, pojawiły się – i było to zupełnie naturalne – pewne nieprawidłowości, a nawet czasem działania na granicy hołota. Musieliśmy wówczas zareagować w sposób bardzo zdecydowany i przyznać oceny negatywne. Istnieje inny problem, o którym wcześniej właściwie się nie mówiło: uzurpacja niektórych profesorów do prowadzenia wybranych przez siebie kierunków, a nie tych kierunków, do których prowadzenia mają uprawnienia zgodnie z uzyskanymi dyplomami lub predestynują do tego ich badania i publikacje. Jednym ze stosowanych przez nas kryteriów przy stwierdzaniu, czy dana osoba rzeczywiście może reprezentować kierunek jest nie tylko sprawdzenie formalnego wykształcenia, ale także publikacji z ostatnich lat. Gdybyśmy się upierali przy wykształceniu formalnym, powstałyby problemy, choćby dlatego, że wiele osób reprezentujących nowoczesne dziedziny ma formalne wykształcenie zupełnie inne. Oni się przekwalifikowali w czasie, kiedy już byli doktorami czy doktorami habilitowanymi i wtedy uzyskiwali nową specjalność.

– **Są jednak sytuacje, gdy ktoś zmienia dyscyplinę...**

– Co to znaczy „zmienia dyscyplinę”? Żeby być kompetentnym w danej dziedzinie, żeby móc nauczać, trzeba mieć nie tylko zainteresowania, ale jeszcze osiągnięcia. Sporo kontrowersji powstaje np. w kwestii nauczania w polskich uniwersytetach filologii obcych przez *native speakerów*. Uważamy, że na kursach językowych *native speakerzy* są najlepsi, ale przecież nie jako filolodzy. Jeżeli np. jakiś *native speaker*, chcąc uniknąć służby wojskowej w swoim kraju, wybiera Polskę jako piękne miejsce do spędzenia dwóch lat, to jego znajomość literatury ojczystej może być żadna. Trzeba na sprawę patrzeć w ten sposób, że dany nauczyciel akademicki nie tylko zmienia zainteresowania, ale musi udokumentować, iż ma już osiągnięcia w tej dziedzinie. Ostatnio często dyskutujemy nad kierunkiem „informatyka”, bo specjaliści z wielu dziedzin z tzw. informatyki stosowanej twierdzą, że będą bardzo dobrze nauczali informatyki. Jestem fizykiem i wiem, że bardzo wielu fizyków jest jednocześnie znakomitymi informatykami w sensie praktycznym. Jeżeli jednak uznamy, że są dobrymi informatykami, to można powiedzieć, że są nimi również ci polo-

niści, którzy badają, ile razy litera „a” pojawia się w języku angielskim, a ile razy w polskim, gdyż także wykorzystują komputery. Czy oni są specjalistami, którzy mogą innych nauczać informatyki? Przecież to jest nieporozumienie. A więc muszą być prawdziwi informatycy, przy czym słowo „prawdziwy” oznacza takiego, który zna podstawy teoretyczne, który publikuje w uznanych czasopismach z informatyki. Jest to jedna z kontrowersji, która się pojawiła podczas naszego działania; sporo musieliśmy tłumaczyć, choć rzecz się wydaje oczywista. Nie każdy, kto ma tytuł profesora, może nauczać w każdej dziedzinie. Gdyby np. biolog stwierdził, że będzie uczył matematyki, to wszyscy wzruszyliby ramionami. Jeśli jednak profesor w jakiejś dziedzinie nagle sam uznaje się za specjalistę od zarządzania – to też można się zdziwić. Niektórzy upierają się, że mogą wyklądać zarówno pedagogikę, jak i socjologię, psychologię, zarządzanie i jeszcze kilka innych dziedzin.

**– Czy jest to związane z pędem do otwierania nowych kierunków?**

– Niewątpliwie. Ponieważ dany kierunek jest modny, to istnieje potrzeba uruchomienia go. Ale kierunek ten chcą stworzyć profesorowie reprezentujący różne dziedziny. Któż z nas jednak nie potrafi leczyć albo zarządzać, zwłaszcza dużym organizmem, np. krajem. Wielu wie doskonale, co powinny robić rządy. Krajem jest łatwiej zarządzać niż prawdziwą firmą, bo w firmie rezultaty są od razu widoczne. Wszyscy uważają, że wiedzą, jak zarządzać i jak prowadzić sprawy ekonomiczne w skali makro, w skali mikro byłoby z tym trochę gorzej.

**– Posłużmy się przykładem. Jeśli jakaś jednostka Uniwersytetu Warszawskiego chce wprowadzić nowy program czy uruchomić studia podyplomowe, np. nauczania ewaluacji, czy wobec tego wśród potencjalnych nauczycieli powinni być tacy, którzy mają publikacje na temat ewaluacji i odpowiednie dyplomy?**

– Państwowa Komisja Akredytacyjna nie zajmuje się studiami podyplomowymi. Zakładamy natomiast, że organami odpowiedzialnymi za uczelnię i jej oferty są senat oraz rady wydziałów. Mówiąc między nami, jest to założenie przyjęte nieco na wyrost. W pracach nad ustawą o szkolnictwie wyższym zmiany wyraźnie idą w tym kierunku, aby nie każda szkoła wyższa mogła prowadzić studia podyplomowe. Studia te są bowiem często jedynie pozoracją przekazywania wiedzy, jedną z największych patologii, jaka się pojawiła. Pracownicy dużych uczelni wiedzą, jaki jest naprawdę status studiów podyplomowych, wielu pracodawców natomiast nie wie. Absolwenci tego rodzaju studiów mają ładnie wydrukowane papierki, na których stwierdza się, że wysłuchali kursu zarządzania (nie wiadomo czym), gdy jednak zapytać o konkrety, to się okazuje, że taki absolwent nie wie prawie nic. Dla mnie zresztą największym szokiem jest to, że gdy zaczynam dyskusję z ekonomistami, to oni niejednokrotnie nie mają pojęcia np. o budżecie naszego kraju. Wszyscy się wypowiadają, jak zarządzać, jak iść w dobrym kierunku, tylko gdy ich zapytać o konkretne liczby, które opisują konkretne branże, to prawie nic nie wiedzą.

**– Chodzi o to, aby z jednej strony ograniczyć pewną dowolność bądź samowolę, a z drugiej – aby uczelnia reagowała na różne potrzeby, otwierała nowe kierunki, prowadziła studia; na tym polegają dobre kontakty z otoczeniem czy elastyczność. Łatwo sobie wyobrazić kombinację historyka sztuki z prawnikiem, bo zaistniała taka potrzeba...**

– Otóż zgodnie z *Deklaracją Bolońską* i wszystkimi pracami, które są podejmowane w wyniku jej postanowień, nauczanie ma być prowadzone na trzech poziomach: licencjackim, magisterskim i doktorskim. System musi być drożny. Nie ma więc nic złego w tym,

żeby historyka nauczyć z historii sztuki (gdyż historyk takiej wiedzy nie posiada), a jednocześnie np. przekazać mu pewną wiedzę z zagadnień prawnych. Gdy formułuje się tzw. standardy, to one zawierają tylko około 50% przedmiotów merytorycznych. Reszta pozostaje do dyspozycji uczelni. Jeżeli szkoła wyższa wymyśli coś naprawdę sensownego, ma dowolność w granicach pozostałych 50%. Dlaczego zatem standardy są potrzebne? Są niezbędne z powodów elementarnych, żeby student (absolwent) był identyfikowalny nie tylko w naszym kraju, ale także poza jego granicami. Jeśli ma jechać do Paryża czy Rzymu, to przecież musi powiedzieć, co tak naprawdę studiuje czy studiował.

**– Standard jako punkt odniesienia?**

– Oczywiście. Państwowa Komisja Akredytacyjna koncentruje się na sprawach związanych z dyplomem państwowym, który ma być w przyszłości uznawany we wszystkich krajach-sygnatariuszach *Deklaracji Bolońskiej*.

Jednym z zaskakujących dla nas problemów była sprawa dość swobodnego – o czym już mówiłem – traktowania przez niektórych profesorów zakresu swoich kompetencji. Inną kwestią, która pojawiła się nawet w dobrych uczelniach, był brak dbałości władz rektorskich o spełnianie elementarnych wymagań, np. minimów kadrowych, zgodnie z którymi np. w uczelni zawodowej musi być zatrudnionych co najmniej czterech nauczycieli akademickich mających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego. A jeśli nie ma czterech, to co? Kto pierwszy powinien to dostrzec? PKA czy rektor? To, co się dzieje na poszczególnych kierunkach powinno być analizowane w sposób ciągły przez władze uczelni. Istnieje również następujący problem. Niekiedy nawet w dobrych szkołach wyższych średnia wieku profesora w danym zespole czy katedrze wynosi 68 lat. Co więc będzie za 4 lata? Stworzenie takiej sytuacji oznacza kompletną niefrasobliwość. Każdy z nas, kto spędził ileś tam lat w szkolnictwie wyższym dobrze wie, że niektóre sławy doszły do emerytury nie zostawiając żadnego samodzielnego pracownika, który mógłby przejąć zakład czy katedrę. Pojedynczą górę lepiej widać na równinie, nie w górach. Czasem wynika to z chęci bycia pierwszym wśród tych, którzy niekoniecznie rywalizują. Z punktu widzenia pojedynczego człowieka może to być całkiem ludzkie, ale z punktu widzenia funkcjonowania systemu – fatalne. Władze uczelni powinny dbać o to, aby nie było takich sytuacji.

**– Czy w Państwowej Komisji Akredytacyjnej w dostatecznym stopniu reprezentowane są interesy uczelni niepaństwowych, czy PKA realizuje także wszystkie zadania tej Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego (KAWSZ)?**

– Podział na uczelnie państwowe i niepaństwowe, zawodowe i niezawodowe jest w pewnym sensie podziałem sztucznym, wynikającym z historii. Naturalne powinno być natomiast dążenie do tego, aby wszystkie typy szkół wyższych były traktowane jednakowo. Państwowa Komisja Akredytacyjna przejęła wszystkie zadania KAWSZ, ale ponadto otrzymała mnóstwo innych zadań, których nikt nie realizował w przeszłości. Nie odnosimy naszej działalności do tego, jak traktować szkoły zawodowe czy inne, chodzi nam o ocenę jakości we wszystkich możliwych typach uczelni. Staramy się np. przyglądać, czy reguły narzucone wyższym szkołom zawodowym nie zostały sformułowane przesadnie, na wyrost, w taki sposób, że niekiedy nie można ich spełnić. Czasem proste rachunki wskazują, że są nie do spełnienia, że popełniono błąd; nikt chyba tych prostych rachunków nie przeprowadził. Jeżeli np. stawia się wymaganie, żeby w programie kształcenia realizowanym w wyższej szkole zawodowej była 15-tygodniowa praktyka, to nie bierze się pod uwagę, że studenci pracujący nie mają w sumie tyle urlopu. Niewątpliwie trzeba jeszcze raz przyjrzeć się standardom.

Jeśli natomiast chodzi o problem reprezentacji uczelni państwowych i niepaństwowych w PKA – wszystkie szkoły wyższe miały możliwość zgłoszenia kandydatów, spośród których minister wybierał swoich reprezentantów. Kilku profesorów reprezentuje w PKA uczelnie niepaństwowe, a czasem wręcz stowarzyszenia, które ich zaproponowały. Nie jest zatem prawdą, że cały skład Komisji opanowały uczelnie państwowe i one teraz dyktują warunki. Mój stosunek do tej sprawy jest taki, że w żadnym wypadku nie powinniśmy celowo utrudniać życia niepaństwowym szkołom wyższym tylko dlatego, że ich założycielem czasem jest osoba fizyczna. Odwrotnie – często na początku trzeba mu pomóc, bo jest słabszy, jest to całkiem naturalne. Najważniejsze, aby zdawał sobie sprawę z tego, co to jest szkoła wyższa, a nie wyobrażał sobie, że uruchamia kursy pomaturalne.

**– Komisja przejęła także niektóre zadania Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Czy to było uzasadnione?**

– W 2001 r. prowadzono wiele dyskusji nad nowelizacją ustawy, aby najracjonalniej podzielić zadania między Państwową Komisję Akredytacyjną i Radę Główną. Rada Główna nie miała takiego oprzyrządowania, jakie my mamy. Proszę wziąć pod uwagę, że PKA jest organem, który wprawdzie składa się z 70 osób, ale na naszą rzecz w sposób ciągły pracuje około 500 ekspertów, z którymi mamy bezustanny kontakt. Ponieważ jesteśmy obsługiwani przez 15-osobowe biuro, mogliśmy pokonać tę górę wniosków, która na nas czekała i jesteśmy w stanie przeprowadzać 400 wizytacji rocznie. Rada Główna nie mogła prawidłowo spełniać tej roli, zresztą nie miała jej wpisanej do swoich zadań. Pełniła tę rolę na prośbę ministra, bo przecież nie było nikogo innego, kto miałby to robić. Dotychczas wydaliśmy już 12 negatywnych opinii. Co to znaczy, że wydajemy negatywną opinię, kiedy oceniamy jakość? Minister ma w tej sytuacji dwa możliwe sposoby działania: albo zawiesza nabór, albo rozwiązuje kierunek i przenosi studentów gdzie indziej. Poza tym wydaliśmy 40 opinii warunkowych.

**– A co zrobił minister? Zawiesił nabór czy rozwiązał kierunek?**

– Jedna uczelnia jest już rozwiązana, w większości są to zawieszenia naboru. My dajemy czasem sygnał, że to jest najwłaściwsze rozwiązanie. Pisząc list przewodni do uchwały, przedstawiamy jedynie swoją sugestię.

W jednej z polskich politechnik ponad 6 tys. osób studiuje zarządzanie i marketing. Nauczyciele akademicki (nie tylko profesorowie, ale także adiunkci) są tam tak obciążeni, że każdy opiekuje się ponad 100 pracami magisterskimi. Czy można być efektywnym w takim wypadku? W moim przekonaniu jest to absolutnie niemożliwe. Czy można na opiekę nad magistrantami poświęcić 2480 godzin? Jeśli odrzucimy w ciągu roku niedziele, to zostanie nam 300 dni. Z prostego rachunku wynika, że przez 8 godzin dziennie dany nauczyciel akademicki nie robi nic innego, tylko spotyka się ze studentami, z których większość to studenci zaoczeni, przyjeżdżający jedynie w weekendy. Jest zupełnie oczywiste, że mówimy o pewnej fikcji. W takich sytuacjach proponujemy wstrzymanie naboru, bo jak będzie mniej studentów, to nauczyciele akademicki będą mogli poświęcić im więcej czasu. Wydaliśmy 40 opinii warunkowych oraz ponad 100 pozytywnych. W przypadku opinii warunkowych uczelnia kontaktuje się tylko z nami, nie ma potrzeby kontaktowania się z ministrem.

Gdy mówimy o tworzeniu nowych struktur, to zgodnie z ustawą jesteśmy jedynie ciałem opiniodawczym. Jednak pani minister Krystyna Łybacka powiedziała, że będzie w pełni respektowała opinie Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Dlaczego tak postąpiła? Proszę zauważyć, czy racjonalnie działając można zrobić coś innego? Przecież każdy minister jest specjalistą w jednej dziedzinie. Obiektywnej oceny może dokonać tylko komisja, która jest sta-

bilna. I tak to w tej chwili się rozstrzyga, co niewątpliwie daje Państwowej Komisji Akredytacyjnej bardzo silną pozycję, ale także kolosalną odpowiedzialność. Bo tak naprawdę to my kształtujemy rozwój sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym w najbliższych latach, gdyż rozstrzygamy o powstawaniu nowych jednostek, o jakości kształcenia i zamykaniu instytucji szkolnictwa wyższego lub przynajmniej wstrzymywaniu naboru, o uruchamianiu nowych, nietypowych kierunków studiów tylko dla jednej uczelni. Państwowa Komisja Akredytacyjna jest zatem ciałem, na którym spoczywa kolosalna odpowiedzialność, jednak spora część środowiska nie zdaje sobie z tego sprawy. Mnie najbardziej zdumiewa to, że mówiąc czasem oczywistości, jestem zaskoczony reakcją sali, bo część osób wyobrażała sobie sytuację inaczej i to, co wydaje się oczywistością, dla nich niekiedy okazuje się nowością.

**– Członków Komisji powołuje minister spośród kandydatów zgłoszonych przez Radę Główną, senaty uczelni, stowarzyszenia naukowe, zawodowe i twórcze oraz organizacje pracodawców. Część środowiska uważa, że wyboru spośród zgłoszonych kandydatów mogą dokonać także inne ciała, Rada Główna...**

– Jestem zachwycony państwa wiarą w możliwości Rady Głównej. Byłem jej wiceprzewodniczącym, byłem także członkiem Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich; wszystko to znam od środka. Jest jasne, że minister nie tworzy takiej Komisji ot tak sobie. Na początku było zgłoszonych 600 kandydatów przez senaty uczelni, Radę Główną i innych przedstawicieli, czyli była to w pewnym sensie emanacja środowiska. I dopiero z tej grupy Minister Edukacji dokonał wyboru 70 osób. Czyli miał pewną swobodę, ale nie taką, aby mógł wybrać kogoś spoza tej grupy. Jeśli ktoś nie znalazł się w tej grupie, to nie miał szans, żeby się znaleźć w Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Minister najpierw ustala, kto będzie tę komisję prowadził. Gdy już wybierze, kto zostanie przewodniczącym, kto sekretarzem PKA, to zaczyna konsultować dalszy wybór z wybranymi osobami, znającymi środowisko. Ja oczywiście nie znam wszystkich profesorów w Polsce, bo są ich tysiące, ale mam rozeznanie, kto jako rektor się sprawdził, kto się nie sprawdził, kto był efektywny w różnych sytuacjach.

A więc mechanizm wyłaniania kandydatów na członków komisji ma charakter hybrydowy: jest to i emanacja środowiska, i decyzja ministra, który może wybrać osoby dostatecznie energiczne, znające system szkolnictwa wyższego. Gdyby skład PKA ukształtował się na zasadzie wyborów organizowanych w skali kraju, to w tej Komisji znalazłoby się – i to mam odwagę powiedzieć publicznie – wiele osób, które się w ogóle nie nadają do wykonywanej tu pracy. Jest to bowiem ciężka praca, również w sensie czasu i energii, które trzeba poświęcić. Co to znaczy przeprowadzić 400 wizytacji w ciągu roku, kiedy trzeba odrzucić wakacje i inne „martwe okresy”? Członkowie PKA bez przerwy jeżdżą po Polsce. Bardzo miło jest wyjechać raz na dwa-trzy miesiące, ale jeśli ma się wyjeżdżać kilka razy w miesiącu, to przestaje być takie miłe. W Komisji nie może być osób, które nie zdają sobie sprawy z tego, co je czeka, a czeka je katorżnicza praca. Ale ta praca musi być wykonana dla dobra polskiego systemu szkolnictwa wyższego, gdyż zabrnęliśmy w zaułek, w którym mogłoby to się źle skończyć ze względu na coraz większe otwarcie granic, coraz bardziej szczegółowe przyglądanie się nam z zewnątrz. A więc metoda wyłaniania kandydatów za pomocą wyborów nie jest najlepsza.

Na pewno wiedzą państwo, że bardzo często wybrany losowo profesor nie będzie umiał sensownie opisać systemu szkolnictwa wyższego w Polsce ani podać liczb charakteryzujących ten system.



**– Czy członków Komisji można odwołać?**

– Członkowie Komisji są nieodwoływalni w trakcie kadencji.

**– Niektórzy pytają, czyje interesy reprezentuje Państwowa Komisja Akredytacyjna: administracji centralnej, szkół wyższych, studentów czy rynku pracy?**

– Pytanie jest dość delikatne. Członków Komisji powołuje minister spośród osób zgłoszonych przez różne gremia i instytucje. My nie identyfikujemy się z interesami żadnej określonej grupy, ale niewątpliwie stawiamy sobie jeden cel: żeby młodzi ludzie w Polsce byli rzetelnie informowani o jakości tego, co mogą otrzymać w poszczególnych uczelniach. Jesteśmy powołani do analizy jakości kształcenia.

**– Ale z jakiej perspektywy? To co Pan Przewodniczący mówi, to jest perspektywa dyscyplin, uczelni. Jeśli natomiast pytać przedsiębiorców, to ich interesuje, czy ktoś chciałby się uczyć, czy umie się posługiwać komputerem, czy zna język angielski. Czy to jest prawidłowe podejście? Czy z tej perspektywy patrzy się na uczelnie w Komisji?**

– Nie, nie patrzy się, i odpowiem dlaczego. Jest to perspektywa lokalna zarówno w przestrzeni, jak i w czasie. Obecni studenci będą pracowali również za 30 lat. Istota rzeczy jest nie w komputerze i nie w językach obcych, ale w tym, co naprawdę umieją z danej dziedziny. W bardzo wielu enuncjacjach rektorów nowo tworzonych szkół można natomiast spotkać następujące sformułowania: chcesz dobrze znać języki, chcesz dobrze znać obsługę komputera – przyjdź do nas. Jest to nieprawdopodobnie powierzchowne podejście. Każdy 16-letni Anglik zna angielski i posługuje się komputerem. Trudno jednak na tej podstawie uznać, że ma wyższe wykształcenie. Gdybyśmy komuś młodemu chcieli powiedzieć, co ma studiować, żeby odnieść sukces – czy tak naprawdę potrafimy to zrobić? Jeszcze niedawno w RFN istniało wielkie zapotrzebowanie na informatyków. Niemcy nas zapraszali, bo nie mieli swoich informatyków, i wystarczyło tąpnięcie o parę procent we wzroście PKB, żeby zaczęło się zwalnianie informatyków z małych firm. Ich rolę mogą spełnić odpowiednio wyspecjalizowane firmy zewnętrzne. Taka jest prawda. W związku z tym jest niestety trudno przewidzieć, co będzie za 5, 10, 15 lat. Dlatego też uważam, że właściwym sposobem rozwijania człowieka poprzez studia wyższe jest uczenie kultury danej dziedziny, danie jak najszerszej znajomości wybranej problematyki.

**– Czy w polskich uczelniach jest dostateczna liczba kierunków kształcenia? Jakie stanowisko zajmuje Państwowa Komisja Akredytacyjna w sprawie studiów międzydziałowych, interdyscyplinarnych, jakie problemy czy sugestie zgłaszane są w tym zakresie przez szkoły wyższe?**

– Nie ulega wątpliwości, że w pewnym momencie trzeba było doprowadzić do racjonalnych rozmiarów parametr mówiący o tym, ile w Polsce jest kierunków kształcenia (mamy 102, będą 104). Czasami jednak w poszczególnych uczelniach rodzi się sytuacja zupełnie wyjątkowa. Jako bardzo dobry przykład może posłużyć Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest tam grupa fizyków zajmujących się akustyką i grupa psychologów zajmujących się odbiorem przez człowieka dźwięku. Nie można powiedzieć, że to są studia z fizyki, można je określić jako studia nad tym, jak konkretny żywy organizm reaguje na dźwięk. PKA wyraziła zgodę na otwarcie kierunku studiów „akustyka”, ponieważ na tej uczelni są wyjątkowe warunki, jest grupa osób znających kwestie akustyki od strony fizycznej oraz zainteresowani tym zagadnieniem humaniści. W taki sam sposób powstało religioznawstwo na Uniwersytecie Jagiellońskim. Incydentalnie występują sytuacje, gdy powstaje coś wyjątkowego, wtedy PKA jest ciałem, które rozstrzyga o powstaniu kierunku.

Jeżeli chodzi o studia międzywydziałowe, czasem rzeczywiście jest tak, że młody człowiek przychodzący do uczelni nie wie jeszcze dokładnie, co to znaczy studiować socjologię, psychologię, pedagogikę. Na przykład wielu młodych ludzi przychodzących na astronomię jest wstrząśniętych, że przez pierwszy rok uczą się matematyki i fizyki, stawiają więc pytanie, kiedy będą uczyć się o gwiazdach. Oni nie rozumieją, że mechanika nieba to część mechaniki ogólnej. Rozczarowanie jest czasami bardzo duże. Tacy młodzi ludzie powinni mieć możliwość manewru. Zakłada się, że przy zmianach ustawowych pojawi się pojęcie makrokierunku. Elastyczność będzie większa, choć pod koniec studiów student będzie musiał podjąć decyzję, co tak naprawdę studiuje. Nie może być tak, że będzie to kawałek biologii, kawałek turystyki i rekreacji, i zostanie magistrem nie wiadomo czego. Z tego tak naprawdę wyjdą tylko sfrustrowani młodzi ludzie.

**– W tym kontekście można zapytać o Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH) realizowane na Uniwersytecie Warszawskim. Jak te studia będą oceniane?**

– Jest to ciekawa inicjatywa. Działalność MISH była bardzo dobrze reklamowana, w związku z czym wiele się o tym mówiło, ale absolwentów jest 200, co przy 300 tys. absolwentów szkół wyższych jest niewielką liczbą. Nie tu tkwi istota problemu polskiego szkolnictwa wyższego. To jest działalność wysublimowana.

**– Są to jednak studia elitarne.**

– Przed chwilą mówiłem o elitarnym przedsięwzięciu z dziedziny akustyki. Bardzo dobrze, że będziemy mieli w Polsce takie wyjątkowe sytuacje. Ale my działamy w skali makro. Problemy mikro nie mogą narzucać, przystaniać myślenia o całym systemie.

**– Państwowa Komisja Akredytacyjna, oceniając MISH, będzie stosować swoje procedury i sprawdzać, czy profesorowie zatrudnieni etatowo mają odpowiednie do nauczanych dziedzin publikacje, czy spełniają kryteria przyjęte przez PKA?**

– Na pewno się temu przyjrzymy.

**– W praktyce może się jednak okazać, że taki „twór” nie spełnia kryteriów przyjętych przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Byłoby to rzeczą straszną dla elitarności. Im bardziej uniwersytet staje się masowy, tym lepiej dla niego, że istnieją studia elitarne.**

– Niewątpliwie. Zresztą na świecie bardzo często tak jest. Dobry uniwersytet, o światowej renomie, a wokół niego mnóstwo różnych dodatkowych struktur, które funkcjonują albo na niższym poziomie, ale pod nadzorem uniwersytetu, albo tworzone są elitarne jednostki. Oczywiście sprawdzając tego rodzaju rozwiązania, nie możemy stosować normalnych standardów. Sądzę, że starczy nam umiejętności, żeby jednak takie rozwiązania sprawdzić. Niewątpliwie takie zjawisko, że oto nagle ktoś sam siebie uznaje za historyka jest patologią. Jeżeli to wykryjemy, będziemy ten problem podnosili.

**– Jak przebiega współpraca Państwowej Komisji Akredytacyjnej ze środowiskowymi komisjami akredytacyjnymi?**

– Komisje środowiskowe są na pewno czymś pozytywnym. Zaczęły działać wtedy, kiedy jeszcze ustawodawca nic w tej sprawie nie zrobił. Ale, po pierwsze, komisje te nie mają umocowania prawnego, czyli ich rozstrzygnięcia tak naprawdę nie mogą być brane pod uwagę przy żadnych decyzjach np. resortu edukacji. Po drugie, komisje środowiskowe (nie wszystkie, ale w większości) działają tam, gdzie zostaną zaproszone. Gdy jednak się okaże, iż jakaś uczelnia czy kierunek studiów nie spełnia kryteriów, to świat zewnętrzny nie jest o tym informowany. One

mogą mówić tylko o instytucjach najlepszych. Ale komisjom przytrafiają się nieszczęścia. Na przykład w pewnej dziedzinie, w związku z tym, że nie jest to dziedzina duża, środowisko samo siebie oceniało. Zebrali się profesorowie i doszli do wniosku, że jeśli będą oceniać według kryteriów ministerialnych, to nikt lub prawie nikt nie będzie oceniony pozytywnie. Cóż robiono? Zmieniono kryteria – obniżono je w stosunku do wymagań ministerialnych. I nikt tego dalej nie zauważył. Ani kierownictwo danej komisji, ani rektorzy, którzy ten wynik zatwierdzali. Aż przyszła PKA i stwierdziła, że zmieniono kryteria, obniżając je poniżej wymagań ministerialnych. Efekt jest taki: albo sytuacja poprawi się tam w ciągu roku, albo będą oceny negatywne.

**– Jeżeli ministerstwo, rektorzy, Państwowa Komisja Akredytacyjna mają prowadzić politykę, to musi istnieć dobra baza danych bądź wypracowane wskaźniki, które pozwolą np. definiować cele. Koncepcja bazy danych powinna być jawna i dyskutowana.**

– Ministerstwo ma bazę danych o tym, w których uczelniach zatrudnieni są poszczególni profesorowie. Do wszystkich rektorów kierowane są pisma z prośbą o przedstawienie kierunku studiów i kadry pracującej na tym kierunku. Dane ze wszystkich szkół wyższych przychodzą do Ministerstwa i wprowadza się je do komputera. Wystukujemy nazwisko danego profesora (powiedzmy z Torunia) i wiemy, że jeszcze pracuje w Olsztynie, a oprócz tego w Płocku. Kierujemy wówczas pisma do rektorów, aby ów profesor rozstrzygnął, której uczelni kierunek będzie firmował. Pracować może, ale nie może firmować kierunku w trzech uczelniach. Koncepcja bazy danych została stworzona przez ministerstwo na skutek impulsów i próśb środowiska i ta baza została przejęta przez PKA. Informacje te dają nam niezły wgląd w całą sytuację. Dotyczy ona na razie samodzielnych pracowników naukowych. Z czasem powinna być rozszerzona na pozostałe osoby.

**– Jeżeli rektor albo dziekan chce dobrze rządzić uczelnią czy wydziałem, powinien mieć kontrolę nad największym zasobem uczelni – czasem pracy dydaktycznej i naukowej. Czy można powiedzieć, statystycznie rzecz ujmując, średnio na ilu etatach pracuje profesor tytułarny czy pracownik samodzielny?**

– Część opowieści o kilku etatach to legendy.

**– Tak, ale jaka jest prawda?**

– W pewnych dyscyplinach (prawo, administracja, zarządzanie i marketing, pedagogika) nie można lub prawie nie można już znaleźć osób, które by nie wyczerpały swoich możliwości reprezentowania kierunku. Dlatego też powstawanie nowych uczelni nie będzie już łatwe.

**– To znaczy nie można już znaleźć osób, które mogłyby firmować te kierunki w nowych uczelniach?**

– Po prostu osoby te już oddały swoje uprawnienia. W pewnych dziedzinach nie ma już w zasadzie kadry, która byłaby wolna. Na poziomie licencjatu można firmować kierunek w dwóch miejscach. Dlatego wówczas, gdy składany jest wniosek o utworzenie kierunku i jest tam profesor firmujący kierunek już w dwóch uczelniach i chce firmować w trzeciej szkole, to tego robić nie wolno. Około 20% wniosków, które wpłynęły do PKA o utworzenie nowych jednostek (szkół, kierunków) zostało przez nas odrzuconych z tego powodu.

Bardzo często jest tak, że mimo zapisu w ustawie, iż profesor, podejmując dodatkową pracę, powinien powiadomić o tym rektora, w praktyce jednak tego nie robi. Z powodu przyjęcia metody, na której podstawie została zbudowana nasza informacja, PKA ma większą wiedzę o profesurze niż rektorzy. Coraz częściej rektorzy zwracają się do nas z prośbą o podanie informacji dotyczącej zatrudnienia profesorów.

– **W jaki sposób w krajach Unii Europejskiej uznawany będzie zakres kwalifikacji stojących za polskimi dyplomami i ich jakość? Czy Państwowa Komisja Akredytacyjna ma w tej sprawie jakąś politykę?**

– Co 4–6 tygodni jeżdżę na konferencje uzgodnieniowe w skali Unii Europejskiej. Chciałbym wyraźnie powiedzieć, jakie kwestie są według mnie bardzo źle prezentowane w polskich mediach. Przeciętny człowiek – który nie zajmuje się tym, czym my się zajmujemy – ma wypaczony obraz rzeczywistości. Sądzi, że w Unii istnieje jakaś doskonale zorganizowana struktura szkolnictwa wyższego, porozumienia między krajami, wysoki poziom kształcenia, a biedna Polska, gdzieś z boku, ze Wschodu, usiłuje się do tego dostać. Ten obraz jest nieprawdziwy. W każdym kraju są uczelnie dobre, średnie i złe. Nie ma żadnych wewnętrznych porozumień w ramach Unii obowiązujących globalnie. Mało tego, istnieje raczej – i uważam to za bardzo mądre – następujący sposób myślenia: nie zabijamy indywidualnych rozwiązań w poszczególnych krajach, nie upieramy się, że wszystko ma być po angielsku. To, że młody człowiek, pełen energii i chęci, przyjedzie i nauczy się języka lokalnego, wyjdzie mu tylko na zdrowie. Oczywiście, we współczesnych czasach język angielski staje się niezbędnym językiem porozumiewania się w świecie, ale, po pierwsze, nie ma żadnych dążeń do unifikacji. Podkreślam raz jeszcze, nie ma problemów tego typu, że polskie uczelnie są generalnie słabsze niż inne w Europie. Przeciwnie – istnieje w Polsce wiele szkół wyższych, których absolwenci są uznawani bez żadnych problemów. Tak samo zupełnie nieprawdziwy obraz zbudowano z tzw. międzynarodową maturą. Każda informacja o tej sprawie podana w „Wiadomościach” czy innej audycji kończy się następującym stwierdzeniem: oto jest elita, która ma wstęp na inne uczelnie europejskie, a w Polsce nie jest akceptowana. Po pierwsze, ma wstęp na inne uczelnie, ale jak zapłaci, wówczas dostanie się do Cambridge czy Oksfordu. Znam dobrze osobę, która zdała normalną maturę, pojechała do Anglii i została bez żadnych problemów przyjęta do uczelni angielskiej, ale pod jednym warunkiem – że zapłaciła. Skończyła tam studia, nie było żadnego problemu. Nie tu tkwi istota rzeczy.

Jeżeli młody człowiek z międzynarodową maturą zgłosi się do polskiej uczelni i zapłaci, też zostaje przyjęty na studia. Ale na studia dzienne, na których wymagane są pewne zdolności na poziomie więcej niż średnim, nie zostanie przyjęty automatycznie, lecz musi zdać egzamin (np. dzieje się tak podczas przyjęć na matematykę na najlepszych uczelniach).

Nie możemy także ośmieszać polskich szkół wyższych i mówić, że nauczyciel akademicki pracuje na dziesięciu etatach. My wiemy, kto gdzie pracuje. Czasami te legendy biorą się stąd, że znany profesor zostaje zaproszony na cykl wykładów. Potem mówi: wykladałem tu i tu, ale to nie były regularne wykłady. PKA zajmuje się sytuacją, kiedy dana osoba ma w kilku uczelniach normalne wykłady przez cały semestr.

Gdy zmieniono przepisy w ustawie o tytule i stopniach naukowych (teraz każdy profesor liczy się tylko raz do uprawnień habilitowania i doktoryzowania, a już od dawna liczy się tylko raz do uprawnień do nadawania tytułu magistra), uczelniom prywatnym przestaje się opłacać zatrudnianie „martwych dusz”, gdyż nie wnoszą one nic do uprawnień.

Podsumowując ten wątek, należy stwierdzić, że jesteśmy normalnym partnerem, jednym z 32 partnerów, którzy uczestniczą w budowaniu europejskiej przestrzeni edukacyjnej w szkolnictwie wyższym. *Deklarację Bolońską* podpisały przecież 32 państwa\*, a nie tylko „piętnast-

---

\**Deklarację Bolońską* (1999) podpisało 29 państw. W 2001 r., podczas konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego w Pradze, dołączyły do nich trzy państwa, a w 2003 r., podczas konferencji w Berlinie, siedem (przyj. red.).

ka” Unii Europejskiej. Jesteśmy tam normalnie traktowani, mamy wpływ na pewne rozstrzygnięcia. Sprawa nie jest prosta, bo konserwatyzm profesury nie jest specjalnością wyłącznie polską, lecz zjawiskiem międzynarodowym. Jak przekonać profesorów do tego, żeby były trzy poziomy studiów – to już jest wyzwanie. W wielu dziedzinach ludzie wzruszają ramionami, np. psychologowie mówią, że nie wolno studiować psychologii na poziomie licencjackim. Ale w Anglii – wolno. Jak to się dzieje? Pytam Anglików, jak to się dzieje? Bardzo prosto – żadnych zajęć klinicznych na poziomie pierwszym, jedynie na poziomie drugim, żadnych uprawnień psychologa po poziomie pierwszym, dopiero po poziomie drugim. I problem rozwiązany.

Nasi prawnicy mówili, że studiowanie prawa w skróconej formie jest niemożliwe. Dlaczego? Bo mieli bardzo dużo chętnych na studia magisterskie. Gdy teraz rynek się kurczy – pogląd znika. Obecnie wprowadza się studia uzupełniające, dające tytuł magistra prawa po innych „ścieżkach”. Proszę zauważyć, że wymagania rynku kształtują sposób myślenia, a nie myślenie o dyscyplinie. Ja wywodzę się z dyscyplin związanych z naukami przyrodniczymi. Przypominam sobie dyskusję na Radzie Wydziału, kiedy chemicy mówili, że w żadnym wypadku nie można chemii studiować na poziomie licencjackim, bo taki chemik doprowadzi do nieszczęścia. Pójdzie uczyć do szkoły i spowoduje wybuch. Życie pokazało, że są chemicy po licencjacie, a wybuchów w szkołach nie ma.

**– Proces integracji z Unią Europejską będzie powodował homogenizację procesu kształcenia, również na poziomie wyższym.**

– Zgoda, ale bardzo, bardzo powoli.

**– Jeżeli Polacy zaczną wyjeżdżać do krajów Unii, szukać pracy gdzie indziej, to pojawi się pytanie, co dyplom zaświadcza albo jakie kwalifikacje za nim stoją?**

– Za dyplomy, które mają znak orła, bierze gwarancję państwo polskie. Tego typu dyplomy będą uznawane. W Europie jest bardzo dużo szkół wyższych. Jeżeli zaczniemy wymianę każdej instytucji z każdą, powstanie nieprawdopodobna gmatwanina – całkowicie nieczytelna. Dlatego przyjęto bardziej racjonalne rozwiązanie. Wzajemnie uznajemy uczelnie, które są wpisane do rejestru ministrów edukacji. Jest ważne, aby minister edukacji pannał nad tym, co się dzieje w zarządzanym przez niego systemie szkolnictwa wyższego.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych następowała erozja systemu szkolnictwa wyższego w naszym kraju. Zdrowy rozsądek wskazuje, że nie mogło być inaczej. Jeżeli w Departamencie Szkolnictwa Wyższego Ministerstwa Edukacji pracowało tylko 40 osób i nie było żadnych innych struktur odpowiedzialnych za jakość, nie mogło być inaczej, gdy mamy 1,7 mln studentów i 2 tys. jednostek prowadzących różne kierunki studiów. Powołanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej było absolutnie niezbędne. Zostało to zrobione dopiero niecałe półtora roku temu. Komisja powinna powstać w połowie lat dziewięćdziesiątych, dziś byłibyśmy w zupełnie innym miejscu.

Najbliższe spotkanie ministrów odbędzie się we wrześniu w Berlinie. Sygnatariusze *Deklaracji Bolońskiej* dążą do zbudowania europejskiej przestrzeni edukacyjnej, w której młody człowiek zaczyna studia w Warszawie, potem przenosi się do Paryża i uczy się dalej. To będzie norma. My też będziemy coraz częściej prowadzili pewne fragmenty naszej edukacji po angielsku. Nie może jednak być tak, że ktoś chce studiować nauki słowiańskie, przyjeżdża do Polski i mówi tylko po angielsku. On musi poznać tę kulturę chodząc po ulicach, rozmawiając, czytając.

**– Musiałby wówczas znać język polski, a to jest bariera...**

– Miałem 32 lata, gdy po raz pierwszy znalazłem się w Niemczech. Pierwsze, co zrobiłono, to skierowano mnie do Instytutu Goethego na intensywny kurs języka niemieckiego. Po

dwóch miesiącach byłem w stanie bez większego problemu porozumiewać się z Niemcami dlatego, że miałem 6 godzin zajęć dziennie. Normalny, czteromiesięczny kurs języka daje przeciętnie uzdolnionemu człowiekowi możliwość wstępu na uniwersytet. Sądzę, że Polacy powinni wspierać takie szkoły językowe, chodzi o to, żeby po czterech miesiącach intensywnego nauczania można było słuchać wykładów. Może nie wykładów z filozofii, bo to jest delikatna materia ze względu na język, ale wykładów z matematyki, informatyki – z pewnością tak.

**– Wygląda na to, że rynek edukacyjny będzie olbrzymi, powstanie także wielki popyt i stojące za tym duże pieniądze. Jeżeli w krajach europejskich, co potwierdzają badania, jest dwa razy większa liczba godzin kształcenia niż w Polsce, łatwo w tej sytuacji wyliczyć liczbę godzin, która może być zagospodarowana w tym obszarze. Zakładając, że w Polsce ten rynek powiększy się, powstanie pula godzin kształcenia, którą może wykorzystać także uczelnia. Czy Państwowa Komisja Akredytacyjna ma w tej sprawie swoje stanowisko?**

– Nie ulega wątpliwości, że ludzie będą starali się kształcić. Rola uniwersytetów będzie ewoluowała w tym kierunku, że kształcenie na pierwszym poziomie będzie się odbywać w różnych uczelniach, ale na dalsze studia trzeba będzie trafić do „prawdziwego” uniwersytetu. Uniwersytety będą miały całą gamę ofert funkcjonującą pod kontrolą rad wydziałów i senatów. Sądzę, że rady wydziałów i senaty zaczną się coraz bardziej temu przyglądać.

Pojawienie się PKA wywołało zmianę sytuacji psychologicznej w środowisku. Jeżeli chcemy wizytować uczelnię, to informujemy o tym rektora i prosimy o przygotowanie samoooceny. W tym momencie uczelnia sama zaczyna patrzeć na siebie krytycznie.

**– Zostało to odebrane przez część środowiska jako ograniczenie autonomii...**

– Nie tyle ograniczenie autonomii, ile po prostu ocena oferty poszczególnych szkół wyższych. Uczestniczyłem w audycji radiowej, w której przedstawiciele dużych politechnik stwierdzili, że pojawienie się PKA było zbawienne. To bardzo miło. Nawet w tych uczelniach, w których jeszcze nie byliśmy, już nasza obecność wniosła coś pozytywnego – zaczęto myśleć o jakości kształcenia.

**– Kiedyś byłem na uniwersytecie amerykańskim, to był supermarket, który oferował kursy: dla wdów, emerytów, jak zaczynać drugą karierę, jak tworzyć plan rozwoju zawodowego i bardzo wiele innych. Może też być uniwersytet typu elitarnego. Czy Państwowa Komisja Akredytacyjna może współkształtować politykę, kierunek, w jakim będą zmierzać polskie uczelnie?**

– Posłużę się przykładem amerykańskim. Cały teren Stanów Zjednoczonych jest podzielony na sześć obszarów. W każdym z nich działa jakaś komisja akredytacyjna, powoływana inaczej niż PKA, ale zaakceptowana formalnie przez władze. Żeby dostać pieniądze publiczne, trzeba mieć akredytację. I Harvard, i Yale też się poddają akredytacji. Jeżeli ktoś chce założyć Wyższą Szkołę Wróżby, niech zakłada. Jeżeli ktoś chce za to płacić, jego sprawa. Nie będziemy sprawdzać takiej uczelni. Postrzegamy swoją rolę następująco. Minister Edukacji Narodowej prowadzi w Polsce rejestr szkół wyższych, które wydają państwowe dyplomy. Nas interesują tylko uczelnie wpisane do rejestru ministra. Minister, prowadząc rejestr, musi mieć pełną wiedzę o tym, co się dzieje w tym systemie, aby mógł dawać gwarancję, również dla świata zewnętrznego, że dyplomy są na odpowiednim poziomie. Oprócz tego z pewnością będą powstawały przedsięwzięcia, o których mówił pan profesor (kursy dla emerytów itd.). My nie będziemy w to ingerowali, podobnie jak w Stanach nie ma ingerencji. Tam jednak ludzie są bardziej przyzwyczajeni do tego, żeby mówiąc o uniwersytecie, myśleć o prawdziwym uniwersytecie. Po pierwsze, trzeba wiedzieć, czy uczelnia jest w pierwszej setce, czy zajmuje dalekie miejsce. To jest różnica w sposobie reagowania społeczeństwa. U nas wierzy się w rzeczy dzie-

cinne. Bez przerwy ukazują się rankingi, nawet profesura daje się wodzić za nos, jak dzieci. Na przykład jeden z tygodników ogłasza ranking uczelni i informuje, że wziął pod uwagę cytowania pracowników. Co to znaczy? Przecież musiano by pytać podając listy nazwisk profesorów poszczególnych uczelni. Z pewnością układający ranking nie dysponował takimi danymi.

– **Czy w związku z tym, że prasa będzie się interesować daną uczelnią, Państwowa Komisja Akredytacyjna będzie miała coś do powiedzenia, w sprawie dostępu do bazy danych, o której mówiliśmy? Czy można będzie udostępniać prasie dane w związku z rankingami?**

– Mam krytyczny stosunek do rankingów. Jestem w stanie wykazać nieprawdopodobne słabości każdego z nich.

– **Trzeba pamiętać, że jest to słaby wskaźnik, mający defekty, ale dla opinii publicznej stanowi pewną informację...**

– Jeżeli usiądziemy tu we trójkę, to zrobimy doskonały ranking, całkowicie z pamięci, bo znamy ten system dostatecznie dobrze i potrafimy wskazać, które uczelnie są dobre, a które – nie. Proszę zauważyć, w jaki sposób powstają te rankingi. Mogę pokazać, że nikt nie ma tych danych, które rzekomo zostały użyte. A wyniki bardzo często są podawane z dokładnością do drugiej cyfry po przecinku. To niejednokrotnie są żarty ze środowiska.

– **Jednak Państwowa Komisja Akredytacyjna powinna być obecna w tej debacie.**

– Jeżeli chcemy ogłosić w skali globalnej wyniki naszych prac, to należy przeprowadzić nie 185 wizytacji, ale powiedzmy 1200 – wtedy jest o czym mówić. Na taki wynik trzeba trochę poczekać. Komisja powstała 15 miesięcy temu, mieliśmy przed sobą inne zadania, teraz wizytujemy. Pod koniec 2003 r. nasz raport będzie wyglądał bardzo interesująco.

– **Czy będzie on opublikowany?**

– Nasze raporty będziemy publikowali corocznie. Raport z 2002 r. jest już dostępny w formie książkowej.

– **Czy raport taki będzie dostępny w Internecie?**

– Oczywiście, nasze dotychczasowe rozstrzygnięcia też są zamieszczone w Internecie.

– **Dziękujemy za rozmowę.**

Rozmowę przeprowadzili *Ireneusz Białocki i Elżbieta Drogosz-Zabłocka*

Warszawa, 14 maja 2003 r.

# Dawid **Wosik**

## Rola i miejsce akredytacji i certyfikacji w ocenie oraz doskonaleniu jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym

Jakość kształcenia stanowi przedmiot szczególnej troski w polskim szkolnictwie wyższym. Starania o zapewnienie jakości są wynikiem wielu zmian, jakie nastąpiły w tym szkolnictwie od początku lat dziewięćdziesiątych, a przyjmują charakter określonych działań potwierdzających spełnienie konkretnych wymagań jakościowych. Najpowszechniejszym narzędziem utożsamianym z procesem doskonalenia jakości kształcenia w polskich szkołach wyższych jest akredytacja. Z jednej strony jest ona związana z inicjatywą środowiska akademickiego poprzez działalność środowiskowych jednostek akredytujących, z drugiej – z obowiązkiem wynikającym z ostatnich uregulowań prawnych, a przejawiających się w powołaniu Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Innym rozwiązaniem – do tej pory charakterystycznym dla praktyki gospodarczej, a proponującym konkretne założenia związane z doskonaleniem procesów i troską o jakość w organizacji – jest system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami ISO 9001. Ostatnia nowelizacja tego międzynarodowego standardu pozwala na swobodniejszą adaptację zawartych w nim rozwiązań do organizacji o odmiennej specyfice. W artykule przedstawiono podobieństwa i różnice w traktowaniu jakości przez pryzmat procedury akredytacyjnej i certyfikacyjnej na zgodność z wymaganiami ISO 9001 oraz możliwości komplementarnego wykorzystania wymienionych narzędzi w procesie doskonalenia jakości kształcenia w polskich szkołach wyższych.

W rozważaniach na temat akredytacji i certyfikacji uwzględniono następujące aspekty:

- a) porównanie procedury akredytacyjnej z procesem certyfikacyjnym na zgodność z międzynarodową normą dotyczącą zarządzania jakością ISO 9001; b) zilustrowanie mechanizmu doskonalenia jakości kształcenia w świetle procedury akredytacyjnej i certyfikacyjnej; c) przedstawienie standardów akredytacyjnych w świetle zarządzania procesowego.



## Wprowadzenie

Zdaniem Armanda V. Feigenbauma (1994, s. 83–84) czynniki determinujące konkurencyjność gospodarki danego kraju można podzielić na „widzialne” i „niewidzialne”. Do czynników „widzialnych” należy zaliczyć m.in. jakość oferowanych wyrobów, czynnikami „niewidzialnymi” są natomiast zdolność podejmowania właściwych decyzji, wiedza oraz umiejętności pracowników nabyte podczas procesu kształcenia. Cytowany autor jednoznacznie wskazuje na potrzebę priorytetowego potraktowania jakości na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego. Szkolnictwo wyższe zajmuje szczególne miejsce w systemie edukacyjnym każdego kraju, a jakość kształcenia właśnie na poziomie studiów wywiera znaczny wpływ na potencjał społeczeństwa.

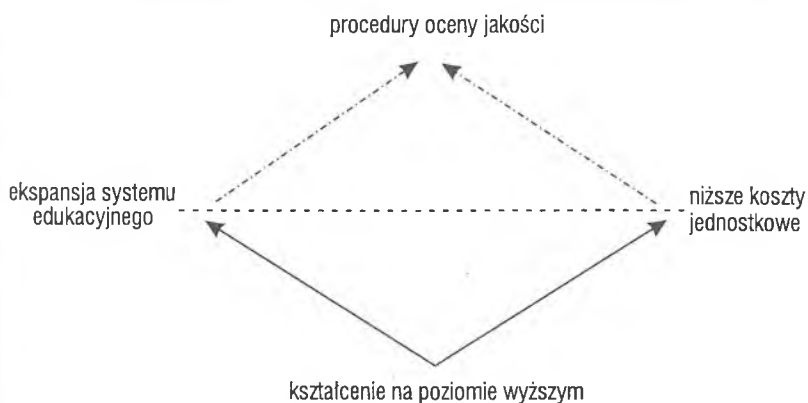
Dyskusja na temat jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym trwa już od ponad dziesięciu lat. Mimo podjęcia wielu prób w naszym kraju nadal pozostaje problemem stworzenie efektywnego mechanizmu oceny i podnoszenia tej jakości. Do tej pory najpowszechniej akceptowanym rozwiązaniem pozostaje akredytacja. Innym – zdecydowanie rzadziej stosowanym, bo zaadaptowanym z praktyki gospodarczej – system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami ISO 9001.

Istnieje wiele przesłanek stanowiących podstawę do debaty na temat jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Do jednej z najważniejszych należy zaliczyć zmniejszające się nakłady na to szkolnictwo, czego konsekwencją stała się konieczność poszukiwania nowych źródeł finansowania w postaci rozszerzania oferty edukacyjnej szkół wyższych o płatne studia zaoczne i wieczorowe. Ponadto tworzenie nowych kierunków i rozwój szkół niepublicznych prowadzi do dużego zróżnicowania świadczonych usług edukacyjnych pod względem jakości, a dyplomy, które w świetle obowiązujących przepisów prawnych są sobie równe, często „szufladkują” absolwentów względem wymagań rynku pracy.

Wskazuje się na możliwy konflikt w sferze jakości między ekspansją systemu edukacyjnego, zmniejszaniem jednostkowych kosztów kształcenia oraz poziomem jakości świadczonych usług edukacyjnych.

**Rysunek 1**

Kształcenie na poziomie wyższym – konflikt w sferze jakości



Układ przedstawiony na rysunku 1 jednoznacznie wskazuje, że równoczesne występowanie tych dwóch tendencji może budzić obawy w kwestii jakości oferowanych usług edukacyjnych (por. Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1992).

Innym, równie ważnym czynnikiem determinującym dyskusję na rzecz jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym jest zaostrzająca się konkurencja na rynku szkół wyższych. Okoliczności te sprawiają, że kluczowym zagadnieniem staje się pozyskanie klienta. W warunkach zmniejszających się nakładów na szkolnictwo wyższe to przecież student, poprzez swój wybór, zapewnia uczelni byt na rynku usług edukacyjnych, a elementem mającym zdecydować o konkretnej uczelni, czy wydziale staje się przede wszystkim jakość świadzonej usługi. W tej sytuacji narzędziem budującym przewagę konkurencyjną szkoły wyższej w „walce” o studenta może się okazać przede wszystkim akredytacja. Innym rozwiązaniem, do tej pory utożsamianym wyłącznie z praktyką gospodarczą, a ukierunkowanym na wymagania dotyczące zarządzania jakością w organizacji, jest standard ISO 9001. Ostatnio znowelizowana struktura wymagań normy ISO 9001 z 2000 r. nie tylko uchodzi za bardziej „proustugową” w stosunku do edycji z 1994 r., ale jej uniwersalność powoduje większą dynamikę wykorzystania w organach administracji publicznej, sektorze usług medycznych, a także zainteresowania w szkolnictwie wyższym<sup>1</sup>.

I wreszcie nie należy zapominać o zmianach zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym, wynikających przede wszystkim ze zjawiska internacjonalizacji. Czynniki decydującymi o potrzebie zmian są m.in. rozrastający się międzynarodowy rynek szkolnictwa wyższego, kształcenie ponadnarodowe oraz wynikająca stąd konieczność zapewnienia uznawalności kwalifikacji (stopni i tytułów) na skutek coraz większej mobilności absolwentów uczelni (por. Wójcicka, Urbanikowa, red. 2001, s. 14). O konieczności wprowadzania zmian o charakterze globalnym najlepiej świadczy *Deklaracja Bolońska*, sygnowana przez 32 państwa<sup>2</sup>, stanowiąca zobowiązanie do wyznaczenia i realizacji reform szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach europejskiego obszaru kulturowego (por. szerzej *The Bologna...*).

## Polski system akredytacji

W świetle ostatnich uregulowań prawnych w naszym kraju akredytacja może być rozumiana w dwojaki sposób. Nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym wprowadza bowiem jednolity system akredytacji oraz oceny jakości kształcenia<sup>3</sup>. Tak zwana akredytacja powszechna obejmuje swoim zasięgiem wszystkie podmioty działające na podstawie wyżej wspomnianej ustawy. Jednak pierwotną w polskim systemie studiów wyższych, utworzoną na podstawie doświadczeń amerykańskich pozostaje akredytacja środowiskowa. Związana z oddolną inicjatywą środowiska akademickiego zaowocowała powstaniem kilku niezależnych jednostek akredytujących. Działalność akredytacyjną w naszym kraju roz-

<sup>1</sup> Por. [http://www.umbrella.org.pl/klienci/lista\\_ref\\_ISO\\_9000\\_2.asp](http://www.umbrella.org.pl/klienci/lista_ref_ISO_9000_2.asp). W ciągu dwóch lat obowiązywania najnowszej edycji normy ISO 9001 przyznano 7 certyfikatów dla organizacji związanych z kształceniem na poziomie wyższym, 3 – dla szkół wyższych (Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu, Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie), 3 – dla wydziałów (w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Akademii Medycznej we Wrocławiu oraz Akademii Morskiej w Gdyni) oraz jeden – dla Instytutu Edukacji Ustawicznej Wyższej Szkoły Kupieckiej w Łodzi.

<sup>2</sup> Zob. przypis na s. 82.

<sup>3</sup> Art. 38–43 *Ustawy z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (DzU 2001, nr 85, poz. 924).

poczęło Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej Forum (SEM Forum), następnie powołano do życia Komisję Akredytacyjną Uczelni Medycznych (KAUM), Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną (UKA), Komisję Akredytacyjną Uczelni Technicznych (KAUT) oraz Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (FPAKE).

W obecnej sytuacji, kiedy akredytacji powszechnej podlegają wszystkie szkoły wyższe, dowodem wzmożonego zainteresowania podnoszeniem jakości kształcenia staje się posiadanie dodatkowej akredytacji (środowiskowej) lub/i certyfikatu ISO 9001. Między innymi dlatego trudno oczekiwać, aby – mimo przyjętych rozwiązań prawnych – debata nad jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym nagle ucichła. Perspektywy związane z rozwojem systemu akredytacji i oceny jakości kształcenia okażą się zapewne przedmiotem dalszych rozważań na ten temat. Jedną z tych perspektyw może stanowić określenie możliwości wykorzystania systemowego zarządzania jakością w szkole wyższej. Nowoczesne podejście do zarządzania oparte na filozofii kompleksowego zarządzania jakością (*Total Quality Management*) zakłada ciągłe doskonalenie świadczonych usług czy produkowanych wyrobów. Przełożenie filozofii W.E. Deminga na grunt akademicki każe potraktować priorytetowo doskonalenie jakości kształcenia w strategii szkoły wyższej. Realizacja tego założenia wymaga zastosowania efektywnych rozwiązań systemowych, a przede wszystkim umiejscowienia zarządzania jakością w zarządzaniu uczelnią.

### Akredytacja i certyfikacja – podobieństwa i różnice

Zanim akredytacja i certyfikacja zostaną poddane szczegółowej analizie porównawczej, należy precyzyjnie zdefiniować oba pojęcia. Termin „akredytacja” po raz pierwszy pojawił się w systemie amerykańskim i w niektórych krajach europejskich oznacza „uznanie” (por. Wójcicka, red. 2001, s. 13). Inna definicja utożsamia akredytację z potwierdzeniem, że określony obiekt, zjawisko czy metoda spełniają wymagania progowe – ustalone i przyjęte kryteria jakości. Dlatego często rozumie się ją jako „gwarancję jakości” działalności edukacyjnej prowadzonej przez daną szkołę, udzielaną zazwyczaj przez wiarygodną instytucję. Oznacza uznanie określonego programu za spełniający standardy gwarantujące odpowiednią jakość kształcenia (por. *System akredytacji...* 1998, s. 5–7). W przypadku instytucji edukacyjnych oraz kształcenia na poziomie wyższym fakt spełnienia tych wymagań – standardów na poziomie minimum – podawany jest do wiadomości publicznej. Council for Higher Education Accreditation, organizacja nadzorująca działalność jednostek akredytujących w Stanach Zjednoczonych, definiuje akredytację jako „proces doskonalenia jakości w szkolnictwie wyższym służący zwiększaniu odpowiedzialności społecznej, oparty na samocenie i ocenie równych przez równych”<sup>4</sup>.

W polskim ustawodawstwie można odnaleźć definicję akredytacji, w myśl której należy przez nią rozumieć „uznanie przez jednostkę akredytującą kompetencji jednostki certyfikującej, jednostki kontrolującej oraz laboratorium do wykonywania określonych działań”<sup>5</sup>. Z kolei według Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej akredytacja to „proces, w którym szkoła wyższa zdobywa prawo nadawania tytułów zawodowych i stopni naukowych lub otrzymuje uznanie kwalifikacji do prowadzenia studiów wyższych

<sup>4</sup> Por. [www.chea.org](http://www.chea.org)

<sup>5</sup> Art. 5, pkt 11 *Ustawy z dnia 30 sierpnia 2002 r. o systemie oceny zgodności* (DzU 2002, nr 166, poz. 1360).

od kompetencji władzy zwierzchniej. Może nią być państwo, instytucja rządowa bądź inna krajowa lub zagraniczna szkoła wyższa [...]". W niniejszym opracowaniu akredytacja rozumiana będzie jako **uznanie przez jednostkę zewnętrzną kompetencji szkoły wyższej do prowadzenia studiów na określonych kierunkach**.

Pojęcie „certyfikacja” pochodzi od łacińskiego *certificare* (zapewniać). W artykule będzie ona rozumiana zgodnie z definicją europejskiej normy EN 45012, która zawiera ogólne kryteria dla jednostek certyfikujących systemy zarządzania i określa certyfikację jako **działanie niezależnej osoby trzeciej, która wykaże, iż odpowiednio oznaczone produkty, metody i usługi są zgodne z określoną normą lub innym określonym dokumentem normatywnym**. Innymi słowy, jest to ocena zgodności systemu zarządzania jakością w organizacji z określonymi wymaganiami, dokonana przez jednostkę niezależną. Jeśli zostanie wykazana zgodność z wymaganiami, to organizacja otrzyma dowód w postaci certyfikatu (por. Kreier, Łuczak, red. 2001, t. II, rozdz. 10/1.1). W ustawie o systemie oceny zgodności przez certyfikację rozumie się „działanie jednostki certyfikującej, wykazujące, że należycie zidentyfikowany wyrób lub proces jego wytwarzania są zgodne z zasadniczymi lub szczegółowymi wymaganiami lub specyfikacjami technicznymi”<sup>6</sup>. Certyfikat zgodności oznacza „dokument wydany przez notyfikowaną jednostkę certyfikującą potwierdzający, że wyrób i proces jego wytwarzania są zgodne z zasadniczymi wymaganiami lub specyfikacjami technicznymi”<sup>7</sup>. Inne źródło (Wójcicka, red. 2001) określa certyfikację jako pisemne zapewnienie udzielone przez instytucję zewnętrzną, że wyrób, proces lub usługa są zgodne z określonymi wymaganiami.

Porównanie mające na celu wskazanie podobieństw i różnic w wykorzystaniu akredytacji i certyfikacji (na zgodność z wymaganiami zawartymi w normie ISO 9001) w szkolnictwie wyższym, jak również wskazania możliwości uzupełnienia tych dwóch rozwiązań, wymagają uwzględnienia co najmniej trzech aspektów (por. Dietl, Sapijaszka, red. 2001, s. 271–272):

- porównania procedury akredytacyjnej z procesem certyfikacyjnym na zgodność z międzynarodową normą dotyczącą zarządzania jakością ISO 9001;
- zilustrowania mechanizmu doskonalenia jakości kształcenia w świetle procedury akredytacyjnej i certyfikacyjnej;
- przedstawienia standardów akredytacyjnych w świetle zarządzania procesowego.

Rozważania dotyczące doskonalenia jakości usług edukacyjnych realizowanych na poziomie wyższym na podstawie procedury akredytacyjnej czy wymagań zawartych w normie ISO 9001 wskazują na potrzebę uprzedniego porównania postępowania towarzyszącego akredytacji oraz audytowi certyfikacyjnemu. W analizie tej należy spojrzeć na proces uznania czy potwierdzenia wymagań zarówno przez pryzmat jednostki akredytującej/certyfikującej, jak i akredytowanej/certyfikowanej szkoły wyższej (kierunku/wydziału).

Wyżej przytoczone definicje jednoznacznie wskazują, że akredytacja i certyfikacja są procesami przeprowadzanymi przez stronę niezależną. Używając terminologii charakterystycznej dla zarządzania jakością, akredytacja z powodzeniem może być utożsamiana z audytem trzeciej strony (por. *International Standard...* 2002, punkt 3.1, s. 1–2). Zarówno w przypadku procedury akredytacyjnej, jak i procesu certyfikacji określana jest zgodność z wymaga-

<sup>6</sup> Art. 5, pkt 8 *Ustawy z dnia 30 sierpnia...*, op. cit.

<sup>7</sup> *Ibidem*, art. 5, pkt 9.

niami, co w konsekwencji przeprowadzonej procedury akredytacyjnej może oznaczać uznanie lub nieuznanie kompetencji, a w przypadku certyfikacji – przyznanie lub odmowę certyfikatu. Podstawę decydującą o powodzeniu procesu akredytacyjnego stanowią standardy akredytacyjne, precyzyjnie definiujące wymagania względem określonego programu studiów; certyfikacja to potwierdzenie zgodności z wymaganiami zawartymi w normie międzynarodowej dotyczącej zarządzania jakością ISO 9001. Ważnym elementem, już na wstępie dywersyfikującym obie procedury, jest stopień ich specyfiki w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Akredytacja jest niemal automatycznie kojarzona z zapewnieniem jakości w szkole wyższej, ISO 9001 natomiast odnosi się do zarządzania jakością w organizacji w ogóle. Wymagania określone w normie są uniwersalne i mogą być wykorzystane przez wszystkie organizacje, bez względu na ich rodzaj, wielkość i dostarczany wyrób (por. *PN-EN ISO 9001*, punkt 1.2, s. 17). Akredytacji można przypisać charakter „eksperski”. Jednostki akredytujące są zazwyczaj mocno związane ze środowiskiem akademickim, a grono „audytorów” stanowi zespół osób nie tylko bezpośrednio związanych z uczelnią, lecz również kompetentnych pod względem oceny konkretnego kierunku studiów.

Akredytację – w odróżnieniu od procesu certyfikacyjnego – można opisać posługując się trzema, charakterystycznymi tylko dla niej określeniami:

- **samoocena** (*self-study, self-assessment*);
- **ocena równych przez równych** (*peer review*);
- **standardy akredytacyjne**.

**Samoocena** to przegląd i ocena jakości oraz efektywności programu/kierunku studiów (akredytacja specjalistyczna) lub uczelni (akredytacja instytucjonalna), zasobów kadrowych, a także struktury przez samą jednostkę ubiegającą się o akredytację, w odniesieniu do standardów określonych przez jednostkę zewnętrzną. Samoocena stanowi niejako przygotowanie do „właściwego” procesu akredytacji i przeprowadzana jest zazwyczaj przed wizytą zespołu oceniającego jednostki zewnętrznej. Wynikiem samooceny jest raport.

**Ocena równych przez równych** to ocena ekspercka polegająca na zewnętrznej wizytacji (audycie) mającej na celu ocenę jakości i efektywności programu studiów, zasobów kadrowych oraz struktury. Przeprowadzana jest przez zespół oceniający, w którego skład wchodzi specjaliści w danej dziedzinie (w zależności od rodzaju akredytowanego kierunku, wydziału czy uczelni), mający również wiedzę ogólną na temat szkolnictwa wyższego. Podstawą do *peer review* mogą być standardy akredytacyjne lub inne, szerzej pojmowane standardy jakościowe<sup>8</sup>.

Council for Higher Education Accreditation definiuje **standardy** jako poziom wymagań i warunków, jakie muszą być spełnione przez instytucję/program studiów, aby uzyskać akredytację/certyfikat zewnętrznej jednostki zapewnienia jakości lub jednostki akredytującej. Spełnienie tych warunków określa oczekiwania w odniesieniu do jakości studiów, osiągnięć, efektywności, sytuacji finansowej oraz wyników.

Innymi słowy, standardy akredytacyjne to minima, których spełnienie pozwala na uzyskanie pozytywnego wyniku podczas procesu akredytacji.

Audyty certyfikacyjny w systemie zarządzania jakością to proces ciągły, charakteryzujący się w początkowej fazie dobrowolnym przeglądem dokumentacji wdrożonego systemu zarządzania jakością, następnie audytem „właściwym”, decydującym o wyniku certyfika-

<sup>8</sup> Por. [www.chea.org/international/inter\\_glossary01.html#qi](http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html#qi)

cji, oraz cyklem audytów kontrolnych: trzeci bądź szósty z kolei (w zależności od ustaleń z jednostką certyfikującą) stanowi audyt recertyfikacyjny, o czym będzie mowa w dalszej części opracowania.

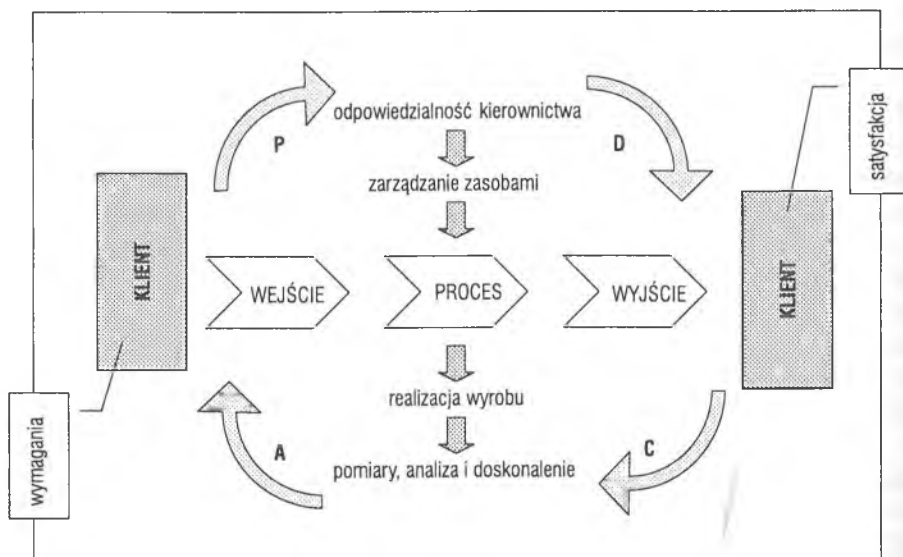
### Doskonalenie usługi edukacyjnej w świetle procedury akredytacyjnej oraz ISO 9001

Systemowe zarządzanie jakością w szkole wyższej oparte na normach ISO serii 9000 to nic innego jak konsekwentne realizowanie filozofii kompleksowego zarządzania jakością (*Total Quality Management*) (por. Łańcucki, red. 2001, s. 18–28). Mechanizm ciągłego doskonalenia wpisany w strukturę ISO 9001 to zarządzanie przez cele. Każdy ustanowiony cel jest w momencie jego formułowania prawdziwym wyzwaniem. Podjęcie wszelkich działań wymagających zaangażowania odpowiednich zasobów, które mają doprowadzić do jego osiągnięcia to nieustanne napędzanie „koła Deminga”<sup>9</sup>. W momencie osiągnięcia celu przestaje on już być wyzwaniem, a staje się **standardem, wewnętrzną normą**, jednoznacznie określającą dolną granicę naszych możliwości (por. Kłozę 2001, s. 8).

Z pojęciem zarządzania przez cele ściśle związany jest termin „zarządzanie procesowe”. Zgodnie z normą terminologiczną PN-EN ISO 9001 proces to zbiór działań wzajemnie powiązanych lub wzajemnie oddziałujących, które przekształcają wejścia w wyjścia.

#### Rysunek 3

Ciągłe doskonalenie w systemie zarządzania jakością zgodnym z wymaganiami ISO 9001



Źródło: opracowanie własne na podstawie PN-EN ISO 9001.

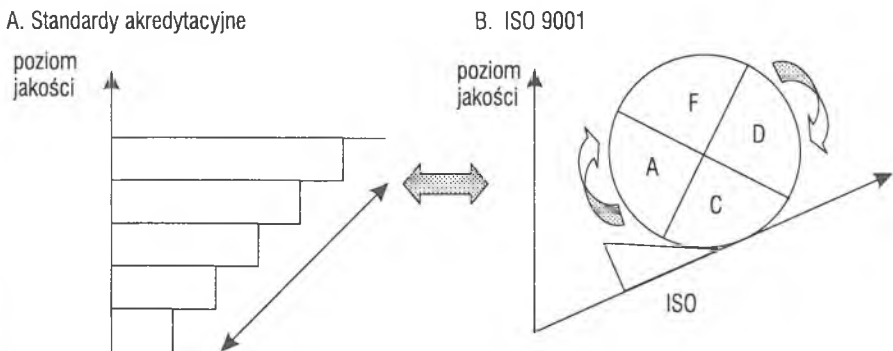
<sup>9</sup> „Kółko Deminga” – cykl P-D-C-A, (Plan-Do-Check-Action): mechanizm ciągłego doskonalenia wpisany w filozofię kompleksowego zarządzania jakością (*Total Quality Management*) W.E. Deminga.

Jednym z narzędzi doskonalenia systemu zarządzania jakością jest audyt wewnętrzny. Stanowi on podstawę do wnioskowania na podstawie obiektywnych danych ze stopnia realizacji wytyczonych celów jakościowych. Ważniejszym z czynników determinujących jego wykorzystanie, poza wewnętrzną potrzebą organizacji do doskonalenia zachodzących w niej procesów, jest okresowy audyt kontrolny jednostki certyfikującej. Przeprowadzany co 6–12 miesięcy, w zależności od praktyki stosowanej przez konkretną jednostkę certyfikującą, odgrywa zasadniczą rolę dla przedłużenia o kolejne 3 lata ważności certyfikatu potwierdzającego zgodność z wymaganiami zawartymi w normie ISO 9001.

Zwraca uwagę nieco odmienne rozumienie standardu w ujęciu akredytacyjnym. W polskim systemie akredytacji standardy odnoszą się przede wszystkim do oczekiwań względem programu studiów<sup>10</sup>. Spełnienie określonych wymagań to podporządkowanie się kryteriom wymuszającym minimalny poziom jakości procesu dydaktycznego na jego „wejściu”. Standardy narzucone z zewnątrz z jednej strony determinują pożądany początkowy stan procesu, z drugiej nie wynikają z niego i dlatego ich spełnienie może być utożsamiane z celem samym w sobie, bez uwzględnienia możliwości doskonalenia. Niepokojące jest to, że właśnie dla tak ważnego elementu, jakim jest doskonalenie funkcjonowania organizacji (przynajmniej w rozumieniu ISO 9001) nie odnajdujemy w procedurze akredytacyjnej wielu odpowiedników. Podstawowy problem w tym zakresie może stanowić brak narzędzi inicjujących doskonalenie jakości kształcenia na wzór audytów wewnętrznych, okresowych audytów kontrolnych (*follow-up* jednostki zewnętrznej), działań korygujących i zapobiegawczych, pomiaru oczekiwań studentów czy przeglądów dokonywanych przez kierownictwo, tak bardzo charakterystycznych dla systemowego zarządzania jakością.

#### Rysunek 4

Mechanizm doskonalenia jakości kształcenia w świetle standardów akredytacyjnych oraz normy ISO 9001



Źródło: opracowanie własne na podstawie Laszlo 2000, s. 337

<sup>10</sup> Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określania standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, DzU 2002, nr 116, poz. 1004. System akredytacji... 1998; Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, informacje ze strony internetowej: <http://main.amu.edu.pl/~ects/uka/uka.html>; Państwowa Komisja Akredytacyjna, w: Ustawa z 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU 2001, nr 85, poz. 924).

Różne rozumienie standardu w ujęciu procedury akredytacyjnej i filozofii kompleksowego zarządzania jakością zostało przedstawione na rysunku 4. Procedura akredytacyjna oparta na standardach mających gwarantować odpowiedni poziom jakości kształcenia w szkole wyższej nie uwzględnia mechanizmów zapewniających czy doskonalących osiągnięty już poziom jakości (A. Standardy akredytacyjne). W związku z tym osiągnięty na dany moment poziom jakości kształcenia wynikający ze spełnienia określonych standardów (np. przyznanie akredytacji środowiskowej) nie musi wcale oznaczać, że usługi edukacyjne świadczone w danej szkole wyższej pozostaną na tym samym, wysokim poziomie. Z kolei system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami normy ISO 9001 często utożsamiany jest z „klinem” zabezpieczającym już osiągnięty poziom jakości produkowanych wyrobów czy świadczonych usług. Elementem w sposób szczególny decydującym o tym, że organizacja napędza „koło Deminga” jest wyżej wspomniany audyt kontrolny jednostki certyfikującej. Narzędzie to, polegające na ciągłym monitorowaniu organizacji przez jednostkę certyfikującą, determinuje stosowanie innych, wewnętrznych narzędzi inicjujących doskonalenie. Inaczej jest w przypadku uzyskania akredytacji. Szkoła wyższa jest pozostawiona sama sobie, a doskonalenie świadczonych usług edukacyjnych uzależnione wyłącznie od wewnętrznych czynników motywujących. W zależności od jednostki akredytującej okres między akredytacją a reakredytacją waha się w przedziale 3–7 lat. Ponowna akredytacja nie wiąże się z koniecznością udowodnienia jednostce akredytującej poczynionych postępów (np. stopień realizacji założonych celów jakościowych). Jednostka akredytowana jest zobowiązana do ponownego potwierdzenia zdolności spełnienia standardów akredytacyjnych.

### **Standardy akredytacyjne w świetle zarządzania procesowego**

Akredytacja, specyficzna dla sektora szkół wyższych, definiuje wymagania względem konkretnego programu/kierunku studiów, zasobów kadrowych, infrastruktury, zasobności i dostępności woluminów bibliotecznych itp. Są to wymagania mające na celu zagwarantowanie minimalnego poziomu jakości świadczonej usługi edukacyjnej. Innymi słowy, w odróżnieniu od normy ISO 9001, akredytacja zapewnia jakość, a nie zarządza nią. Dzięki procesowemu ujęciu zarządzania jakością w wymaganiach normy ISO 9001, podejście do świadczonych usług edukacyjnych ma zdecydowanie dynamiczny charakter. Akredytacja może natomiast być utożsamiana z wzorcem stanu, a nie procesów realizowanych w szkole wyższej.

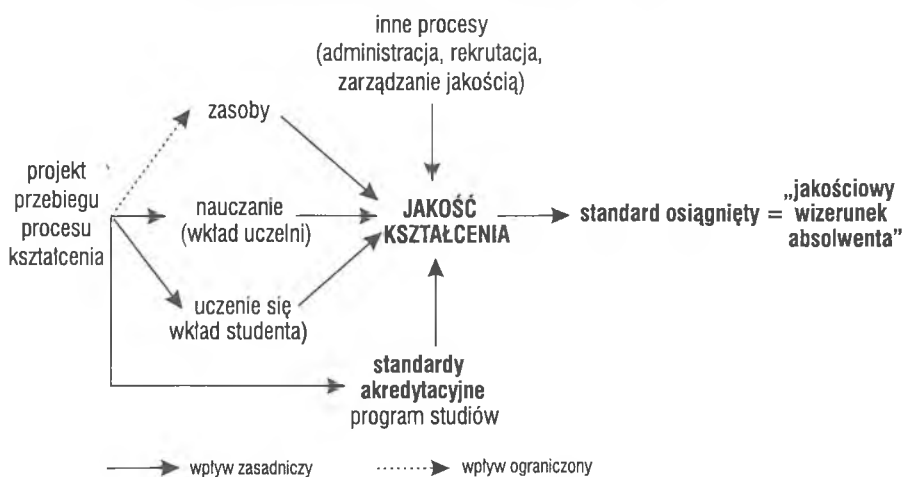
Parametryzacja procesów, stawianie przed organizacją wymiernych celów jakościowych (zarządzanie przez cele) skutecznie determinuje nie tyle utrzymanie, ile doskonalenie systemu zarządzania jakością. System weryfikacji stopnia realizacji wytyczonych celów za pomocą audytów wewnętrznych, przeglądów dokonywanych przez kierownictwo, pomiar satysfakcji klienta powoduje, że istnieje doraźna potrzeba stawiania przed organizacją kolejnych zadań.

Uważam, że przedstawione wyżej różnice w postrzeganiu kwestii jakości przez pryzmat akredytacji i systemu zarządzania jakością zgodnego z wymaganiami ISO 9001 nie tyle wykluczają jednoczesne stosowanie obu rozwiązań, ile stanowią o możliwej komplementarności ich stosowania. Jedną z możliwości mogłoby być poddanie



standardów akredytacyjnych – stanowiących minimalny poziom jakości świadczonej usługi edukacyjnej – mechanizmowi ciągłego doskonalenia wpisanemu w strukturę normy ISO 9001. Innymi słowy, wymagania akredytacyjne – co mają w swoim pierwotnym założeniu – stanowiłyby minimalny poziom doskonalenia procesów realizowanych w szkole wyższej. Przy czym nie należy zapominać, że specyfika, a co za tym idzie – stosunkowo wąskie spojrzenie na kwestię jakości charakterystyczne dla akredytacji, wyklucza kojarzenie tego narzędzia z rozwiązaniem decydującym o jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w ogóle. Po pierwsze, jak do tej pory, polskie jednostki akredytujące akredytują kierunki/programy studiów (akredytacja specjalistyczna), a nie uczelnie. Po drugie i co najbardziej istotne, szerokie spojrzenie na jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym wymaga uwzględnienia wielu czynników, zarówno tych mających bezpośredni, jak i pośredni wpływ na jakość (por. Dietl, Sapijaszka, red. 2002, s. 274–275).

**Rysunek 5**  
Standardy akredytacyjne a jakość kształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Yorke 1999, s. 18

Zastosowanie efektywnych rozwiązań w zakresie zarządzania jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym jest niewątpliwie zagadnieniem bardzo złożonym. Sprawdzenie troski o jakość usługi edukacyjnej świadczonej na poziomie wyższym do wykorzystania jednego z przedstawionych tu rozwiązań byłoby daleko idącym uproszczeniem. Nie należy również dyskredytować względem siebie omówionych narzędzi. Zarówno akredytacja z powodzeniem może być uzupełniona o elementy systemowe, charakterystyczne dla zarządzania jakością zgodnego z wymaganiami normy ISO 9001, jak i system zarządzania jakością może skorzystać z rozwiązań akredytacyjnych. Jako przykład takiego rozwiązania może posłużyć wykorzystanie standardów akredytacyjnych „na wejściu” do procesów zidentyfikowanych w ramach systemu zarządzania jakością.

Mimo potencjalnych korzyści zastosowania takiego zintegrowanego podejścia, przynajmniej obecnie nie można mówić o „fenomenie ISO” w odniesieniu do szkolnic-

twą wyższego. Z jednej strony może to być związane ze strukturą normy poprzedniej edycji i zbyt jednoznacznym kojarzeniem „sztywnych” i „poprodukcyjnych” wymagań ISO 9001:1994 z wymaganiami ISO 9001:2000. Z drugiej strony – ze zbyt dużą uniwersalnością normy i jednoczesnym oddzieleniem jej wymagań od specyfiki jakiejkolwiek organizacji, a zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Ponadto warto zwrócić uwagę, że w odróżnieniu od akredytacji ani Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna, która określiła wymagania ISO 9001, ani jednostki certyfikujące decydujące o przyznaniu certyfikatu nie wywodzą się ze środowiska akademickiego.

Warto jednak podkreślić, że celem normy ISO 9001 nie jest określenie standardów charakterystycznych dla organizacji o określonej specyfice, ale przede wszystkim wskazanie na podstawy zarządzania jakością i wykorzystanie konkretnych mechanizmów jej oceny, nadzoru i doskonalenia. Właśnie z tej perspektywy akredytacja jest niezbędnym minimum, które powinno być zagwarantowane i jednocześnie stanowić punkt wyjścia do zarządzania jakością w szkolnictwie wyższym.

### Bibliografia

**Barnett R.** 1992

*Improving Higher Education. Total Quality Care*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, London.

**Dietl J., Sapijaska Z.** (red.) 2001

*Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

**Feigenbaum A.V.** 1994

*Quality Education and America's Competitiveness*, „Quality Progress”, vol. 27, nr 9.

**Kloze T.** 2001

*Normy ISO 9000:2000 Zasady zarządzania jakością*, „ABC Jakości. Akredytacja. Badania. Certyfikacja. Quality Review”, nr 1 (25).

**Kreier E., Łuczak J.** (red.) 2001

*Łatwy i skuteczny sposób uzyskania certyfikatu jakości ISO 9000*, t. II, Wydawnictwo Forum Sp. z o.o., Poznań.

**Laszlo G.P.** 2000

*ISO 9000 – 2000 Version: Implications for Applicants and Examiners*, „TQM Magazine”, vol. 12, nr 5.

**Łańcucki J.** (red.) 2001

*Podstawy kompleksowego zarządzania jakością TQM*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

**System akredytacji...** 1998

*System akredytacji programów kształcenia menedżerskiego*, Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej Forum, Warszawa.

**Wójcicka M.** (red.) 2001

*Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Wójcicka M., Urbanikowa J.** (red.) 2001

*Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Yorke M.** 1999

*Assuring Quality and Standards in Globalised Higher Education*, „Quality Assurance in Education”, vol. 7, nr 1 (MCB University Press).

## **Dokumenty**

**[The]Bologna ...**

*[The] Bologna Declaration on the European Space for Higher Education*, [www.bg.ac.yu/tempus/index.html](http://www.bg.ac.yu/tempus/index.html)

**Council for Higher Education Accreditation:** [http://www.chea.org/international/inter\\_glossary01.html](http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html)

**International Standard... 2002**

*International Standard ISO 19011 – Guidelines for Quality and/or Environmental Management Systems Auditing*, International Standard Organization, 1 September 2002.

**PN-EN ISO 9001 2001**

*PN-EN ISO 9001 Systemy zarządzania jakością – wymagania*, Polski Komitet Normalizacyjny, wrzesień 2001.

**Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna:** <http://main.amu.edu.pl/~ects/uka/uka.html>

**Ustawa... 2001**

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

**Ustawa... 2002**

*Ustawa z dnia 30 sierpnia 2002 r. o systemie oceny zgodności*, DzU nr 166, poz. 1360.

## DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE

# Krzysztof **Leja**, Andrzej **Szuwarzyński** Wykorzystanie kwalifikacji nauczycieli akademickich – na przykładzie wybranej uczelni technicznej

Autorzy zwracają uwagę na fakt, że gwałtowny wzrost liczby studentów powoduje konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na wykorzystanie kwalifikacji nauczycieli akademickich. Analizując obciążenia dydaktyczne nauczycieli akademickich, (głównie profesorów i doktorów habilitowanych) wybranej uczelni, wskazano na możliwość ich optymalizacji. Ze względu na to, że środki budżetowe przeznaczone na działalność dydaktyczną stanowią około trzech czwartych ogółu wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe, a fundusz płac stanowi około 70% ogółu kosztów szkół wyższych, doskonalenie wykorzystania kwalifikacji nauczycieli akademickich może mieć istotne znaczenie finansowe

### Wprowadzenie

W latach 1990–2001 w polskim szkolnictwie wyższym można było zaobserwować dwa zjawiska. Po pierwsze – zwiększającą się z roku na rok liczbę studentów. Po drugie – w przybliżeniu stałą liczbę uzyskiwanych tytułów naukowych (w latach 1990–1995 tytuł profesora otrzymało 3016 osób, w latach 1996–2001 – 3326) oraz stopni naukowych doktora habilitowanego (w latach 1990–1995 otrzymało je 4896 osób, a w latach 1996–2001 – 4748) (por. Dąbrowa-Szefler 2001; *Szkoły wyższe...* 2001; 2002).

Ocenie systemu awansowania nauczycieli akademickich w opinii pracowników uczelni, głównie asystentów i adiunktów, poświęcone były m.in. badania Mirosławy Jastrzęb-Mrozickiej i Miłowita Kunińskiego (1995, s. 135–157). Wyniki tych badań pozytywnie weryfikowały hipotezę o wpływie pozycji zajmowanej w hierarchii akademickiej na ocenę systemu awansowania.

Małgorzata Dąbrowa-Szefler (2001, s. 138) zauważa, że uzyskanie stopnia lub tytułu naukowego jest tożsame z podniesieniem kwalifikacji, gdyż w zawodzie nauczyciela akademickiego poziom kwalifikacji oceniany jest na podstawie posiadanego stopnia i tytułu naukowego, mimo że te kwalifikacje formalne często nie odzwierciedlają poziomu meryto-

rycznego, który z kolei decyduje o jakości działalności badawczej i dydaktycznej nauczyciela. Autorka postuluje, by polityka naukowa państwa przeciwdziałała pogarszaniu się strukturze wiekowej kadry oraz jakości potencjału kadrowego, mierzonego kwalifikacjami formalnymi.

Wnioski te są zbieżne z wymaganiami określonymi w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z 2001 r.<sup>1</sup>, tj. przed rozpoczęciem działalności Państwowej Komisji Akredytacyjnej, w których określono maksymalną relację (uzależnioną od rodzajów studiów) między liczbą samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych i liczbą studentów<sup>2</sup>. Jak pisze Tadeusz Popłonkowski (2001, s. 27), ustalając te proporcje, brano pod uwagę konieczność zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia, ale także aktualną sytuację w szkołach wyższych.

W ostatnich kilku latach problematyce oceny jakości studiów na poziomie wyższym poświęcono liczne opracowania (por. np. Wnuk-Lipińska 1993; Jabłecka 1995; Wójcicka, red. 1997; Wójcicka, Urbanikowa, red. 2001), zorganizowano też wiele konferencji naukowych (por. np. Dietl, Sapijaszka, red. 2001; 2002). Po kilku latach dyskusji utworzono Państwową Komisję Akredytacyjną, która rozpoczęła działalność 1 stycznia 2002 r. Na końcowe wnioski dotyczące oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych trzeba będzie czekać do zakończenia prac Komisji. Może jednak na obecnym etapie warto zasygnalizować pewne szczegółowe (co nie znaczy nieistotne) problemy związane z polityką kadrową, które mogą wywierać istotny wpływ na jakość kształcenia.

Dostrzegając brak opracowań poświęconych analizie wykorzystania potencjału kadrowego w szkołach wyższych, z punktu widzenia struktury prowadzonych zajęć dydaktycznych, w niniejszym tekście podejmujemy próbę sformułowania diagnozy stopnia wykorzystania kwalifikacji samodzielnych nauczycieli akademickich na przykładzie wybranej uczelni technicznej.

Warto zwrócić uwagę na specyfikę uczelni technicznych, odróżniającą je od innych typów szkół wyższych. W programach studiów na tych uczelniach znajduje się wiele zajęć projektowych i laboratoryjnych, prowadzonych w niewielkich, kilku- lub kilkunastoosobowych grupach. Umiejętność praktycznego rozwiązywania problemów wymaga, po pierwsze, poznania ich struktury (na co pozwalają zajęcia laboratoryjne) oraz metodyki ich opracowania (co gwarantują zajęcia projektowe). Zajęcia te, których celem jest rozwijanie u studentów umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów, są na ogół prowadzone przez adiunktów, wykładowców, asystentów lub doktorantów. Zajęcia laboratoryjne i projektowe są cennym uzupełnieniem wykładów, prowadzonych głównie przez samodzielnych nauczycieli akademickich oraz adiunktów.

W dalszej części opracowania przeanalizujemy obciążenia dydaktyczne profesorów i doktorów habilitowanych wybranej uczelni. Wychodzimy bowiem z założenia, że właściwe wykorzystanie kwalifikacji tej grupy nauczycieli akademickich jest tym ważniej-

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 czerwca 2001 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów oraz nazw kierunków studiów, DzU 2001, nr 71, poz. 736; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 lipca 2001 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia zawodowa, aby utworzyć i prowadzić kierunek lub specjalność zawodową, DzU 2001, nr 78, poz. 834.

<sup>2</sup> Relacja ta jest najniższa dla kierunków studiów artystycznych (1:20), najwyższa – dla kierunków studiów ekonomicznych i prawnych (1:180).

sze, iż umasowienie kształcenia doprowadziło do sytuacji, że w 2001 r. na jednego samodzielnego nauczyciela akademickiego przypadało ok. 90 studentów, podczas gdy w 1990 r. wskaźnik ten był trzykrotnie niższy. Jako uzupełnienie przedstawimy podobną analizę obciążeń w grupie adiunktów, którzy w dużym stopniu przejmują ciężar prowadzenia zajęć wykładowych. Szczególną uwagę zwrócimy na zajęcia wykładowe, jako podstawową formę przekazu wiedzy, właściwą dla szkoły wyższej.

Przedstawiona analiza może stać się punktem wyjściowym do wprowadzenia działań mających na celu optymalizację wykorzystania kadry. Jest to konieczne zarówno ze względów merytorycznych (zapewnienie właściwej jakości procesu kształcenia), jak i finansowych (koszt jednej godziny zajęć prowadzonych przez samodzielnego pracownika jest ponaddwukrotnie wyższy niż adiunkta). Środki z budżetu państwa przeznaczone na statystycznego studenta w najbliższych latach najprawdopodobniej nie będą wzrastały, a kształcenie odpłatne w szkołach wyższych, które na ogół stanowi główne źródło pozyskiwania środków pozabudżetowych, jest ograniczone do poziomu zrównującego liczbę studentów na studiach zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych z liczbą studentów na studiach dziennych.

### **Uwarunkowania formalne**

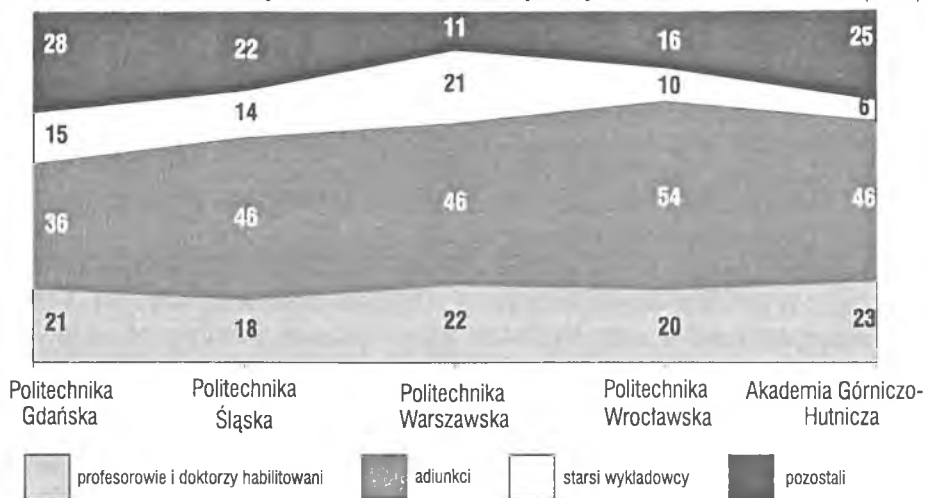
Jednym z najistotniejszych czynników wpływających na jakość przebiegu procesu kształcenia w uczelni akademickiej jest jakość kadry. Przyjmujemy, że miarą tej jakości jest poziom kwalifikacji nauczycieli akademickich, tj. posiadany stopień lub tytuł naukowy. Jak wskazaliśmy wcześniej, w zapewnianiu jakości kształcenia wyjątkową rolę przypisano samodzielnym pracownikom nauki, co znalazło odzwierciedlenie w ustaleniach formalnych Państwowej Komisji Akredytacyjnej, wynikających z aktów normatywnych. Na przykład warunkiem koniecznym uruchomienia kierunku studiów jest zatrudnianie ośmiu samodzielných pracowników nauki, w tym pięciu reprezentujących dziedzinę zgodną z prowadzonym kierunkiem. Zwraca się przy tym uwagę na konieczność zatrudnienia tych nauczycieli akademickich na podstawie mianowania, co daje gwarancję, że jest to ich pierwsze miejsce pracy. W przypadku niektórych kierunków, prowadzonych masowo w szkołach prywatnych, uwaga ta ma bardzo istotne znaczenie. Kolejnym wymaganiem jest nieprzekraczalna liczba studentów przypadających na jednego samodzielnego pracownika nauki. Ten wskaźnik decyduje w praktyce o liczbie studentów kształconych w ramach kierunku studiów. Państwowa Komisja Akredytacyjna sformułowała również szczegółowe wymagania dotyczące kadry. Pierwszym jest wykazanie związku prowadzonej działalności naukowej z procesem dydaktycznym, co gwarantuje studentom dostęp do najnowszych osiągnięć naukowych w danej dziedzinie. Drugim jest wymóg zamieszczenia w arkuszu samooceny kierunku studiów następujących danych dotyczących nauczycieli akademickich: reprezentowana specjalność, wykładany przedmiot, liczba planowanych i zrealizowanych godzin dydaktycznych. W tym ostatnim wymaganiu tkwi bardzo istotny czynnik projakościowy. Bez względu na to, czy wykład jest prowadzony przez profesora, czy też przez wykładowcę-magistra, musi on dotyczyć tematyki, w której ta osoba się specjalizuje (w zakresie zarówno rozwoju teorii, jak i praktycznych zastosowań). Powstaje tu podstawowe pytanie: jeżeli wymagania formalne stawiane kierunkowi studiów w zakresie liczby samodzielných pracowników nauki są spełnione, w jaki sposób ci nauczyciele akademicy uczestniczą w realizacji procesu dydaktycznego?

## Profesor czy magister – aspekt nie tylko merytoryczny

Ważnym aspektem doskonalenia procesu kształcenia, który w dobie gospodarki rynkowej nie może być pominięty, jest racjonalizacja wykorzystania środków finansowych przeznaczonych na działalność dydaktyczną. Warto podkreślić, że trzy czwarte ogółu środków z budżetu państwa przeznaczanych na szkolnictwo wyższe dotyczy dydaktyki (por. *Szkoły wyższe...* 2002). W ostatnich dwóch latach dotację tę dzielono między uczelnie na podstawie ich udziału w dotacji z roku poprzedniego. Wcześniej obowiązujący algorytm podziału, do którego zgłaszano wiele zastrzeżeń, uwzględniał m.in. udział wysoko kwalifikowanej kadry. W ten sposób algorytm ten stanowił pewnego rodzaju czynnik motywujący do rozwoju. Obecnie uczelnie, w której dzięki rozwojowi naukowemu kadry – co oznacza również zwiększenie liczby samodzielnych pracowników nauki – wzrosnie jakość kształcenia, odczuje to boleśnie, gdyż dotacja pozostanie na nie zmienionym poziomie, a koszty osobowego funduszu pfac wzrosną.

### Rysunek 1

Struktura zatrudnienia nauczycieli akademickich w wybranych uczelniach w 2000 r. (w %)



Źródło: *Sprawozdanie z działalności Politechniki Gdańskiej za rok 2000*, s. 23; *Sprawozdanie rektora z działalności Politechniki Warszawskiej w okresie 1 września 2000 – 31 sierpnia 2001*, s. 27; *Sprawozdanie z działalności Politechniki Wrocławskiej w roku 2000*, s. 10; *Sprawozdanie władz uczelni (Akademii Górniczo-Hutniczej) z działalności w roku akademickim 2000/2001*, s. 50–51; *Sprawozdanie rektora za rok 2000 z działalności Politechniki Śląskiej*, s. V–33.

Istotną rolę w ocenie jakości kształcenia odgrywa analiza struktury zatrudnienia nauczycieli akademickich. Jak widać na przykładzie kilku uczelni technicznych, struktura ta jest bardzo zróżnicowana (rysunek 1). Owo zróżnicowanie decyduje zarówno o jakości, jak i o kosztach kształcenia. Problem w tym, że struktura zatrudnienia w żadnej uczelni nie zmienia się z roku na rok, podobnie jak nie należy się spodziewać zwiększenia wysokości dotacji. W tej sytuacji wyjątkowego znaczenia nabiera racjonalizacja wykorzystania kadry dydaktycznej. Trzeba tu brać pod uwagę zarówno kryteria jakościowe, jak i finansowe. Podjęcie jakichkolwiek działań wymaga jednak dokonania oceny istniejącej sytuacji.

Jak wspomniano wcześniej, podstawowe warunki umożliwiające prowadzenie kierunku studiów odnoszą się do samodzielnych pracowników nauki. Ich liczba musi być zgod-

na z wymaganiami formalnymi, ponieważ inna sytuacja nie jest dopuszczalna, co bezpośrednio wynika z przedstawionych wcześniej regulacji prawnych. Można postawić pytanie, czy przy spełnieniu wymogów formalnych, wynikających z regulacji prawnych, wiedza i doświadczenie samodzielnych pracowników nauki w kształtowaniu poziomu jakości procesu dydaktycznego są optymalnie wykorzystywane? Podstawową rolą profesorów i doktorów habilitowanych w procesie dydaktycznym jest prowadzenie wykładów. Czy rzeczywiście aktywność dydaktyczna przejawia się w tym obszarze?

Nie należy również zapominać, że do najważniejszych obowiązków samodzielnych pracowników nauki, poza wykładami, należy promotorstwo prac dyplomowych. Praca dyplomowa to dla studenta zamknięcie całego, trwającego kilka lat procesu kształcenia. Nie jest obojętne, z punktu widzenia jakości procesu kształcenia, a także z punktu widzenia pracodawców, przyjmujących naszych absolwentów, kto jest promotorem pracy dyplomowej. Nie jest również obojętne, jaka jest proporcja między obciążeniami wynikającymi z prowadzenia wykładów i prac dyplomowych. Wykład zapewnia dużej liczbie studentów kontakt z profesorem, seminarium i prace dyplomowe ograniczają możliwości tego kontaktu do pojedynczych osób.

## Diagnoza

Reasumując można stwierdzić, że podstawowe znaczenie dla kreowania systemu jakości kształcenia w każdej jednostce dydaktycznej ma określenie roli samodzielnych pracowników nauki. W dużej mierze jest to zadanie komisji programowych oraz rad wydziałów, do których należą ostateczne decyzje. Jednak sugestie prowadzące do ewentualnych zmian muszą być poprzedzone postawieniem diagnozy.

Wyniki badań przedstawione w dalszej części artykułu dotyczą realizacji procesu dydaktycznego w wybranej uczelni technicznej w roku akademickim 2000/2001. Celem tych analiz jest przedstawienie pewnych zjawisk, które najprawdopodobniej można zaobserwować również w innych uczelniach. Wnioski, które zostaną sformułowane po przedstawieniu wyników, mogą być pomocne przy określeniu metodyki badań, natomiast w żadnym razie nie stanowią podstawy do uogólnień. Przedstawione na rysunku 2 wyniki badań dotyczą struktury zajęć, czyli proporcji między ich poszczególnymi formami: wykładami, ćwiczeniami, zajęciami laboratoryjnymi, zajęciami projektowymi, seminariami i innymi. Dotyczą one całej uczelni i godzin realizowanych przez wszystkich nauczycieli.

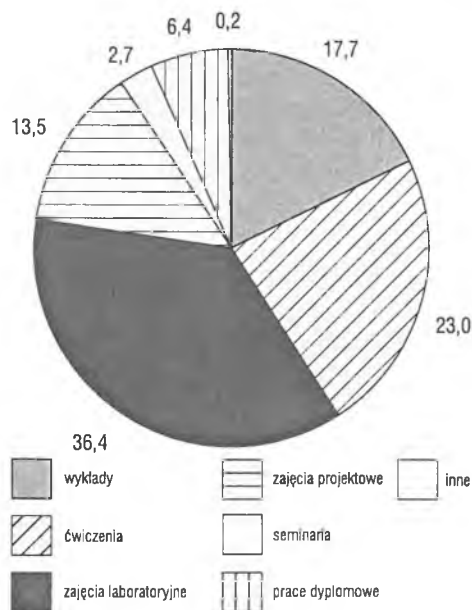
W analizowanym roku akademickim łączne obciążenia w uczelni wynosiły ok. 413 tys. godzin dydaktycznych. Uwzględniono tu również godziny rozliczane w pensum w związku z prowadzeniem prac dyplomowych. W strukturze zajęć dla całej uczelni przeważają aktywne formy prowadzenia zajęć. Wykłady stanowią zaledwie 17,7% wszystkich obciążeń nauczycieli, natomiast zajęcia laboratoryjne i projektowe łącznie stanowią połowę wszystkich zajęć.

Trzeba dodać, że aktywne formy kształcenia, uzasadnione z punktu widzenia jakości procesu kształcenia (zwłaszcza w uczelni technicznej), należą do najbardziej kosztownych. Koszt tych zajęć w dużej mierze jest uzależniony od przyjętych w poszczególnych jednostkach dydaktycznych metod ich organizacji. Na wielu wydziałach zajęcia laboratoryjne są prowadzone przez doktorantów, dlatego koszt tych zajęć jest marginalny, gdyż każdy uczestnik studium doktoranckiego jest zobowiązany do realizacji określonej liczby godzin dydaktycznych. Jednak w wielu przypadkach zajęcia laboratoryjne prowadzą inni nauczyciele, w tym również samodzielni pracownicy nauki, co zilustrowano na rysunku 3.



**Rysunek 2**

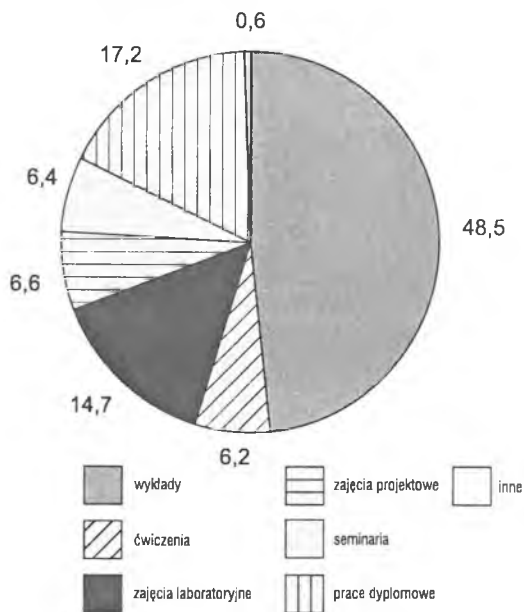
Struktura zajęć na uczelni – obciążenia nauczycieli akademickich (w %)



Źródło: dokumenty sprawozdawcze uczelni

**Rysunek 3**

Struktura obciążeń pracowników samodzielnych (w %)



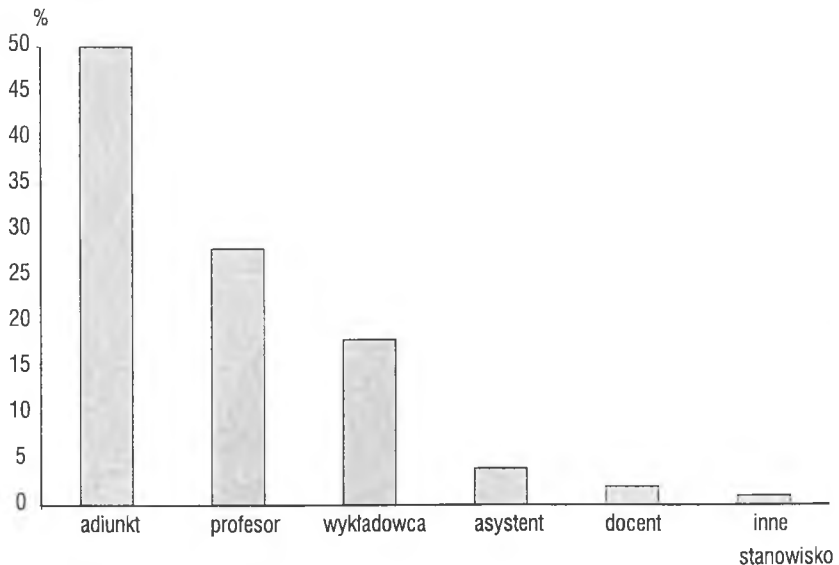
Źródło: jak do rysunku 2.

Niemal 15% obciążeń w tej grupie nauczycieli akademickich stanowią zajęcia laboratoryjne, które mogą prowadzić doktoranci, a nawet studenci ostatnich lat studiów. Podobnie wygląda sytuacja w przypadku zajęć projektowych, które w tej grupie nauczycieli akademickich stanowią ok. 7% wszystkich obciążeń.

Z danych przedstawionych na rysunku 3 wynika, że samodzielni pracownicy nauki ok. 30% swoich obowiązkowych obciążeń realizują w innych formach niż te, które mogą być uznane za przynależne zajmowanemu przez nich stanowisku, tj. wykładów, seminariów i prac dyplomowych. W skali uczelni rocznie prowadzonych jest ok. 73 tys. godzin wykładów, z czego samodzielni pracownicy prowadzą nieco mniej niż 20 tys. godzin. Możliwość kadry profesorów i doktorów habilitowanych, po odjęciu obciążenia wynikającego z prowadzenia prac dyplomowych, wynosi ok. 31 tys. godzin. Można zadać pytanie, czy angażowanie najwyższej wykwalifikowanej kadry do prowadzenia pozostałych 11 tys. godzin wykazywanych w sprawozdaniach jako laboratoria, projekty i ćwiczenia jest optymalnym rozwiązaniem. Należy na ten problem spojrzeć zarówno od najważniejszej strony, dbałości o jak najwyższą jakość procesu kształcenia, jak i z perspektywy kosztów, których uzasadnienie jest w takich przypadkach wątpliwe.

#### Rysunek 4

Udział poszczególnych grup nauczycieli akademickich w zajęciach wykładowych



Źródło: jak do rysunku 2.

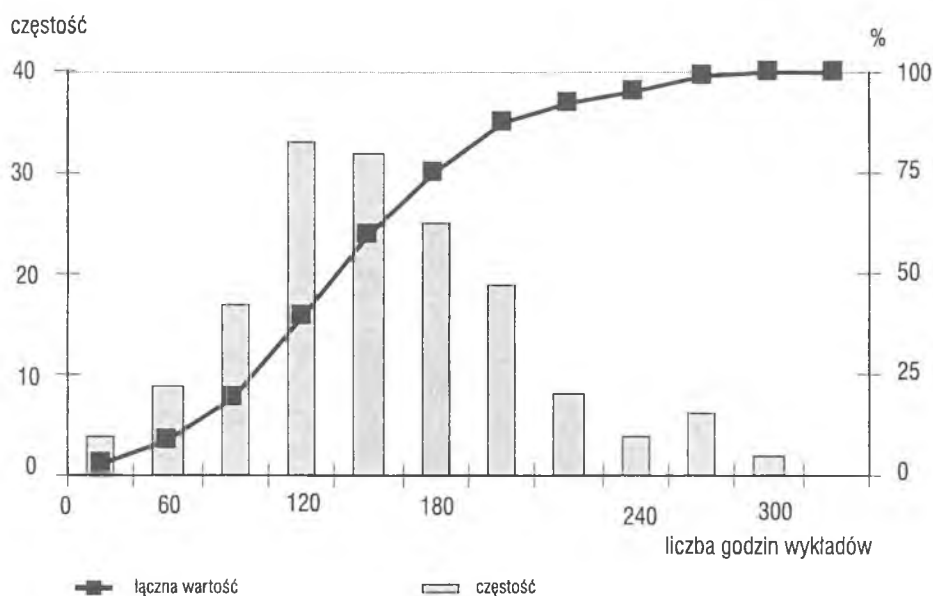
Połowę wykładów, czyli ok. 36,5 tys. godzin, prowadzą adiunkci. Udział samodzielnych pracowników wynosi ok. 27%, wykładowców i starszych wykładowców nie przekracza 19%, docentów wynosi 2%. Aż 3,2% wykładów prowadzą asystenci oraz 0,7% doktoranci i pracownicy techniczni (rysunek 4). Tak więc blisko 3 tys. godzin wykładów prowadzą pracownicy, którzy nie są do tego uprawnieni. Wprawdzie z punktu widzenia kosztów jest to rozwiązanie korzystne, gdyż koszt jednej godziny profesora jest około trzykrotnie wyższy niż asystenta, lecz czy takie rozwiązanie jest korzystne z punktu widzenia zapewnienia jakości?

W wyniku analizy danych przedstawionych na rysunkach 3 i 4 nasuwa się wniosek, że wspomniana wcześniej konieczność wykazywania odpowiedniej liczby pracowników samodzielnych reprezentujących dany kierunek studiów – co jest wymogiem akredytacji – powinna być uzupełniona o szczegółową analizę ich obciążeń dydaktycznych (a nie tylko obciążeń sumarycznych). Przedstawione niżej wyniki analizy dotyczą samodzielnych pracowników nauki zatrudnionych na pełnym etacie. W przypadku stanowiska profesora roczne pensum wynosi 180 godzin, w przypadku adiunkta lub docenta – 210 godzin.

Rysunek 5 przedstawia rozkład liczby samodzielnych pracowników nauki, realizujących zajęcia wykładowe, w przedziałach co 30 godzin.

**Rysunek 5**

Liczba godzin wykładowych realizowanych przez samodzielnych pracowników nauki



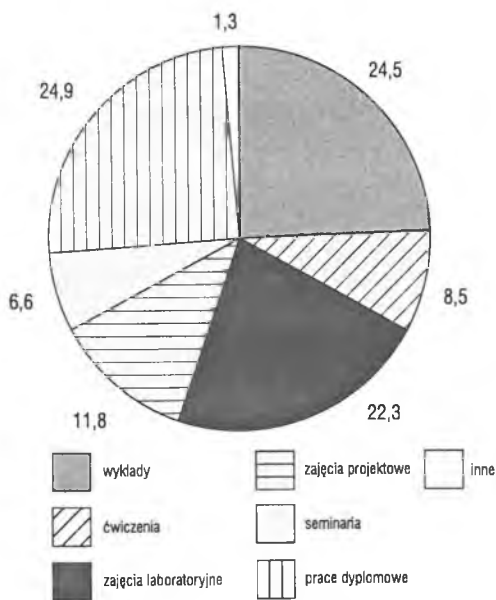
Źródło: jak do rysunku 2.

W badanej grupie 4 osoby nie prowadzą wykładów w ogóle, a 12 osób prowadzi 240–300 godzin wykładów w roku. Około 40% osób prowadzi wykłady w wymiarze poniżej 90 godzin. Średnia liczba godzin wykładowych wśród samodzielnych pracowników uczelni wynosi 112.

Na rysunku 6 zilustrowano strukturę obciążeń dydaktycznych osób prowadzących mniej niż 90 godzin wykładów. Mają one 19-procentowy udział w zajęciach wykładowych, natomiast aż 37-procentowy udział we wszystkich formach zajęć realizowanych przez tę grupę nauczycieli. Trzy czwarte rozliczanych godzin tej grupy to formy inne niż wykłady. Około 25% stanowią obciążenia wynikające z prowadzenia prac dyplomowych, to jest o 7,7 punktu procentowego powyżej średniej. Zajęcia laboratoryjne i projektowe stanowią natomiast ponad jedną trzecią wszystkich obciążeń, tj. o blisko 13 punktów procentowych powyżej średniej (por. rysunek 3).

**Rysunek 6**

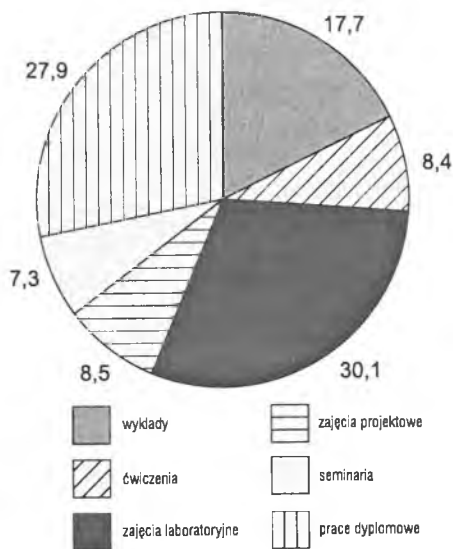
Struktura obciążeń wybranej grupy profesorów i doktorów habilitowanych realizujących poniżej 90 godzin wykładów (w %)



Źródło: jak do rysunku 2.

**Rysunek 7**

Struktura obciążeń profesorów i doktorów habilitowanych realizujących powyżej 180 godzin zajęć dydaktycznych (w %)

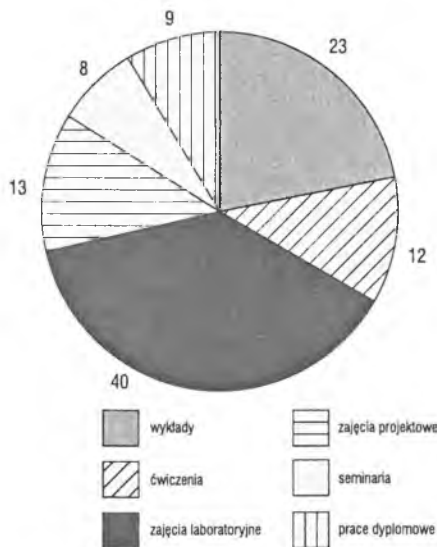


Źródło: jak do rysunku 2.

Kolejna grupa, która jest przedmiotem badania, to nauczyciele prowadzący mniej niż 90 godzin wykładów rocznie, którzy zrealizowali w sumie więcej niż 180 godzin dydaktycznych, tj. więcej niż określa pensum profesorskie (rysunek 7). Stanowią oni 40% poprzednio analizowanej grupy. Zajęcia projektowe i laboratoryjne prowadzone przez tę grupę samodzielnych pracowników nauki stanowią blisko 39% ogółu godzin przez nich prowadzonych. Jest to prawie dwukrotnie więcej niż średnia (por. rysunek 3). W przypadku dyplomów odpowiedni udział procentowy jest o ponad 10 punktów procentowych wyższy od średniej.

Z punktu widzenia oceny jakości procesu kształcenia należałoby przyjrzeć się strukturze obciążeń innych grup nauczycieli akademickich. W niniejszym opracowaniu wybrano adiunktów z tego powodu, że realizują blisko połowę wszystkich wykładów prowadzonych na uczelni (rysunek 4). Strukturę obciążeń tej grupy nauczycieli akademickich przedstawiono na rysunku 8.

**Rysunek 8**  
Struktura obciążeń w grupie adiunktów (w %)



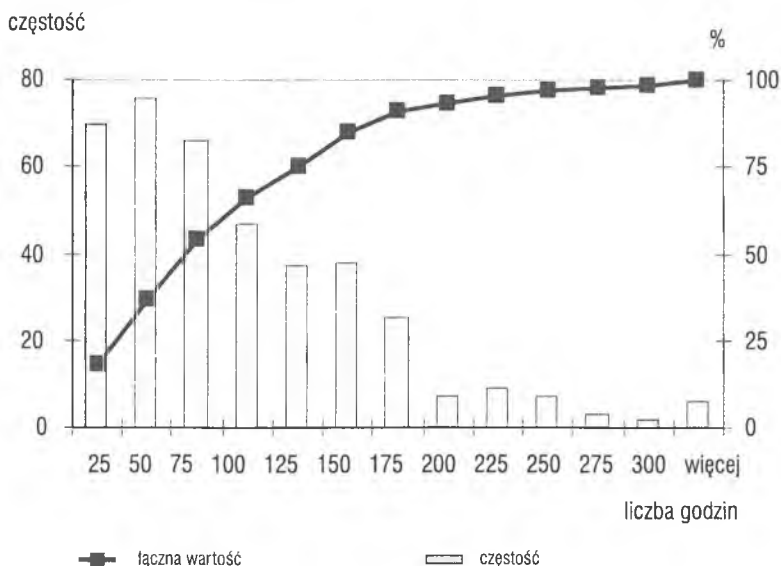
Źródło: jak do rysunku 2.

Porównując strukturę obciążeń adiunktów i samodzielnych pracowników, nauki można stwierdzić, że udział wykładów w grupie adiunktów jest ponaddwukrotnie mniejszy. Biorąc jednak pod uwagę bezwzględne liczby godzin, adiunkci prowadzą blisko połowę (49,6%) wszystkich wykładów na uczelni, a samodzielni pracownicy ok. 27%. Istotny jest przy tym fakt, że stosunek liczby pracowników samodzielnych do liczby adiunktów na badanej uczelni ma się tak jak 1:2.

Pensum roczne adiunkta wynosi 210 godzin. Zaprezentowane niżej wyniki dotyczą liczby godzin wykładowych realizowanych w tej grupie nauczycieli. Rysunek 9 przedstawia rozkład liczby adiunktów realizujących zajęcia wykładowe, w przedziałach co 25 godzin. Wśród badanej grupy aż 34 osoby prowadzą rocznie ponad 200 godzin zajęć wykłado-

wych. Około 54% prowadzi wykłady w wymiarze poniżej 75 godzin. Histogram wskazuje, że zdarzają się przypadki, gdy liczba prowadzonych wykładów przez adiunkta znacznie przewyższa jego pensum.

**Rysunek 9**  
Liczba godzin wykładowych realizowanych przez adiunktów



Źródło: jak do rysunku 2.

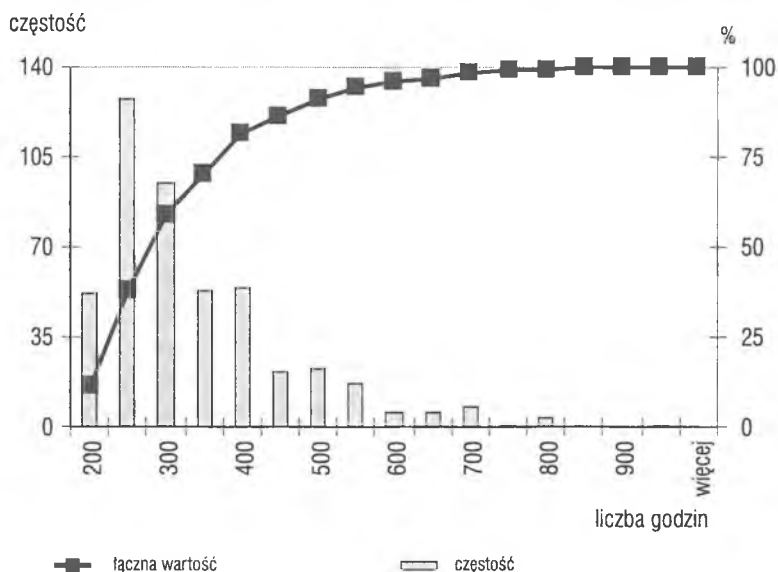
Uzupełnieniem tych informacji jest histogram prezentujący ogólną liczbę godzin prowadzonych przez adiunktów (rysunek 10). Okazuje się, że około połowy adiunktów w ciągu roku prowadzi zajęcia w wymiarze co najmniej dwukrotnie przewyższającym pensum. Analizując te dane, warto pamiętać, że do obowiązków adiunkta należy również prowadzenie prac naukowo-badawczych i *de facto* głównie z jej efektów jest rozliczany. Nadmierne obciążenia dydaktyczne utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają rozwój naukowy pracowników. Spośród analizowanych 470 osób jedynie 95 nie ma nadgodzin. Część tych nauczycieli pracuje w niepełnym wymiarze godzinowym. Aż 290 osób realizuje łącznie ponad 300 godzin zajęć w roku, a 88 – powyżej 400.

Przedstawione wyniki identyfikują dwa problemy wpływające na jakość procesu dydaktycznego. Pierwszy to pewna liczba samodzielnych pracowników, którzy w znikomym, w stosunku do pensum, wymiarze prowadzą zajęcia wykładowe, skupiając się na zajęciach laboratoryjnych i projektowych. Oprócz wpływu na jakość, trzeba podkreślić, że są to najkosztowniejsze zajęcia prowadzone na uczelni. Inny rodzaj obciążeń samodzielnych pracowników, mogący budzić wątpliwości, na szczęście nie występujący masowo, to duża liczba prac dyplomowych prowadzonych przez jednego promotora. Drugi problem to przeciążeni adiunkci, prowadzący często ponad 200 godzin wykładów rocznie. Należy się zastanowić nad zasadnością tak dużych obciążeń w kontekście jakości prowadzonych zajęć. Realizacja zajęć w wymiarze dwóch lub więcej etatów musi

wywierać wpływ na jakość kształcenia, zważywszy, że często osoby te prowadzą również wiele prac dyplomowych.

**Rysunek 10**

Liczba godzin wszystkich form zajęć realizowanych przez adiunktów



Źródło: jak do rysunku 2.

## Podsumowanie

Niezależnie od analizy ogólnej należałoby się przyjrzeć szczegółowemu obciążeniu poszczególnych nauczycieli akademickich. Wydaje się, że jest to bardzo ważne z punktu widzenia oceny wykorzystania ich kwalifikacji. Już wstępne wyniki takiej analizy przeprowadzonej w wybranej uczelni mogą stanowić materiał do przemyśleń. Dotyczy to zwłaszcza dużej liczby zajęć laboratoryjnych i projektowych prowadzonych przez niektórych samodzielnych nauczycieli akademickich, a także liczby godzin rozliczanych za prowadzenie prac dyplomowych. W pierwszym przypadku oznacza to marnotrawienie potencjału wysoko kwalifikowanych nauczycieli, prowadzących zajęcia, które powinien prowadzić doktorant lub asystent. W drugim przypadku można mieć wątpliwości, czy prowadzenie tak dużej liczby prac dyplomowych w roku nie wpływa na ich jakość.

Uzupełniająca analiza wybranych obciążeń adiunktów wykazuje jednoznacznie, że istnieje duża grupa nauczycieli, których obciążenia są nadmierne. Przygotowanie i prowadzenie ponad 200 godzin wykładów rocznie musi wywrzeć wpływ na jakość.

Podobna analiza do tej, którą przeprowadziliśmy w niniejszym opracowaniu, może dotyczyć również pozostałych grup nauczycieli akademickich. Takie kompleksowe podejście do oceny jakości kształcenia, postrzeganej przez pryzmat wielkości i rodzaju obciążeń dydaktycznych, z uwzględnieniem kosztów realizacji zajęć, mogłoby stanowić punkt wyjścia do podejmowania przez władze uczelni ważnych decyzji zarówno bieżących, jak i strategicznych.

Masowość kształcenia ma swoje dobre, ale i słabe strony. Niejednokrotnie zdarza się, że profesorowie rezygnują z egzaminów ustnych na rzecz pisemnych, często organizowanych w formie testów. Wykłady są prowadzone przez adiunktów i starszych wykładowców, na których spoczywa obowiązek zastąpienia profesora i towarzysząca temu odpowiedzialność. Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że takie zastępstwa nie zawsze są uzasadnione.

Ważnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia jest bez wątpienia możliwość kontaktu studenta z profesorem. Masowość jest wrogiem jakości, co znajduje odzwierciedlenie w wymaganiach ministerialnych określających maksymalną liczbę studentów przypadających na jednego samodzielnego pracownika nauki. Dla kierunków technicznych na jednego samodzielnego pracownika naukowego może przypadać nie więcej niż 90 studentów, a dla kierunku zarządzanie i marketing – 180. Zatem w majestacie prawa kontakt studenta z profesorem ma charakter incydentalny. Tym bardziej konieczne jest optymalne wykorzystanie potencjału samodzielnych nauczycieli akademickich.

Studenci bardzo sobie cenią możliwość uczestnictwa w zajęciach prowadzonych przez znanych profesorów – mistrzów. Analiza przebiegu oraz permanentna ocena jakości procesu kształcenia powinny wyznaczać kierunki zmian organizacyjnych zapewniających odpowiednią jakość. Przedstawione w opracowaniu wyniki wycinkowych badań wskazują na to, że należałoby się zastanowić nad metodami optymalizacji wykorzystania nauczycieli akademickich, zwłaszcza tych o najwyższych kwalifikacjach.

## Bibliografia

**Dąbrowa-Szeffler M.** 2001

*Kadry dla nauki w Polsce*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

**Dietl J., Sapijaszka Z.** (red.) 2000

*Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

**Dietl J., Sapijaszka Z.** (red.) 2001

*Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

**Dietl J., Sapijaszka Z.** (red.) 2002

*Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

**Jabłeczka J.** 1995

*Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

**Jastrzęb-Mrozicka M., Kuniński M.** 1995

*System awansu w opinii pracowników naukowo-dydaktycznych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

**Poptonkowski T.** 2001

*Jakość kształcenia w polityce edukacyjnej państwa*, w: M. Wójcicka, J. Urbanikowa (red.): *Zewnętrzne zapewnienie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Wnuk-Lipińska E.** 1993

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



**Wójcicka M.** (red.) 1997

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

**Wójcicka M., Urbanikowa J.** (red.) 2001

*Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Szkolnictwo...** 1991

*Szkolnictwo wyższe (dane podstawowe)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

**Szkoły wyższe...** 2001

*Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.*, GUS Warszawa.

**Szkoły wyższe...** 2002

*Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2001*, GUS Warszawa.

# Renata Nowakowska-Siuta

## Kształcenie nauczycieli w krajach Unii Europejskiej i w Polsce – wybrane zagadnienia porównawcze

Rola nauczycieli w budowaniu wiedzy młodych ludzi ma kluczowe znaczenie na wszystkich szczeblach systemu edukacji. Przemiany, jakie zachodzą w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli w krajach Unii Europejskiej towarzyszą nowemu rozumieniu roli nauczyciela w edukacji młodych pokoleń. Zgodnie z tym rozumieniem nauczyciel powinien nie tylko uczyć innych w sposób innowacyjny, ale także sam regularnie się doksztalać, wykorzystując innowacyjne sposoby uczenia się. Powinien również mieć umiejętność pracy z klasami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, różnorodnym statusie społecznym oraz składzie etnicznym i religijnym, a także umieć się odnaleźć w nowych warunkach społecznych polegających na wzrastającej autonomii szkół i coraz bardziej świadomym uczestnictwie społeczności lokalnej w życiu szkoły.

Autorka podejmuje próbę analizy podstawowych priorytetów i rozwiązań w zakresie kształcenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli w krajach Unii Europejskiej oraz przedstawia wybrane zagadnienia dotyczące nowych perspektyw w kształceniu nauczycieli w Polsce.

### Wprowadzenie

We wszystkich krajach Unii Europejskiej zatrudnionych jest ogółem 4,5 mln nauczycieli, zapewniających kształcenie uczniów na poziomie podstawowym i średnim (por. *Key Data...* 2002). Około 25% z nich pracuje w niepełnym wymiarze czasu, przy czym odsetek ten jest bardzo różny w zależności od kraju. We wszystkich krajach europejskich na poziomie podstawowym większość nauczycieli to kobiety. W szkolnictwie średnim proporcja płci jest bardziej zrównoważona, przy czym w większości krajów, zwłaszcza w niemal wszystkich krajach kandydujących, także przeważają kobiety

Stosunek liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela zmienia się w zależności od kraju i na poszczególnych poziomach kształcenia. Liczba uczniów przypadających na nauczyciela jest często o wiele wyższa w szkołach podstawowych niż w średnich. Liczona łącznie dla obu poziomów kształcenia (podstawowy i średni) liczba uczniów na nauczyciela w Irlandii jest prawie dwukrotnie wyższa niż w Danii. We wszystkich krajach obserwuje się wzrost liczby nauczycieli w stosunku do liczby uczniów. Czasem tłumaczy się to po prostu spadkiem liczby urodzeń, a więc tenden-

cjami demograficznymi. Zważywszy na istotny wpływ, jaki może mieć liczba uczniów w klasie na jakość edukacji, a także biorąc pod uwagę skutki finansowe, które powoduje zmniejszanie stanu zatrudnienia nauczycieli, należy dążyć do osiągnięcia możliwie najlepszej równowagi w tym względzie. Oznacza to dbałość o właściwą proporcję liczebności nauczycieli w stosunku do uczniów. Należałoby zatem zastanowić się nad odpowiednim planowaniem zatrudnienia, uwzględniającym zmiany demograficzne (zmniejszanie się populacji dzieci w młodszym wieku szkolnym) zauważalne w większości krajów europejskich.

### Kształcenie nauczycieli

W kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli coraz większą rolę zaczynają spełniać akademickie szkoły wyższe. W większości krajów Unii Europejskiej proces kształcenia nauczycieli w ostatnich latach wydłużał się i na ogół trwa 4–5 lat, stanowiąc odpowiednik wykształcenia na poziomie uniwersyteckim. Kształcenie jest przy tym od początku zorientowane na zawód nauczycielski, dlatego też zawiera zarówno elementy teoretyczne, jak i praktyczne. Różnice między krajami w długości kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli odzwierciedlają, z nielicznymi wyjątkami, zróżnicowanie czasu trwania studiów uniwersyteckich w ogóle i nie wydają się specyficzne dla kierunków nauczycielskich (Por. *The Teaching Profession...* 2002).

Waga, jaką przywiązują władze oświatowe do kształcenia akademickiego wzrasta wraz ze szczeblem kształcenia, do którego nauczyciel się przygotowuje, a część zawodowego przygotowania pedagogicznego (teoretyczna i praktyczna) jest relatywnie bardziej obszerna dla nauczycieli nauczania początkowego. W kształceniu uniwersyteckim na ogół mniejszy nacisk kładzie się na przygotowanie pedagogiczne.

Organizacja kształcenia nauczycieli odbywa się według dwóch różnych modeli: model równoległy (*concurrent*) pozwala nabyć wiedzę akademicką (ogólną, kulturową i związaną z nauczanym przedmiotem) i w tym samym czasie umiejętności pedagogiczne. Model ten występuje najczęściej w kształceniu nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. W kształceniu nauczycieli dla szkolnictwa średniego stosowany jest raczej model etapowy (*consecutive*). Zgodnie z tym modelem kształcenie merytoryczne powinno się zakończyć przed rozpoczęciem przygotowania pedagogicznego.

Liczba miejsc na studiach przygotowujących do zawodu nauczycielskiego jest ograniczana przez władze centralne bądź przez szkoły wyższe. Kryteria doboru kandydatów są przeważnie autonomiczną decyzją uczelni lub też są ustalane w porozumieniu z władzami ministerialnymi. Programy nauczania dla nauczycieli są opracowywane przez uczelnie, przy czym uwzględniają one ogólnie przyjęte w krajach Unii Europejskiej priorytety edukacji nauczycieli, takie jak: technologie informacyjno-komunikacyjne, elementy zarządzania i administracji, umiejętności diagnozy i wsparcia dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne oraz dzieci imigrantów, elementy psychologii klinicznej i społecznej ze szczególnym uwzględnieniem patologii zachowań uczniów (por. *The Teaching Profession...* 2002).

Po ukończeniu kształcenia w uczelni nauczyciel jest przeważnie specjalistą przedmiotowym (w zakresie jednego lub dwóch przedmiotów), mającym kwalifikacje do nauczania na kilku różnych poziomach kształcenia. Pierwszej pracy nauczyciela to-

warzyszy wsparcie merytoryczne doświadczonego nauczyciela-opiekuna oraz obowiązkowe doszktałanie w pierwszym roku zatrudnienia. Działania te, a także medialne kampanie zachęcające do podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim, służą z jednej strony zapobieganiu odchodzeniu z zawodu, z drugiej zaś – przeciwdziałaniu obserwowanemu w większości krajów europejskich deficytowi nauczycieli.

### Wiek i wynagrodzenie nauczycieli

W Europie prawie dwie trzecie nauczycieli osiągnęło lub przekroczyło wiek 40 lat. Starzenie się kadry nauczycielskiej jest szczególnie widoczne w Niemczech, Włoszech i Szwecji. W niektórych przypadkach można to częściowo wyjaśnić ograniczoną liczbą nowych miejsc pracy.

W większości krajów Unii Europejskiej nauczyciele mogą przejść na emeryturę po ukończeniu 60., a czasem nawet 55. roku życia. Po osiągnięciu najniższego wieku umożliwiającego przejście na emeryturę, niewielu nauczycieli pozostaje na swoich stanowiskach, chyba że rezygnacja z pracy przed osiągnięciem powszechnie obowiązującego wieku emerytalnego pociąga za sobą znaczne straty finansowe (jak np. w Niemczech, Irlandii czy Holandii) (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002).

Wynagrodzenie początkującego nauczyciela, przynajmniej w szkole podstawowej, jest na ogół niższe niż na innych szczeblach kształcenia, ale wzrasta ono znacznie aż do końca pracy zawodowej, kiedy to czasem osiąga nawet dwukrotność pierwszej pensji. Zróżnicowanie wynagrodzeń w zależności od poziomu wykształcenia jest o wiele mniej wyraźne. Niemcy, Hiszpania, Portugalia i Malta to jedyne kraje, w których wynagrodzenia nauczycieli, nawet początkujących, na wszystkich poziomach kształcenia przekraczają 1,2 razy wartość PKB na jednego mieszkańca (por. *Key Data...* 2002).

Długość stażu pracy zwykle w istotny sposób wpływa na poziom wynagrodzenia. Wynika stąd wiele poważnych konsekwencji, m.in. taka, że problem starzenia się kadry nauczycielskiej pociąga za sobą jednoczesny, czasem istotny, wzrost kosztów edukacji. Skłania to także do refleksji nad poszukiwaniem innych, dodatkowych kryteriów, które mogłyby zachęcać i motywować nauczycieli w pracy zawodowej. Faktem jest, że nie można lekceważyć motywacji nauczycieli do wykonywania zawodu. Komponent finansowy nie jest jedynym i najistotniejszym motywatorem, ale zwykle bywa elementem istotnie wpływającym na motywację do pracy, a co za tym idzie, na jej efektywność. Stanowi to szczególne wyzwanie dla osób odpowiedzialnych za politykę edukacyjną, przede wszystkim w odniesieniu do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia.

Niemal we wszystkich państwach europejskich tylko nauczyciele mający wieloletnie doświadczenie zawodowe mogą się starać o stanowisko dyrektora placówki szkolnej. W większości krajów minimalny staż zawodowy określa się na 3 lata, a często na 5 lub nawet więcej. W wielu krajach warunek wstępny stanowią również doświadczenie administracyjne lub/ oraz dodatkowe przygotowanie w tym zakresie. Tylko w Luksemburgu, Holandii, Szwecji i na Łotwie przepisy nie przewidują żadnych szczególnych wymagań do objęcia stanowiska dyrektora placówki szkolnej (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002). Poza nielicznymi wyjątkami, mając ten sam poziom wykształcenia i staż pra-

cy, dyrektor placówki otrzymuje wyższe wynagrodzenie niż nauczyciele. Jednak w porównaniach międzynarodowych dodatkowe wymagania stawiane dyrektorom szkół nie zawsze przekładają się na wyższe wynagrodzenie. W Belgii, Grecji i Włoszech wymagania te są relatywnie wysokie (minimum 7 lat lub więcej stażu zawodowego, do czego w przypadku Włoch dochodzi wieloletnie kształcenie), ale korzyści finansowe są względnie niewielkie. Natomiast w Niemczech dyrektorzy placówek szkolnych zarabiają na ogół o wiele więcej niż ich koledzy nauczyciele, bez konieczności obowiązkowego spełnienia innych wymogów, poza stażem zawodowym, którego minimalna dolna granica nie jest określona (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002).

Proporcja kobiet na stanowiskach dyrektorów placówek zmienia się znacznie w zależności od kraju i od poziomu kształcenia. Ich liczba jest pięciokrotnie wyższa w Estonii niż w Holandii. Na ogół proporcja kobiet na tych ważnych stanowiskach jest niższa niż w przypadku nauczycieli pracujących na tym samym poziomie. Proporcja ta zmniejsza się także, im wyższy jest poziom kształcenia. W każdym kraju kobiety są przeważnie zatrudniane na szczeblach gorzej opłacanych. Tak więc brak równości szans, obserwowany ogólnie na rynku pracy, znajduje odzwierciedlenie również w zawodzie nauczycielskim.

Wśród różnych kategorii wydatków na edukację we wszystkich krajach przeważa finansowanie personelu. Średnio w Unii Europejskiej stanowi ono 75% wydatków bieżących, które z kolei pochłaniają prawie 90% całości kosztów. W państwach kandydujących sytuacja jest podobna. Część funduszy przeznaczona na finansowanie personelu jest szczególnie wysoka w Niemczech, Hiszpanii i Portugalii. Belgia, Finlandia, Szwecja i Wielka Brytania, z udziałem w granicach 62–67%, znajdują się zdecydowanie poniżej średniej europejskiej (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002). Udział finansowania personelu w całości wydatków na edukację wyjaśnia w dużej mierze wagę decyzji politycznych odnoszących się do wynagrodzeń nauczycieli i do poziomu zatrudnienia kadry.

Ze względu na rozmiary finansowania personelu decyzje dotyczące przyznawania ogólnej kwoty środków finansowych dla tej kategorii wydatków na edukację zarezerwowane są na ogół dla władz centralnych. Tak więc te ostatnie trzymają w ręku najważniejszy instrument kontroli publicznych wydatków na edukację. Dla innych kategorii finansowania, zwłaszcza w zakresie eksploatacji wyposażenia i budynków, częściej występuje zdecentralizowany system podejmowania decyzji. Władze publiczne próbują w ten sposób uwzględniać zróżnicowane potrzeby placówek szkolnych, nie rezygnując jednocześnie z kontroli nad najważniejszą częścią finansowania.

### Sytuacja nauczycieli w Polsce

Pierwsze istotne zmiany związane z reformą edukacji w Polsce wprowadzono w 1998 r. Najistotniejsze cele wyznaczające kierunek tych zmian to: upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, stworzenie dzieciom i młodzieży równych szans w dostępie do edukacji, integralne traktowanie wychowania i kształtowania umiejętności oraz zdobywania wiedzy. Przeprowadzenie zmian w tak skomplikowanym systemie, jakim jest system edukacji wymaga oprócz odpowiednich środków finansowych także pracy nad przygotowaniem nauczycieli do sprostania wymogom założeń reformatorskich. W latach 1997–1999 w ramach tzw. kaskadowych szkoleń „Nowa szkoła” zapo-

znano wielu nauczycieli z elementami zmian programowych wprowadzanych w reformie edukacji. Podejmowano następujące zagadnienia: ocenianie wewnętrzne, integracja międzyprzedmiotowa, projektowanie programów nauczania, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Granty Ministra Edukacji Narodowej przyznawane w latach 1998–2000 na dofinansowanie studiów podyplomowych, przygotowujących nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole spowodowały, że wiele uczelni podjęło próbę dostosowania programów studiów do potrzeb środowiska nauczycielskiego, jednak działania te mogą się okazać niewystarczające w związku z koniecznością doskonalenia zawodowego prawie 600 tys. nauczycieli jednocześnie. Trudnym zadaniem jest także przygotowanie nowych kadr. Nabór kandydatów do zawodu nauczycielskiego powinien, podobnie jak w wielu krajach Unii Europejskiej, uwzględniać zarówno potrzeby kadrowe, jak i prognozy demograficzne, zgodnie z którymi do 2015 r. zapotrzebowanie na nauczycieli będzie małe (niż demograficzny).

Kolejnym równie istotnym problemem jest, jak się wydaje, proces przygotowania studentów do pracy w zawodzie nauczycielskim. Nie jest rzadkością, że absolwent szkoły wyższej, specjalności nauczycielskiej często zaczyna pracę od dodatkowego przygotowania (zwłaszcza metodycznego i praktycznego), realizowanego w placówkach doskonalenia nauczycieli. Przygotowanie do pracy powinno zatem, podobnie jak w innych krajach europejskich, uwzględniać nie tylko wiedzę merytoryczną z zakresu dwóch przedmiotów, ale także wyposażać nauczyciela w umiejętności wykorzystywania nowych technologii informatyczno-komunikacyjnych, motywowania uczniów do samokształcenia oraz korzystania z metod problemowych w procesie kształcenia.

W raporcie Najwyższej Izby Kontroli z czerwca 2001 r., dotyczącym kształcenia nauczycieli w państwowych szkołach wyższych, wskazano, iż uczelnie nie zapewniają wystarczającego przygotowania do podjęcia pracy dydaktycznej, a zwłaszcza realizacji zadań edukacyjnych wynikających z założeń reformy (por. *Kształcenie nauczycieli...* 2001). Podobne wnioski można wysnuć na podstawie badań programów nauczania w uczelniach państwowych i niepaństwowych, akademickich i nieakademickich, prowadzących studia licencjackie na kierunkach pedagogicznych. Okazuje się bowiem, że różnica w wymiarze zajęć obowiązujących w trakcie studiów wynosi czasami nawet 844 godziny, a w przedmiotach o charakterze zawodowym, takich jak metodyki nauczania, niektóre uczelnie ograniczyły się do podania w planach studiów i opisie przedmiotów jedynie metodyk ogólnych. Jedna ze szkół niepaństwowych (o charakterze akademickim, prowadząca nauczycielski kierunek zawodowy) nie uwzględniła w ogóle w programie studiów praktyk pedagogicznych (por. Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz, Nowakowska-Siuta 2003).

Ministerstwo Edukacji określiło wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli w zakresie przygotowania pedagogicznego (por. *Kształcenie nauczycieli...* 2001). Przez „przygotowanie pedagogiczne” rozumie się tutaj nabycie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej – nauczanych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia i praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz pozytywnie ocenionych praktyk pedagogicznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. Założenia mają stanowić przyjęte w rozporządzeniu pewne minimum wymagań, jakie powinni spełniać absolwenci wszystkich rodzajów studiów ze specjalnością nauczycielską.

Technologie informatyczno-komunikacyjne stanowią główny punkt polityk wytycznych w krajach europejskich. Wszystkie kraje posiadają obecnie oficjalne dokumenty, w których promuje się stosowanie tych technologii. Coraz powszechniej wprowadza się technologie informatyczno-komunikacyjne w systemach oświaty. Mając już od pewnego czasu status priorytetowy w niektórych sektorach, polityki dotyczące stosowania tych technologii są obecnie wdrażane na coraz szerszą skalę. Prawie wszędzie powołano ciała, które mają upowszechniać lub śledzić wdrażanie zaleceń. We wszystkich krajach opracowuje się programy ogólnokrajowe, a jednym z ich bezpośrednich adresatów są systemy edukacji. W wielu krajach cele związane ze stosowaniem technologii informatyczno-komunikacyjnych zostały już wpisane w obowiązkowe minima programowe, nawet w szkolnictwie podstawowym. Gdzie indziej przewidziano możliwość włączenia ich do programu bądź też przedmiot ten prowadzi się jako fakultatywny. Podejście najpowszechniej zalecane dla szkół podstawowych polega na stosowaniu technologii informatyczno-komunikacyjnych jako narzędzia pracy w projektach lub w realizacji treści kształcenia. W Polsce technologii informatycznych naucza się jako odrębnego przedmiotu w programie nauczania. Realizowane cele nauczania w zakresie technologii informatyczno-komunikacyjnych różnią się tylko nieznacznie na poszczególnych szczeblach szkolnictwa. Te różne zalecane podejścia należy analizować w kontekście kształcenia nauczycieli. Najwięcej specjalistów-informatyków pracuje w szkolnictwie średnim. Odpowiadają oni za nauczanie technologii informatyczno-komunikacyjnych jako odrębnego przedmiotu, natomiast nauczyciele innych przedmiotów wykorzystują te technologie jako narzędzie pracy.

Na razie mniej niż połowa krajów europejskich uczyniła zajęcia dotyczące stosowania technologii informatyczno-komunikacyjnych w kształceniu nauczycieli przedmiotem obowiązkowym, w pozostałych krajach jest to przedmiot fakultatywny. Wydaje się to nieco sprzeczne z postulatem włączania technologii informatyczno-komunikacyjnych do programów kształcenia dzieci. Przecież tylko nauczyciele, którzy sami zostali przeszkoleni w zakresie stosowania tych technologii będą w stanie nadzorować swych uczniów, gdy te niezbędne narzędzia pracy zostaną wprowadzone do użytku, a uczniowie będą z nich z coraz większą łatwością korzystać. Wszystkie kraje wytyczyły więc taką politykę doskonalenia nauczycieli, która uwzględnia te aspekty, ale wydaje się, że równie pilnym zadaniem jest stworzenie warunków do tego, by wszyscy przyszli nauczyciele zostali „wyposażeni” w niezbędne umiejętności. Jest to nieunikniony wymóg, jeśli młodsze pokolenia mają rzeczywiście opanować technologie informatyczno-komunikacyjne. Wymóg ten w równym stopniu musi być respektowany w Polsce.

W krajach Unii Europejskiej istnieją limity miejsc dla studentów na kierunkach nauczycielskich, uzależnione od zapotrzebowania systemu oświaty. W Polsce uczelniom przyznaje się autonomię w zakresie naboru kandydatów do tego zawodu, a jedyny mechanizm selekcyjny stanowią wymagania kwalifikacyjne oraz treści programów kształcenia. Niestety, nie zawsze jest to mechanizm skutecznie eliminujący z zawodu osoby przypadkowe.

Strukturę wykształcenia nauczycieli w Polsce w okresie przed i po wprowadzeniu reformy ilustrują tabele 1–4.

**Tabela 1**  
Wykształcenie nauczycieli w latach 1988–1998  
(% ogółu nauczycieli zatrudnionych)

Wykształcenie	1988	1992	1994	1996	1998
Wyższe	53,2	58,4	61,3	68,5	78,3
Licencjat (kolegium)	0,0	0,0	0,4	1,1	0,8
Studium nauczycielskie	28,6	30,2	29,2	22,8	15,1
Srednie	18,1	11,4	9,1	7,6	5,9

Źródło: Nauczyciele... 1999.

**Tabela 2**  
Wykształcenie nauczycieli według typów szkół w roku szkolnym 1998/1999

Typ szkoły	Wykształcenie								Razem (w tys.)
	wyższe		kolegium nauczycielskie		studium nauczycielskie		średnie		
	w tys.	%	w tys.	%	w tys.	%	w tys.	%	
Przedszkola	26,0	41,7	0,4	0,6	31,1	49,4	4,8	7,8	62,3
Szkoły podstawowe	276,5	80,7	3	0,9	45,5	13,3	17,5	5,1	342,6
Zasadnicze szkoły zawodowe	21,0	68,9	0,1	0,5	4,4	14,4	5	16,2	30,5
Licea ogólnokształcące	41,8	97,4	0,5	1,1	0,3	0,6	0,4	0,8	42,9
Szkoły średnie zawodowe	52,2	90,4	0,5	0,8	2,3	3,9	2,8	4,9	57,7
Inne	35,7	83,2	0,1	0,2	3,7	8,6	3,4	7,9	42,9
Razem	453,2	78,3	4,6	0,8	87,2	15,1	33,9	5,9	578,9

Źródło: jak do tabeli 1.

Uwaga: Liczba absolwentów kolegiów jest znacznie wyższa niż liczba nauczycieli z wykształceniem na poziomie kolegium, gdyż znaczna część absolwentów otrzymuje tytuł licencjata i przechodzi do kategorii wykształcenia wyższego.

**Tabela 3**  
Nauczyciele według wykształcenia w roku szkolnym 1998/1999

Status nauczycieli	Wykształcenie								Razem
	wyższe		kolegium nauczycielskie		studium nauczycielskie		średnie		
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	
Pełnozatrudnieni czynni	429 536	78,6	4341	0,8	80 861	14,8	31 848	5,8	546 586
Pełnozatrudnieni nieczynni	23 653	73,1	270	0,8	6387	19,7	2 050	6,3	32 360
Niepełnozatrudnieni	115 341	81,9	2330	1,7	10 138	7,2	13 000	9,2	140 809
Razem	568 530	79,0	6941	1,0	97 386	13,5	46 896	6,5	719 755

Źródło: jak do tabeli 1.



**Tabela 4**  
Wykształcenie nauczycieli przyjętych do pracy w latach 1998 i 2000 (w %)

Wykształcenie	1998		2000	
	absolwenci	inni	absolwenci <sup>a</sup>	inni
Wyższe	88,0	64,1	92,8	78,3
Kolegium nauczycielskie	4,8	1,2	3,4	1,4
Studium nauczycielskie	0,9	13,4	0,3	6,3
Średnie	6,3	21,3	3,4	14,0

<sup>a</sup> W roku szkolnym 1999/2000 przyjęto do pracy z zewnątrz 24,9 tys. osób, w tym 11,3 tys. absolwentów.

Źródło: Nauczyciele... 1999, 2000.

Projekty nowelizacji ustaw o systemie oświaty, o szkolnictwie wyższym, wyższych szkołach zawodowych oraz *Karty Nauczyciela* z 2002 r. zakładają wprowadzenie od 1 października 2004 r. nowego systemu kształcenia nauczycieli (*Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw* – projekt z 25 września 2002 r<sup>1</sup>). Zgodnie z nim kształcenie będzie się odbywało dwiema drogami: poprzez licencjat i pełne studia magisterskie, których program zostanie ujednoczony (nauczyciele będą mogli zdecydować, czy kończyć naukę na poziomie licencjackim, czy zdobywać tytuł magistra). Przyszły nauczyciel, kształcony według nowych zasad, podczas studiów będzie musiał zdać egzamin państwowy z języka obcego. Przyszli nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów będą przygotowani do nauki dwóch różnych przedmiotów, w trakcie studiów będą musieli przejść jednosemestralną praktykę w szkołach oraz uzyskać certyfikat umiejętności informatycznych. Poprawie jakości kształcenia w uczelniach ma służyć akredytacja, co może pozwolić na osiągnięcie oraz utrzymanie właściwego standardu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. W projekcie uwzględnia się także potrzebę zapewnienia drożności między systemem szkolnym i pozaszkolnym, co umożliwi zdobywanie i podwyższanie kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

### System doradztwa psychologiczno-pedagogicznego

System pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowanej przez szkoły uczniom i rodzicom obejmuje w Polsce przede wszystkim takich specjalistów jak psychologowie, pedagodzy i logopedzi. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów szkół (DzU 2001, nr 10, poz. 96) wprowadza wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, realizowany we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Efektem rozszerzenia oferty doradczej bliższej środowisku ucznia może być zmiana w rozumieniu poradnictwa zawodowego, respektująca europejskie standardy powszechności i dostępności do pomocy w planowaniu rozwoju zawodowego człowieka na każdym etapie jego życia. Pracownia Orientacji i Poradnictwa Zawodowego Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej podjęła w 2002 r. zadanie sprecyzowania koncepcji działań szkolnego

<sup>1</sup> Ustawa ta została uchwalona 27 czerwca 2003 r. (DzU 2003, nr 137, poz. 1304). Niektóre jej postanowienia różnią się od proponowanych w projekcie.

doradcy zawodowego – osoby odpowiedzialnej za organizację i funkcjonowanie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa. Celem jego działań ma być (por. *Szkolny doradca...* 2002):

- przygotowanie młodzieży do trafnego wyboru zawodu i drogi dalszego kształcenia oraz opracowania indywidualnego planu kariery edukacyjnej i zawodowej;
- przygotowanie ucznia do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, takich jak bezrobocie, problemy zdrowotne, adaptacja do nowych warunków pracy oraz do mobilności zawodowej;
- przygotowanie ucznia do roli pracownika;
- przygotowanie rodziców do efektywnego wspierania dzieci w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych;
- pomoc nauczycielom w realizacji tematów związanych z wyborem zawodu w ramach lekcji przedmiotowych;
- wspieranie działań szkoły mających na celu optymalny rozwój edukacyjny i zawodowy ucznia.

Zgodnie z założeniami doradcy zawodowym może zostać nauczyciel przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* lub *wiedza o społeczeństwie*, mający dodatkowe przygotowanie do pracy w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, a zatem oprócz niewątpliwiej potrzeby utworzenia stanowiska szkolnego doradcy zawodowego ze względu na uczniów, została także stworzona szansa na uzyskanie nowego profilu zawodowego przez nauczycieli.

## Podsumowanie

Ze względu na zmiany demograficzne w nadchodzących latach konieczne będzie zastąpienie dużej części kadry nauczycielskiej w większości krajów europejskich, w tym również w Polsce. Wraz z wkraczaniem do tego zawodu ludzi młodych, a więc kształconych w ostatnich latach, systemy edukacji mogą zyskać nauczycieli, którzy będą lepiej przygotowani do tego, by sprostać nowym wyzwaniom stawianym przed szkołami, zwłaszcza w zakresie nauczania języków obcych i technologii informatyczno-komunikacyjnych, a także do stawiania czoła problemom uczniów oraz ich środowisk.

Ważne jest, aby uczyć się korzystać z doświadczeń innych krajów po to, by uniknąć niepotrzebnych rozczarowań i błędów. Znany propagator kultury polskiej w Niemczech Karol Dedecius mówił: „Łączy nas siła przyciągania przeciwieństw. Gdybyśmy byli sobie bliżsi, bardziej do siebie podobni, jednakowi, nie uniknęlibyśmy nudy i zubożenia. Tak jednak każdy widzi u drugiego właściwości, jakich sam nie posiada, ale jakie w skrytości ducha chciałby posiadać. Trzeba nadać różnicom właściwy rozsądny kierunek: syntezy i symbiozy” (cyt. za Pietrzak 2002). I choć słowa te dotyczą relacji polsko-niemieckich, łatwo można odnieść je do szerszej, europejskiej perspektywy.

## Bibliografia

Döbert H., Hörner W., Kopp B. von, Mitter W. 2002  
*Die Schulsysteme Europas*, Schneider Verlag Hohengehren, Kronach.

**Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R.** 2003

*Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Centrum Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Key Data** ....2002

*Key Data on Education 2002*, Eurydice, Brussels.

**Kształcenie nauczycieli...** 2001

*Kształcenie nauczycieli przez wyższe uczelnie*, komunikat z 19 października 2001 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

**Nauczyciele...** 1999

*Nauczyciele w roku szkolnym 1998/1999*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

**Nauczyciele...** 2000

*Nauczyciele w roku szkolnym 1999/2000*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

**Rozporządzenie...** 2001

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów szkół*, DzU 2001, nr 10, poz. 96.

**Pietrzak A.K.** 2002

*Nauka w zjednoczonych Niemczech*, Wydawnictwo Rój, Warszawa.

**Szkolny doradca...** 2002

*Szkolny doradca zawodowy – projekt*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa.

**The Teaching Profession...** 2002

*The Teaching Profession in Europe 2002: Profile, Trends and Concerns. Report 1: Initial Training and Transition to Working Life. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.

**The Teaching Profession...** 2002

*The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report 2: Supply and Demand. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.

**Ustawa o zmianie ustawy...** 2002

*Ustawa o zmianie ustawy [...] o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw-projekt z dnia 25 września 2002 r.* ([www.men.waw.pl/oswiata/projekty/ustawa\\_1.htm](http://www.men.waw.pl/oswiata/projekty/ustawa_1.htm)).

**Elżbieta Drogosz-Zabłocka**

**Barbara Minkiewicz**

## **Kierunki kształcenia a rynek pracy – na przykładzie kierunków ekonomicznych oraz technicznych**

Od początku lat dziewięćdziesiątych w polskim szkolnictwie wyższym zachodzą zmiany w strukturze kierunków kształcenia. W okresie tym w sposób znaczący wzrosło zainteresowanie kierunkami studiów ekonomicznych i pokrewnych, zmniejszyło się natomiast – kierunkami technicznymi. W pierwszej części artykułu autorki omówiły te zmiany i porównały je ze zmianami zachodzącymi w krajach Unii Europejskiej.

W drugiej części nawiązały do wybranych wyników badań biogramów edukacyjnych. Prezentowane wyniki dotyczą przebiegu ścieżek edukacyjnych i zawodowych studentów, a także absolwentów kierunków ekonomicznych i pokrewnych oraz technicznych. Z badań tych można ostrożnie wnioskować, że absolwentów omawianych kierunków ekonomicznych i technicznych różnicuje droga edukacyjna na poziomie średnim, aktywność zawodowa podejmowana w czasie studiów oraz przejście ze szkolnictwa wyższego do rynku pracy.

### **Wprowadzenie**

Zagadnienia związane ze strukturą kierunkową kształcenia i zapotrzebowaniem rynku pracy na specjalistów w określonych zawodach przywoływane są zarówno przez polityków, jak i organizatorów oraz uczestników edukacji, towarzyszą reformom zmierzającym do dostosowania kształcenia do zapotrzebowania gospodarki oraz działaniom wspierającym start zawodowy absolwentów. Kandydaci na studia najbardziej zainteresowani odpowiednością struktury kształcenia i zatrudnienia (rozumianej jako zapotrzebowanie na określone zawody) chętnie poznaliby kierunki kształcenia, których ukończenie zapewniałoby im lub co najmniej zwiększało szanse na uzyskanie pracy. Analiza i ocena omawianych problemów staje się coraz bardziej złożona i trudna ze względu na różnicowanie się szkolnictwa wyższego i jego umasowienie oraz różnicowanie się treści i stanowisk pracy, a także dynamikę tych zmian (por. Aoyama, Castells 2002).

Problematyka relacji między szkolnictwem wyższym a rynkiem pracy była w latach dziewięćdziesiątych i w końcu lat osiemdziesiątych w krajach OECD i Unii Europejskiej przedmiotem wielu badań i analiz, w tym m.in. zmierzających do wyjaśnienia zależności między uzyskanymi kwalifikacjami a pracą zawodową (por. Kogan, Brennan 1993; Kivinen, Rinne 1993; Schomburg, Teichler 1993; Teichler 1996; 1997).

Celem artykułu, którego treść nawiązuje do tych zagadnień, jest ukazanie zmian struktury kierunkowej kształcenia na poziomie wyższym, a także przedstawienie ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów szkół wyższych ze szczególnym uwzględnieniem kierunków ekonomicznych i pokrewnych oraz technicznych.

Wybór dwóch grup kierunków kształcenia: ekonomicznych i pokrewnych oraz technicznych został podyktowany obserwowanymi w latach dziewięćdziesiątych tendencjami zmian w tym zakresie. W sposób najbardziej widoczny wzrosło zainteresowanie kierunkami z grupy ekonomicznej, zmniejszyło się natomiast – kierunkami technicznymi. Ponadto, o ile oferta kształcenia na kierunkach ekonomicznych była zróżnicowana (proponowano różne rodzaje studiów w uczelniach państwowych i niepaństwowych), o tyle studia techniczne były prowadzone przede wszystkim w trybie dziennym w uczelniach państwowych.

Zestawieniu struktury kierunkowej kształcenia z przebiegiem drogi edukacyjnej i zawodowej towarzyszą pytania: absolwenci jakich szkół średnich wybierają najczęściej studia ekonomiczne, a jakich – techniczne, jaki jest przebieg ich startu zawodowego, czy i jaką pracę podejmują, zgodną, czy niezgodną z kwalifikacjami uzyskanymi na studiach. Warto podkreślić, że mierzenie stopnia zgodności lub niezgodności struktury kierunkowej kształcenia z potrzebami rynku pracy nie jest zadaniem łatwym głównie z powodu braku jednego uniwersalnego ilościowego wskaźnika. Zamiast niego można wskazać kilka miar, do obliczenia których potrzebne są jednak liczne dane, często niedostępne bez dodatkowych badań (por. Teichler 1997). Wynika to ze złożoności zagadnienia, ponieważ na przyjęcia do pracy ma wpływ nie tylko ukończony kierunek studiów, ale także polityka kadrowa prowadzona przez zakłady oraz mobilność zawodowa i przestrzenna kandydatów do pracy. W niektórych gałęziach warunkiem progowym zatrudnienia jest wykształcenie wyższe, a kierunek studiów odgrywa rolę drugorzędną, w innych takim warunkiem jest zgodność ukończonego kierunku kształcenia z podejmowaną pracą (tak jest w przypadku nauczycieli czy lekarzy). Podobnie występowanie bezrobocia w określonych zawodach nie może być jedynym wskaźnikiem niedostosowania kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy (por. Teichler 1997). Problemów z tym związanych jest znacznie więcej, wymieniamy tylko niektóre z nich.

W pierwszej części artykułu zostanie omówiona struktura kierunkowa studiów ekonomicznych i technicznych – sytuację w Polsce porównujemy z krajami Unii Europejskiej. Na tym tle przedstawiamy przykłady przebiegu dróg edukacyjnych i zawodowych absolwentów szkół wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem wybranych kierunków kształcenia. Konkluzje towarzyszące temu zestawieniu przedstawiamy w końcowej części artykułu.

Nie udało się nam, niestety, uniknąć pewnych ograniczeń. Ze względu na zmianę sposobu klasyfikowania kierunków studiów porównanie danych z różnych lat było trudne<sup>1</sup>. Ponadto przytaczane wyniki badań ankietowych (dotyczące absolwentów

<sup>1</sup> Chociaż w przywoływanych publikacjach: *Kluczowe dane o edukacji w Europie 1999/2000* oraz *Key Data on Education in Europe 2002* podano informację, że zastosowano definicje kierunków studiów obowiązujące w *International Standard Classification of Education* (ISCED).

omawianych kierunków studiów) można traktować tylko jako sygnały wymagające weryfikacji i dalszych analiz (por. podrozdział *Ścieżki edukacyjne...*).

Mimo tych ograniczeń, ukazane przez nas problemy są ilustracją pewnych prawidłowości, które mogą być także przedmiotem zarówno dalszych badań nad tym zagadnieniem, jak i analiz porównawczych.

### Kierunki studiów

Punktem odniesienia w omawianych zagadnieniach są dwie grupy kierunków kształcenia: ekonomiczne i techniczne. Przez „kierunek kształcenia” rozumiemy „treść i zakres wiedzy oraz umiejętności przekazywanych studentom podczas studiów” (za: Grzełowska 2002, s. 9). Tak zdefiniowany kierunek kształcenia może opisywać zarówno studia magisterskie, jak i zawodowe. Pojęcie „kierunek kształcenia” utożsamiane jest również z odpowiednią liczbą kadry naukowej i jej strukturą, a także z bazą materialną instytucji, która go prowadzi. Jest to zapewne wynikiem ustaleń nawiązujących do kryteriów oceny kierunków kształcenia. Obowiązujące rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu nakładają na uczelnie zawodowe i szkoły wyższe prowadzące kierunki studiów na poziomie magisterskim obowiązek zatrudniania odpowiedniej liczby (na studiach magisterskich – ośmiu, zawodowych – czterech) samodzielnych pracowników naukowych (z tytułem profesora lub stopniem doktora habilitowanego) reprezentujących specjalności wchodzące w zakres danego kierunku, w tym określoną liczbę samodzielnych pracowników reprezentujących specjalności, w których uzyskiwane są dyplomy na tym kierunku. Do prowadzenia kierunku wymagane jest posiadanie bazy materialnej (w tym lokalowej i laboratoryjnej) umożliwiającej prowadzenie badań naukowych oraz zajęć dydaktycznych, a także odpowiednio wyposażonej biblioteki.

Opisane wymagania stawiane są uczelni, która chce utworzyć i prowadzić studia zawodowe bądź magisterskie. W artykule abstrahujemy od takiego rozumienia kierunku kształcenia. Interesuje nas przede wszystkim proces kształcenia, a zwłaszcza jego efekty w postaci wiedzy i umiejętności uzyskiwanych przez absolwentów i potwierdzonych odpowiednim dyplomem.

Chociaż rozważania na temat kierunków kształcenia nie stanowią przedmiotu tego artykułu, warto wspomnieć o dyskusji nad strukturą kierunkową kształcenia na studiach ekonomicznych w Polsce (por. *Kierunki studiów...* 2002). Przywoływano w niej liczne argumenty uzasadniające potrzebę zmniejszenia liczby obowiązujących kierunków studiów ekonomicznych, zwracano uwagę na zasady ich tworzenia oraz efekty kształcenia nie zawsze odpowiadające na oczekiwania pracodawców. Zdaniem wielu uczestników spotkań poświęconych temu zagadnieniu uzasadnione jest wyodrębnienie dwóch kierunków studiów ekonomicznych: ekonomii (*economics*) oraz zarządzania (*business management*) i dla obu pozostawienie ogólnej nazwy „kierunki studiów ekonomicznych” (por. Dietl 2002). Kolejny problem wymagający dyskusji i szybkich rozstrzygnięć to proporcje kształconych na studiach akademickich (uniwersyteckich) oraz na studiach zawodowych (licencjackich) (por. Żabiński 2002).

Obowiązująca „ministerialna lista” kierunków studiów zawiera 102 kierunki (od 1 października 2003 r. – 104), w tym 7 ekonomicznych<sup>2</sup> oraz 19 – technicznych<sup>3</sup>. Kierunek „zarządzanie i inżynieria produkcji” jest wprawdzie kierunkiem technicznym, ale powiązany z dyscyplinami ekonomicznymi. W przywoływanej tutaj dyskusji nad kierunkami ekonomicznymi został zaliczony do tej grupy (por. Strahl 2002).

## Studia ekonomiczne i techniczne – tendencje zmian

Zmiany na rynku usług edukacyjnych zachodzące od początku lat dziewięćdziesiątych wyrażają się przede wszystkim w zwiększeniu liczby kandydatów na studia oraz wzroście liczby przyjętych na pierwszy rok studiów, ale także w przeobrażeniach struktury kształcenia w różnych przekrojach. W ostatnim dziesięcioleciu wraz ze wzrostem liczby studentów zmieniała się struktura kierunkowa kształcenia: zwiększył się udział studentów kierunków ekonomicznych i pokrewnych w ogólnej liczbie studiujących (z 14,8% do 26,3%; absolwentów – z 9,8% do 32,4%), spadł udział studentów grupy inżynieryjno-technicznej (z 17,6% do 14,4%; absolwentów – z 20,1% do niespełna 10%) (rysunki 1–4).

Analiza ewolucji wyborów edukacyjnych, ze względu na przedmiot opracowania, ograniczy się do kierunków ekonomicznych i technicznych<sup>4</sup>. Oparcie wnioskowania na analizach liczby przyjętych na pierwszy rok studiów ma uzasadnienie – ukazuje bowiem ewolucję zmian, a analiza liczby studentów ogółem pokazuje uśrednione wybory wieloletnie.

W latach 1994–2001 liczba przyjmowanych na pierwszy rok studiów na kierunki z grupy ekonomicznej wzrosła prawie dwuipółkrotnie, w sposób najbardziej widoczny w uczelniach niepaństwowych (ponad 6 razy) i na studiach zaocznych (prawie trzykrotnie)<sup>5</sup>.

Największe zainteresowanie studiami na tych kierunkach przypadło na lata 1995–1997 (w tych latach wskaźniki wzrostu liczby przyjętych na pierwszy rok w porównaniu z rokiem poprzednim były najwyższe, np. po ponad 40% na studia zaoczne. Dwa ostatnie lata pokazują spadek zainteresowania tymi studiami. Po raz pierwszy tak wyraźnie zmniejszyła się liczba przyjętych ogółem na pierwszy rok studiów – o około 7% w stosunku do roku poprzedniego (zależności pokazuje rysunek 3). Dane z roku 2001/2002 wskazują na dalsze pogłębianie się tego zjawiska.

<sup>2</sup> Obowiązujące kierunki studiów ekonomicznych to: ekonomia, zarządzanie i marketing, informatyka i ekonometria, finanse i bankowość, towaroznawstwo, stosunki międzynarodowe, gospodarka przestrzenna oraz zarządzanie i inżynieria produkcji

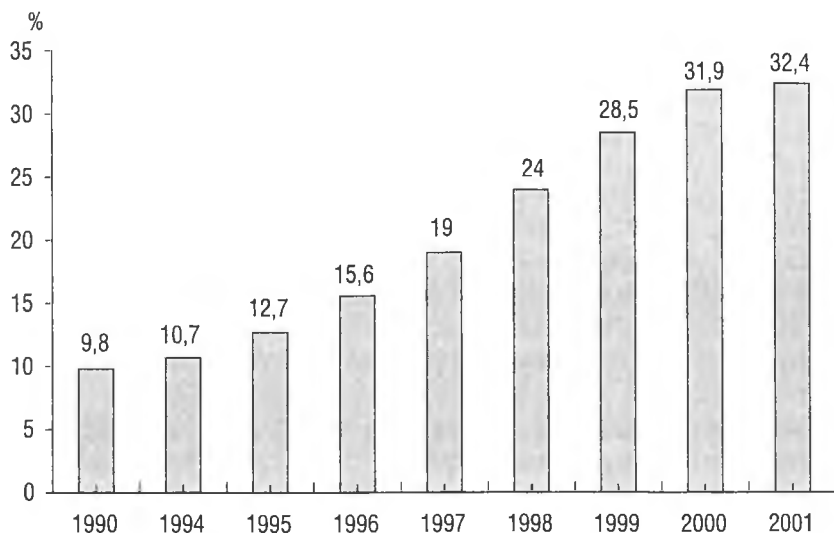
<sup>3</sup> Obowiązujące kierunki studiów technicznych to: automatyka i robotyka, budownictwo, elektronika i telekomunikacja, elektrotechnika, geodezja i kartografia, górnictwo i geologia, inżynieria chemiczna, inżynieria materiałowa, inżynieria środowiska, mechanika i budowa maszyn, metalurgia, technologia chemiczna, technologia drewna, transport, włókiennictwo, papiernictwo i poligrafia, architektura i urbanistyka, architektura wnętrz oraz architektura krajobrazu.

<sup>4</sup> Kompleksowe analizy zawiera ekspertyza autorstwa Barbary Minkiewicz, Urszuli Sztanderskiej i Marii Wójcickiej *Prognoza rozwoju rynku akademickiego*, przygotowana dla Państwowego Wydawnictwa Naukowego w sierpniu 2002 r.

<sup>5</sup> Zanim przejdziemy do zestawień szczegółowych i ich interpretacji, musimy zwrócić uwagę, że porównania w tym zakresie możliwe są dopiero od roku akademickiego 1994/1995, kiedy to wprowadzono w Polsce standardową klasyfikację międzynarodową (ISCED), która różni się znacznie od stosowanej uprzednio w polskich statystykach, głównie w zakresie klasyfikacji kierunków.

**Rysunek 1**

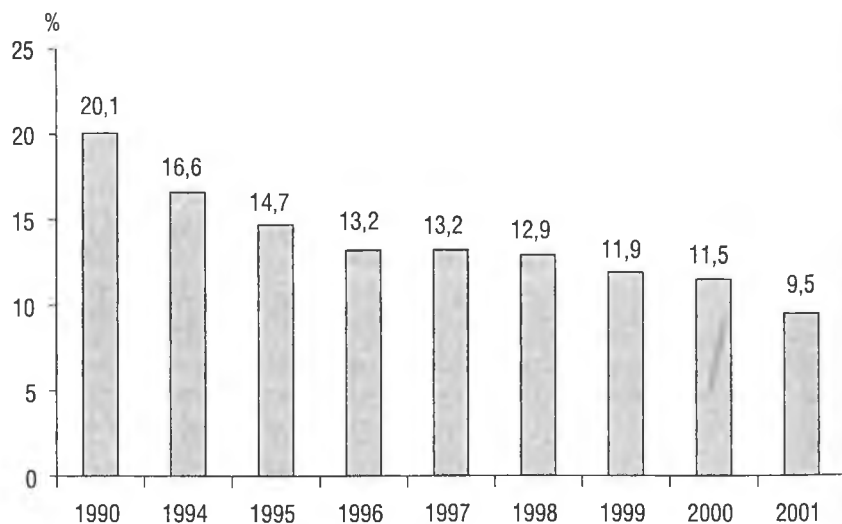
Absolwenci kierunków ekonomicznych i pokrewnych jako procent liczby absolwentów ogółem w latach 1999–2001



Uwaga: dane za rok 2001/2002 (na rysunku rok 2001) nie są w pełni porównywalne. W statystykach GUS zmieniono klasyfikację i grupowanie kierunków studiów. Zestawienie szczegółowe kierunków studiów pokazuje załącznik.  
Źródło: *Szkoły wyższe...* 1996–2002.

**Rysunek 2**

Absolwenci kierunków technicznych jako procent liczby absolwentów ogółem w latach 1999–2001

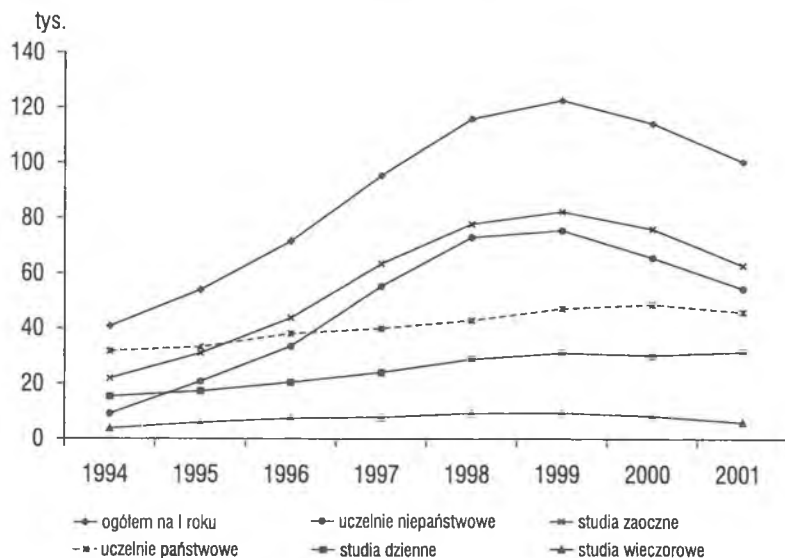


Objaśnienie i źródło: jak do rysunku 1.



**Rysunek 3**

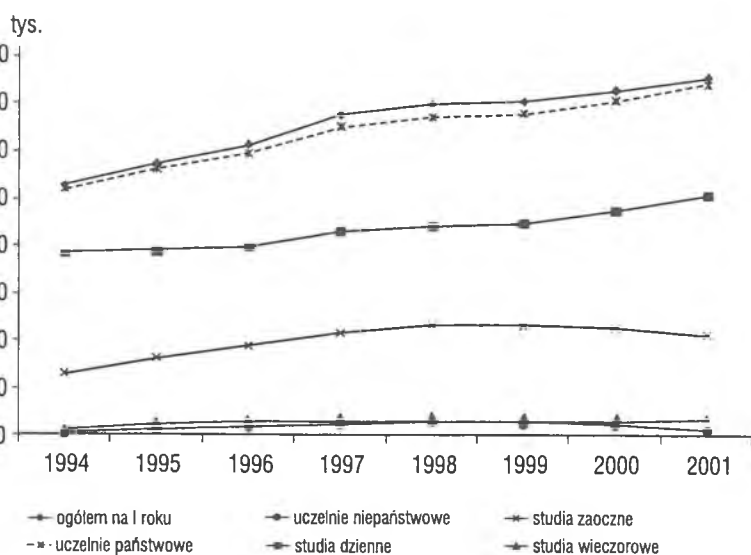
Przyjęci na pierwszy rok studiów na kierunki ekonomiczne i pokrewne w latach 1994–2001



Źródło: jak do rysunku 1.

**Rysunek 4**

Przyjęci na I rok na kierunki techniczne w latach 1994–2001



Źródło: jak do rysunku 1.

Na kierunkach z grupy ekonomicznej dominującą formą kształcenia są studia zaoczne (średnia przyjętych na pierwszy rok studiów zaocznych w badanym okresie wynosi 62,6%, na pierwszy rok studiów dziennych – niespełna 30%, wieczorowych – nieco ponad 8%). Średnio ponad połowę studentów pierwszego roku studiów tych kierunków przyjęty uczelnie niepaństwowe (nieco ponad jedna piąta w roku 1994/1995, prawie 63% w roku 1998/1999, ponad 54% w roku 2001/2002).

Liczba przyjętych na pierwszy rok studiów technicznych wzrosła w stosunku do roku 1994/1995 o nieco ponad 40%, głównie w uczelniach niepaństwowych (tam się podwoiła) oraz na studiach niestacjonarnych (zaocznych i wieczorowych).

Z zestawień szczegółowych (analizy liczby przyjętych w kolejnych latach w stosunku do roku poprzedniego) wynika, że już od 1998 r. spadło zainteresowanie studiowaniem na tych kierunkach (ogółem – wzrost liczby przyjętych tylko o ok. 3% wobec ponad 10% w 1997 r.). W tym samym roku zmniejszyło się również zainteresowanie studiami wieczorowymi (odsetek przyjętych na pierwszy rok w stosunku do roku poprzedniego wyniósł 99,7), rok później – wieczorowymi (do 91,2%), zaocznymi (do 99,6%), a studiami technicznymi w uczelniach niepaństwowych do niespełna 85%. Na studiach zaocznych i w uczelniach niepaństwowych ta tendencja wystąpiła również w latach następnych.

Na kierunkach technicznych dominującą formą kształcenia są studia dzienne (średnia przyjętych na pierwszy rok studiów dziennych wynosi w całym analizowanym okresie 66%, na pierwszy rok studiów zaocznych – 30% i na pierwszy rok studiów wieczorowych tylko 4%). Studia techniczne prowadzą prawie wyłącznie uczelnie państwowe, przyjmują – średnio – 97% chętnych do zdobycia zawodów z tej grupy. Jest to zapewne związane z kosztami kształcenia – studia techniczne są droższe, wymagają odpowiedniej bazy materialnej (laboratoriów, pracowni), dlatego powoływanie kierunków technicznych w uczelniach niepaństwowych cieszyło się mniejszym zainteresowaniem.

Ze sprawozdania Państwowej Komisji Akredytacyjnej (por. *Sprawozdanie...* 2003) wynika, że tworzenie kierunków ekonomicznych nadal cieszy się dużym zainteresowaniem środowiska. W 2002 r. najwięcej wniosków rozpatrywanych przez Komisję (ok. 30%) dotyczyło właśnie kierunków ekonomicznych, ale tylko w przypadku jednej czwartej z nich wydano opinie pozytywne. Wzrosło też zainteresowanie tworzeniem kierunków technicznych, wnioski rozpatrywane przez Komisję stanowiły 17% spraw, ale tylko co trzeci uzyskał pozytywną opinię. Uzasadniając negatywne opinie dotyczące tworzenia kierunków studiów, członkowie PKA zwracali uwagę na mało czytelne plany studiów, nieuwzględnianie informacji o strukturze zajęć oraz nieprzestrzeganie wymagań określonych w standardach. Wnioski Komisji znajdują potwierdzenie w badaniach planów i programów studiów licencjackich i inżynierskich (kierunków pedagogicznych, biznesu i administracji oraz inżynierskich) zgłaszanych we wnioskach o powołanie uczelni (por. Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz, Nowakowska-Siuta 2002).

## W Europie i w Polsce

Analizę tendencji zmian w wybranych przez nas grupach kierunków kształcenia warto przedstawić na tle krajów Unii Europejskiej i państw kandydujących. Porównanie to pozwoli odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim zakresie odsetki absolwentów kończących określone kierunki studiów w krajach Unii i w Polsce są do siebie zbliżone, w jakich zaś – rozbieżne.

W ciągu ostatniego dziesięciolecia w Polsce, a dwóch ostatnich dekad w Europie, nastąpił znaczny wzrost populacji studentów. W Unii Europejskiej odnotowano w tym okresie średnio ponaddwukrotny wzrost liczby studentów (por. *Key Data...* 2002). W Polsce współczynniki skolaryzacji (brutto i netto) w szkolnictwie wyższym wzrosły od 1990 r. ponadtrzykrotnie. Jak pokazują statystyki, zmieniało się też zainteresowanie kształceniem na różnych kierunkach (preferencje młodzieży) oraz oferta kierunkowa uczelni (w odpowiedzi na te preferencje, pochodne w stosunku do sytuacji na rynku pracy). Zarówno w Polsce, jak i w Unii studenci oraz absolwenci szkół wyższych stanowią grupę zróżnicowaną pod względem wieku, typu studiów i uczelni, kierunków kształcenia, a w rezultacie – uzyskanych kwalifikacji.

W 2000 r. w krajach Unii Europejskiej wśród absolwentów szkół wyższych (studiów zawodowych i akademickich łącznie) ponad 30% stanowiły osoby legitymujące się dyplomem studiów na kierunkach określanych jako „nauki społeczne, biznes i prawo”, absolwenci kierunków z grupy „zdrowie i opieka społeczna” stanowili prawie 15%, co siódmy był inżynierem lub architektem, co ósmy ukończył nauki humanistyczne i artystyczne, także co ósmy matematykę i informatykę, kierunki zaliczane do grupy „edukacja” reprezentowało ok. 9% absolwentów. Za średnimi wskaźnikami kryją się jednak znaczne różnice między krajami. W Danii i Niemczech najwięcej absolwentów kończy kierunki z grupy „zdrowie i opieka społeczna” (odpowiednio 29% i ponad 26%), w Irlandii co piąty absolwent reprezentuje matematykę i informatykę (średnia dla Unii Europejskiej – niespełna 12%), w Finlandii i Szwecji wśród absolwentów dominują trzy grupy kierunków: nauki społeczne, biznes i prawo, nauki techniczne i architektura oraz zdrowie i opieka społeczna (w Finlandii po ok. 23%, a w Szwecji po ok. 21% osób z wyższym wykształceniem ukończyło kierunki z tych grup).

Zmiany struktury kierunkowej kształcenia w krajach Unii w latach 1996–2000 wskazują na wzrastający odsetek osób mających wyższe wykształcenie w zakresie nauk medycznych, przybyło także absolwentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich, zmniejsza się udział reprezentantów nauk społecznych, biznesu i prawa oraz kierunków technicznych i architektury (por. tabela I w aneksie). Zmiany te odzwierciedlają statystyki zarówno międzynarodowe, jak i krajowe.

W analogicznym okresie w Polsce, w sposób bardzo wyraźny, wzrósł odsetek absolwentów kierunków społecznych, biznesu i prawa, spadł natomiast – mających wyższe wykształcenie humanistyczne, pedagogiczne, medyczne oraz przedstawiciele kierunków technicznych i architektury (por. tabela II w aneksie).

Interesujące jest też porównanie Polski z krajami kandydującymi do Unii Europejskiej. We wszystkich tych państwach, w tym także w Polsce, wśród absolwentów dominują osoby legitymujące się dyplomem studiów w zakresie nauk społecznych, biznesu i prawa. Najliczniej (ponad 40% absolwentów) są one reprezentowane w Bułgarii (ponad 48%), Estonii (ponad 44%), Łotwie, Rosji i Słowenii (po ponad 41%). Drugą, najbardziej liczną kategorię absolwentów stanowią osoby z dyplomami inżynierskimi i technicznymi. Różnica między średnimi dla krajów Unii i państw kandydujących wynosi tu tylko 0,1 punktu procentowego, a zatem można powiedzieć, że w krajach Unii i kandydujących kierunki inżynierskie i techniczne kończy zbliżony odsetek absolwentów. Najliczniej kierunki techniczne reprezentowane są: na Litwie (21%), w Rosji i Słowenii (po prawie 20%) oraz w Czechach (ponad 17%). Od średniej tej odbiega Polska, gdzie zainteresowanie kierunkami inżynierskimi i technicznymi spada; w 2000 r. reprezentantem tych kierunków był co trzynasty absolwent. Podobne trendy można zaobserwować na Wę-

grzech, Łotwie i Słowacji. W krajach tych, podobnie jak w Polsce, drugą, najliczniejszą grupę absolwentów, stanowią osoby z dyplomami zaliczanymi do grupy „edukacja” (odpowiednio: 24%, prawie 26%, ok. 20%, w Polsce niemal 15%). Porównanie liczby absolwentów według kierunków kształcenia w krajach Unii, państwach kandydujących i w Polsce zawiera tabela 1.

**Tabela 1**  
Absolwenci według kierunków studiów w 2000 r. (w %)

Grupy kierunków studiów	Unia Europejska	Kraje kandydujące do Unii Europejskiej	Polska
Edukacja ( <i>Education</i> )	9,2	14,1	14,9
Nauki humanistyczne i artystyczne ( <i>Humanities and Art</i> )	12,2	8,0	7,0
Nauki społeczne, biznes i prawo ( <i>Social Sciences, Business and Law</i> )	31,0	38,2	36,4
Matematyka i informatyka ( <i>Science, Mathematics and Computing</i> )	11,9	5,3	3,3
Inżynieria ( <i>Engineering, Manufacturing and Construction</i> )	14,0	14,1	7,9
Rolnictwo i weterynaria ( <i>Agriculture and Veterinary</i> )	1,6	2,9	1,8
Zdrowie i opieka społeczna ( <i>Health and Welfare</i> )	14,8	9,1	1,7
Usługi ( <i>Services</i> )	2,6	5,4	3,3
Inne niż wymienione oraz specjalności ( <i>Not known or unspecified</i> )	2,6	2,8	23,8

Źródło: Key Data... 2002.

Z porównania danych dotyczących absolwentów szkół wyższych w krajach Unii, państwach kandydujących i w Polsce wynika, że zdecydowanie niższy odsetek osób z wyższym wykształceniem ukończył w Polsce studia techniczne i architekturę (niespełna 8% wobec 14% – średnia Unii Europejskiej i państw kandydujących), kierunki z grupy zdrowie i opieka społeczna (1,7% wobec 9% – średnia państw kandydujących i prawie 15% – średnia Unii Europejskiej, kierunki matematyczne, statystyczne i informatyczne – 3,3% w Polsce wobec prawie 12% w Unii), zdecydowanie wyższy – prawie 24% – kierunki „niezdefiniowane” (tu wliczone są także specjalności). Oczywiście może być też i tak, że skala tych zmian jest nieco zniekształcona w wyniku innego grupowania kierunków w obu porównywanych okresach w statystykach międzynarodowych, ale też w Polsce, wyodrębnienia np. kształcenia na specjalnościach w szkołach zawodowych i uzna-

nia ich za *not known or unspecified*, porównywania danych z różnych okresów (np. dane dla Polski, Czech, Węgier i Słowacji dotyczą roku 1995/1996), ale przede wszystkim nieuwzględnienia w statystykach absolwentów studiów licencjackich i inżynierskich (ISCED 5) i ograniczenia się tylko do studiów magisterskich lub równoważnych (ISCED 6)<sup>6</sup>. Tak duża liczba absolwentów kierunków „niezdefiniowanych” (inne niż wymienione oraz specjalności) może świadczyć zarówno o trudnościach w przyporządkowaniu kierunku do odpowiedniej grupy, jak i o rozproszeniu kierunków kształcenia na poziomie wyższym.

### Szkoła wyższa a rynek pracy

Chociaż wykształcenie wyższe nie gwarantuje dziś otrzymania pracy, stwarza jednak, jak pokazują badania, większą szansę jej uzyskania. Aktywne uczestniczenie w rynku pracy (zatrudnienie) rośnie relatywnie wraz ze wzrostem przeciętnego poziomu wykształcenia (por. Biatecki, Sikorska, red. 1996). Zależności te charakteryzują także rynek polski, również w odniesieniu do absolwentów. W IV kwartale 2002 r. wskaźnik zatrudnienia absolwentów szkół wyższych wynosił 65,9%, policealnych i średnich zawodowych – 44,4%, a zasadniczych zawodowych – 29,3% (*Aktywność ekonomiczna...* 2003).

Analizując przechodzenie absolwentów z uczelni do rynku pracy, można spojrzeć na to zagadnienie w szerszym kontekście, tj. relacji między edukacją na poziomie wyższym a rynkiem pracy. Z badań prowadzonych w ostatnim dziesięcioleciu w krajach rozwiniętych wynika, że relacje te są różnie postrzegane, mimo podobnych zjawisk zachodzących w szkolnictwie wyższym i na rynku pracy. Różnice dotyczące analizy i oceny omawianych zjawisk wynikają, zdaniem Ulricha Teichlera (1997), z następujących przyczyn:

- zróżnicowanej oferty programowej studiów, tj. funkcjonowania programów o nachyleniu ogólnym (skierowanych bardziej na kształtowanie osobowości) lub specjalistycznym (kładących nacisk na kształtowanie kompetencji), a także związku tych programów z warunkami rekrutacji na studia oraz wymaganiami rynku pracy (powiązanymi z jedną lub drugą grupą programów studiów – orientacja rynku na przygotowanie ogólniejsze bądź skierowana na umięjętności);
- zróżnicowaniem relacji między rezultatami edukacji a zatrudnieniem, wynikającym ze stosowania różnych mechanizmów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym i ich związku z wymaganiami rynku, uznawania przez rynek dyplomów różnych uczelni i studiów oraz kwalifikacji formalnych oraz traktowania ich jako punktu odniesienia w określaniu wynagrodzenia za pracę, warunków pracy i rozwoju kariery zawodowej.

<sup>6</sup> Szkolnictwu wyższemu przyznano trzy szczeble – ISCED 5, 6 i 7. ISCED 5 – to programy, które generalnie nie prowadzą do tytułu/stopnia przyznawanego przez szkołę wyższą lub równoważnego, ale dopuszczenie do tego szczebla wymaga ukończenia programu szkoły średniej II stopnia; ISCED 6 – to programy prowadzące do pierwszego tytułu/stopnia przyznawanego przez szkołę wyższą lub równoważnego, ISCED 7 – to programy prowadzące do drugiego tytułu/ stopnia. Tę klasyfikację zmieniono w 1997 r., aby w pełni odzwierciedlała zmieniającą się strukturę systemów kształcenia ogólnego i zawodowego (por. *Kluczowe dane...* 2001, s. XXIX). Od 1997 r. szkolnictwu wyższemu przyznano dwa szczeble: ISCED 5 i ISCED 6: ISCED 5 – to programy z orientacją akademicką (typu A), z szeroką teoretyczną podbudową i programy zorientowane praktycznie (typu B), krótsze, przygotowujące do wejścia na rynek pracy; ISCED 6 – studia prowadzące do doktoratu.

Nie prowadzi się ogólnopolskich badań, których wyniki pokazywałyby, jak radzą sobie na rynku pracy absolwenci różnych typów uczelni: uniwersytetów, politechnik, wyższych szkół ekonomicznych, rolniczych czy wyższych szkół zawodowych, a także jaki jest start zawodowy absolwentów studiów zawodowych i akademickich. Badania losów zawodowych absolwentów przeprowadzone przez GUS w roku 1994 i 1998 nie pozwalają na przeprowadzenie takich analiz (por. Kowalska 1994; 1998; 2000; 2001). Dopiero w 2001 r. w statystykach edukacji wyróżniono absolwentów studiów magisterskich i zawodowych, w tym z dyplomem licencjata i inżyniera. Niestety, statystyka rynku pracy nie stosuje takiego podziału i absolwenci szkół wyższych – zarówno tych zaliczanych do ISCED 5, jak i do ISCED 6 – traktowani są łącznie.

Przechodzenie absolwentów ze szkolnictwa wyższego na rynek pracy może mieć różny przebieg i czas trwania, może mu towarzyszyć bezrobocie, bierność lub praca i jednoczesne dokończanie się. Niektóre z tych dróg zostaną opisane w odniesieniu do absolwentów kierunków ekonomicznych i technicznych. Istotne dla analizowanego zagadnienia jest także zatrudnianie absolwentów na stanowiskach wymagających kwalifikacji uzyskanych w szkole wyższej. Z danych EUROSTAT-u wynika, że w krajach Unii Europejskiej w grupie specjalistów i kierowników pracownicy z wyższym wykształceniem w wieku 25–34 lata (część z nich stanowią absolwenci uczelni) stanowią ponad połowę (53%) pracowników, ale w grupie techników, pozostałego personelu średniego, pracowników biurowych i sprzedawców – blisko 40%, a zatem są zatrudniani poniżej swoich kwalifikacji. Z wiekiem proporcje te zmieniają się na korzyść osób z wyższym wykształceniem. W grupie wiekowej 34–39 lat specjaliści z wyższym wykształceniem stanowią już blisko dwie trzecie pracowników. Najwięcej młodych (24–34 lata) z wyższym wykształceniem podejmuje pracę jako specjaliści i kierownicy w Austrii, Luksemburgu, we Włoszech i Holandii, natomiast w grupie techników i pozostałego średniego personelu oraz pracowników biurowych i sprzedawców – w Danii, we Francji i w Belgii (por. *Kluczowe dane...* 2001, s. 13).

Ze statystyk rynku pracy wynika, że w 2001 r. pierwszą pracę podjęło 49,4 tys. absolwentów szkół wyższych, w tym 58% stanowiły kobiety. Znajdują oni pracę przede wszystkim w sektorze publicznym, w trzech gałęziach: edukacji, służbie zdrowia i opiece społecznej oraz administracji publicznej i obronie narodowej. W sektorze publicznym częściej podejmują pracę kobiety. Warto zauważyć, że w analizowanym okresie w zasadzie na nie zmienionym poziomie pozostaje udział absolwentów podejmujących pracę w transporcie, składowaniu i łączności, zaopatrzeniu w energię elektryczną, gaz i wodę oraz w rolnictwie. Od 1996 r. zwiększa się odsetek absolwentów podejmujących pracę w sektorze prywatnym. Szczegółowe dane zawiera tabela VI zamieszczona w aneksie.

W Polsce w latach dziewięćdziesiątych, w porównaniu z analogicznym okresem w krajach Unii Europejskiej, bezrobocie absolwentów szkół wyższych nie stanowiło poważnego problemu. W listopadzie 1992 r. w grupie osób z wyższym wykształceniem stopa bezrobocia wynosiła 5,3%, a w 1994 r. – 3,6% (*Rocznik...* 1995). Sytuacja zaczęła się zmieniać po 1998 r., kiedy coraz liczniejsze roczniki absolwentów uczelni pojawiały się na rynku pracy, przy jednoczesnym wzroście liczby osób poszukujących pracy i zmniejszającej się liczbie miejsc pracy. Bezrobotni absolwenci szkół wyższych stanowili coraz liczniejszą grupę wśród bezrobotnych i bezrobotnych absolwentów (tabela 2).

**Tabela 2**  
Średnioroczne charakterystyki rynku pracy absolwentów szkół wyższych  
w latach 1996–2002 (w %)

Wyszczególnienie	1996	1997	1998	2000 <sup>a</sup>	2001	2002
Wskaźnik zatrudnienia	72,4	73,7	73,7	60,3	62,3	63,1
Stopa bezrobocia	20,0	19,9	19,8	33,3	32,5	32,2

<sup>a</sup> W 1999 r. zrealizowano tylko dwa badania w I i IV kwartale.

Źródło: obliczenia własne na podstawie: *Aktywność ekonomiczna...*, wydania z różnych lat.

Z przedstawionych danych wynika, że w 2002 r. blisko co trzeci absolwent szkoły wyższej był bezrobotny (w 1996 r., był to co piąty absolwent), a w analizowanym okresie zatrudnienie absolwentów obniżyło się o blisko 10 punktów procentowych.

Interesujących danych dostarcza także szczegółowa analiza w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych zarejestrowanych jako bezrobotni specjaliści w zawodach ekonomicznych i inżynierskich. Z danych tych wynika, że bezrobotni absolwenci reprezentujący specjalistów do spraw biznesu oraz ekonomistów (klasyfikowanych jako specjaliści nauk społecznych i pokrewnych) stanowili w latach 1996–2002 znaczący odsetek bezrobotnych absolwentów. W 1996 r. stanowili oni 39,2% bezrobotnych specjalistów – absolwentów szkół wyższych, ale w 2002 r. już o ponad 16 punktów procentowych mniej (– 22,8%).

**Tabela 3**  
Bezrobotni specjaliści – absolwenci szkół wyższych (stan pod koniec II półrocza, w %)

Wyszczególnienie	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Liczba specjalistów ogółem	6069	6322	8589	13 552	18 634	26 018	29 730
Ekonomiści i specjaliści do spraw biznesu (w % ogółu specjalistów) <sup>a</sup>	39,2	33,8	26,8	27,4	29,0	28,1	22,8
Inżynierowie budownictwa, mechanicy, elektrycy, elektronicy, telekomunikacji inżynierii środowiska, rolnictwa i pokrewni (w % ogółu specjalistów) <sup>b</sup>	11,5	13,4	14,5	13,9	14,1	15,0	14,1

<sup>a</sup> Obejmuje grupy zawodów zaliczone w *Klasyfikacji zawodów i specjalności* Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej do grup zawodowych oznaczonych kodami 241010 – 2410190 oraz 244010 – 2440190.

<sup>b</sup> Obejmuje zawody zaliczone w *Klasyfikacji zawodów i specjalności* Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej do grup zawodowych oznaczonych kodami: 2140201 – 2140290; 2140301 – 2140490; 2140501 – 2140590; 2141001 – 2141090; 2210301 – 2210390.

Źródło: dane za lata 1996–2000: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, za lata 2001–2002: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że w 2002 r. mniej absolwentów kierunków ekonomicznych niż w latach poprzednich było bezrobotnych. Trudno ocenić, czy tendencja ta będzie miała trwały charakter, czy też spadek liczby bezrobotnych absolwentów-ekonomistów dotyczy tylko jednego roku. W odniesieniu do absolwentów kierunków technicznych – wybrano tylko najliczniej reprezentowane. Od 1998 r. odsetek bezrobotnych specjalistów – absolwentów kierunków technicznych utrzymuje się na podobnym poziomie (ok. 14%).

## Ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów kierunków ekonomicznych oraz technicznych

### Metoda badań<sup>7</sup>

Analiza będzie oparta na wynikach ogólnopolskich badań ankietowych przeprowadzonych wśród dobranych w sposób losowy absolwentów z 1998 r. studiów magisterskich dziennych i zaocznych wybranych kierunków z 25 uczelni, z sześciu ośrodków akademickich: Katowic, Krakowa, Lublina, Poznania, Warszawy i Wrocławia. Badanie przeprowadzono na przełomie roku akademickiego 2000/2001 za pomocą ankiety pocztowej skierowanej do 4541 absolwentów. W badaniu zagregowano kierunki studiów w trzy grupy: „rosnące” (te, które cieszyły się coraz większym zainteresowaniem kandydatów na studia, co przekładało się na liczbę studentów i absolwentów – m.in. *zarządzanie i marketing, finanse i bankowość*), „stabilne” (te, na których liczba kształconych utrzymywała się mniej więcej na tym samym poziomie – m.in. *budownictwo, mechanika i budowa maszyn*) i „spadkowe” (m.in. rolnicze i pedagogiczne)<sup>8</sup>. Otrzymano 584 ankiety (ok. 13% zwrotów), które zakwalifikowano do dalszych badań

Przyjęte założenia badawcze (analiza w przekroju zagregowanych kierunków) i duże rozproszenie kierunkowe spowodowało, że trudno było znaleźć wśród otrzymanych ankiet dwa kierunki o zbliżonej liczbie respondentów w grupach będących przedmiotem analiz, tj. technicznej i ekonomicznej. Do prezentowanych analiz wyselekcjonowano ze zbiorowości badanych dwie grupy: 132 respondentów z kierunków ekonomicznych i 21 – z kierunków technicznych. Ponieważ analiza będzie oparta na odpowiedziach respondentów z dwóch grup nierównoważnych pod względem liczby ankietowanych, wyselekcjonowanych ze zbiorowości, która stanowi tylko nieznaczny odsetek wysłanych do absolwentów ankiet, formułowane opinie można jedynie traktować jako sygnały wymagające weryfikacji, a więc dalszych badań.

### Szkoła średnia i przejście ze szkolnictwa średniego do wyższego

Droga edukacyjna absolwentów analizowanych kierunków kształcenia różnicowała się już na poziomie szkoły średniej. Absolwenci kierunków ekonomicznych to na ogół wcześniejsi absolwenci liceów ogólnokształcących (74%), kierunków technicznych – to osoby kończące średnie szkoły techniczne i zawodowe (64%). Zarówno ekonomiści, jak i absolwenci studiów technicznych, którzy wcześniej ukończyli liceum, wybierali najczęściej profil matematyczny (prawie 40% ekonomistów i 63% inżynierów). Obie grupy badanych brały udział w szkole średniej w olimpiadach przedmiotowych, przy czym największy odsetek ekonomistów – w olimpiadach matematycznych i językowych, a absolwentów studiów technicznych – w olimpiadach z geografii i języków obcych.

<sup>7</sup> Więcej na ten temat w: Minkiewicz, Szapiro 2001, s. 103–122.

<sup>8</sup> Podstawą tego podziału była zmiana odsetka absolwentów kończących dane grupy kierunków między latami 1996 a 1998. W grupie „rosnącej” znalazły się te, na których odsetek ten wzrósł o 8. W grupie „stabilnej” te, w których odsetek kształtował się w granicach plus 8 – minus 8, a grupie „spadkowej” – te, na których zanotowano spadek odsetka absolwentów o ponad 8% (por. Minkiewicz, Szapiro, red. 2001, s. 158–160).



Absolwentów studiów ekonomicznych i technicznych różnicuje także przebieg przejścia między szkołą średnią a studiami. Przyszli ekonomiści, częściej niż absolwenci kierunków technicznych, uczyli się w szkołach pomaturalnych, podejmowali studia licencjackie i pracowali, podczas gdy absolwenci studiów technicznych, jeżeli po szkole średniej nie kontynuowali studiów, to w większości pracowali (60%).

W czasie studiów absolwenci obu kierunków brali udział w badaniach naukowych (przede wszystkim ekonomiści) i pracowali w kołach naukowych (częściej przedstawiciele kierunków technicznych), obie grupy angażowały się w działalność organizacji studenckich, ale ekonomiści wykazywali większą aktywność.

### **Przygotowanie do zawodu – ocena studiów**

Dyskusje nad modelem kształcenia i sylwetką absolwenta trwają od lat. Problem, czy kształcić ogólnie, czy „uczyć, jak się uczyć”, czy wyposażać studentów w wiedzę i umiejętności, których oczekuje rynek, umożliwiające im wykonywanie specjalistycznych zawodowych zadań zaraz po ukończeniu studiów, wywołuje ciągle wiele emocji i pozostaje nie rozstrzygnięty. I jedna, i druga koncepcja ma swoich zwolenników, ale też i oponentów. Przekłada się to w sposób widoczny na plany i programy studiów, na co wskazuje zróżnicowanie opinii respondentów na temat ich przygotowania do zawodu. Mniej niż połowa badanych z obu subpopulacji uznała, że studia przygotowały ich do wykonywania powierzonych im zadań zawodowych zaraz po ukończeniu uczelni. Pozostali przeszli odpowiednie szkolenie zaproponowane przez firmę, w której pracowali.

Elementem dyskusji nad tym, jak kształcić, powinny stać się także (a może w przypadku pewnych kierunków nawet muszą być brane pod uwagę) potrzeby – oczekiwania interesariuszy. W naszym badaniu były one identyfikowane pośrednio – na ten temat wypowiadali się absolwenci. Otóż, co wydaje się zaskakujące, tylko dla nieco ponad jednej piątej pracodawców, którzy zatrudnili absolwentów-ekonomistów i jednej trzeciej tych, którzy zatrudnili absolwentów uczelni technicznych znaczące przy przyjmowaniu do pracy były kwalifikacje. Prawie połowa ankietowanych (50% ekonomistów i ok. 43% absolwentów uczelni technicznych) sformułowała opinię, że chociaż pracodawca interesował się posiadaną przez nich wiedzą i umiejętnościami, to nie miało to żadnego wpływu na decyzję o ich przyjęciu do pracy.

W związku z tym trudno nie postawić kolejnego pytania: jeśli przy wejściu na rynek pracy w przypadku prawie trzech czwartych badanych kwalifikacje są mało znaczące, to jakie czynniki decydują o znalezieniu zatrudnienia?

### **Wchodzenie na rynek pracy**

Istotnym momentem, który różni ścieżki kariery tych dwóch subpopulacji jest wejście na rynek pracy. Ekonomiści podczas studiów częściej podejmowali pracę zawodową niż przedstawiciele kierunków technicznych. Tendencja ta utrzymała się także w chwili wchodzenia na rynek pracy po ukończeniu studiów. Ekonomiści kontynuowali rozpoczętą wcześniej pracę, a ponieważ więcej z nich pracowało podczas studiów, więcej rozpoczęło aktywne życie zawodowe od zatrudnienia.

Tylko nieliczni spośród badanych ekonomistów zostali bezrobotnymi, ale wśród przedstawicieli kierunków technicznych był to co piąty absolwent. Wynik ten znajduje potwierdzenie w analizowanych wcześniej danych dotyczących bezrobocia rejestrowanego, z których wynika, że absolwenci kierunków technicznych są bardziej narażeni na bezrobocie.

Poszukując pracy, ekonomiści i inżynierowie zwracali uwagę na inne czynniki, które miały decydować o podjęciu zatrudnienia. Dla obu grup zawodowych w przyszłej pracy najbardziej liczą się możliwość rozwoju zawodowego oraz adekwatność pracy do posiadanych kwalifikacji zawodowych. Dla ekonomistów możliwość rozwoju zawodowego ma największe znaczenie przy podejmowaniu pracy, w przypadku inżynierów – kolejność wskazanych motywów jest odwrotna. Inżynierowie zwracają uwagę na stabilność zatrudnienia i odległość od miejsca zamieszkania, wśród ekonomistów czynniki te nie występują wśród pierwszych pięciu motywów decydujących o wyborze firmy i miejsca pracy (tabela 4). Być może ekonomiści lepiej zdają sobie sprawę z tego, że w warunkach rynkowych uzyskanie stabilnej pracy, zwłaszcza przez absolwentów, nie jest rzeczą łatwą.

**Tabela 4**

Czynniki (w kolejności podanej przez absolwentów) decydujące o wyborze firmy i miejsca pracy

<b>Ekonomiści i zawody pokrewne</b>	<b>Przedstawiciele kierunków technicznych</b>
Możliwość dalszego rozwoju zawodowego	Adekwatność pracy do posiadanych kwalifikacji
Adekwatność pracy i posiadanych kwalifikacji	Możliwość dalszego rozwoju zawodowego
Prestiż firmy	Odległość od miejsca zamieszkania
Praca interesująca ze względów merytorycznych	Wysokość wynagrodzenia
Wysokość wynagrodzenia	Stabilność zatrudnienia

Absolwenci, poszukując pracy, najczęściej korzystają z pomocy rodziców, innych członków rodziny i znajomych. Wskazują na to też i inne badania nad losami zawodowymi absolwentów (por. Kowalska 1998). Wykorzystując tę pomoc, weszło na rynek pracy prawie trzy piąte badanych absolwentów ekonomistów oraz blisko połowa absolwentów studiów technicznych. Poszukując pracy, absolwenci korzystali także z ogłoszeń w mediach i pośrednictwa uczelni.

### **Obecna sytuacja zawodowa**

Zdecydowana większość badanych ekonomistów pracuje na stanowiskach wymagających wyższego wykształcenia – ponad 71% takich odpowiedzi (ok. 53% absolwentów uczelni technicznych), większość (ok. 62%) – zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów (76% absolwentów uczelni technicznych), mniej niż połowa badanych – zgodnie z ukończoną specjalnością (po ok. 43% takich wskazań). Wachlarz wykonywanych zadań jest rozległy (tabela 5).

**Tabela 5**  
Wykonywane zadania zawodowe (% wskazań)

Zadania zawodowe	Absolwenci	
	kierunków ekonomicznych i pokrewnych	kierunków technicznych
Analizy ekonomiczne	29,5	19,0
Analizy finansowe	39,4	28,6
Analizy marketingowe	28,8	4,8
Badania społeczne	2,3	0,0
Działalność operacyjna	20,5	28,6
Prace planistyczne i prognostyczne	30,3	23,8
Rachunkowość	28,0	9,5
Stosowanie metod matematycznych	10,6	4,8
Zarządzanie informacjami	23,5	23,8
Zarządzanie zasobami	18,9	19,0

Uniwersalność pewnych zadań, możliwość ich wykonywania przez respondentów przygotowywanych do pracy przez uczelnie różnego typu, jest dosyć zaskakująca. To chyba jeszcze jeden argument przemawiający za bardziej uniwersalnym, ogólnym przygotowaniem – kształceniem. Wśród zadań zawodowych znajdują się jednak również takie, które wymagają przygotowania bardziej specjalistycznego (np. księgowość czy analizy marketingowe), obecne w programach kształcenia uczelni ekonomicznych.

Analiza czasu pracy badanych wskazała na duże podobieństwo w tym zakresie. Pomiedzy badanymi z tych dwóch subpopulacji wystąpiły nieznaczne tylko różnice. I tak:

- na czynności merytoryczne, wymagające wyższego wykształcenia, ekonomiści przeznaczają 31% czasu pracy, absolwenci uczelni technicznych – 27%;
- na czynności związane z kierowaniem: odpowiednio 14% i 16%
- na samokształcenie: po 15%;
- na czynności rutynowe, nie wymagające takiego poziomu kwalifikacji: po ok. 23%;
- na inne czynności związane z pracą zawodową: po ok. 10%;
- na czynności nie związane z pracą: po 7%.

Wyposażenie stanowisk pracy, co w dużym stopniu warunkuje możliwość i jakość wykonywanych zadań, oceniane jest wysoko, ale lepiej przez ekonomistów. Zdecydowana większość z nich jest zdania, że mają wszystko, co jest niezbędne do wykonania pracy.

## Wnioski

Z przedstawionych analiz można wnioskować, że absolwentów omawianych kierunków studiów ekonomicznych i technicznych różnicuje droga edukacyjna na poziomie średnim, aktywność zawodowa podejmowana w czasie studiów oraz przejście ze szkolnictwa wyższego na rynek pracy. Większość absolwentów kierunków ekonomicznych ukończyła licea ogólnokształcące, a absolwenci kierunków technicznych – średnie szkoły techniczne.

Ekonomiści częściej niż przedstawiciele kierunków inżynieryjno-technicznych pracują podczas studiów, co sprzyja w przyszłości uzyskaniu pierwszej pracy. Należy też odnotować, że absolwenci kierunków technicznych, poszukując pierwszej pracy, wykazują postawy bardziej zachowawcze niż przedstawiciele kierunków ekonomicznych, inżynierowie poszukują pracy stabilnej i w pobliżu miejsca zamieszkania.

Interesujące jest stwierdzenie, że absolwenci zarówno kierunków ekonomicznych, jak i technicznych wykonują podobne zadania zawodowe, co wskazywałoby na potrzebę położenia akcentów na bardziej ogólne niż specjalistyczne przygotowanie podczas studiów. Chociaż wyniki przytoczonych badań trzeba traktować z dużą ostrożnością, to warto zwrócić uwagę na pojawiające się tendencje.

### Bibliografia

**Aktywność ekonomiczna...** 2000, 2001, 2002, 2003

*Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, GUS, Warszawa.

**Aoyama Y., Castells M.** 2002

*Une evolution empirique de la société informationnelle: structure de l'emploi dans les pays du G7, 1920–2000*, „Revue International du Travail”, vol. 141, nr 1–2.

**Białecki I., Sikorska J.** (red.) 1998

*Wykształcenie i rynek*, Wydawnictwo TEPIS, Warszawa.

**Dietl J.** 2002

*Kierunek studiów – ilość czy jakość?*, w: *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce: stan obecny i propozycje zmian*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa.

**Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R.** 2002

*Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Grzełońska U.** 2002

*Co to jest kierunek studiów ekonomicznych?*, w: *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce: stan obecny i propozycje zmian*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa.

**Key Data...** 2002

*Key Data on Education in Europe*, Eurydice, Brussels.

**Kierunki studiów ekonomicznych...** 2002

*Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce: stan obecny i propozycje zmian*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa.

**Kivinen O, Rinne R.** 1993

*The Education Market, Qualifications, and European Integration*, „Higher Education in Europe”, vol. XVIII, nr 2.

**Kluczowe dane...** 2001

*Kluczowe dane o edukacji w Europie 1999/2000*, Eurydice, Warszawa.

**Kogan M., Brennan J.** 1993

*Higher Education and the World of Work: An Overview*, „Higher Education in Europe”, vol. XVIII, nr 2.

**Kowalska A.** (red.) 1995

Losy zawodowe absolwentów z lat 1989–1993, GUS, Warszawa.

**Kowalska A.** (red.) 1998

Losy zawodowe absolwentów z lat 1994–1997, GUS, Warszawa.

**Kowalska A.** 2000

*Przejście między edukacją a rynkiem pracy – uwarunkowania i pomiar*, opracowanie wykonane w ramach badań własnych finansowanych przez Kolegium Analiz Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, maszynopis.

**Kowalska A.** 2001

*Absolwenci w statystyce rynku pracy – doświadczenia Głównego Urzędu Statystycznego*, w: U. Jeruszka (red.): *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

**Kryńska E.** 2003

*Rynek pracy a oferta edukacyjna szkół wyższych. Sytuacja absolwentów*, w: *Raport o szkolnictwie wyższym. Diagnoza stanu i strategia rozwoju*, Biuletyn nr 2(46)03 Biura Studiów i Ekspertyz Sejmu RP.

**Minkiewicz B., Szapiro T.** 2001

*Ekonomiczne aspekty analizy ścieżek zawodowych – cel, metody i stan badań*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/18.

**Minkiewicz B., Szapiro T.** (red.) 2001

*Biogramy edukacyjne*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

**Rocznik...** 1997; 1999; 2001

*Rocznik statystyczny pracy*, GUS, Warszawa.

**Schomburg H., Teichler U.** 1993

*Does the Programme Matter? Approach and Major Findings of the Kassel Graduate Survey*, „Higher Education in Europe”, vol. XVIII, nr 2.

**Sprawozdanie ...** 2003

*Sprawozdanie z działalności Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2002 roku*, Warszawa, styczeń.

**Strahl D.** 2002

*Zasady tworzenia kierunków studiów – dziś i jutro*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa.

**Szkoły wyższe...** 1996–2002

*Szkoły wyższe i ich finanse [w latach 1996–2002]*, GUS Warszawa.

**Teichler U., Kehm B.M.** 1996

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

**Teichler U.** 1997

*Des changements recents dans la transition de l'enseignement supérieur a l'emploi en Republique Fédérale d'Allemagne*, „Enseignement Supérieur en Europe”, vol. XXII, nr 4.

**Wójcicka M.** 2002

*Studia zawodowe w Polsce*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Zabiński L.** 2002

*Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce – rozwój wewnętrzny czy multiplikacja?*, w: *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce: stan obecny i propozycje zmian*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa.

## Aneks

Tabela I

Struktura kształcenia w krajach Unii Europejskiej (w %)

Grupa kierunków studiów	1996	Grupa kierunków studiów	2000
Nauki humanistyczne, sztuki stosowane i teologia	12,4	<i>Humanities and Art</i>	12,2
Nauki społeczne	29,4	<i>Social Sciences, Business and Law</i>	31,0
Prawo	6,9		
Pedagogika i kształcenie nauczycieli	8,4	<i>Education</i>	9,2
Nauki przyrodnicze	6,7	<i>Science, Mathematics and Computing</i>	11,9
Matematyka, informatyka	3,9		
Nauki medyczne	10,7	<i>Health and Welfare</i>	14,8
Nauki techniczne, architektura	15,5	<i>Engineering, Manufacturing and Construction</i>	14,0
Pozostałe	6,3	<i>Agriculture and Veterinary</i>	1,6
		<i>Services</i>	2,6
		<i>Not known or unspecified</i>	2,6

Źródło: Dane za rok 1996 – *Kluczowe dane...* 2001, za rok 2000 – *Key Data...* 2002.

Tabela II

Struktura kształcenia w Polsce (według danych międzynarodowych, w %)

Grupa kierunków studiów	1996	Grupa kierunków studiów	2000
Nauki humanistyczne, sztuki stosowane i teologia	11,4	<i>Humanities and Art</i>	7,0
Nauki społeczne	24,2	<i>Social Sciences, Business and Law</i>	36,4
Prawo	3,5		
Pedagogika i kształcenie nauczycieli	27,6	<i>Education</i>	14,9
Nauki przyrodnicze	2,8	<i>Science, Mathematics and Computing</i>	3,3
Matematyka, informatyka	2,0		
Nauki medyczne	5,7	<i>Health and Welfare</i>	1,7
Nauki techniczne, architektura	14,2	<i>Engineering, Manufacturing and Construction</i>	7,9
Pozostałe	8,5	<i>Agriculture and Veterinary</i>	1,8
		<i>Services</i>	3,3
		<i>Not known or unspecified</i>	23,8

Źródło: jak do tabeli I.

**Tabela III**

Studenci według grup kierunków studiów w Polsce w latach 1990–2001 (w %)

Grupa kierunków studiów	1990/91	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02
Biznes i administracja	14,8	15,3	17,6	20,8	23,9	26,4	27,8	27,7	26,3
Inżynieryjno-techniczna	17,6	20,4	19,8	19,1	18,3	17,2	16,2	15,8	14,4 <sup>a</sup>
Ogółem (w tys.)	403,8	682,2	794,6	927,5	1091,8	1274,0	1431,9	1584,8	1718,7

<sup>a</sup> Według *Szkoły wyższe i ich finanse w 2001 r.* – odsetek studentów w roku 1999/2000 wynosił 14,9, w roku 2000/2001 – 14,2, a w roku 2001/2002 – 14,4. Odsetki absolwentów, odpowiednio, 11,0; 10,6; 9,5. Do grupy inżynieryjno-technicznej zaliczono studentów i absolwentów architektury i budownictwa oraz przemysłu i przetwarzania.

Źródło: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1995/96*, GUS, Warszawa 1996, s. XII oraz *Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r. i 2002 r.* GUS, Warszawa 2001, s. XX.

**Tabela IV**

Absolwenci według grup kierunków studiów w Polsce w latach 1990–2001 (w %)

Grupa kierunków studiów	1990	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Ogółem (w tys.)	56,1	70,3	89,9	115,9	146,3	174,8	215,4	261,1	304,0
Biznes i administracja	9,8	10,7	12,7	15,6	19,0	24,0	28,5	31,9	32,4
Inżynieryjno-techniczna	20,1	16,6	14,7	13,2	13,2	12,9	11,9	11,5	9,5
Ogółem (w tys.)	56,1	70,3	89,9	115,9	146,3	174,8	215,4	261,1	304,0

Źródło i objaśnienie: jak do tabeli III.

**Tabela V**

Studenci i absolwenci w Polsce według grup kierunków studiów w latach 1990–2001 (w %)

Grupa kierunków studiów	Studenci			Absolwenci		
	1990/91	1995/96	2000/01	1990	1995	2000
Pedagogiczna	14,1	16,1	10,4	17,5	23,8	16,1
Artystyczna	2,4	1,3	1,0	2,1	1,4	0,8
Humanistyczna	10,9	9,6	7,0	9,6	9,3	7,5
Teologiczna (KUL)	2,3	1,8	1,4	1,8	1,5	1,1
Spoleczna	4,3	9,8	13,9	3,7	8,4	12,7
Biznes i administracja	14,8	17,6	27,6	9,8	12,7	31,5
Prawna	4,7	6,0	3,8	3,9	9,8	2,8
Przyrodnicza	3,1	2,9	2,5	4,1	3,1	2,5
Matematyczno-informatyczna	2,4	1,9	2,8	1,8	2,2	1,9
Medyczna	10,1	4,1	2,4	10,2	7,7	2,3
Techniczna	16,5	19,0	15,0	19,4	14,1	11,0
Architektura	1,1	0,8	0,8	0,7	0,6	0,5

Tabela V (cd.)

Grupa kierunków studiów	Studenci			Absolwenci		
	1990/91	1995/96	2000/01	1990/91	1995/96	2000/01
Rolnictwo, leśnictwo i rybactwo	7,0	3,6	2,6	7,7	3,9	2,7
Gospodarstwo domowe	0,2	1,0	0,6	0,9	0,9	0,8
Transportowo-komunikacyjna	0,7	1,1	0,9	0,7	1,4	0,6
Środki przekazu	1,0	0,6	0,5	0,9	0,6	0,5
Usługowa	0,4	0,8	1,1	0,4	0,6	1,2
Inna <sup>a</sup>	4,0	2,0	5,7	4,8	3,8	3,5
Ogółem (w tys.)	403,8	794,6	1584,8	56,1	89,9	261,1

<sup>a</sup> Tu: specjalności, kierunki resortu obrony narodowej, kierunki resortu spraw wewnętrznych i administracji oraz pozostałe.

Źródło: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1995/96*, GUS, Warszawa 1996, s. XII oraz *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa 2001 i 2002, s. XX.

Tabela VI

Absolwenci szkół wyższych w Polsce podejmujący pierwszą pracę według sektorów i gałęzi (w %)

Wyszczególnienie	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Sektor publiczny	64,0	60,3	54,5	53,9	52,1	56,1
Sektor prywatny	36,0	39,7	45,5	46,1	47,9	43,9
Rolnictwo, łowiectwo i leśnictwo	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0
Rybołówstwo i rybactwo	0,03	0,02	0,03	0,05	0,02	0,02
Górnictwo i kopalnictwo	0,6	0,6	0,6	0,5	0,4	0,4
Działalność produkcyjna	14,1	15,6	16,0	15,1	16,0	14,7
Zaopatrzenie w energię elektryczną, gaz i wodę	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
Budownictwo	3,7	4,4	4,9	5,2	4,7	3,7
Handel i naprawy	9,1	10,3	11,3	11,3	10,9	10,1
Hotele i restauracje	0,5	0,6	0,5	0,6	0,5	0,6
Transport, składowanie i łączność	3,3	3,2	3,1	3,1	3,5	3,1
Pośrednictwo finansowe	6,8	7,0	7,3	8,6	7,3	5,6
Obsługa nieruchomości i firm	9,0	9,5	10,6	10,2	10,2	9,3
Administracja publiczna i obrona narodowa	7,9	10,0	7,0	9,6	10,7	10,5
Edukacja	25,3	27,2	22,1	21,6	22,0	27,8
Ochrona zdrowia i opieka społeczna	14,0	7,5	12,5	10,5	9,7	10,2
Pozostała działalność usługowa komunalna, socjalna i indywidualna	3,7	2,0	2,0	1,9	2,0	1,7
Liczba absolwentów ogółem	42 265	33 144	47 444	47 538	47 805	49 441

Źródło: *Pracujący w gospodarce narodowej*, roczniki z lat 1997–2001, GUS, Warszawa i obliczenia własne.



# Stawomir Wiankowski

## Przekształcenia własnościowe i strukturalne jednostek badawczo- -rozwojowych w Polsce<sup>1</sup>

Kontynuując temat przekształceń jednostek badawczo-rozwojowych podjęty w pierwszej części artykułu, autor dokonuje przeglądu możliwych rodzajów przekształceń strukturalnych JBR, rozważając zalety i wady poszczególnych rozwiązań.

Wyróżnionymi rodzajami przekształceń, uwzględniającymi specyfikę działalności badawczo-rozwojowej są: restrukturyzacja prawno-organizacyjna JBR, tworzenie struktur wielopodmiotowych, w tym holdingowych, oraz zastosowanie form organizacji pożytku publicznego. Autor zwraca uwagę na fakt, że mimo wprowadzenia w życie przeszło 2 lata temu sprzyjających przepisów prawa, nie udało się żadnej jednostki skomercjalizować i sprywatyzować, a zakres przekształceń strukturalnych jest niewielki. Jako główne bariery hamujące proces przekształceń JBR należy, według autora, uznać niedostatek środków finansowych na cele restrukturyzacji w budżecie i w poszczególnych jednostkach oraz brak niektórych przepisów wykonawczych do znowelizowanej ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych.

Przedstawiając możliwości wyjścia z „patowej” sytuacji JBR autor proponuje zmiany w regulacjach prawnych oraz wspomina o działaniach zapowiadanych przez Ministra Nauki, zawartych w projekcie reformy systemu finansowania nauki.

### **Część 2. Przekształcenia prawno-organizacyjne jednostek badawczo-rozwojowych oraz tworzenie struktur holdingowych**

#### **Restrukturyzacja prawno-organizacyjna JBR**

#### **Przekształcenia zachowujące formę prawną JBR**

Sposoby przekształceń strukturalnych umożliwiających zachowanie formy prawnej JBR reguluje *Ustawa o jednostkach badawczo-rozwojowych* oraz Rozporządzenie Rady Ministrów (tzw. *rozporządzenie restrukturyzacyjne*) z 24 lipca 2001 r. (DzU 2001, nr 90,

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał przy współpracy Jarosława Borzęckiego, z wykorzystaniem książki S. Wiankowskiego i J. Borzęckiego *Prywatyzacja i reorganizacja jednostek badawczo-rozwojowych*, Warszawa 2002. W pierwszej części artykułu opublikowanej w poprzednim numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”, przedstawiono stan jednostek badawczo-rozwojowych, cele ich restrukturyzacji oraz sposoby przekształceń własnościowych.

poz. 996). Są to: łączenie jednostek, podział jednostki i reorganizacja. Ponadto wyżej wymienione rozporządzenie reguluje procedurę likwidacji JBR, która ze względu na konsekwencje powodujące utratę bytu prawnego jednostki została przedstawiona w pierwszej części artykułu.

### **Łączenie jednostek**

1. **Łączenie pierwszego rodzaju („fuzja” jednostek badawczo-rozwojowych)** polega na utworzeniu nowej JBR z dwóch lub więcej jednostek, tracących w wyniku połączenia osobowość prawną (§ 2 ust. 1 *rozporządzenia restrukturyzacyjnego*). Nowo powstała JBR przejmuje pracowników i mienie łączonych jednostek, wstępuje we wszelkie prawa i obowiązki łączonych jednostek (należności i zobowiązania) oraz uzyskuje odrębną osobowość prawną w wyniku wpisu do Krajowego Rejestru Sądowego. Łączone JBR zostają wykreślone z KRS na wniosek tymczasowego kierownika jednostki. Do czasu wyboru rady naukowej (nie dłużej niż 3 miesiące) jej funkcje pełni tymczasowa rada naukowa złożona z członków rad naukowych łączonych jednostek.

2. **Łączenie drugiego rodzaju („wchłonięcie”)** polega na włączeniu do danej JBR innej jednostki lub kilku jednostek, tracących w wyniku połączenia dotychczasową osobowość prawną (§ 2 ust. 2 *rozporządzenia restrukturyzacyjnego*). Łączenia jednostek dokonuje organ założycielski, a w razie jego braku – organ nadzorujący, działający z inicjatywy własnej bądź na wniosek dyrektora lub rady naukowej.

Procedura postępowania organu, który dokonuje łączenia jednostek przewiduje m.in. powołanie wieloosobowej komisji, opracowanie szeregu analiz, zgromadzenie dokumentacji prawno-własnościowej oraz porozumienie się z Ministrem Nauki i Ministrem Finansów.

Główną zaletą łączenia JBR jest wzrost skali działalności merytorycznej, umożliwiający zmniejszenie kosztów jednostkowych i osiągnięcie silniejszej pozycji konkurencyjnej oraz zdobycie większego zaufania klientów i współpracujących partnerów. Drugą zaletą omawianego wariantu jest ograniczenie ryzyka osiągania przychodów na rynku, ponieważ jednostka powstała w wyniku połączenia może nadal uzyskiwać dotacje budżetowe, jako JBR. Kolejną zaletą tego typu przekształceń jest rozszerzenie oferty rynkowej, pozwalające zabezpieczyć rentowność przed wahaniami koniunktury.

Niekorzystną cechą łączenia jest ryzyko niedopasowania potencjału łączących się jednostek, co może oznaczać dla poszczególnych partnerów konieczność rezygnacji z niektórych dotychczasowych kierunków działalności i zwalnianie części personelu. Ponadto posiadanie nadmiernej nadwyżki potencjału może spowodować znaczny wzrost kosztów. Duże zagrożenie może wywołać połączenie się z jednostką mającą problemy finansowe (spowodowane przejęciem zobowiązań, zbędnego mienia itd.).

W latach dziewięćdziesiątych trzykrotnie skorzystano z formy restrukturyzacji JBR działających w sektorze gospodarki, polegającej na ich łączeniu. Tempo przemian może zostać przyspieszone przez rozpoczęty w 2001 r. przez Ministerstwo Gospodarki proces konsolidacji JBR w wybranych obszarach techniki. Świadczy o tym podjęcie przedsięwzięcia połączenia Instytutu Budownictwa i Górnictwa Skalnego z Instytutem Informacji Naukowo-Technicznej i Ekonomicznej oraz z Instytutem Gospodarki Odpadami.

### **Podział JBR**

1. **Podział pierwszego rodzaju („dezintegracja”)** polega na utworzeniu dwóch lub więcej nowych JBR z jednostki ulegającej podziałowi i tracącej w związku z tym osobowość prawną (§9 ust. 1 pkt 1 *rozporządzenia restrukturyzacyjnego*). Nowo powstałe jednostki przejmują pracowników i mienie jednostki ulegającej podziałowi oraz zostają wpisane do Krajowego Rejestru Sądowego. Jednostka „dezintegrowana” zostaje wykreślona z KRS.

2. **Podział drugiego rodzaju („częściowe wchłonięcie”)** polega na wydzieleniu z danej JBR określonych komórek organizacyjnych (mienia i pracowników) oraz włączeniu ich do innej istniejącej jednostki (§9 ust. 1 pkt 2 *rozporządzenia restrukturyzacyjnego*).

3. **Podział trzeciego rodzaju („wydzielenie”)** polega na wydzieleniu z danej jednostki określonych komórek organizacyjnych i utworzeniu z nich nowej jednostki lub jednostek o odrębnej osobowości prawnej (art. 9 ust. 1 pkt 3 *rozporządzenia restrukturyzacyjnego*).

### **Reorganizacja JBR**

Zgodnie z art. 7 ust. 1 *Ustawy o JBR* oraz §15 *rozporządzenia restrukturyzacyjnego* JBR może być poddana szerokiemu zakresowi przekształceń organizacyjnych. Reorganizacja może polegać na:

- działaniach nie wymagających zmiany struktury organizacyjnej JBR, w tym: zmianie przedmiotu lub zakresu działania jednostki, zmianie dotychczasowej nazwy, zmianie organu sprawującego nadzór nad jednostką;
- dokonaniu zmian w strukturze organizacyjnej jednostki, tzn.: likwidacji zakładu doświadczalnego, oddziału lub innej wyodrębnionej organizacyjnie części jednostki, przekazaniu lub sprzedaży wyodrębnionych organizacyjnie i gospodarczo części jednostki.

Reorganizacja pierwszego rodzaju następuje w wyniku zmiany aktu erekcyjnego jednostki oraz jej statutu. Reorganizacja drugiego rodzaju wymaga wcześniejszego zawiadomienia organu sprawującego nadzór nad jednostką i następuje w wyniku zmiany regulaminu organizacyjnego oraz, w określonych przypadkach, statutu jednostki. Zmiany w statucie zatwierdza organ nadzorujący.

Przy dokonywaniu reorganizacji istotne znaczenie ma fakt, że wprowadzone zmiany nie powodują utraty statusu JBR. Zachowanie udogodnień wynikających ze statusu JBR, szeroki zakres równocześnie dokonywanych zmian oraz niezbyt skomplikowana procedura ich przeprowadzania stanowią pozytywne przesłanki wyboru wariantu reorganizacji jako metody przekształceń JBR.

Zmiany struktury organizacyjnej JBR mogą być wykorzystane do przeprowadzenia głębszej restrukturyzacji jednostki, polegającej na likwidacji lub wyprowadzeniu na zewnątrz określonych rodzajów działalności (*outsourcing*), co może spowodować zmniejszenie kosztów i ułatwić dokonanie ewentualnych przekształceń własnościowych. Zmiany te mogą być również wykorzystane do przekształceń polegających na tworzeniu wielopodmiotowych struktur holdingowych i koncernowych. Dotyczy to zarówno JBR, jak i spółek powstałych po ich przekształceniu.

### *Tworzenie konsorcjów i sieci naukowych*

Coraz częściej występującą formą współpracy samodzielnych pod względem prawnym i ekonomicznym partnerów gospodarczych jest **konsorcjum**. Konsorcjum jest definiowane jako okresowe zrzeszenie producentów, handlowców, ośrodków naukowo-badawczych, instytucji finansowych i innych, mających na celu prowadzenie na wspólny rachunek określonego przedsięwzięcia gospodarczego, wymagającego wkładu kapitałowego, który przekracza indywidualne możliwości poszczególnych uczestników.

Konsorcjum występuje najczęściej w formie zbliżonej do spółki cywilnej. Bardzo duże konsorcja mogą przybierać formę spółek akcyjnych, powoływanych na ograniczony czas do realizacji ściśle określonego celu gospodarczego. Organizacje typu konsorcjum są obecnie stosowane przy zawieraniu tzw. aliansów strategicznych, ułatwiających współpracę przedsiębiorstw i organizacji wielopodmiotowych.

Warunki realizacji dużych projektów badawczych oraz wspólnych inwestycji służących potrzebom badań naukowych i prac rozwojowych uzasadniają tworzenie luźnych związków jednostek badawczo-rozwojowych z udziałem jednostek sfery gospodarczej oraz innych podmiotów o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Wymaga tego zwłaszcza realizacja projektów objętych programami Unii Europejskiej.

Jako formy takiej współpracy można wskazać:

- *konsorcja naukowe*, tworzone przez grupę JBR, w tym również z udziałem przedsiębiorców, do realizacji wspólnych przedsięwzięć w dziedzinach badań naukowych, prac rozwojowych i inwestycji służących tym badaniom i pracom oraz działalności innowacyjnej;
- *sieci naukowe*, obejmujące JBR i innych podmiotów krajowych oraz zagranicznych, zawierających porozumienie w sprawie współpracy w określonej dziedzinie badań naukowych lub prac rozwojowych.

W odniesieniu do dużych JBR, o wielobranżowym profilu badań, możliwe jest rozwiązanie koncepcji nawiązania współpracy ze spółką dominującą zgrupowania typu holdingowego lub koncernowego, polegającej na zagwarantowaniu JBR prawa „pierwokupu” przez podmioty zgrupowania zleceń na badania i prace rozwojowe potrzebne holdingowi, a oferowane przez JBR. Jednostki ze swej strony zobowiązywałyby się do świadczenia usług w pierwszej kolejności na rzecz spółki dominującej i innych spółek zgrupowania, po cenach rynkowych.

Uczestnictwo JBR w tego typu konsorcjum może zapewnić odpowiedni portfel zleceń z przemysłu, poprawę sytuacji finansowej i perspektyw rozwojowych oraz stworzyć dogodniejsze warunki do unowocześniania potencjału naukowo-technicznego. Niedogodnością może być konieczność przynajmniej częściowego dostosowywania się do strategii działalności zgrupowania, co grozi pewnymi ograniczeniami profilu JBR i zmniejszeniem kręgu klientów. Największa trudność polega jednak na przeprowadzeniu pozytywnego rozpoznania ewentualnego kontrahenta i skutecznym skłonieniu go do zawarcia odpowiedniej umowy.

## Przekształcenie w inną jednostkę naukową

### ***Nadanie instytutowi naukowo-badawczemu statusu państwowego instytutu badawczego***

Przepisy rozdziału 2a *Ustawy o JBR*, wprowadzone ustawą nowelizującą z 26 października 2000 r., wyróżniają państwowy instytut badawczy (PIB) jako szczególną formę JBR. PIB może być tworzony wtedy, gdy oprócz spełniania wymogów ogólnie dotyczących JBR, zaistnieje potrzeba wykonywania nowego rodzaju zadań szczególnie ważnych dla planowania i realizacji polityki państwa, których wykonywanie jest niezbędne dla zapewnienia bezpieczeństwa publicznego, obronności i bezpieczeństwa kraju, działania wymiaru sprawiedliwości oraz dziedzictwa narodowego, edukacji i kultury, a także jakości życia obywateli.

Status PIB może być nadany instytutowi naukowo-badawczemu na mocy rozporządzenia Rady Ministrów wydanego na wniosek ministra nadzorującego dany instytut, uzgodnionego z ministrem właściwym do spraw nauki oraz ministrem właściwym do spraw finansów publicznych. Rozporządzenie to ma określać zadania PIB i źródła finansowania tych zadań, ze wskazaniem dysponentów środków budżetowych przeznaczonych na realizację zadań. W uzasadnieniu do projektu ustawy przewidziano utworzenie 20–30 państwowych instytutów badawczych. Zakres zadań PIB szczególnie ważnych dla planowania i realizacji polityki państwa ma być ustalany w wieloletnich programach Rady Ministrów.

Rozważając celowość przekształcania instytutów naukowo-badawczych w PIB, należy stwierdzić, że tego rodzaju przedsięwzięcia zwiększają bezpieczeństwo finansowe jednostki oraz uniezależniają jej działalność od rynkowych wahań koniunkturalnych. Wadą takiego rozwiązania może być natomiast znacznie silniejsze niż obecnie uzależnienie decyzyjne od organów rządu, spowodowane oparciem finansowania głównie na dotacjach oraz rozszerzeniem uprawnień organów rządu w stosunku do PIB. Może to osłabić niezbędny wzrost innowacyjności kadry naukowej i przedsiębiorczości kadry kierowniczej oraz utrudnić rozwijanie kierunków prac nie odpowiadających interesom dysponentów dotacji.

### ***Przekształcenie JBR w instytut PAN, włączenie do instytutu PAN lub do państwowej szkoły wyższej***

W myśl art. 9a *Ustawy o JBR*, jednostka nie mająca statusu PIB może być:

- przekształcona w instytut Polskiej Akademii Nauk, po podjęciu w tej sprawie uchwały przez Prezydium PAN<sup>2</sup>;
- włączona do instytutu PAN, po uzgodnieniu z dyrektorem tego instytutu oraz z prezesem PAN;
- włączona do państwowej szkoły wyższej, po uzgodnieniu z właściwymi organami szkoły wyższej oraz z ministrem sprawującym nadzór nad tą szkołą.

Podstawą do powzięcia powyższych decyzji może być inicjatywa własna organu sprawującego nadzór nad JBR, a także wniosek dyrektora jednostki lub jej rady naukowej. Wyżej wymienione decyzje ma podejmować (w drodze rozporządzenia) minister sprawujący nadzór nad jednostką, w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw nauki oraz mini-

<sup>2</sup> W trybie art. 38 *Ustawy z 25 kwietnia 1997 r. o Polskiej Akademii Nauk* (DzU 1977, nr 75, poz. 469 z późn. zm.).

strem właściwym do spraw finansów publicznych. Realizatorem omawianych procesów przekształceniowych jest organ sprawujący nadzór nad jednostką.

Instytut PAN lub szkoła wyższa, w wyniku przekształcenia lub włączenia doń JBR, przejmuje wszystkie ustawowe prawa i obowiązki jednostki, także uprawnienia i obowiązki wynikające z decyzji administracyjnych oraz zobowiązania wynikające ze stosunku pracy.

Zaletą tych przekształceń jest możliwość prowadzenia w określonych dziedzinach pełnego cyklu badań, kontynuowania prac rozwojowych i wdrożeniowych, a także wykorzystywania praktycznych osiągnięć w działalności dydaktycznej i kształceniu kadr. Mankamenty natomiast w dużym stopniu odpowiadają wadom właściwym wariantowi łączenia JBR i są związane głównie z przewidywaną długotrwałością procedury postępowania.

## **Restrukturyzacja powodująca utratę formy prawnej JBR**

### ***Przekształcenie w przedsiębiorstwo państwowe lub włączenie do przedsiębiorstwa państwowego***

1. **Przekształcenie w przedsiębiorstwo państwowe** polega na nadaniu JBR formy prawnej przedsiębiorstwa państwowego, które to przedsiębiorstwo wstępuje we wszystkie prawa i obowiązki JBR, wraz z zobowiązaniami wynikającymi ze stosunku pracy (art. 7 ust. 1 *Ustawy o JBR*). Przekształcenia JBR w przedsiębiorstwo państwowe dokonuje organ, który utworzył JBR. Procedura przekształcenia przewiduje porozumienie się tego organu z Ministrem Nauki i Ministrem Finansów oraz uzyskanie opinii rady naukowej JBR (w razie podjęcia działań z własnej inicjatywy).

Po 1990 r. tylko jedna jednostka byłego resortu przemysłu została przekształcona w przedsiębiorstwo państwowe. W przypadkach niektórych jednostek, uzyskujących nawet do 90% przychodów z działalności nie zaliczanej do badań naukowych lub prac rozwojowych, także nie zdecydowano się na takie przekształcenie. Było to spowodowane głównie obawą przed wysoce prawdopodobną upadłością.

2. **Włączenie do przedsiębiorstwa państwowego** polega na przejściu przez przedsiębiorstwo państwowe pracowników i mienia JBR wraz ze wszystkimi prawami i obowiązkami tej jednostki (art. 7 ust. 1 *Ustawy o JBR*). Włączona jednostka zostaje wykreślona z Krajowego Rejestru Sądowego na wniosek przedsiębiorstwa.

Włączenie JBR do przedsiębiorstwa państwowego jest nieco bardziej kłopotliwe od przekształcenia w przedsiębiorstwo państwowe, ponieważ wymaga uzgodnienia takiej decyzji przez organ nadzorujący jednostki z organem założycielskim przedsiębiorstwa, do którego JBR ma być włączona. Po 1990 r. włączono do przedsiębiorstw państwowych 7 niewielkich jednostek dawnego resortu przemysłu, co miało odbudować działalność badawczo-rozwojową w tych przedsiębiorstwach. W praktyce jednak działalność tych jednostek została szybko zdominowana przez zadania produkcyjne. W warunkach obecnej *Ustawy o JBR*, dopuszczającej możliwość bezpośredniej prywatyzacji, przekształcanie JBR w przedsiębiorstwo państwowe traci praktyczne znaczenie.

## Likwidacja

Likwidację jednostki zarządza organ, który utworzył jednostkę, w porozumieniu z ministrem nauki oraz ministrem finansów, z własnej inicjatywy albo na wniosek dyrektora lub rady naukowej jednostki. *Ustawa o JBR* (art. 7 ust. 1) za podstawy do likwidacji przyjmuje niewykonywanie zadań w zakresie działalności b+r lub wykonywanie tych zadań nieefektywnie, albo wystąpienie trwałych wymiernych korzyści ekonomicznych z tytułu likwidacji, a także fakt niewybrania rady naukowej zgodnie z wymaganiami ustawy. W praktyce przyczyną likwidowania jednostek była ich niewydolność finansowa.

Likwidacja polega na całkowitym zakończeniu działalności operacyjnej jednostki, zaspokojeniu lub zabezpieczeniu wierzycieli, zadysponowaniu jej mieniem przez ministra nadzorującego jednostkę oraz na wykreśleniu jednostki z Krajowego Rejestru Sądowego. Proces likwidacji JBR jest w praktyce trudny do przeprowadzenia i długotrwały, ze względu na:

- skomplikowaną procedurę prawną, przewidującą m.in. powołanie komisji opracowującej wiele ocen i analiz, wyznaczenie likwidatora, egzekucję należności, zaspokojenie zobowiązań oraz zagospodarowanie mienia;
- wysokie koszty likwidacji, mogące przekroczyć wartość jednostki;
- brak zainteresowania organów nadzorujących JBR likwidacją zadłużonych jednostek, których niezaspokojone zobowiązania obciążą Skarb Państwa.

Kierunki działania Ministerstwa Gospodarki dotyczące nadzorowanych JBR przewidują wykorzystanie instrumentu likwidacji wobec jednostek, które w dwóch kolejnych latach wykazywały znaczne straty finansowe i które nie rokują poprawy sytuacji ekonomicznej. W listopadzie 2000 r. w stan likwidacji było postawionych siedem jednostek badawczo-rozwojowych<sup>3</sup>.

Likwidację można wykorzystać do prywatyzacji mienia jednostki, a zwłaszcza do tworzenia przez pracowników jednostki spółek produkcyjnych i/lub usługowych – z udostępnianej im części mienia, które nadaje się do dalszego gospodarczego wykorzystania. Zagadnienie to zostało przedstawione w innej części artykułu.

### Funkcjonowanie organizacji pożytku publicznego w sferze badań naukowych

Treść art. 74 ust. 1 *Ustawy o JBR*, znowelizowanego ustawą z 26 października 2000 r., umożliwia nadanie statusu JBR jednostce organizacyjnej utworzonej przez osobę fizyczną lub prawną. Z zagadnieniem tym wiąże się problem tworzenia w Polsce organizacji pożytku publicznego działających m.in. w sferze badań naukowych, na zasadach niedochodowych (typu *non profit*).

Od początku lat dziewięćdziesiątych następuje w Polsce wzrost społecznego zainteresowania tworzeniem tego typu organizacji, jako form instytucji pozarządowych niezbędnych dla rozwijania społeczeństwa obywatelskiego. W naszym kraju funkcjonuje ponad 30 tys. organizacji pozarządowych, zatrudniających ok. 200 tys. pracowników<sup>4</sup>. Tenden-

<sup>3</sup> *Strategia i kierunki działania Ministerstwa Gospodarki wobec nadzorowanych jednostek badawczo-rozwojowych do 2005 roku*, Ministerstwo Gospodarki, Departament Jednostek Badawczo-Rozwojowych i Współpracy Naukowej, Warszawa, listopad 2000, s. 13.

<sup>4</sup> Według informacji zawartej w *Uzasadnieniu do Projektu ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* z lutego 2002 r.

cja ta odpowiada doświadczeniom rozwiniętych państw demokratycznych. Jednostki o charakterze niedochodowych podmiotów użyteczności publicznej występują w większości państw członkowskich OECD, w tym w krajach Unii Europejskiej, najczęściej w formie stowarzyszeń oraz fundacji, prowadząc działalność m.in. w sferze badań naukowych i prac rozwojowych.

Obecnie brak jest w Polsce szczególnych umocowań regulujących zasady działalności jednostek prowadzących badania naukowe i prace rozwojowe, będących własnością fundacji i stowarzyszeń. Niejasne pod względem prawnym możliwości skorzystania przez te organizacje ze statusu jednostek badawczo-rozwojowych wynikają z przepisów art. 74 ust. 1 *Ustawy o JBR*. Brak systemowych rozwiązań prawnych stanowi istotną przeszkodę w funkcjonowaniu tych organizacji w Polsce. Podjęte w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych inicjatywy zmierzające do uregulowania zasad tworzenia i funkcjonowania niedochodowych podmiotów użyteczności publicznej (typu *non profit*) zaowocowały projektem *Ustawy o działalności pożytku publicznego* z 19 grudnia 1996 r. Kolejna wersja projektu aktu prawnego, pod nazwą *Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, została przyjęta przez Radę Ministrów w lutym 2002 r. i uchwalona przez Sejm 24 kwietnia 2003 r. wraz z drugą ustawą – *Przepisy wprowadzające ustawę o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (DzU 2003, nr 96, poz. 873 i 874). W art. 4 ust. 1 ustawy ustalono zakres działań pożytku publicznego w sferze zadań publicznych, uwzględniając w pkt. 11 istotne z punktu widzenia jednostek badawczo-rozwojowych zadania w dziedzinie nauki, edukacji, oświaty i wychowania.

Zgodnie z ustawą zadania publiczne mogą być zlecane do realizacji organizacjom pozarządowym wraz z udzieleniem dotacji. Organizacja pozarządowa (głównie stowarzyszenie lub fundacja) spełniająca wymagania sformułowane w art. 20 ustawy uzyskuje status organizacji pożytku publicznego, której przysługują określone w art. 24 ust. 1 ustawy zwolnienia od podatków i opłat, w odniesieniu do prowadzonej przez nią działalności pożytku publicznego. Ponadto organizacja taka może, zgodnie z art. 24 ust. 2 ustawy, nabywać na szczególnych warunkach prawo użytkowania nieruchomości będących własnością Skarbu Państwa lub jednostki samorządu terytorialnego.

W warunkach obowiązywania przepisów obu wymienionych ustaw, których znaczna część wejdzie w życie z dniem 1 stycznia 2004 r., może być brane pod uwagę wnoszenie przez Skarb Państwa do organizacji pożytku publicznego mienia likwidowanych JBR, w celu kontynuowania zadań w dziedzinie nauki.

## Tworzenie struktur holdingowych przez JBR

### Podstawowe pojęcia oraz istota struktur holdingowych

Współczesną gospodarkę rynkową cechuje nasilanie się procesów integracji kapitałowej i organizacyjnej przedsiębiorstw. Skutkiem tych procesów jest tworzenie złożonych **zgrupowań gospodarczych**, obejmujących jednostki, które coraz częściej zachowują swoją podmiotowość prawną.

Według Stanisława Softysińskiego pojęcie „zgrupowanie spółek” oznacza hierarchiczną strukturę organizacyjną złożoną z dwóch lub większej liczby spółek podległych scentralizowanemu zarządzaniu, w której zazwyczaj tylko jeden członek zgrupowania (podmiot



dominujący) zajmuje pozycję w pełni niezależną ekonomicznie i sprawuje kontrolę we wszystkich lub kluczowych dziedzinach działalności zgrupowania<sup>5</sup>.

Podstawą tworzenia zgrupowania są najczęściej powiązania kapitałowe między jego uczestnikami. Pojęcie „**grupa kapitałowa**” oraz stan zależności podmiotów gospodarczych zostały określone przepisami kilku ustaw, przy czym w sposób najbardziej szczegółowy (na potrzeby sprawozdań finansowych) – w *Ustawie o rachunkowości* z 29 września 1994 r. (DzU 1994, nr 121, poz. 591), zasadniczo zmienionej przepisami ustawy z 9 listopada 2000 r. (DzU 2000, nr 113, poz. 1186). Według znowelizowanego art. 3 ust. 1 ustawy, przez grupę kapitałową rozumie się spółkę handlową będącą jednostką dominującą, wraz ze spółkami handlowymi będącymi jednostkami zależnymi i jednostkami współzależnymi nie będącymi spółkami handlowymi. Wśród wprowadzonych siedmiu kryteriów sprawowania kontroli przez jednostkę dominującą, jako główne przyjęto posiadanie bezpośrednich lub pośrednich udziałów zapewniających większość ogólnej liczby głosów w organie stanowiącym innej jednostki.

W sposób bardziej precyzyjny zdefiniowano pojęcie „**spółka dominująca**” oraz określono kryteria dominacji i zależności w *Kodeksie spółek handlowych*. Według art. 4§1 k.s.h. spółka handlowa jest spółką dominującą, jeżeli spełnia przynajmniej jedno z następujących sześciu kryteriów:

- 1) dysponuje bezpośrednio lub pośrednio większością głosów na zgromadzeniu wspólników albo na walnym zgromadzeniu także jako zastawnik albo użytkownik, bądź w zarządzie innej spółki kapitałowej (spółki zależnej), także na podstawie porozumień z innymi osobami, lub
- 2) jest uprawniona do powoływania lub odwoływania większości członków zarządu innej spółki kapitałowej (spółki zależnej) albo spółdzielni (spółdzielni zależnej), także na podstawie porozumień z innymi osobami, lub
- 3) jest uprawniona do powoływania lub odwoływania większości członków rady nadzorczej innej spółki kapitałowej (spółki zależnej) albo spółdzielni (spółdzielni zależnej), także na podstawie porozumień z innymi osobami, lub
- 4) więcej niż połowa członków zarządu spółki kapitałowej jest jednocześnie członkami zarządu spółki zależnej albo spółdzielni zależnej, lub
- 5) dysponuje bezpośrednio bądź pośrednio większością głosów w spółce osobowej zależnej albo na walnym zgromadzeniu spółdzielni zależnej, także na podstawie porozumień z innymi osobami, lub
- 6) wywiera decydujący wpływ na działalność spółki kapitałowej zależnej albo spółdzielni zależnej, w szczególności na podstawie umów określonych w art. 7<sup>6</sup>.

Nowy kodeks obejmuje pojęciem spółki dominującej wszystkie spółki handlowe, a więc oprócz spółek akcyjnych i spółek z o.o. także spółki jawne, partnerskie, komandytowe i komandytowo-akcyjne. Pojęcie „spółka zależna” zostało natomiast zarezerwowane wyłącznie dla spółek z o.o. i akcyjnych. Spółka dominująca i spółka zależna zostały objęte szerszą kategorią „spółka powiązana”, tj. takiej spółki kapitałowej, w której inna spółka handlowa lub spółdzielnia dysponuje bezpośrednio bądź pośrednio co najmniej 20% głosów na zgromadzeniu wspólników lub która posiada bezpośrednio co najmniej 20% udziałów albo akcji w innej spółce kapitałowej.

<sup>5</sup> S. Soltysiński: *Zgrupowania spółek. Zarys problematyki prawnej*, „Kwartalnik Prawa Gospodarczego” 1994, zeszyt 3, s. 223.

<sup>6</sup> Chodzi tu o umowy zawarte między spółką dominującą a spółką zależną, dotyczące zarządzania spółką zależną lub przekazywania zysku przez spółkę zależną.

Do podstawowych form takich organizacji, ogólnie określanych jako grupy kapitałowe, zalicza się zgrupowania spółek handlowych mające charakter holdingu oraz koncernu. Pojęcia „**holding**” i „**koncern**” nie są prawnie zdefiniowane w Polsce i w większości krajów europejskich. Określenia tych form można dokonać pośrednio – na podstawie przepisów regulujących działalność grup kapitałowych oraz zaistniałej praktyki tworzenia tego typu zgrupowań w krajach o rozwiniętej gospodarce rynkowej. Opierając się na tych podstawach, można przyjąć kryteria identyfikacji pojęć „holding” i „koncern”, które przedstawiają rysunki 1 i 2.

Tworzenie struktur holdingowych może dotyczyć zarówno podmiotów zachowujących formę państwowej JBR, jak i spółek powstałych w wyniku przekształcenia JBR. W tym drugim przypadku działalność badawczo-rozwojowa może być prowadzona przez spółkę dominującą lub przez określoną spółkę zależną. Spółkom tym może być nadany status jednostki badawczo-rozwojowej na warunkach przewidzianych w art. 74 *Ustawy o JBR* oraz w *Rozporządzeniu Rady Ministrów w sprawie warunków i trybu nadawania oraz pozbawiania jednostki organizacyjnej statusu jednostki badawczo-rozwojowej* z 24 lipca 2001 r. (DzU 2001 nr 85, poz. 927).

### Sposoby tworzenia struktur wielopodmiotowych wynikające z aktualnych przepisów

Jako ogólne podstawy tworzenia w Polsce struktur wielopodmiotowych można przyjąć następujące przepisy:

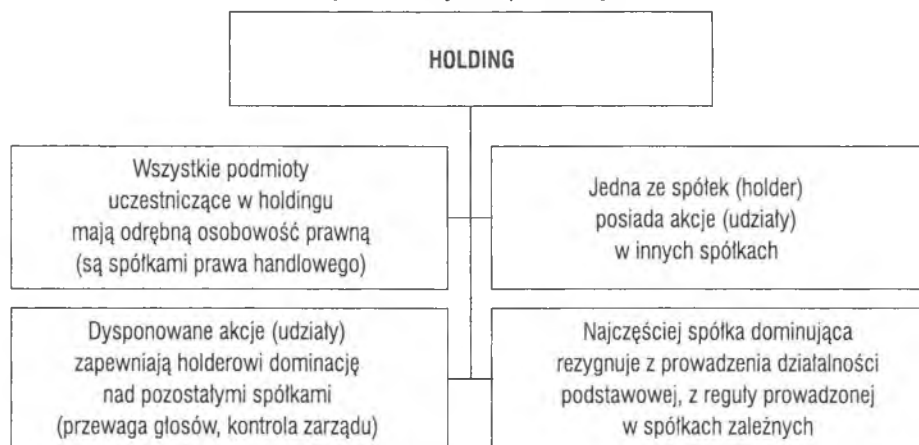
- art. 151 §2 i art. 301 §1 *Kodeksu spółek handlowych*, regulujące tworzenie spółki z o.o. oraz spółki akcyjnej przez jedną osobę (osobą tą nie może być wyłącznie jednoosobowa spółka z ograniczoną odpowiedzialnością);
- art. 529 §1 pkt 4 *Kodeksu spółek handlowych*, umożliwiający podział spółki kapitałowej przez przeniesienie części majątku spółki dzielonej na istniejącą spółkę lub na spółkę nowo zawiązaną (podział przez „wydzielenie”); korzystanie z tego przepisu może być szczególnie przydatne dla restrukturyzacji i prywatyzacji JBR;
- odpowiednie rozdziały k.s.h. regulujące zbywanie i obejmowanie akcji spółek akcyjnych oraz udziałów spółek z o.o.;
- ustawę *Prawo o publicznym obrocie papierami wartościowymi* z 21 sierpnia 1997 r. (DzU 1997, nr 118, poz. 754 z późn. zm.);
- art. 18 ust. 1 *Ustawy prywatyzacyjnej*, zgodnie z którym spółka powstała w wyniku komercjalizacji może być jedynym założycielem spółki akcyjnej lub spółki z o.o.

Jako podstawa prawna tworzenia struktur wielopodmiotowych przez JBR (z zachowaniem jej statusu) może służyć przepis art. 76 *Ustawy o JBR*, według którego w sprawach nie uregulowanych tą ustawą stosuje się odpowiednie przepisy dotyczące przedsiębiorstw państwowych. Na zakładanie spółek przez przedsiębiorstwa państwowe zezwala art. 11 *Ustawy o przedsiębiorstwach państwowych*, zgodnie z którym przedsiębiorstwo to może, w celach gospodarczo uzasadnionych, tworzyć jednostki gospodarcze przewidziane w przepisach prawa (co dotyczy również spółek jednoosobowych).

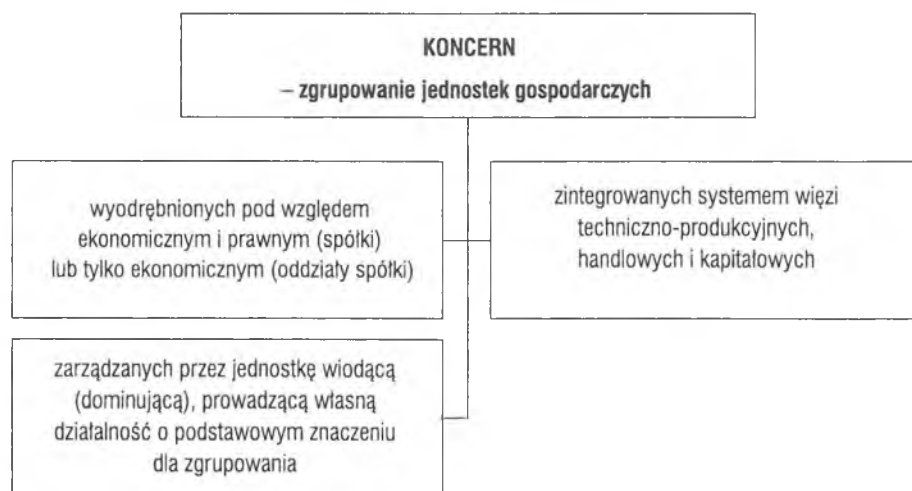
Inne sposoby tworzenia przez JBR układów kapitałowych z udziałem jednostek zewnętrznych (niekoniecznie typu holdingowego), mogą polegać na:

1. Utworzeniu z innymi podmiotami, ewentualnie z części majątku własnego, spółki prawa handlowego (akcyjnej lub z o.o.). Wpływ JBR na zarządzanie powstałą spółką będzie proporcjonalny do wielkości posiadanych przez jednostkę udziałów w tej spółce.

**Rysunek 1**  
Kryteria klasyfikacji holdingu



**Rysunek 6**  
Kryteria klasyfikacji koncernu



2. Zakładaniu zależnych od JBR spółek prawa handlowego (akcyjnych lub z o.o.) wykorzystujących mienie JBR, z udziałem głównie pracowników jednostki oraz ewentualnie innych osób fizycznych i prawnych. Można tu zwłaszcza rozważyć formę przekształceń polegającą na utworzeniu spółki z udziałem JBR (aport rzeczowy i wkład finansowy) oraz pracowników, ewentualnie z wykorzystaniem dodatkowo metody udostępniania spółce części majątku na podstawie umowy najmu, dzierżawy, leasingu i franszyzy. Rozwiązanie to stwarza rzetelne podstawy materialne stabilnej działalności spółki, zwiększa jej wiarygodność kredytową i zaufanie ewentualnych przyszłych współników zewnętrznych.

3. Tworzeniu współpracujących z jednostką spółek osobowych z udziałem wyłącznie pracowników JBR, wykorzystujących określone składniki mienia jednostki. Takie przedsięwzięcia zapewniają dużą samodzielność zespołom pracowników, przybliżają ich działalność do zamówień zewnętrznych oraz motywują do obniżania kosztów własnych. Ich zastosowanie można rozważyć np. w odniesieniu do osób zatrudnionych w komórkach naukowo-badawczych, prowadzących działalność komercyjną na rzecz podmiotów gospodarczych.

Nowym rozwiązaniem prawnym, możliwym do zastosowania w grupach spółek, w których dominującą pozycję zajmuje JBR lub spółka powstała w wyniku przekształcenia tej jednostki, są zgrupowania odpowiadające formie koncernów umownych występujących w Niemczech. Ich tworzenie w Polsce może się odbywać w drodze zawierania umów przewidujących zarządzanie spółkami zależnymi przez podmiot dominujący lub umów o przekazanie zysku do podmiotu dominującego, zgodnie z art. 7 §1 k.s.h.

### Zalety i wady struktur holdingowych

Upodmiotowienie wewnętrznych jednostek organizacyjnych JBR spowoduje, że powstałe spółki staną się bezpośrednio odpowiedzialne za skutki prowadzonej działalności. Samodzielne podmioty ponoszą ryzyko finansowe prowadzonej działalności i nie obciążają powstałymi ewentualnymi stratami całej jednostki badawczo-rozwojowej, jak to jest w warunkach istnienia jednolitego układu prawnego-organizacyjnego JBR. Wprowadzenie struktury holdingowej pozwala na:

- łatwiejszy dostęp do środków finansowych (kapitałów) inwestorów zewnętrznych;
- zwiększenie inwencji, przedsiębiorczości i elastyczności dzięki usunięciu przeszkód hamujących samodzielność działania poszczególnych jednostek;
- prawidłowy rachunek kosztów oraz obiektywizację wewnętrznych rozliczeń dokonywanych w układzie poszczególnych centrów zysku i odpowiedzialności za wyniki;
- uwolnienie kierownictwa JBR od zajmowania się znaczną częścią spraw bieżących oraz zwiększenie jego zainteresowania osiągnięciem zysków, obniżaniem kosztów i podejmowaniem nowych kierunków działalności.

Wyłonienie odrębnych podmiotów prawnych spośród dotychczasowych jednostek składowych JBR przybliża szansę przekształceń własnościowych i prywatyzacji. Zazwyczaj łatwiej jest kolejno prywatyzować lub sprzedawać poszczególne konkretne obiekty o ograniczonym majątku niż całą jednostkę.

Należy również wspomnieć o potencjalnie negatywnych aspektach struktury holdingowej, z których najważniejszym jest niebezpieczeństwo preferowania partykularnych interesów przez poszczególne spółki, kosztem celów strategicznych zgrupowania.

### Bariery w podejmowaniu przekształceń JBR. Propozycje zmian

Jednostki badawczo-rozwojowe oraz ich organy nadzorujące pokładały wielkie nadzieje na poprawę sytuacji jednostek w nowelizacji *Ustawy o JBR*, umożliwiającej prywatyzację oraz dającej podstawy do innych przekształceń. Niestety, minęły już dwa lata od wprowadzenia w życie nowych rozwiązań prawnych i żadnej jednostki nie udało się w tym okresie skomercjalizować oraz sprywatyzować. Nie podjęto również znaczących działań dotyczących

nadawania statusu państwowego instytutu badawczego (PIB) oraz włączania JBR do instytutów PAN lub do państwowych szkół wyższych, bądź przekształcania w instytuty PAN<sup>7</sup>.

Dotychczasowy zakres przekształceń JBR jest ograniczony do wspomnianych już przedsięwzięć łączenia oraz likwidacji niewielkiej liczby jednostek. Można było również zaobserwować przypadki częściowej prywatyzacji JBR, obejmującej niektóre jednostki wewnętrzne (jak zakłady doświadczalne) i komórki prowadzące działalność komercyjną. Prywatyzacja ta polegała najczęściej na tworzeniu spółek z o.o. z udziałem jednostki macierzystej i pracowników oraz spółek cywilnych działających pod „opieką” franchisingową jednostki. Jako przykład tego rodzaju prywatyzacji mogą posłużyć Główny Instytut Górnictwa w Katowicach, COBRABiD w Warszawie, Instytut Obróbki Plastycznej w Poznaniu. Ponadto w kilku JBR wykonano prace przygotowujące do prywatyzacji całą jednostkę (m.in. w Instytucie Farmaceutycznym w Warszawie, Przemysłowym Instytucie Maszyn Budowlanych w Kobyłce oraz w Ośrodku Badawczo-Rozwojowym Gospodarki Remontowej Energetyki we Wrocławiu).

Warto przypomnieć, że Międzyresortowy Zespół ds. Reformy Jednostek Badawczo-Rozwojowych zaproponował w swoim sprawozdaniu z sierpnia 2000 r.:

- sprywatyzowanie 95 jednostek, tj. 42,2% stanu;
- nadanie 10 instytutom statusu państwowego instytutu badawczego, co wiązało się z połączeniem 26 jednostek;
- likwidację 11 jednostek (w dwóch przypadkach była to propozycja alternatywna wobec prywatyzacji);
- włączenie 10 jednostek do instytutów PAN lub państwowych szkół wyższych.

Jakie mogą być powody „zastoju” w realizacji przekształceń własnościowych w sektorze jednostek badawczo-rozwojowych? Niewątpliwie najważniejszą przyczyną jest niedostatek środków finansowych w jednostkach oraz brak środków wspomagających w budżecie.

Według danych Ministra Nauki – Przewodniczącego Komitetu Badań Naukowych środki budżetowe przeznaczone na naukę, liczone w wartościach realnych, spadły w 2002 r. o 34% w porównaniu z 1991 r., a w stosunku do 2001 r. zmniejszyły się o 17,87%<sup>8</sup>. W porównaniu z krajami Unii Europejskiej i OECD drastyczna rozbieżność występuje w kształtowaniu się relacji nakładów krajowych brutto na działalność b+r do produktu krajowego brutto (GERD/GPD). Wskaźnik ten w Polsce w 2000 r. wynosił 0,70%, podczas gdy w 1999 r. w krajach UE osiągnął 1,86% a w krajach OECD 2,21%<sup>9</sup>.

W strukturze finansowania poszczególnych sektorów nauki w Polsce (PAN, uczelnie, JBR) wystąpiły zmiany niekorzystne dla JBR, wynikające ze zwiększenia finansowania badań naukowych prowadzonych w szkołach wyższych. Udział tego sektora w środkach budżetu na naukę wzrósł z 22% w 1991 r. do 43% w 2001 r.<sup>10</sup>

Inną ważną przyczyną znikomego tempa przekształceń JBR jest inercja kierownictwa jednostek, często nie mającego rozpoznania potrzeb rynku i obawiającego się pogorszenia wyników funkcjonowania jednostki wskutek utraty po przekształceniu uprawnień wynikających ze statusu JBR (nie w pełni zagwarantowanych obecnymi przepisami), a także zagrożonego utratą zajmowanych stanowisk.

<sup>7</sup> Status państwowego instytutu badawczego został dotychczas nadany tylko Centralnemu Instytutowi Ochrony Pracy na podstawie rozporządzenia Rady Ministrów z 5 listopada 2002 r. (DzU. 2002, nr 192, poz. 1606).

<sup>8</sup> M. Kleiber: *Założenia reformy systemu organizacji i finansowaniu nauki*, „Nauka” 2002, nr 4.

<sup>9</sup> *Nauka i technika w 2000 roku*, GUS, Warszawa 2002, s. 96.

<sup>10</sup> Konspekt wystąpienia Ministra Nauki – Przewodniczącego Komitetu Badań Naukowych na konferencji „Nauka 2002”, Warszawa, 16–17 maja 2002 r., Nauka '02 DOC; JFK, 14/05/2002.

Sytuację niepewności jednostek stwarza brak niektórych przepisów wykonawczych do znowelizowanej *Ustawy o JBR* oraz wprowadzenie pewnych uregulowań, mogących wpłynąć niekorzystnie na funkcjonowanie jednostek po prywatyzacji. Duże wątpliwości budzi treść §5 rozporządzenia Rady Ministrów z 24 lipca 2001 r. (DzU 2001, nr 85, poz. 927), według którego status JBR nadawany jest na okres nie dłuższy niż 3 lata, przy czym nie podaje się ewentualnych warunków odnowienia statusu. Takie rozwiązanie stwarza nierówne szanse funkcjonowania prywatnych i państwowych JBR, ponieważ ograniczony czas dysponowania statusem spowoduje niepewność przyszłych warunków działalności prywatnych JBR. Należy również wspomnieć o dużej pracowitości każdorazowego sporządzania licznych opracowań i dokumentów, załączanych do wniosku o nadanie statusu JBR, według skomplikowanej procedury zawartej w §2 rozporządzenia.

Nie jest jasno postawione w przepisach zachowanie w ramach statusu JBR (po prywatyzacji) szczególnych uprawnień jednostki, dotyczących przeprowadzania przewodów doktorskich i habilitacyjnych. Sprawa ta wymaga jednoznacznego stanowiska prawnego.

Część przepisów zawartych w rozporządzeniach dotyczących prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych nie może być odniesiona wprost do sytuacji przekształcanych JBR i wymaga zmiany.

W odniesieniu do przekształcania jednostek w drodze komercjalizacji, potrzebne jest opracowanie nowego wzoru kwestionariusza jednostki badawczo-rozwojowej przeznaczonej do komercjalizacji oraz określenie wykazu dokumentów niezbędnych do sporządzenia aktu komercjalizacji.

Nowe przepisy wykonawcze powinny również uregulować sposób wyboru przedstawicieli pracowników do pierwszej rady nadzorczej (o którym mowa w art. 12 ust. 4 *Ustawy prywatyzacyjnej*), ze względu na brak organu ogólnego zebrania pracowników – delegatów w jednostkach badawczo-rozwojowych.

W stosunku do zasad prywatyzacji pośredniej i bezpośredniej niezbędne jest dostosowanie do specyfiki JBR części przepisów rozporządzenia Rady Ministrów z 3 czerwca 1997 r. w sprawie zakresu analizy spółki oraz przedsiębiorstwa państwowego, sposobu jej zlecenia, opracowania zasad odbioru i finansowania oraz warunków, w razie spełnienia których można odstąpić od opracowania analizy (DzU 1997, nr 64, poz. 408), zmienionego rozporządzeniem Rady Ministrów z 17 września 1999 r. (DzU 1999, nr 77, poz. 866).

Stosowanie metody prywatyzacji JBR w drodze oddawania jednostki do odpłatnego korzystania przez spółkę z udziałem pracowników stwarza potrzebę wprowadzenia rozwiązań prawnych wyrównujących pozycję konkurencyjną tych jednostek w stosunku do prywatyzowanych w ten sposób przedsiębiorstw, prowadzących działalność w skali gospodarczej szerszej niż JBR.

Poprawę sytuacji finansowej części JBR i wzrost środków budżetowych na cele restrukturyzacji oraz prywatyzacji jednostek mogą przynieść działania zapowiadane przez Ministra Nauki, zawarte w założeniach reformy finansowania nauki. Zmierzają one, z jednej strony, do stosowania selektywnej polityki rozdziału środków budżetowych, ukierunkowanej na cztery grupy tematów: INFO, BIO, TECHNO, EDU<sup>11</sup>. Z drugiej strony natomiast mają one na celu podniesienie efektywności wykorzystania tych środków, m.in. dzięki wstrzymaniu finansowania jednostek i zespołów słabych pod względem

<sup>11</sup> M. Kleiber: op. cit.

merytorycznym i nie rokujących szans rozwoju. W założeniach tych przewiduje się również wykorzystanie nowych instrumentów finansowych zachęcających przedsiębiorców do inwestowania w badania oraz przeznaczanie na ten cel środków z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej i z funduszy offsetowych pochodzących z dużych zamówień rządowych.

Do wzrostu środków pozabudżetowych pochodzących z zamówień prywatnych przedsiębiorców przyczyniłoby się zwłaszcza wyłączenie jednostek badawczo-rozwojowych z sektora finansów publicznych, w wyniku skreślenia art. 5 pkt 5 w *Ustawie o finansach publicznych* z 26 listopada 1998 r. (DzU 1998, nr 155 poz. 1014). Wyłączenie środków własnych jednostek spod działania przepisów tej ustawy oraz *Ustawy o zamówieniach publicznych* uelastyczyłoby i odbiurokratyzowało procedury współpracy JBR z przedsiębiorstwami. Wprowadzenie powyższego rozwiązania prawnego pozwoliłoby na odejście od przyjętej w art. 13 ust. 3 *Ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych* zasady obciążania Skarbu Państwa nie zaspokojonymi zobowiązaniami likwidowanej jednostki. Ma to znaczenie dla obniżenia kosztów likwidacji i skrócenia długich okresów realizacji działań likwidacyjnych (np. likwidacja COBR Instalacji i Urządzeń Elektrycznych w Budownictwie „Elektromontaż” miała trwać od 10 sierpnia 2001 r. do 31 marca 2003 r.).

Brzemienne w skutkach dla jednostek badawczo-rozwojowych może się okazać *Ustawa – Prawo upadłościowe i naprawcze*, uchwalona przez Sejm 28 lutego 2003 r. (DzU 2003, nr 60, poz. 535). Przepisy tej ustawy, wchodzące w życie z dniem 1 października 2003 r., będą również stosowane w odniesieniu do jednostek badawczo-rozwojowych, dotychczas nie podlegających upadłości. Upadłość zagraża obecnie blisko jednej trzeciej jednostek, które nie są w stanie wygospodarować zysku netto i spłacać swoich zobowiązań.

Instytucja prawna upadłości może być wykorzystana do prywatyzacji oraz do głębokiej restrukturyzacji potencjału JBR, przez tworzenie nowych podmiotów w miejsce upadłych jednostek oraz sprzedaż poszczególnych części organizacyjnych i składników mienia JBR.

Od kilku lat w Polsce można zaobserwować zainteresowanie koncepcją wykorzystania form instytucji pożytku publicznego do organizacji badań i prac rozwojowych, m.in. poprzez tworzenie sieci jednostek na wzór dużych organizacji badawczych, takich jak Towarzystwo Fraunhofera w Niemczech czy Consiglio Nazionale delle Ricerche we Włoszech. Poparcie dla tej koncepcji wyraziła również Rada Główna JBR<sup>12</sup>. Tworzenie tego typu sieci, wymagające wprowadzenia wielu zmian systemowych w organizacji i funkcjonowaniu nauki polskiej, wymaga odrębnego rozważenia.

<sup>12</sup> Stanowisko Rady Głównej JBR w sprawie nowej polityki naukowej i innowacyjnej. List przewodniczącego Rady Głównej JBR do Premiera, opublikowany w Biuletynie Rady Głównej JBR z września 2002 r.

## Summaries

Janina Józwiak

### **Entrepreneurial versus traditional model of the university – the Polish experience**

The article discusses two models of universities – the traditional one and the entrepreneurial one – as well as Poland’s experience in the establishment of an entrepreneurial university. The author discusses the conditions necessary to establish an entrepreneurial university, examines the relationships between higher education and industry, and answers the question: Is a “modern” university always an “entrepreneurial” one? Examining Polish experience in this regard, she observes that the concept of an entrepreneurial university is recognised in Poland, but its implementation is limited.

Guy Neave

### **The prospects for stakeholders in a historical sense**

The subject of this article is an examination of the phenomenon of a “stakeholders society” that appears in higher education systems, as well as a description of different concepts of this phenomenon and the reasons for these differences.

In the author’s opinion, the definition “stakeholder” with reference to higher education contains two approaches. The first (and dominant) approach stems from business literature and involves a spread of company liabilities beyond the traditional liabilities of shareholders, while the second approach concentrates on other aspects and involves a re-definition of a company as a “system of knowledge”. An analysis of higher education from the point of view of stakeholders in this article permits a conglomeration of features which until now have been isolated and considered separately (e.g. relations between the authorities and higher education and changes to management methods and to internal management systems).

Aleksander Kobylarek

### **University studies in the face of the labour market requirements of a transforming society**

The article presents reflections on the socio-professional situation of university graduates during the country’s political transformation. The basis for these opinions is also provided by the results of surveys into a sample of Wrocław University students in 2002, which are compared to the results of similar surveys carried out in previous years. An analysis of the information obtained in the context of the theory of Jarl Bengtsson reveals a general tendency for university graduates to select a linear type of career and aim for vocational stability within traditional establishments (post-Ford, industrial) such as schools



and offices. Nevertheless, an excessive tendency to take up employment in compliance with one's studies and a lack of professional flexibility may be a serious obstacle in the development of a transformational society in which the labour market is subject to drastic and unexpected changes and in which the relevant proportions between specialists and vocationally flexible employees play an important role.

Dominik Antonowicz

### **The future of universities, their shape, function and models of activity**

This article contains the author's reflections about the book *The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity*. A set of articles gathered and edited by Gareth Williams, a leading British researcher into problems with higher education, is incorporated into the body of a discussion on the future of universities, their shape, functions and models of activity. The first part of the book is an attempt to diagnose the situation with higher education in the United Kingdom and in the Commonwealth in the face of a parallel propagation of higher education and a gradual reduction in public spending on academic education. The second part is entirely devoted to changes in the organisation and management of the higher education institutions which lie at the centre of the processes of liberalisation of higher education.

In his review the author pays special attention to the higher education institutions cooperating with the sector of enterprises, as well to threats to the development of the universities as a result of a process of their commercialisation, and to the necessity to re-define the role of scientist.

Dawid Wosik

### **The role and place of accreditation and certification in assessment and in improving the quality of Polish higher education**

The quality of teaching is a subject of particular concern in Polish higher education. Efforts to ensure quality are the result of many changes that have occurred in higher education since the beginning of the nineties, and take the form of specific actions which confirm the fulfilment of concrete quality criteria. The tool most often associated with the process of improving the quality of education is accreditation. On the one hand, this involves initiative by the academic community expressed in the work of local accreditation bodies, and on the other hand it implies a duty that stems from the latest legal regulation and is expressed in the creation of the State Accreditation Board.

Another solution – typical in economic practice until now, and calling for certain activity for the sake of improving processes and a concern for the quality of organisation – is the ISO 9001 quality control system. The latest revision of this international standard permits a more flexible adaptation of its solutions to organisations possessing varying characteristics.

The article displays similarities and differences in the perception of quality in the light of accreditation and certification procedures in conformity with ISO 9001 and the possibilities of a complementary use of these tools in the process of improving the quality of teaching in Polish higher education institutions.

The following aspects have been taken into account in thoughts on accreditation and certification: (i) a comparison of the accreditation process with certification in compliance with ISO 9001; (ii) an illustration of the mechanism of improving the quality of education in the light of accreditation and certification procedure; (iii) an illustration of accreditation standards in the light of process management.

Krzysztof **Leja**, Andrzej **Szuwarzyński**  
**Academic professional qualifications and their utilisation exemplified  
by a technical university**

The authors point out essential changes in the ratio of the number of students to the number of academic staff in the nineties. The main problem which has to be solved is to make the most of the professional qualifications and knowledge of academic staff. Who should deliver lectures, classes, laboratory lectures and seminars – professors, assistant professors or assistants? Answering that question one has to analyse two aspects – the quality of education and the cost of academic staff. Structures of all types of university classes have been analysed, using as an example the data of one technical university in 2000/2001. It appears that some university classes were not planned in an optimal way. This primarily concerns professors and associate professors. Due to the lack of subsidies nowadays and in the near future, this situation should be changed as soon as possible.

Renata **Nowakowska-Siuta**  
**Teachers training in European Union countries and in Poland  
– selective comparative issues**

Teachers play a crucial role at all levels of education in shaping the knowledge of young people. The changes in the training and further training of teachers in European Union countries is accompanied by a new perception of the role of teachers in the education of new generations. According to this perception, a teacher should not only teach others in a novel way, but should also update his own knowledge regularly, using novel forms of training. He should also know how to work with pupils with varying educational needs, social status, and religious and ethnic backgrounds, and should be able to find a place for himself in the new social conditions illustrated by a growing autonomy of schools and increasingly conscious participation by local communities in the lives of schools.

This article attempts to examine basic priorities and solutions in the training and future training of teachers in European Union countries, and also presents selected issues regarding new prospects with teachers training in Poland.

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Barbara **Minkiewicz**  
**Fields of education and the labour market – exemplified by economic  
and technical studies**

Changes in the structure of fields of education (curricula) have been taking place in Polish higher education since the beginning of the nineties. Interest in economic and economic-related studies has increased greatly, whereas interest in technical studies has

declined. In the first part of the article, the authors discuss these changes and compare them with the changes in the European Union countries. The second part of the article refers to selected results of surveys of educational biographies. The results show the educational and vocational paths of students and graduates representing of economic, and economic-related, and technical courses. From these surveys, one may cautiously conclude that graduates of economic and technical studies have divergent paths of secondary education, varying vocational work experience during their study period, and a varying start in working life following completion of higher education.

Stawomir Wiankowski

**Ownership and structural changes of Research and Development  
Establishments in Poland**

**Part 2. Legal and organisational changes of R&D units and creation  
of holding structures**

Dwelling further on the transformations of the Research and Development Establishments in Poland – the topic undertaken in the first part of his article, the author reviews possible categories of their structural transformations, pointing to the advantages and shortcomings of particular solutions. Particular categories of those transformations, which take account of the specific features of Research and Development operations are: the legal and organisational restructuring of a R&D units, forming multi-unit structures, including holdings, as well as applying the organisational forms of public utility bodies. The author draws attention to the fact that while favourable regulations have been introduced more than two years ago, not a single R&D establishment managed to be put on a commercial footing and privatised. On top of that, the extent of structural transformation is meagre. The process of transformations among the R&D establishment is slowed down, in the author's opinion, mainly by the shortage of financial resources assigned to the restructuring in the budget and in particular R&D organisations, as well as by the lack of some executive regulations following the amended act on the R&D establishments.

Presenting possible options aimed at solving this "stalemate" the author suggests changes to legislation and reminds some of the actions suggested by the Minister of Science within the overall framework of the proposed reform of the science financing system.

## Informacje o autorach

**Dominik Antonowicz** – ukończył socjologię na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz zarządzanie w Birmingham University (Joseph Conrad Scholarship). Obecnie pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika i przygotowuje rozprawę doktorską *Plus ratio quam vis – modele polityki rządowej wobec uniwersytetów*.

**Elżbieta Drogosz-Zabłocka** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką szkolnictwa zawodowego na różnych poziomach kształcenia, a zwłaszcza relacjami między szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy.

**Janina Józwiak** – profesor doktor habilitowany nauk ekonomicznych, dyrektor Instytutu Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej. Polem jej działalności badawczej jest demografia. Pełni funkcję prezesa European Association for Population Studies. Przedmiotem jej zainteresowań są także systemy edukacji wyższej oraz zarządzanie badaniami. W latach 1993–1999 pełniła funkcję rektora Szkoły Głównej Handlowej. Jest zastępcą przewodniczącego Komitetu Badań Naukowych i przewodniczącą Zespołu H02 Nauk Ekonomicznych, Społecznych i Prawnych. Opublikowała około stu prac z dziedziny demografii, statystyki oraz edukacji wyższej.

**Aleksander Kobylarek** – absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego, słuchacz Studium Doktoranckiego Pedagogiki. Zaintere-

sowania naukowe: edukacja wobec gwałtownej zmiany społeczno-kulturowej, relacje między uniwersytem a rynkiem pracy, metody kształtowania kariery zawodowej i przeciwdziałania bezrobociu absolwentów.

**Krzysztof Leja** – absolwent Wydziału Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej Politechniki Gdańskiej. Rozprawę doktorską z dziedziny ekonomii, na temat efektywności i jakości w działalności szkół wyższych na przykładzie wybranych uczelni technicznych, obronił na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. W latach 1992–2002 był zastępcą dyrektora administracyjnego ds. gospodarczych Politechniki Gdańskiej. Obecnie jest adiunktem w Katedrze Marketingu i prodziekanem ds. kształcenia Wydziału Zarządzania i Ekonomii 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.

**Guy Neave** – profesor, historyk, socjolog, dyrektor ds. badań naukowych International Association of Universities (IAU) z siedzibą w Paryżu, zajmuje się problemami rządowych strategii wobec szkolnictwa wyższego. Jest redaktorem naczelnym

kwartalnika „Higher Education Policy”, wydawanego pod auspicjami IAU. Współredaktor (z Burtonem R. Clarkiem) czwartego tomu *Encyclopaedia of Higher Education* (Oxford 1992).

**Renata Nowakowska-Siuta** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Pracowni Pedagogiki Porównawczej Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: przemiany w nauce, zwłaszcza w niemieckim szkolnictwie wyższym, aspekty historyczno-porównawcze polskiej polityki naukowej, europejskie systemy oświatowe (głównie obszar niemieckojęzyczny).

**Andrzej Szuwarzyński** – doktor inżynier, prodziekan ds. kształcenia Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, członek Senatu Politechniki Gdańskiej. Prowadzi działalność badawczą w zakresie ekonomicznych i jakościowych aspektów zarządzania szkołą wyższą, autor publikacji z dziedziny rachunku kosztów funkcjonowania uczelni.

**Sławomir Wiankowski** absolwent Wydziału Ekonomiczno-Społecznego Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie, doktor nauk ekonomicznych. Specjalizuje się w dziedzinie organizacji i zarządzania jednostkami gospodarczymi i badawczo-rozwojowymi oraz przekształceń wla-

snościowych. Jest autorem lub współautorem ponad stu opracowań naukowo-badawczych i projektowych. Kierował trzema projektami badawczymi Komitetu Badań Naukowych i Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej. Wyniki prac z ostatnich 10 lat zostały opublikowane w licznych artykułach oraz w 6 książkach wydanych pod jego kierownictwem. Pracuje w Instytucie Organizacji i Zarządzania w Przemśle „ORG-MASZ” oraz w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Działa społecznie jako ekspert w Ogólnopolskiej Izbie Gospodarczej „Kongregacja Przemysłowo-Handlowa”.

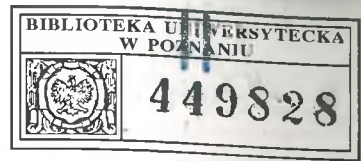
**Dawid Wosik** – absolwent Wydziału Towaroznawstwa Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Asystent w Katedrze Ekonomiki Jakości. Dyscyplina naukowa – zarządzanie jakością. Prowadzi badania naukowe związane z zapewnieniem i doskonaleniem jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym ze szczególnym uwzględnieniem akredytacji oraz systemu zarządzania jakością zgodnego z wymaganiami ISO 9001. Redaktor publikacji wymiennokartkowej *ISO 9000 – Łatwy skuteczny sposób uzyskania certyfikatu jakości* Wydawnictwa Forum. Członek Zespołu ds. ISO na Wydziale Towaroznawstwa Akademii Ekonomicznej w Poznaniu oraz Wydziałowej Komisji ds. Jakości Kształcenia.

---

Opracowanie redakcyjne  
**Ewa Wosik**

Redakcja techniczna  
i przygotowanie do druku  
**SK STUDIO**





**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](mailto:viola@mercury.ci.uw.edu.pl)

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery  
łącznie z dostawą pod wskazany adres  
wynosi **30 zł**

ISSN 1231-02-98