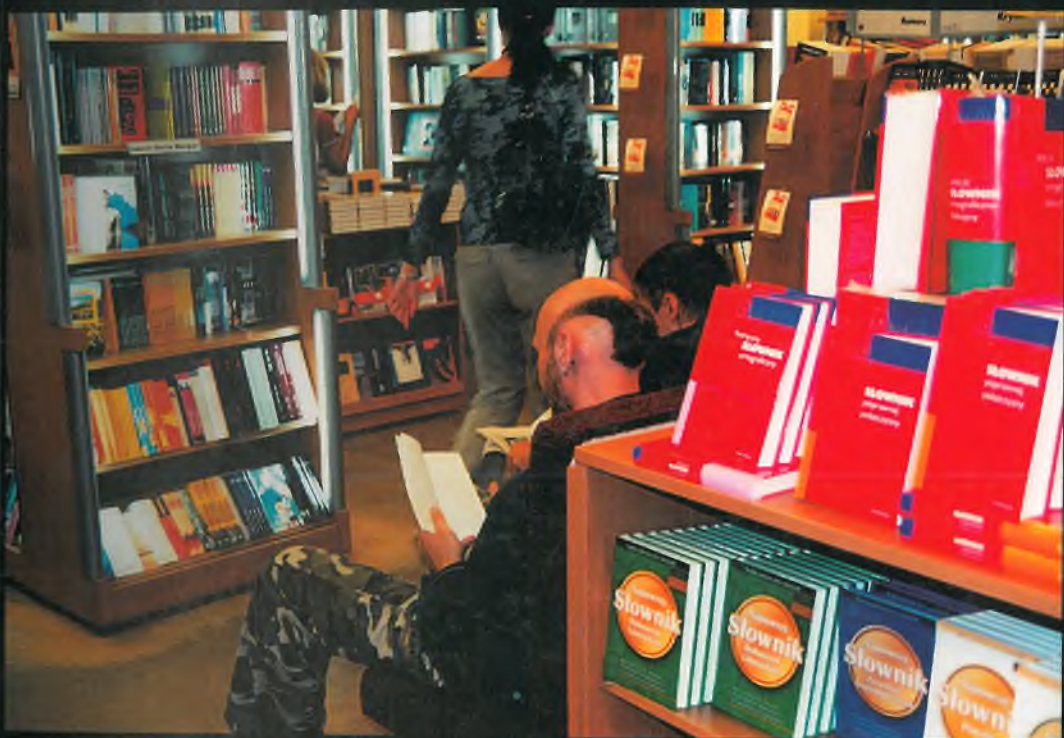


Nauka i szkolnictwo wyższe

1/23/2004

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Szkolnictwo wyższe
w społeczeństwie wiedzy

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Ireneusz **Biatecki** (redaktor naczelny)
Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**
Adam **Gałkowski**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu
Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, Adam **Gałkowski**

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”, Warszawa 2004

ISSN 1231-02-98

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

1/23/2004, półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

Ewa **Chmielecka**, Informacja, wiedza, mądrość.
Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno? 7

Szkolnictwo wyższe i badania naukowe w Polsce – aktualne problemy.
Rozmowa z prof. dr hab. Franciszkiem **Ziejką**,
rektorem Uniwersytetu Jagiellońskiego 19

Julita **Jablecka**, Planowanie strategiczne
w uniwersytecie przedsiębiorczym 33

Krzysztof **Leja**, Warunki wstępne
opracowania strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej 48

Andrzej **Szuwarzyński**, Szkoła wyższa
miejscem kreowania i wykorzystywania wiedzy 61

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Uczelnie zawodowe:
perspektywa społeczeństwa wiedzy
i europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego 71

Maria **Wójcicka**, Kształcenie dla społeczeństwa wiedzy 84

Roman **Sowiński**, Ustrojowe wyznaczniki koncepcji szkolnictwa wyższego 104

Dominik **Antonowicz**, Z tradycji w nowoczesność.
Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy 121

Stefan **Jackowski**, Co Internet zmienia w tradycyjnej nauce akademickiej? 135

Ewa **Okoń-Horodyńska**, Działalność badawczo-rozwojowa
i innowacje w Polsce a *Strategia Lizbońska* (2) 141

Rola uniwersytetów w Europie wiedzy.
Komunikat Komisji Europejskiej (Bruksela, 10 stycznia 2003 roku) 164

Summaries 186

Kronika 190

Informacje o autorach 192



449828

u

1(23)g
2004

BIBL. UAM
2004 EO/1877

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

1/23/2004, semi-annual, Warsaw

Editorial 5

Ewa **Chmielecka**, Information, knowledge, wisdom.
What should the knowledge society appreciate? 7

Higher education and research work in Poland – current problems.
Interview with Prof. Franciszek **Ziejka**,
rector of Jagiellonian University 19

Julita **Jablecka**, Strategic planning
at an entrepreneurial university 33

Krzysztof **Leja**, Preliminary framework
for development of a knowledge management strategy at a university 48

Andrzej **Szuwarzyński**, University as a place
where knowledge is generated and utilised 61

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Vocational colleges:
perspective of knowledge society
and the European Higher Education Area 71

Maria **Wójcicka**, Education for the knowledge society 84

Roman **Sowiński**, Systemic determinants of higher education concepts 104

Dominik **Antonowicz**, From tradition to modernity.
British universities on the way to knowledge society 121

Stefan **Jackowski**, What difference does the Internet make
to traditional university teaching? 135

Ewa **Okoń-Horodyńska**, R+D activity and innovation in Poland
and the *Lisbon Strategy* (2) 141

The role of the universities in the Europe of knowledge.
Communication from the Commission of the European Communities
(Brussels, 10 January 2003) 164

Summaries 186

Chronicie 190

Information about the Authors 192

Od Redakcji Podstawowy temat rozważań prezentowanych w tym numerze półrocznika stanowi szkoła wyższa, jej usytuowanie i nowe zadania związane z kształtowaniem społeczeństwa wiedzy w Polsce. Jest to więc kontynuacja analiz i interpretacji dotyczących znaczenia wiedzy w rozwoju społecznym, przedstawionych w poprzednim numerze.

Problematykę prezentowaną w obu numerach łączy zwłaszcza artykuł Ewy Chmieleckiej, zawierający rozwinięcie tezy, iż rozwój gospodarczy i technologiczny nie może stanowić celu samego w sobie, co zdają się sugerować niektóre oficjalne dokumenty i opracowania autorskie. Podkreślając, że cel rozwoju każdego społeczeństwa powinien być kształtowany w kontekście rozwoju humanistycznego i wyznaczany „przez mądrość, a nie przez informację i wiedzę”, Autorka przypomina, że podstawą misji szkoły wyższej jest łączenie w procesie edukacji przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności praktycznych i formowania postaw. Misja ta – realizowana „od zawsze” – wymaga jednak nowej interpretacji i przełożenia na praktyczne zastosowania w nowych warunkach gospodarczych i społecznych, generujących presję na stawianie zadań wyłącznie utylitarnych, z pominięciem analizy ich długookresowych konsekwencji społecznych. Powstają między innymi pytania: czy zadanie kształtowania postaw znajduje w tych nowych warunkach akceptację społeczną? Jaki wpływ na formułowanie i realizację misji uczelni wywierają „państwo” i „rynek”, podstawowe źródła finansowania – czyli egzystencji – szkoły wyższej? Jakiego rodzaju misję zawierają strategie realizowane w rzeczywistości przez szkolnictwo wyższe? Jak mają się do siebie: idea kształtowania postaw w procesie edukacji humanistycznej i idea uniwersytetu przedsiębiorczego?

O transformacji sposobu funkcjonowania szkół wyższych, powiązanej często ze zmianą poglądów na misję uczelni, pisaliśmy niejednokrotnie na łamach naszego półrocznika. Temat ten – tylko zasygnalizowany w poprzednim numerze w kontekście gospodarki opartej na wiedzy – stanowi główny wątek obecnego numeru. O przekształcaniach w postrzeganiu misji i zmianach w sposobie funkcjonowania szkół wyższych piszą – prezentując niekiedy poglądy przeciwstawne – Dominik Antonowicz (na przykładzie uniwersytetów brytyjskich), Julita Jabłocka, Maria Wójcicka i Roman Sowiński. Problemy związane ze sprawnością procesu realizacji przyjętych przez uczelnię celów strategicznych podejmują Stefan Jackowski, Krzysztof Leja i Andrzej Szuwarzyński.

Z pewnością jednak materiały zawarte w półroczniku nie wyczerpują odpowiedzi na wiele podstawowych pytań, takich jak: czy zachodzi autentyczna transformacja szkoły wyższej w społeczeństwie wiedzy, na czym ona polega? (powinna polegać?), czy możliwe (i celowe) jest łączenie tradycyjnej funkcji uczelni – którą jest kształtowanie postaw w duchu wartości humanistycznych – z potrzebami zdobywania wiedzy i elastycznego kształtowania różnorodnych umiejętności? Można formułować jeszcze wiele innych pytań o zasadniczym znaczeniu dla przyszłości edukacji w Polsce. W tym kontekście potrzeba kontynuowania dyskusji na temat misji i strategii szkoły wyższej w społeczeństwie wiedzy, do której zapraszamy naszych Czytelników, wydaje się w pełni uzasadniona.

*Małgorzata Dąbrowa-Szeffler
Adam Gałkowski*

Ewa Chmielecka

Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?¹

Autorka przeprowadza charakterystykę informacji i wiedzy w perspektywie humanistycznej. Refleksje zawarte w artykule obejmują następujące problemy: baza empiryczna wiedzy a wyjaśnianie; eliminacja wartości (poza prawdą) z obszaru poznania; mądrość jako połączenie wiedzy z refleksją aksjologiczną – wartościami; kontrowersja między humanistyką a naukami pozytywnymi (zagrożenia technokratyzmem i menedżeryzmem); informacja, rozumienie, mądrość a cele kształcenia, czyli umiejętności, wiedza, postawy; drogi kształtowania postaw; społeczeństwo zrównoważonego rozwoju – społeczeństwo wiedzy czy społeczeństwo mądrości?

Kategorie zawarte w tytule – zwłaszcza zaś *informacja* i *wiedza* – doczekały się tak wielu charakterystyk i definicji, że można zbudować całą ich typologię. Moim zamiarem nie jest jednak dokonywanie wyrafinowanych analiz znaczeniowych ani odwoływanie się do badań socjologicznych i metodologicznych pozwalających na takie charakterystyki. Pragnę przedstawić kilka refleksji dotyczących relacji między nimi o charakterze zdecydowanie humanistycznym. Nie będę też wychodziła w tych refleksjach poza potoczne rozumienie kategorii *informacja* i *wiedza*, nieco może wzbogacone przez ich elementarne charakterystyki rodem z teorii poznania lub filozofii nauki.

Wspomniane typologie próbują uchwycić różne aspekty, niezmienną pozostawiając zasadniczą, mówiącą o jej istocie, charakterystykę wiedzy. Współczesne definicje mówiące o wiedzy *what?* i wiedzy *why?* nie różnią się dogłębnie od tego, co już powiedział o wiedzy Arystoteles: od jego rozróżnienia *empeiria*, *techne* czy *sofia*.

Swą refleksję rozpocznę od postawienia pytania, czy sama wiedza wystarcza do tego, aby realizować cele zrównoważonego rozwoju społecznego założonego w koncepcjach

¹ Niniejszy tekst był podstawą referatu pod tym samym tytułem, wygłoszonego przez Autorkę na konferencji „Dobre obyczaje w kształceniu akademickim”, która odbyła się w Akademii Ekonomicznej w Krakowie w dniach 20–21 maja 2004 roku.

społeczeństwa wiedzy. To pytanie zrodziło się – nie ukrywam – z niepokoju, jaki wzbudziła we mnie lektura takich dokumentów jak *Deklaracja Lizbońska* i jej powszechnie dostępne interpretacje oraz sposób ich przedstawiania w debatach publicznych i mediach masowych. Koncentrują się one na gospodarczych i technologicznych aspektach rozwoju Europy, na stworzeniu takiego europejskiego społeczeństwa, które będzie konkurencyjne w stosunku do innych społeczeństw – amerykańskiego czy rodzących się potęg azjatyckich – pod tymi właśnie względami. Wiem, że ma to nastąpić dzięki gospodarce opartej na wiedzy o wysokich walorach poznawczych. Zawsze doceniałam trafność hasła „przede wszystkim gospodarka”. Czym innym jednak są priorytety polityczne, a czym innym – bardziej lub mniej świadome – czynienie z rozwoju gospodarczego i technologicznego celu samego w sobie. Ta ostatnia postawa pachnie odrodzonym technokratyzmem oraz najnowszym menedżeryzmem i budzi mój lęk. Obawiam się, że zapomniana została jedna z najważniejszych składowych kultury europejskiej: refleksja humanistyczna i nieodłącznie towarzyszące jej przeświadczenie, iż technika i gospodarka są co najwyżej narzędziami do osiągnięcia celów o zasadniczo odmiennym charakterze – celów wytyczanych przez mądrość, a nie przez informację i wiedzę.

Informacja, wiedza, mądrość

Jak wspomniałam, nie jest moją intencją przedstawianie wyrafinowanych definicji tytułowych kategorii. Jakiejś ich charakterystyki jednak dokonać muszę, skoro chcę je dalej zderzyć i porównać. Zacznę od *informacji*. Pomijam definicję Shanonowską czy cybernetyczną, mało dla mnie przydatne. Używając odniesień do języka potocznego i do elementarnych wiadomości z zakresu epistemologii, mogę stwierdzić, że informację uzyskujemy wówczas, gdy zdobywamy odpowiedź na pytania w rodzaju *co?*, *gdzie?*, *jakie?*, *co zrobić*, *aby?* Odpowiedzi na te pytania mogą być sformułowane w postaci zdań szczegółowych opartych na zdaniach spostrzeżeniowych (np. w naukach empirycznych). Możemy też informację gromadzić w zbiory przez indukcyjne uogólnienie – generalizację tych zdań. Będziemy mieli wówczas zbiory informacji w postaci informacji o zbiorach.

Informacja nie jest wiedzą, choć nie ma wiedzy bez informacji. Nie jest wiedzą także wtedy, gdy zostaje uogólniona i mówi o zbiorach. Nie jest wiedzą, ponieważ (tu odwołuję się do elementarnych wiadomości z zakresu metodologii nauk) choćby nawet dotyczyła wielkich zbiorów przedmiotów, to nie tworzy sensownej wizji świata. Nie daje nam wyjaśnienia świata. Nie zawiera w sobie odpowiedzi na pytanie *dłaczego?*

W nauce – najskuteczniejszej w naszej kulturze metodzie zdobywania wiedzy – nieustannie napotykamy takie sytuacje, kiedy zostają zgromadzone znaczne zasoby informacji mówiące o cechach przedmiotów i stanów, o przebiegach procesów, a nie potrafimy znaleźć odpowiedzi na pytanie, dlaczego zachodzą i są takie, a nie inne. Nie potrafimy więc, na podstawie zgromadzonych informacji, zbudować hipotezy – wstępnej wizji fragmentu rzeczywistości, dla którego poszukujemy wyjaśnienia. Wizji, która nam ten fragment rzeczywistości uczyni zrozumiałym, sensownym, oswojonym. Wizji, która – jeśli poprawna – pozwoli nam na trafne przewidywanie przyszłych cech i zdarzeń. To najważniejsza cecha *wiedzy*: na podstawie informacji o stanach przeszłych móc zasadnie mówić o stanach przyszłych. Widać tu, jak wiedza, opierając się na informacji, zdecydowanie ją przekracza. Informacja czysta nie pozwala na przewidywanie.

Neurofizjologia zebrała niezwykle obszerne i interesujące zbiory informacji dotyczących zjawisk zachodzących w naszym mózgu (szerzej – centralnym układzie nerwowym). Jednak wiele aspektów działania ludzkiego umysłu, że przywołam choćby fenomen pamięci, nie ma dotąd hipotez, które mogłyby je wyjaśnić przekonująco. Mamy zbiory informacji – nie mamy wyjaśnienia, a więc hipotezy, a więc podstawy do zbudowania teorii pamięci. Ba, nawet tak proste na pozór zjawisko jak piorun kulisty nie uzyskało dotąd swej hipotezy, która pomyślnie przesłaby procedurę sprawdzenia. Uczeni nie są nawet pewni, w jakiej dyscyplinie wiedzy tej hipotezy należałoby szukać: elektrofizyce, chemii czy może psychiatrii? Cechy piorunów kulistych, potwierdzone świadectwami w postaci relacji wielu świadków oraz zdjęć fotograficznych, to: świecąca kula wielkości „głowy dziecka”, o zabarwieniu fioletowym, pomarańczowym lub innym, sunąca przeważnie poziomo nad ziemią, z prędkością około 1 m/sek, mogąca zmieniać kształt przy przejściu przez przeszkodę, która czasem wybuchą, czyniąc wiele szkód, a czasem nie. W 1999 roku próbowano wyjaśnić to zjawisko w obszarze chemii, przyjmując hipotezę, że piorun to kula gazowego krzemu powstała przez wyładowanie atmosferyczne w środowisku zawierającym krzemionkę (por. *Kula...* 1999). Była to bodaj 67. odrzucona hipoteza dotycząca pioruna: na jej podstawie ani nie udało się uzyskać wyjaśnienia przeszłych zjawisk, ani nie zdołano „skonstruować” pioruna kulistego w laboratoriach. Hipoteza nie spełniała więc podstawowych cech wymaganych od dobrego wyjaśnienia naukowego: nie znajdowała sensownej odpowiedzi na pytanie *dlaczego?*, nie pozwalała ani na prognozę, ani na postgnozę. Dobre wyjaśnienie – i zawierająca je hipoteza, i dobra teoria naukowa (por. Ajdukiewicz 1974; Popper 1977b) (pomijam ich szczegółowe cechy podawane przez metodologie nauk) – znajduje odpowiedź na pytanie *dlaczego* takie prawidłowości zachodzą. Do zbiorów informacji stanowiących *explanandum* (zdania opisujące to, co potrzebuje wyjaśnienia) dodaje *explanans* (zdanie, które wyjaśnia opisany w *explanandum* zbiór wydarzeń) i wiąże je relacją przyczynowo-skutkową. Literatura opisująca cechy dobrego *explanansu* jest obszerna (por. Popper 1977a) i nie ma sensu jej tu przytaczać. Jako lepsza ilustracja interesującego nas problemu niech posłuży kilka znanych sloganów. O wyjaśnieniu powiada się, że „wyjaśnia znane przez nieznaną”. Oznacza to tyle, że zbiór znanych nam faktów (informacji, *explanandum*) wyjaśnia przez nieznaną (jak dotąd) hipotezę, która pozwala informacjom stworzyć „wyjaśnioną” – zrozumiałą dla odbiorcy całość. *Explanans*-hipoteza stwarza wizję fragmentu świata, która ma dla nas sens, jest zrozumiała. Potrzeba wiedzy – to przede wszystkim potrzeba zrozumienia świata.

Taka charakterystyka wiedzy – jako poznania tego, „czego nie ma”, budowania siatki prawidłowości, które rządzą światem w celu stworzenia jego zrozumiałego dla nas obrazu, a nie tylko gromadzenia danych empirycznych – pozwala np. zrozumieć, że znane nam z fizyki prawo Boyle’a-Marriotte’a dotyczące gazu doskonałego i zapisane w postaci znanej formuły, iż $pV = \text{constans}$ nie jest prawem nauki, albowiem stanowi tylko generalizację zdań dotyczących powtarzających się zjawisk. Prawem stanie się dopiero wówczas, gdy potrafimy wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje.

Proces powstawania wiedzy z informacji jest szczegółowo opisywany w naukach empirycznych przez metodologię tych nauk. Jego początkiem jest formułowanie zdań spostrzeżeniowych, czyli bezpośrednio opartych na doświadczeniu. Motywem ich przyjęcia są bezpośrednie odczucia zmysłowe człowieka. Formuluje się je na podstawie obserwacji lub eksperymentu. Są to zdania pierwotne, przyjęte na mocy zaufania do świadectwa naszych

zmysłów. Zdania spostrzeżeniowe nie są jeszcze zdaniem nauki, ponieważ są subiektywne, a przez to narażone na fałszywość wynikającą z zawodności naszych zmysłów, wpływów naszych pragnień i innych właściwości postrzegania. Ich subiektywizm usuwa się dzięki sprawdzeniu intersubiektywnemu, będącemu podstawowym wymogiem nauk empirycznych. Świadectwa nauki muszą być intersubiektywne i powtarzalne, co znaczy, że każdy badacz w danych warunkach może powtórzyć doświadczenie i mieć takie same wrażenia zmysłowe (oczywiście, z poprawką na osobnicze odmienności percepcji).

Zdania spostrzeżeniowe mogą zatem stać się zdaniem nauki, gdy staną się intersubiektywnie sprawdzalne oraz jeśli utracą swą jednostkowość. Muszą przybrać formę zdania ogólnego, opatrzonego wielkim kwantyfikatorem. Formowanie takich zdań ogólnych (generalizacja) odbywa się w naukach empirycznych w drodze wnioskowania indukcyjnego. Te zdania ogólne to tzw. prawa empiryczne. Mogą być jakościowe (np. „każdy człowiek jest śmiertelny”) bądź ilościowe (jak wspomniane powyżej prawo Boyle’a-Marriotté’a), ale nie są jeszcze prawami nauki, choć są już zdaniem nauki. Prawo nauki musi zawierać coś jeszcze ponad prostą generalizację, a mianowicie – **wyjaśnienie** opisanego przez generalizację, powtarzalnego zjawiska. Wyjaśnienie musi obejmować wszystkie generalizacje sformułowane przy badaniu danego przypadku. Wyjaśnienie, pokazanie związku przyczynowo-skutkowego, daje prawom nauki moc predykcyjną, czyli moc trafnego przewidywania przyszłych zdarzeń. Dla naszego pioruna kulistego byłoby to takie określenie jego natury, aby wszystkie jego dotąd obserwowane cechy ułożyły się w sensowną i zrozumiałą całość oraz abyśmy na przyszłość mogli je z pewnością przewidzieć. Wyjaśnienie przydawane jest generalizacjom przez hipotezę.

Do miana **wiedzy** może pretendować dopiero **teoria naukowa**, czyli hipoteza lub grupa hipotez po przejściu procedury sprawdzającej i wystarczająca do wyjaśnienia wszystkich generalizacji opisujących fakt, zjawisko, proces (lub ich zbiory), które w strukturze logicznej są jej (tzn. teorii) konsekwencjami, wynikają z niej. Inaczej mówiąc: teoria to zdanie ogólne wraz ze zbiorem wszystkich swych konsekwencji logicznych, przy czym konsekwencje te powinny być poddane sprawdzeniu empirycznemu (mieć postać zdań spostrzeżeniowych sprawozdających faktycznie zasze obserwacje lub eksperymenty)². Wyjaśnianie przez prawa (teorie) oparte jest na dwóch zasadach: 1) *explanans* zawiera prawo nauki; 2) *explanandum* wynika z *explanansu*. Wyjaśnianie jest zadowalające wówczas, gdy pozwala na prognozę. Oznacza to, że *explanans* ma zdolność do przewidywania pojedynczych zdarzeń przyszłych i przeszłych, a także przewidywania nowych praw.

Wspomniałam już, że w zdania zawierające informację wartościową poznawczo nie mogą być włączone wartości. Subiektywizm obserwacji osobniczych powoduje, że nie mogą one być zaliczone do porządku poznania – właśnie ze względu na możliwość ingerowania wartości podzielanych przez obserwatora do treści jego spostrzeżeń. Intersubiektywność ma w pewnej mierze zabezpieczyć przed tym (a także np. przed wpływami naszej psychiki). Na terenie wiedzy zebranej w prawa nauki nie mają prawa się znaleźć również teorie wartości. Znany pozytywistyczny ideał poznania wyraźnie powiada, że sądy wartościujące, normy, zakazy i nakazy nie mają żadnej wartości poznawczej. Na terenie wiedzy (tak samo jak przedtem informacji) króluje tylko jedna wartość, *stricte* poznawcza: **praw-**

² Pomijam dyskusję dotyczącą tego, czy takie sprawdzenie jest w ogóle możliwe.

da. Prawda to dla poznania wartość jedna i jedyna (choć istnieje wiele jej koncepcji filozoficznych).

Skoro postulat obiektywizmu poznawczego eliminuje inne – poza prawdą – wartości z terenu ważnego poznania, nie od rzeczy będzie zadać sobie pytanie – czemu służy wiedza? Co za jej pomocą chcemy (my – ludzie) osiągnąć? A może należy ją uznać za cel autoteliczny – ważny sam w sobie?

To, że na terenie wiedzy obowiązuje tylko jedna wartość oceniająca jej prawomocność poznawczą (prawda) oraz istnienie postulatów obiektywizacji poznania poświadcza, że wiedza sama w sobie i poznanie jako takie są dla człowieka ważne, stanowią cele autoteliczne. Wiedza ma dla nas jednak także wartość instrumentalną – za jej pomocą chcemy osiągnąć cele zewnętrzne w stosunku do niej (np. cele praktyczne). Wiemy doskonale, że z prawdziwej wiedzy możemy zrobić użytek dobry i zły, mądry i głupi. Energię atomową możemy spożytkować jako najczystsze znane nam źródło energii pokojowej lub jako narzędzie zagłady gatunku ludzkiego. Genetyka może służyć eliminowaniu i leczeniu chorób, lecz może również być źródłem zabójczych dla człowieka manipulacji genami. Chcąc zmierzać ku korzyściom raczej niż ku szkodom, musimy nie tylko trafnie poznawczo przewidywać (opierać się na wiedzy), ale także dobrze wartościować swe cele. Do czystej, neutralnej aksjologicznie wiedzy musimy dołączyć refleksję wartościującą, wskazującą właściwe jej zastosowania. Czysta wiedza nie jest mądrością, ale bez niej nie ma mądrości. Wiedza powinna stać się mądrością. Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość. Do pytań *co?*, *jak?*, właściwych dla informacji, do pytania *dłaczego?*, właściwego dla wiedzy, dodajemy teraz pytania *po co?*, *w jakim celu?*, *czy to cel dobry i słuszny?* – właściwe dla refleksji aksjologicznej. Szukamy i ustanawiamy hierarchie wartości, których realizacji ma służyć wiedza. Wiedza bez tego zasobu wartości może być ślepa, głucha i szkodliwa. Dyskusjom nad wartościami poświęcona jest humanistyka – twierdzenia humanistyki umocowane są w wartościach, humanistyka o tyle ma znaczenie, o ile rozważa wartości.

Spór o to, czy sam postęp poznawczy – rozumiany jako postęp w zakresie zdobywania informacji i wiedzy – nie wystarczy do uzyskania dobrostanu ludzkości, trafia w samo sedno tych rozważań. Od nich rozpoczęłam swe refleksje. Technokratyzm i menedżeryzm to przykłady ideologii upatrujących w samej wiedzy narzędzia rozwiązywania problemów współczesności. Są to ideologie mogące spowodować znaczne niebezpieczeństwa.

Świat wiedzy i działań praktycznych a humanistyka

Skąd się bierze od wieków zauważana kontrowersja między humanistyką a światem nauk pozytywnych i ich zastosowań – techniki, gospodarowania? Moim zdaniem jest ona pozorna. Technika nie jest groźna. Groźna staje się w rękach technokratów. Zarządzanie jest cudownym narzędziem efektywnego osiągnięcia celów – jeśli tylko nie zmieni się w mcdonaldyzację.

Hasłem ostatnich dziesięcioleci, realizowanym przez gospodarki krajów rozwiniętych, jest zrównoważony rozwój (por. Chmielecka 1999, s. 47–62). Rozwój ten opisywany jest przede wszystkim w terminach ilościowych i jego celem nadrzędnym jest zwiększanie produkcji w celu zaspokojenia ludzkich potrzeb. Rozwój ilościowy niesie wszelako ze sobą wiele zagrożeń. Do najważniejszych zalicza się niszczenie środowiska (egocentryzm zawarty w słowie „ludzkość” w powyższym hasle), a także wzrost nierówności w dostępie do

produkowanych dóbr, za czym idą napięcia społeczne w skali globalnej (podział Północ-Południe) oraz w skalach regionalnych i lokalnych. Ponieważ nie ma zgody na zmniejszenie rozwoju ilościowego (wciąż niewyobrażalnie wielka skala niezaspokojonych ludzkich potrzeb), a jego niepowstrzymane kroczenie może być groźne, w toczących się dyskusjach nad naszą współczesnością sugerowano, aby „więcej” zastąpić przez „lepiej”, a więc skierować ludzkość na tory rozwoju jakościowego raczej niż ilościowego. Wymiarem rozwoju miałyby być jakość ludzkiego życia, a nie ilość konsumowanych produktów. Oznaczałoby to włączenie do oceny rozwoju – oprócz wskaźników ekonomicznych – wartości *per se*. Jak je włączyć, przy ich różnorodności, zakorzenieniu w odmiennych kulturach, antynomiach, które je dzielą – to już inna sprawa. Samo jednak włączenie wartości w ocenę rozwoju oznacza, że powinno być w nich zawarte kształcenie wszystkich profesjonalistów, w tym techników i menedżerów. Można domniemywać, że powinny to być wartości uniwersalne, tak aby mogły objąć potrzeby szersze niż interesy grup zawodowych, wyznaniowych i narodów. Oczywiście, nieusuwalnym składnikiem rozwoju jest nadal rozwój wiedzy i technologii – *ex definitione* ponadnarodowy, uniwersalny. Miałby on jednak być uzupełniony przez wartości dodane z innych sfer kultury, owocując mądrością.

I tu wracam do kontrowersji, od której rozpoczęłam ten podrozdział. Postawa łączenia wartości z wiedzą, włączania dywagacji humanistycznych do dyskursu profesjonalnego, budzi od dawna kontrowersje i niechęć w świecie profesjonalistów. Przybierała ona postać opcji technokratycznej, później zaś – częściej menedżeryzmu. Sens obydwu koncepcji jest zresztą taki sam: obiecują rozwiązanie kwestii społecznych, a także indywidualnych problemów człowieka, przez uwolnienie społeczeństw oraz jednostek od polityki i ideologii (iluzoryczne, oczywiście, bo same są ideologiami), a uwolnienie to ma nastąpić przez powszechne wprowadzenie sprawnych technologii lub sprawnych metod zarządzania. One wystarczą do rozwiązania wszystkich kwestii. Bądź fachowcem – to twój cel! Pojawiająca się tu kontrowersja między humanistyką a techniką wytwarzania lub zarządzania jest pozorną. Pięknie o tym pisał – i to kilkadziesiąt lat temu – Leszek Kołakowski w eseju *Wielkie i małe kompleksy humanistów* (1967). To nie technika i zarządzanie są tu oponentami humanistyki, ale nurt powstały w łonie samej humanistyki – ideologie technokratyczne właśnie, które chcą rozwój technologii bądź efektywność ekonomiczną postawić na czele wszystkich wartości i zlikwidować to, co im zagraża: refleksję nad innymi wartościami. Humanistyka bowiem je zakwestionuje, zapyta o to, dlaczego mielibyśmy taki technologiczny rozwój cywilizacji uważać za wartość nadrzędną i zażąda dlań uzasadnienia. Społeczeństwo bez humanistów kwestionujących ideologie jest bezbronne wobec nadużyć ideologicznych, nie ma szacunku dla człowieczeństwa, szanuje tylko sprawność. Powtórzmy: technika i zarządzanie nie są groźne. Niebezpieczne stają się w rękach technokratów i menedżerystów twierdzących, że mają one zastąpić wszelkie inne cele społeczne.

Społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo mądrości a umiejętności, wiedza i postawy

Powracam do tytułu artykułu i rozważań dotyczących społeczeństw. *Społeczeństwo informacyjne* to takie społeczeństwo, w którym podstawową formą działania jest produkcja, przetwarzanie, magazynowanie, przekaz i aplikacja informacji. Dostęp do informacji – a dokładniej, umiejętność otworzenia sobie dostępu do niej – buduje nową stratyfikację

społeczną. W podobny sposób tworzona jest charakterystyka społeczeństwa wiedzy. Tu rozwinięta wiedza ma być podstawą zasadniczych działań społecznych – jej tworzenie, upowszechnienie i zastosowanie mają być szczególną troską społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy. *Strategia Lizbońska* jest projektem, który ma służyć stworzeniu takiego społeczeństwa i gospodarki, zbudowaniu podstaw społeczeństwa zrównoważonego rozwoju, społeczeństwa dobrostanu: dobrobytu i bezpieczeństwa.

Wspominałam już, że projekt społeczeństwa zrównoważonego rozwoju musi w jakiś sposób rozwiązać zagadnienie jakości życia lub określić się wobec tej kwestii. Jego mierzni – właściwe technologiom i ekonomikom, podporządkowane głównie efektywności praktycznej – skupiają się głównie na wskaźniku „więcej”. Jakość życia to jednak daleko więcej niż „więcej”. Jak ocenić jakość życia? Jakiego rodzaju wartościowanie wprowadzić? Jak – mówiąc nieco metaforycznie – sprawić, aby społeczeństwo wiedzy stało się społeczeństwem mądrości? Analogie z informacją, wiedzą i mądrością nasuwają się łatwo. Społeczeństwo mądrości powinno łączyć w sobie: po pierwsze – umiejętności praktyczne oparte na informacjach; po drugie – rozumienie świata opierające się na wiedzy; po trzecie – zdolność do właściwego wykorzystania wiedzy opartą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej. Ograniczenie się do informacji i wiedzy nie wystarczy. W kulturze społeczeństwa mądrości mielibyśmy więc jedność *techné*, *epistémé* i *doxa* – które zawsze tworzyły fundament kultury europejskiej.

Ten trójmian ma też konsekwencje i zobowiązania edukacyjne. Jeżeli kształcenie ma spełnić swe zadania i formować społeczeństwo wiedzy (czy mądrości), to powinno zawierać w sobie trzy składniki – odpowiedniki wyżej wymienionych trzech składowych kultury: powinno formować umiejętności praktyczne, przekazywać wiedzę teoretyczną i formować postawy. O wiedzy i jej wyznacznikach była już mowa powyżej. Skupmy się na chwilę na tym, czym są umiejętności i postawy (por. Chmielecka 2000, s. 173–186).

W praktyce edukacyjnej te kompetencje są zazwyczaj silnie splecione. Można jednak je rozdzielić, ponieważ umiejętności, wiedza i postawy mają wyraźnie zarysowany, odmienny istotowo sens, typ idealny.

Zacznijmy od umiejętności (por. Chmielecka 1999, s. 47–62). Umiejętności pozwalają uzyskać odpowiedź na pytania *co, gdzie, kiedy i jak uczynić?* Opierają się na informacji – pojedynczej lub zebranej w proste generalizacje – pozwalającej na skuteczne zachowania (działania) podejmowane w intencji osiągnięcia praktycznych celów, najczęściej w znanych i przewidywalnych warunkach. Podręcznikowa definicja głosi, że „umiejętność jest gotowością do sensownego, skutecznego i sprawnego działania przy wykonywaniu określonego typu zadań, możliwością dostosowania się do zmiennych warunków sytuacyjnych [...] zakłada to nawykowy charakter poszczególnych czynności [...]” (Szewczuk 1965, s. 334–335). Kształtowanie umiejętności opiera się na automatyzacji doświadczenia oraz jest najogólniejszą zasadą kształtowania i funkcjonowania doświadczenia osobniczego. Znajomość języków obcych, obsługi komputera, pisanie listów handlowych – czy bardziej nowocześnie: umiejętność prowadzenia pracy zespołowej, przywództwa, komunikacji i negocjowania bądź samokształcenia – oto typowe przykłady „dobrych nawyków”, rzemiosła profesjonalnego pozwalającego nam zachowywać się skutecznie, aby osiągnąć cele praktyczne.

Kiedy jednak pragniemy wiedzieć, dlaczego nasze informacje pozwalają nam działać skutecznie, jeśli chcemy nie tylko działać, ale rozumieć i móc uzasadnić skuteczność

naszych działań, wówczas – jak już stwierdzono powyżej – wkraczamy w dziedzinę wiedzy naukowej. Teorie naukowe opisują i analizują związki przyczynowo-skutkowe w świecie, realizując cele czysto poznawcze, a ich skutki praktyczne – podstawa umiejętności – są tu co najwyżej produktem ubocznym. Jeśli chcemy ustanowić cele naszych działań, wówczas dodajemy do nich refleksję aksjologiczną, ustanawiamy hierarchię wartości i wkraczamy na teren postaw.

Czym jest postawa? Wedle definicji słownikowej postawą jest stosunek człowieka do życia lub pewnej wyróżnionej sfery zjawisk, ustosunkowanie się do czegoś, nastawienie, stanowisko, poglądy, skłonność do zachowań określonego rodzaju. Psychologowie społeczni podają definicje postaw skoncentrowane na działaniach grupowych człowieka. I tak, Janusz Reykowski (1973, s. 20), analizując znaczenie terminu „postawa” powiada, że jest to zdolność do organizacji procesów (poznawczych, emocjonalnych lub motywacyjnych), mechanizmów wewnętrznych (organizacja poznawcza, uczuciowo-motywacyjna i behawioralna), dyspozycji (do oceniania, reagowania emocjonalnego, do zachowania się). Jest to więc zbiór stanów (lub dyspozycji do stanów) związanych z pewnym przedmiotem i mający aspekt wartościujący lub „trwały wewnętrzny warunek ustosunkowywania się do przedmiotu”, który jest elementem osobowości. Postawy związane są zarówno ze strukturami popędowo-emocjonalnymi, jak i poznawczymi w psychice ludzkiej. Stefan Nowak (1973, s. 23) z kolei posługuje się następującą definicją: „postawą [...] jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania [...] przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania [...] [towarzyszących] względnie trwałym przekonaniom o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”. W wyróżnianych przez cytowanego autora czterech typach postaw mamy do czynienia ze splotem aspektów emocjonalnego i poznawczego wobec przedmiotu oraz wynikającym z niego programem działania, który może przybierać postać zamiaru, pragnienia, dążenia, a także „poczucia powinności [...] wewnętrznego przymusu”.

Zmiana postaw może nastąpić pod wpływem zmiany doświadczeń emocjonalnych, a także pod wpływem oddziaływań informacyjnych bądź oddziaływań dyrektywnych (np. podawania wzoru, polecenia, rady, nakazu). Takie oddziaływania skłaniają jednostkę do czynności sprzecznych z dotychczasowymi postawami – co może stopniowo doprowadzić do zmiany całej struktury. Tak więc „kształtowanie postaw” to zazwyczaj ich zmienianie, gdyż ludzie, których postawy chcemy kształtować, najczęściej już jakieś postawy mają (por. Mądrzycki 1973, s. 317).

Kształcenie powinno zastępować motywacje emocjonalne motywacjami racjonalnymi, opartymi na refleksji wartościującej. Człowiek dojrzały, oświecony, samoświadomy i odpowiedzialny nie kieruje się emocjami – racjonalizuje swe działania i podejmuje decyzje „myśląc według wartości”. Możemy więc stwierdzić, że postawy, które powinny być wynikiem kształcenia, to trwała dyspozycja do działań kierowana wartościami. Wiedza i umiejętności stają się tu instrumentem realizacji systemów wartości, które przyjmujemy.

Powtórzmy: teoretyczne rozdzielenie trzech elementów kształcenia jest potrzebne m.in. po to, aby kształtowaniu postaw nadać szczególną ważność i nie łączyć go, a zwłaszcza nie zastępować, instrumentalnymi umiejętnościami. Między czystymi umiejętnościami a czystymi postawami występuje zasadnicza różnica. Jeśli nawet w ramach umiejętności pojawiają się wartości, jako motywacja ich stosowania, to będą to wartości instrumentalne, narzędziowe, nakierowane na osiągnięcie skutków praktycznych. Na przykład w działaniach

ności menedżera pojawi się tu profesjonalna racjonalność nastawiona na zysk. Racjonalność ekonomiczna nie jest wartością samą w sobie – jest tylko instrumentem osiągnięcia innych celów. Postawy w sensie czystym kierowane są zaś przez wartości autoteliczne, ważne samodzielnie, nie potrzebujące żadnych dodatkowych uzasadnień. Nie potrafimy sformułować ostatecznej definicji dobra, nie umiemy podać ostatecznego uzasadnienia, dlatego się nim kierujemy – nie przeszkadza nam to jednak uznawać go za jeden z najważniejszych motywów naszych działań.

Potrzeba kształtowania postaw absolwentów szkół wyższych zarysowała się szczególnie wyraźnie w ostatnich latach³. Okazuje się to potrzebą naszych czasów, wymuszoną wyzwaniem i zagrożeniami współczesnego świata. Utrata wiarygodności przez wielkie systemy finansowe, upadki wielkich firm, które zostały spowodowane niską odpowiedzialnością zarządzających nimi osób (*nota bene* świetnie wyposażonych w profesjonalne umiejętności), mechanizmy gospodarki wolnorynkowej usuwającej całe, mniej konkurencyjne grupy ludzi na margines życia społecznego, podział Północ-Południe i inne zjawiska gospodarcze wyraźnie stawiają przed nami pytanie: *ku czemu zmierza rozwój gospodarczy współczesnego świata?* Globalizacja – pociągająca za sobą konieczność wzięcia odpowiedzialności za ponadnarodowe skutki rozprzestrzeniania się stylu życia społeczeństw Zachodu; konsumpcjonizm – wraz z kulturą masową ferujący wyrok śmierci dla kultury wysokiej, będącej ze swej natury refleksją o wartościach; mcdonaldyzacja – zagrażająca demokracji, zmieniająca społeczność obywateli w grupy biernych i podatnych na manipulację konsumentów. A z drugiej strony – terroryzm i fundamentalizm oraz przeciwstawienie się im przez zorganizowane społeczeństwa obywatelskie skupione w strukturach ponadpaństwowych. Te oraz inne wyzwania naszych czasów wymagają od współczesnych warstw oświeconych kwalifikacji znacznie przekraczających czystą wiedzę i umiejętności profesjonalne. Wymagają uczestnictwa, zaangażowania w sprawy świata, odpowiedzialności i refleksji. Widać, że chodzi tu raczej o rozwój tego, co nazywam *społeczeństwem mądrości* niż o społeczeństwo czystej wiedzy.

Pedagogika wymienia wiele stosowanych w praktyce dróg zmiany czy kształtowania postaw (np. identyfikacja z rolami społecznymi, działalność artystyczna, usługowo-opiekuńcza itd.). Można je zebrać w trzy wielkie grupy: rozważania o wartościach (edukacja humanistyczna), naśladownictwo (dobry przykład) oraz zachęta do działań pożądanых wychowawczo (zaangażowanie tzw. wymuszone lub inspirowane). Wszystkie trzy sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu systemów wartości – a zatem i postaw – wśród studentów oraz mogą być w tym celu wykorzystane przez uczelnie.

Zacznijmy od naśladownictwa – dobrego przykładu. Po pierwsze, chodzi tu o wzorce osobowe, o relacje interpersonalne mistrz-uczeń, które są zazwyczaj najsilniejszą składową naśladownictwa. Szkolnictwo umasowione, stereotypowe i skomercjalizowane nie sprzyja tym relacjom. Po drugie, dobry przykład może dawać także uczelnie jako instytucja – gama działań jest tu rozległa. Jeżeli szkoła wyższa (jej organy i nauczyciele) zabiera głos w sprawach ważnych społecznie, to uczy zaangażowania, wrażliwości na sprawy

³ Por. np. materiały z konferencji „Global Forum for Management Education – 2002 – efmd-day”, Efmd Bangkok, czerwiec 2002; materiały z VI światowej konferencji International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education INQUAHE, Bangalore, marzec 2001; materiały konferencji z UNESCO „Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań XXI wieku”, Paryż, 3–6 października 1998.

przekraczające mury uczelni; jeśli sprzyja wymianie międzynarodowej, to propaguje postawy otwartości na świat, tolerancji, poszanowania różnorodności kultur; gdy sprzyja wielości organizacji studenckich, to propaguje postawy tolerancji światopoglądowej. Przedmiotem dobrego naśladownictwa mogą być także sprawy wewnętrzne szkoły wyższej, sposób jej organizacji: podmiotowe traktowanie studentów, możliwość wyrażania przez nich opinii o uczelni i wpływ na jej działalność – są to również metody kształtowania postaw odpowiedzialności i uczestnictwa.

Czym jest wymuszone zaangażowanie? To próba zachęcenia studentów do działań społecznie użytecznych, nie przynoszących zysku, choć doraźnie nagradzanych przez uczelnię, ale podejmowana w nadziei, że działania te zostaną zrozumiane i zaakceptowane przez studentów jako rzecz słuszna i przejdą w trwałe nawyk zaangażowania – postawę właśnie. Szkoła wyższa tworzy w ten sposób system stymulowania orientacji prospołecznej przyszłych uczestników życia gospodarczego i społecznego przez wspieranie działań studentów (zwłaszcza studiów biznesowych) na rzecz społeczności lokalnych, np. środowisk będących „ofiarami” gospodarki rynkowej – bezrobotnych, niepełnosprawnych, zaniedbanych dzieci itd. Uczelnia może silniej wspierać np. te organizacje studenckie, których działalność wykracza poza wewnętrzne sprawy społeczności studenckiej w stronę działalności użytecznej społecznie w szerszym sensie.

Trzecią metodą kształtowania postaw jest edukacja humanistyczna, w której chodzi o uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne; przekazywanie przekonania, że wolność, którą obdarzony jest człowiek, ma jako niezbywalną konsekwencję odpowiedzialność; o kształtowanie poczucia zaangażowania i służebności społecznej; zrozumienia, że absolwent studiów wyższych wchodzi do grupy społecznej o szczególnych obowiązkach wzorotwórczych (postawy obywatelskie, troska o kulturę wysoką, racjonalizm) i powinien się wywiązywać z tych obowiązków. Obowiązki członka tej grupy społecznej to m.in. myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych i grupowych, ale także odpowiedzialności społecznej i globalnej. To – jak powiada prof. Tadeusz Sławek, rektor Uniwersytetu Śląskiego – „słuchanie świata”, czujność na wyzwania i zagrożenia współczesności, gotowość do sprostania im. Taka postawa wymaga wiedzy o procesach zachodzących w świecie oraz przekonania, że można i należy wywierać na nie wpływ.

W edukacji humanistycznej z pewnością nie chodzi o wpajanie konkretnych systemów wartości, ale o uczenie wrażliwości na wartości inne niż tylko instrumentalne – profesjonalne. Edukacja humanistyczna nie powinna być traktowana jako humanistyczna przeciwwaga dla technologicznie i rzeczowo zorientowanego kształcenia zawodowego, lecz jako jego osadzone w szerszym kontekście, humanistyczne umocowanie. Tak pomyślane kształcenie humanistyczne nie sytuuje się wówczas „obok” edukacji zawodowej, jako jej uzupełnienie czy dopełnienie, spełniając rolę „kwiatka do kożucha”, lecz leży u jej podstaw, stanowiąc jej teoretyczno-aksjologiczne zaplecze i fundament. Edukacja humanistyczna nie jest tu więc indoktrynacją, zaszczepianiem jakiegoś partykularnego systemu poglądów i wartości w wyniku zabiegów typu perswazyjnego (retoryka, erystyka, pranie mózgow itd.). Nauczanie humanistyki powinno pozwalać na zdobycie uargumentowanej wiedzy aksjologicznej, dzięki której studenci mogą osiągnąć rozumienie tego, kim w istocie są i jakie jest ich miejsce w świecie.

Niestety, nauczanie humanistyki nie trafia na podatny grunt w kształceniu o charakterze niehumanistycznym. Wśród nauczycieli i studentów brakuje zrozumienia, czemu takie

kształcenie ma służyć i jak powinno być realizowane. Na początku lat dziewięćdziesiątych, gdy nauczanie humanistyki w polskich uczelniach przechodziło znaczne przemiany, Ulrich Schrade (1992, s. 146–147) pisał: „Drugie niebezpieczeństwo związane jest ze spontanicznością zmian w samym nauczaniu humanistyki na uczelniach nieuniwersyteckich: spontaniczność ta może niebawem doprowadzić do całkowitej «dehumanizacji» humanistyki. Oto bowiem ogólne teorie człowieka, społeczeństwa, gospodarki i kultury, stanowiące kiedyś pewną całościową wizję świata, uległy rozbiciu na zagadnienia szczegółowe i są nauczane jako odrębne przedmioty. I tak filozofia została rozparcelowana na różne filozofie szczegółowe (przyrody, człowieka, kultury, religii, sztuki); socjologia na zasady kierowania zespołami ludzkimi, socjologię pracy, patologie życia społecznego; [...] wszystkie te fragmentaryczne przedmioty pozostawiono na dodatek przypadkowemu wyborowi studentów, zaś nauczane są pod szyldem humanistyki w ramach kurczącej się liczby godzin na nie przeznaczonych. Zjawisko to musi niepokoić każdego, kto uważa humanistykę za nieodzowny element wyższego wykształcenia”. We fragmencie tym autor dobitnie scharakteryzował tendencję szkół do przekształcania nauczania humanistyki rozumianej jako refleksja nad fundamentalnymi kwestiami „człowieczeństwa” w nauczanie nakierowane na wąską wiedzę o fragmentach kultury lub wręcz na umiejętności praktyczne. Jako sztandarowy przykład tego rodzaju przekształceń może posłużyć potraktowanie etyki biznesu jako ekwiwalentu zajęć z humanistyki w kształceniu ekonomistów. Tendencja ta zmienia się w ostatnich latach i coraz częściej rozlegają się głosy, że etyka biznesu – kierująca się zasadą *ethics pays* (a więc instrumentalizująca zasady moralne) – nie wystarcza, gdyż jest bardziej umiejętnością zawodową niż postawą w sensie czystym. Pojawia się postulat umieszczania w programach kursów etyki czy ogólniej – teorii wartości.

Czy uczelnia może zaniechać kształtowania postaw? Odpowiedź jest pozornie prosta – nie może, gdyż nie powinna, bo jej zadaniem jest także ten składnik edukacji. Ale ta odpowiedź ma także drugie znaczenie: nie może, ponieważ postawy kształtuje się w toku edukacji **zawsze**, nie można uniknąć tego elementu, można tylko kształtować postawy mniej lub bardziej świadomie, odpowiedzialnie – lepiej lub gorzej. Paradoksalnie: jeśli szkoła wyższa nie będzie celowo prowadzić działalności kształtującej postawy (np. otwarcie dyskutować nad wartościami moralnymi, nad służebnością społeczną techniki i gospodarki), to i tak przekaże swym studentom dobitną i jasną informację kształtującą ich postawy, a mianowicie, że wartości moralne nie są ważne, że do powodzenia w życiu, do rozwiązania problemów, wystarczą umiejętności profesjonalne. Nie dyskutując o wartościach autotelicznych, przeprowadza się indoktrynację niejawną, utajoną, dającą przekonanie, że wartości instrumentalne wyczerpują zbiór wszelkich istotnych motywacji – to technokratyzm w kształceniu inżynierów, to menedżeryzm w kształceniu menedżerów. Jawna edukacja w sferze wartości zawsze jest zagrożona indoktrynacją; jej brak jest także indoktrynacją, tylko niejawną.

Jak podsumować te rozważania? Próbowałam w nich uzasadnić, że społeczeństwo wiedzy powinno cenić nie tylko informację i wiedzę oraz płynące z nich pożytki, ale przede wszystkim *mądrość*, która zawiera je w sobie, dodając do nich wartościujący namysł. Nie wykluczam, że kiedy badacze wiedzy powiadają o wiedzy, iż odpowiada na pytanie *dla czego?*, to mają na myśli nie tylko wyjaśnienie naukowe, ale także refleksję humanistyczną. Do zbioru odpowiedzi na pytanie *dla czego?* dopuszczają również odpowiedzi rodem z, na przykład, filozofii. Sądzę, że warto jednak powiedzieć to dobitnie oraz rozdzielić te

dwa porządki refleksji: czysto poznawczy i wartościujący. I kategorycznie stwierdzić, że tylko ich połączenie może dać mądrość, która, niczym latarnia morska, oświetla nam drogę, ale także ostrzega przed rafami. Nie mamy wyjścia – musimy żeglować po trudnych wodach współczesności i nikt z nas nie zdejmie odpowiedzialności za bezpieczeństwo oraz jakość tej żeglugi. Już bowiem od starożytnych wiemy, iż *navigare neccesse est*.

Literatura cytowana

Ajdukiewicz K. 1974

Logika pragmatyczna (rozdział Nauki indukcyjne i prawa naukowe oraz aneks Dowodzenie i wyjaśnianie), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Chmielecka E. 1999

Postawy jako element kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania, w: *Gospodarka w okresie przemian*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Chmielecka E. 2000

Wartości i korzyści. Uwagi o postawach i umiejętnościach, w: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.): *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Kořakowski L. 1967

Wielkie i małe kompleksy humanistów, w: tegoż: *Kultura i fetysze. Zbiór rozpraw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Kula... 1999

Kula pełna tajemnic, „Gazeta Wyborcza”, 11 października (na podstawie czasopisma „Nature”).

Mądrzycki T. 1973

Warunki i metody zmiany postaw, w: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Nowak S. 1973

Wstęp, w: tegoż (red.): *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Popper K. 1977a

Objective Knowledge (rozdział The Aim of Science), Oxford.

Popper K. 1977b

Logika odkrycia naukowego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Reykowski J. 1973

Postawy a osobowość (rozdział Teorie), w: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Schrade U. 1992

Zakres pojęcia „humanistyka”, w: *Spór o treści humanistyczne wykształcenia wyższego*, „Studia i Materiały”, t. 60, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.

Szewczuk W. 1965

Psychologia, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Szkolnictwo wyższe i badania naukowe w Polsce – aktualne problemy

Rozmowa z prof. dr hab. Franciszkiem Ziejką,
rektorem Uniwersytetu Jagiellońskiego

– Panie Rektorze, w przyszłym roku wchodzi w życie nowy, testowy model matury, teoretycznie upoważniający do przyjęć na studia bez egzaminów wstępnych. Już dzisiaj widać jednak, że wokół tej sprawy narasta coraz więcej emocji i niejasności. Władze niektórych szkół wyższych zamierzają honorować nowe świadectwa maturalne i przy przyjmowaniu studentów zadowolić się konkursem tych świadectw, władze innych uczelni zapowiadają dodatkowe sprawdziany kwalifikacyjne, inne wreszcie myślą o przyjęciu systemu mieszanego, w zależności od kierunku studiów. Jakie stanowisko w tej sprawie zajął Uniwersytet Jagielloński?

– W sprawie formy egzaminów wstępnych w 2005 roku Uniwersytet Jagielloński postanowił, że decyzje szczegółowe zapadną na poziomie wydziałów, w związku z czym przyjęto rozwiązania bardzo zróżnicowane. Zdecydowana większość wydziałów istniejących na naszej uczelni, to znaczy 13 na 14, przyjęła zasadę, że przy przyjmowaniu nowych studentów będzie uwzględniać wyniki nowej matury. Niektóre z nich – wyłącznie, ale dotyczy to kierunków mniej obleganych przez kandydatów. Na części wydziałów (na każdym z osobna) postanowiono wprowadzić dodatkowy test o charakterze psychologicznym, sprawdzający stopień przygotowania do studiowania i umiejętności studiowania. Na tych kierunkach podstawowym kryterium będzie więc odpowiedni „przelicznik” wyników na maturze i oceny z testu. Wyjątkiem na razie pozostaje Wydział Prawa i Administracji, którego Rada postanowiła, że jeszcze w najbliższym roku nie przyzna nowej maturze szczególnych przywilejów i zorganizuje normalny egzamin kompetencyjny, który nie będzie – jak to określono – powtórzeniem egzaminu maturalnego i metodą tradycyjną powinien pozwolić na wyłonienie najlepszych kandydatów. Ponieważ w tej sprawie zachodzi różnica zdań pomiędzy Radą Wydziału i Senatem Uniwersytetu, nie została ona jeszcze ostatecznie rozstrzygnięta.

Mam świadomość, że za stanowiskiem tego wydziału przemawiają pewne argumenty. Podobny dylemat na ostatnim posiedzeniu Senatu mieliśmy z medycyną i farmacją, gdzie zapadły kolejne decyzje o centralnie organizowanych egzaminach wstępnych. Sytuacja ta dowodzi jednak, że w dużej, prestiżowej uczelni nie sposób w ciągu jednego roku całkowicie przejść na system oparty na uznawalności nowej matury. Potrzebny jest pewien ok-

res przejściowy, który pozwoli środowisku akademickiemu przystosować się do nowych warunków i w końcu doprowadzić do akceptacji nowego egzaminu maturalnego jako egzaminu państwowego.

Naprawdę nie dziwię się środowisku akademickiemu, że nie ma pełnego zaufania do wprowadzanej formuły egzaminów maturalnych. Żądania od nas, od środowiska akademickiego, od rektorów, żebyśmy egzamin maturalny uznali za egzamin w pełni zewnętrzny, zostały właściwie odrzucone. I to pomimo wielu nacisków, żeby w komisjach egzaminów maturalnych zasiadło dwóch egzaminatorów zewnętrznych i tylko jeden wewnętrzny. Niestety, nie udało nam się tego przeprowadzić. Pod pretekstem, że to zbyt drogo będzie kosztować.

– To znaczy, że będzie dwóch egzaminatorów wewnętrznych?

– Obecnie będzie dwóch egzaminatorów wewnętrznych (czyli z danej uczelni) oraz jeden zewnętrzny. Właściwie całe środowisko akademickie, z niewielkimi tylko wyjątkami, było zdania, że skoro wchodzimy do Europy, to nie wolno nam obniżać poziomu matury. W związku z tym uważaliśmy – i nadal tak sądzimy – że skreślenie matematyki z listy przedmiotów obowiązkowych na poziomie podstawowym, było zabiegiem bardziej politycznym niż *stricte* naukowym. Chodziło pewnie o to, by przypodobać się troszeczkę młodym ludziom, którzy będą potem głosować... Liczę na to, że w Ministerstwie Edukacji nadejdzie moment głębszej refleksji nad całą koncepcją nowej matury i zostaną przeprowadzone takie korekty, które pozwolą środowisku akademickiemu w pełni zaakceptować maturę jako egzamin państwowy, a nie „prawie” państwowy, egzamin nie pozorowany, ale prawdziwie ministerski.

– No tak, ale wobec tego, czy w pracy nad koncepcją tej matury-testu w Ministerstwie nie powinien ktoś reprezentować środowiska?

– Ta ekipa ministerialna, ale też i poprzednia, tak właśnie przygotowywały tę maturę, że nigdy nie było miejsca na konsultacje ze środowiskiem akademickim.

– A czy środowisko zgłaszało taką potrzebę?

– Nieustannie! Mysłmy powtarzali, że nie może być tak, iż najpierw nie przeprowadza się oficjalnych konsultacji ze szkołami wyższymi, a potem oczekuje się od nich, że będą automatycznie respektować wszystkie przepisy nowej ustawy. Każę nam się przyjmować produkt na wiarę, bezkrytycznie. I w tym chyba tkwi zasadnicze źródło konfliktu. To nie jest moment, żeby w tej sprawie powiedzieć „tak”. Przyjmiemy, owszem, ale przeprowadzimy dodatkowo test kompetencyjny, test umiejętności studiowania, co ma nam pozwolić na ewentualne korekty. Nie sądzę natomiast, żeby obecny minister edukacji był akurat skłonny przywrócić matematykę. Proszę sobie wyobrazić: to ja, polonista, występuję w obronie matematyki! Uważam jednak, że w sytuacji, kiedy chcemy, by młodzi ludzie byli dostatecznie dobrze przygotowani do funkcjonowania w „społeczeństwie wiedzy”, powinniśmy przekazać im umiejętność posługiwania się różnymi nowoczesnymi narzędziami. Nie można więc odstępować od tak istotnej zasady, jaką jest matura z matematyki na poziomie podstawowym.

Jako rektor mam jeszcze inny kłopot wynikający z decyzji pani minister edukacji, a dotyczący przesunięcia inauguracji tej matury na rok 2005. Na ten rok właśnie w polskich uczelniach przypada koniec kadencji władz i nowe wybory. A w praktyce będzie wyglądać to tak: trwa nowa matura, równocześnie ze zdecydowanej większości (około 80%) państwowych uczelni w Polsce odchodzą stare ekipy, które już nie będą odpowiadać za to, co

się dzieje, a nowe ekipy obejmą realną władzę dopiero we wrześniu. Pytam się więc, kto będzie odpowiadać za powodzenie całej tej akcji? Mówiłem o tym pani minister, ale nic z tego nie wynikało.

Widzę zatem dwa zasadnicze problemy – sprawę matematyki i niefortunne przesunięcie inauguracji nowej matury na przyszły rok. W tej sytuacji naszą jedyną szansą na uniknięcie chaosu jest zastosowanie pewnego okresu przejściowego, który z jednej strony pozwoli dopracować zasady nowej matury, z drugiej zaś da nam czas na przystosowanie się i całkowitą rezygnację z egzaminów wstępnych. Widzę to w perspektywie kilku lat.

– **Najpóźniej ilu?**

– Trzech, czterech.

– **Czy cały ten okres przejściowy nie był w końcu do uniknięcia?**

– Oczywiście. Uważam, że od samego początku.

– **To była kwestia woli rozmowy?**

– Raczej określonych decyzji, i to wcale nie politycznych.

– **Zmieniamy temat. Czy uważa Pan, że studenci powinni płacić za naukę i czy studia w cyklu bezpłatnym są dzisiaj w Polsce rzeczywiście bezpłatne?**

– Łatwo odpowiedzieć na drugie pytanie: studia w tzw. cyklu bezpłatnym są płatne i wcale nie mało kosztują! Natomiast wobec tego, co się dzieje w Polsce, wobec olbrzymiego zróżnicowania majątkowego społeczeństwa i równocześnie jego pauperyzacji uważam, że to nie pora na rezygnację z tzw. studiów bezpłatnych. Długo rozmawialiśmy na ten temat w środowisku rektorów. Pojawiały się różnorodne koncepcje rozwiązania tej sprawy, ale mimo wszystko przeważała opinia, że szkolnictwo wyższe nie powinno być konstytucyjnie płatne.

Głównym argumentem przemawiającym za płatnością jest fakt, że część studentów pochodzi z rodzin bogatszych, które stać na opłacanie swoim dzieciom studiów. Przyznaję: w tym jest jakaś racja, ale zarazem jej nie ma... Jeśli jednak nowa matura doczeka się pełnej akceptacji przez uczelnie, to na dobrą sprawę automatycznie odpadnie przynajmniej jeden istotny wydatek związany z przygotowaniem się do egzaminów wstępnych – korepetycje.

Ale dylemat ten nie dotyczy tylko nas. Dziesięć dni temu gościłem grupę dwudziestu pięciu rektorów z Francji, których zaprosiłem na spotkanie z grupą rektorów polskich. Rozmawialiśmy także na temat odpłatności za studia. Otóż tam studenci płacą, choć właściwie symbolicznie.

– **Wszyscy?**

– Wszyscy, ale kwoty, jak na warunki francuskie, raczej niewielkie: 100–250 euro. Generalnie jednak uważam, że państwo powinno brać na siebie odpowiedzialność za stworzenie godziwych warunków do studiowania, a nie zrzucać nagle pełnej odpowiedzialności na barki obywateli.

– **Panie Rektorze, ale badania pokazują, że ze studiów bezpłatnych w uczelniach państwowych korzysta głównie młodzież z rodzin zamożniejszych i lepiej wykształconych, faktycznie więc mamy do czynienia z transferem pieniędzy w stronę bogatszych. Wystarczy spojrzeć, kto studiuje prawo, nawet na Uniwersytecie Warszawskim. Czy nie byłoby zatem słuszniej przyjąć zasadę, że płacą wszyscy, ale studenci pochodzący ze środowisk uboższych otrzymują stypendia socjalne, a ci, którzy dobrze się uczą – stypendia naukowe? Czy taka alokacja pieniędzy publicznych, takie**

rozwiązanie tej kwestii, nie byłoby bliższe poczuciu zdrowego rozsądku i sprawiedliwości?

– Tak, ale tylko pozornie. O tym też długo rozmawialiśmy. Otóż przede wszystkim chciałbym zauważyć, że wcale nie jest tak, iż państwa nie stać na utrzymywanie bezpłatnych studiów. Nasze państwo w wielu dziedzinach prowadzi politykę „szerokiego gestu i ręki”. W związku z tym w pełni podzielam pana rozumowanie. Można byłoby to zrobić, ale obawiam się, że w praktyce powstanie wiele problemów, a to z udokumentowaniem prawa do korzystania z pomocy socjalnej, a to z koniecznością terminowej opłaty czesnego; problemów, które w praktyce uderzą właśnie w tych najuboższych.

Myślałem również o zwolnieniu wielu młodych ludzi z opłat, ale natychmiast powstaje problem autentyczności różnych zaświadczeń, które dzisiaj właściwie każdy może sobie wyprodukować w zależności od potrzeb. To jeszcze jeden powód, dla którego łatwiej jest mi przyjmować młodzież na studia bezpłatne.

Po rozważeniu wszystkich argumentów byłbym więc raczej za poważną dyskusją nad możliwością zwiększenia dotacji z budżetu na rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce. Na pytanie – skąd, powtarzam, że nasze państwo naprawdę dysponuje ogromnymi pieniędzmi, które wydaje lekką ręką a to na zbrojenia, a to na wojnę w Iraku, a to na podtrzymywanie kopalń. Kolejne rządy boją się, że górnicy wyjdą na ulice i będą wrzeszczeć albo rozbijać szyby w Warszawie. Dziwna polityka zapewniania równości obarcza budżet wielkimi dotacjami. Gdyby te pieniądze znalazły się w szkołach wyższych, wówczas uczelnie mogłyby wziąć na siebie także zadania socjalne.

– **Ale to już 43% polskiej młodzieży, prawie połowa rocznika, rozpoczyna studia...**

– W Polsce naprawdę mamy coraz więcej ludzi biednych, a społeczeństwo jest coraz bardziej zróżnicowane. Być może niedługo nadejdzie taki czas, że dzieci nowych bogatych nie będą już do nas startować, ale pójdą sobie do Cambridge, do Stanów Zjednoczonych, i będą szpanować. Zjawisko to będzie jednak dotyczyć niewielkiego procenta danego rocznika, choć stopniowo może się nasilać.

Przy obecnych nakładach na szkolnictwo wyższe 80–90% uczelni powinno ogłosić upadłość. Na naszym Uniwersytecie nie dzieje się tak tylko dlatego, że pozyskujemy środki ze studiów płatnych. Przeprowadziliśmy symulację, że gdyby za studia musieli płacić wszyscy na poziomie wystarczającym do amortyzacji kosztów i wydatków, to czesne byłoby tak wysokie, że studenci nie byłoby w stanie jego płacić. Wówczas państwo zostałoby zwolnione z dotowania ...usługi państwowej, a znacząca liczba kandydatów na studia z rodzin tzw. środka socjalnego nie mogłaby podjąć nauki.

– **Na razie jednak nie jest tak, że wszyscy studenci płacą, państwo też trochę płaci...**

– Mam już za sobą kłótnie na temat płatności za studia. To nie jest pora, abyśmy w tej chwili likwidowali studia bezpłatne. Najlepszym dowodem na to, że ten cykl studiów powinien zostać utrzymany, jest znacząca grupa młodzieży pochodzącej z bardzo biednych rodzin, która studiuje na naszym Uniwersytecie. To nie jest tak, że bezpłatnie studiują tylko najbogatsi. Olbrzymia większość to są ludzie z rodzin średnio zamożnych i ubogich. Tych ostatnich wspomagamy poprzez różne fundusze i zapomogi, m.in. z Funduszu im. Karola Estreichera i z Małopolskiego Funduszu im. Stanisława Pigionia. Mam pełną świadomość tego, że ci, których przyjmuję na studia bezpłatne są najlepsi. U mnie nie dominują ci najbogatsi. Może w Warszawie?

– **Nie, lepsze wyniki w nauce uzyskują głównie dzieci rodziców o wyższym poziomie wykształcenia...**

– To naturalne. Moje dzieci też mogły dostać się na studia dużo łatwiej niż kiedyś ja.

– **Jaki, zdaniem Pana Rektora, byłby najlepszy system finansowania szkół wyższych w Polsce? Była propozycja stosowania algorytmu według liczby studentów i wyników nauczania. Jest też formuła, którą nazwano „wyścigiem szczurów”: każdy uniwersytet otrzymuje pulę pieniędzy uzależnioną od liczby przyjętych studentów, wobec tego trwa walka o jak największą liczbę studentów; walka prowadząca do faktycznego obniżania realnej kwoty przeznaczonej na jednego studenta...?**

– Myśmy już przerabiali różne formuły algorytmów...

– **Ale to minister Szulc będzie wprowadzał nowy algorytm...**

– Już wprowadził, w tym roku. Jest to algorytm zmodyfikowany i wcale nie jest zły.

– ?

– Opiera się on z jednej strony na liczbie studentów dziennych, przy czym w ogóle nie bierze się pod uwagę studentów wieczorowych i zaocznych. Zostali w to natomiast wmontowani doktoranci i kadra naukowa. Uważam, że ten algorytm jest do przyjęcia przez całe środowisko. Nie zgadzam się z tym, o czym mówią niektórzy koledzy, że za studentem pójdzie pieniądź. Tylko za studentem. Wówczas w ogóle nie będą prowadzone badania naukowe. I to przy nieustająco zmniejszającej się dotacji budżetu dla KBN-u. Przecież my w ten sposób idziemy dokładnie w kierunku przeciwnym *Strategii Lizbońskiej*, w stronę Archangielska czy Władystoku. Każdego roku z dotacji na badania obcina się 15–20% budżetu. Jeśli by te pieniądze rzeczywiście „poszły” tylko za studentem, to mamy prawdziwy „wyścig szczurów”. Będziemy przyjmować jak najwięcej studentów, żeby dostać jak najwięcej pieniędzy.

– **A ponieważ pula jest taka sama...**

– ... więc uważam, że jednak ten nowy algorytm na swój sposób jest racjonalny. Opiera się na przeliczeniowej liczbie studentów, bez względu na – zazwyczaj dyskusyjną – wagę poszczególnych kierunków. Zawsze można wprowadzić pewne korekty, ale generalnie zostają studenci, doktoranci i kadra naukowa. I to jest ta baza, ta miara, którą uważam za uczciwą. Ale jest rzeczą oczywistą, że przy tak małej dotacji z Ministerstwa Edukacji zawsze będziemy zmuszeni do poszukiwania dodatkowych środków, żeby się utrzymać, ponieważ dla około 40% moich studentów pieniędzy z budżetu nie starcza.

– **Dla 40%?**

– Tak. To znaczy część dostają z KBN-u, a część, w granicach 16–20%, uzyskują z wpływów od studentów zaocznych i wieczorowych. Oczywiście, nie mam takich możliwości jak rektor Uniwersytetu Warszawskiego Piotr Węgleński, który może komuś wynajmując cały budynek. Ja sam jestem najemcą 16 tys. metrów kwadratowych, za które płacę około 4 mln czynszu rocznie. Wyciągam pieniądze od studentów i wzbogacam Kraków, mieszkańców Krakowa...

– **Płacąc czynsz...**

– I dlatego m.in. buduję kampus. Żeby wyjść z tego czynszu i żeby Uniwersytet przestał w końcu utrzymywać innych. Budowa przewidziana jest na okres 10 lat i na szczęście dobrze idzie, ale przez to nie chcemy teraz powiększać liczby studentów.

– **Wróćmy jeszcze do sprawy, o której Pan Rektor już wspomniał. Panuje przekonanie, że 0,34%, jakie państwo przeznacza ze swojego budżetu na badania naukowe,**

to za mało. Otóż słyszy się czasami opinie, wygłaszane mniej lub bardziej jawnie, że badania w naszej sytuacji są potrzebne tylko o tyle, o ile służą dydaktyce. Natomiast, zamiast prowadzić badania, dla gospodarki opartej na wiedzy lepiej jest kupować gotowe patenty albo doskonalić *know-how*. Skoro właściwie nigdy w Polsce nie osiągniemy liczącego się w świecie poziomu, to może nie ma sensu zwiększać budżetu na badania, a lepiej pozostać przy tym poziomie finansowania, jaki obecnie jest, a badania traktować jako wprawkę dydaktyczną. Taki pogląd panuje wśród poważnych ekonomistów i takie myślenie zdaje się być obecne w KBN-ie.

– Namawia mnie pan, ażebym się przeniósł do Afryki, żebyśmy w Polsce byli wyłączni konsumentami cudzej myśli. Nikt mnie nie przekona, bym odstąpił od mojej wizji uniwersytetu, która jest na swój sposób tradycyjna. Dla mnie istotna jest nie tylko dydaktyka, ale również proces badawczy. Badania naukowe wpisane są i w psychikę, i w etos każdego uczonego. I nie zgadzam się ze stwierdzeniem, że szansę na myślenie i pracę badawczą należy oddać bogatej Ameryce czy też Niemcom, a sobie pozostawić zakup gotowych rozwiązań, innymi słowy – postawić się w tej konkurencji w roli konsumentów. Uważam, że również my możemy w dziedzinie badań być konkurencyjni. Dam przykład.

Niedawno dwukrotnie odwiedziłem Brazylię. Byłem w Kurytybie. To miasto liczy sobie 1,5 mln mieszkańców, posiada olbrzymi uniwersytet i całe opasane jest inkubatorami wynalazczości, które należą do tegoż uniwersytetu. Miasto Kurytybę zresztą i jego parki technologiczne wymyślił i zaprojektował polski inżynier... W tych inkubatorach są dzisiaj zatrudnione tysiące ludzi, większość na zamówienie Amerykanów, ale pracują w Brazylii! I mnie się marzy dokładnie to samo. Właśnie budujemy nowoczesny kampus 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego. Warto zobaczyć, to tylko cztery kilometry stąd. Już mam wykończony wielki kompleks biotechnologii (Wydział Biotechnologii), Instytut Nauki o Środowisku, kończymy prace przy Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej, mamy Centrum Badań i Aparatury Naukowej. To są konkretne obiekty, które udało się wybudować. Przy kampusie zainstalowało się jedno z centrów oprogramowania firmy Motorola, która już zatrudnia bodaj 280 informatyków. Obecnie powstaje tam inkubator technologiczny. To jest działanie etapowe. W zeszłym roku powołałem do życia Centrum Innowacji, Transferu Technologii i Rozwoju Uniwersytetu (CITTRU) i już pracuje przy nim kilka specjalistycznych firm, których – mam nadzieję – stopniowo będzie coraz więcej.

Patrząc na to, co się dzieje dookoła, uważam, że nie możemy czuć się zwolnieni ani z obowiązku prowadzenia badań humanistycznych, ani tym bardziej z badań w sferze wysokich technologii. Jestem pewien, że my naprawdę możemy zaistnieć na światowym rynku jako twórcy i producenci nowoczesnych technologii. I nie chodzi o to, by zajmować się wszystkim. My powinniśmy, tak jak Finowie, wyspecjalizować się w kilku dziedzinach nauki, do których byłby skierowany większy strumień pieniądza. Takimi dziedzinami mogłyby być np. wspomniane przeze mnie wysokie technologie lub nanotechnika. Ponieważ nie stać nas na to, by robić w Polsce wszystko, wbrew wielu osobom, także rektorom, uważam, że musi być jakaś polityka naukowa, która zajmie się priorytetami. A reszta niech będzie jak jest i niech pomaga w utrzymaniu wysokiego poziomu dydaktyki. Powtarzam: Pan Bóg rozdaje talenty nie tylko bogatym, daje je według własnego uznania i postęp technologiczny może się rodzić także u nas.

– **Ale w praktyce Polska dziś jest tylko konsumentem.**

– Powtarzam: wierzę głęboko, że mamy znakomitych uczonych. Mamy coraz więcej ofert od ludzi, którzy chcą do nas przyjechać, także ze Stanów. Już ze stopniami naukowymi. Chcą powrócić do Krakowa i zakładać swoje katedry, po prostu tutaj pracować. To jest zjawisko, które powinniśmy wykorzystać.

– **Jak Pan Rektor ocenia obecny poziom dostępności studiów wyższych w Polsce w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej?**

– Odpowiedź jest prosta: wystarczy spojrzeć na liczby. Jeśli w Polsce kształcimy odpowiednio tylu studentów, ilu znacznie liczniejsze Niemcy lub Francja, to możemy mówić o wiele większej dostępności studiów w Polsce niż we wspomnianych krajach. Innymi słowy, na 38 mln ludności mamy 2 mln studentów, czyli tyle, ile 60-milionowa Francja czy 80-milionowa Niemcy. Osobiście kategorycznie odrzucam francuski czy niemiecki model dostępności do studiów. Jest rzeczą nie do przyjęcia, by każdy, kto tylko ma maturę, mógł zapisywać się gdzie chce. Przy takim podejściu groziłby nam zalew chętnych, fala np. 30 tys. kandydatów, z którą nie wiedzielibyśmy, co zrobić. Byłoby to nawet zjawisko groźne dla autonomii uczelni.

– **Od lat słyszy się opinie, że programy nauczania polskich szkół wyższych poruszają się w świecie abstrakcji i nie uwzględniają realnych potrzeb rynku pracy. Jak ten problem wygląda obecnie w Polsce i jak Uniwersytet Jagielloński próbuje się z nim zmagać?**

– W polskich uczelniach obowiązują pewne standardy nauczania, ustalone przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i Nauki, które zresztą w moim przekonaniu nie są najlepszym rozwiązaniem. Oczywiście, potrzebne są pewne standardy, ale *minimum*, a nie takie, przy których dyrektor instytutu nie może już niczego zmienić.

Mnie jest bliższa idea, którą przed laty przywiozłem z Francji. Polega ona na tym, że istnieje pewien kanon przedmiotów (mniej więcej dwie trzecie programu), które należy zaliczyć, żeby otrzymać magisterium z danej dziedziny. Ale jedna trzecia to jest opcja, przedmioty dowolnie wybierane przez studentów, w zależności od ich zainteresowań i preferencji tematycznych. Zasady tej, wprowadzanej w naszym Uniwersytecie stopniowo, przestrzegamy od wielu lat. Tymczasem obowiązujący polski standard programowy jest tak sztywny, że narzuca nie tylko przedmioty zajęć, ale nawet liczbę godzin, które należy im poświęcić. Na swój sposób jest to próba powrotu do sytuacji sprzed 1989 roku. Mnie jest bliższa wizja kształcenia „z kanonem i z opcją”.

– **Czy są prowadzone jakieś działania, by to zmienić?**

– Uważam, że musi tutaj nastąpić jakieś rozluźnienie. Wyobrażam sobie, że jako uniwersytet powinniśmy mieć autonomię nie tylko w zarządzaniu finansami, ale także w zakresie kształtowania i wyboru kierunków oraz programów studiów. Nie jest bowiem rzeczą normalną, że nieustannie muszę zwracać się do Państwowej Komisji Akredytacyjnej, aby zatwierdziła nowy kierunek, np. dziennikarstwo albo studia europejskie. Jeżeli dysponuję odpowiednią kadrą, jeśli mam odpowiednich profesorów, to uniwersytet jako instytucja autonomiczna, jego rektor i senat, są chyba w stanie sami podjąć w takiej sprawie odpowiedzialną decyzję i zagwarantować odpowiednią jakość studiów. Jako środowisko rektorów walczyliśmy przed laty o powołanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej, a teraz urząd ten stał się nagle wędzidłem, które usiłuje nas wpędzić w szkolny rygor. Decyzje ma obecnie podejmować wyłącznie urząd państwowy.

Jestem zwolennikiem zdecydowanie większej autonomii uczelni, także w zakresie makrokierunków. Chcemy stworzyć młodzieży szansę np. kształcenia dającego w początkowym okresie studiów szerszą wiedzę, a po trzech latach umożliwiającego samodzielny wybór odpowiadającej im specjalizacji.

– Panie Rektorze, żyjemy w czasach rankingów. Szkoły wyższe należą do instytucji dość uprzywilejowanych w tej „konkurencji”. Ostatnio w rankingu dziennika „Rzeczpospolita” i tygodnika „Perspektywy” pierwsze miejsce zajął uniwersytet kierowany przez Pana Rektora. Czy to wyróżnienie ma jakieś praktyczne znaczenie w bieżącym funkcjonowaniu uczelni?

– To ma znaczenie medialne, ale w praktyce żadnego. Uważam, że rankingi to jest nieźła zabawa, ale nie powinniśmy do tego przywiązywać zbyt wielkiej wagi. Mówiłem to w Warszawie i powtarzam gdzie indziej. Jeśli rzeczywiście mamy dwa najlepsze uniwersytety, to dlaczego nie można im obydwu dać pierwszych miejsc, tylko po aptekarsku dzielić dowody uznania na dziesiąte czy setne procenta. To wyłącznie zabawa dla dziennikarzy. Nie stanowi ona podstawy do prawdziwej oceny wartości danej uczelni.

– Ale czy informacja o wysokiej pozycji w rankingu nie może np. stanowić zachęty dla potencjalnych kandydatów?

– Ja mam także inne metody docierania do kandydatów. Sprawdziłem ostatnio, dlaczego mamy 5,5 kandydata na jedno miejsce. Oto moi absolwenci-dziennikarze przygotowali specjalny numer pisma „Alma Mater”, który wydaliśmy dla uczniów szkół średnich. Dwadzieścia tysięcy egzemplarzy tego numeru rozesałem do wszystkich liceów w Polsce, od Władysławowa i Szczecina po Jaworzno. Z napisanym przeze mnie listem oraz z prośbą o udostępnienie tego pisma uczniom. I w ten oto sposób mamy kilka tysięcy kandydatów więcej.

A w rankingach, jeśli okazuje się, że dwa uniwersytety odbijają od reszty o 30 punktów, byłoby najlepiej przyznać im pierwsze miejsce *ex aequo*, a nie rozstrzygać po aptekarsku. Choć muszę przyznać, że aptekarstwo ma teraz wielkie powodzenie – w tym roku jest u nas 4,5 kandydata na farmację!

– Jednym z istotniejszych wyzwań dla szkół wyższych w Polsce jest dzisiaj cała sfera etyczna. Co pewien czas media donoszą o jakiejś aferze z plagiatami, z handlem dyplomami lub z pisaniem prac dyplomowych na zamówienie. Jak ten problem wygląda na Uniwersytecie Jagiellońskim?

– No cóż, plagiaty to – mógłbym długo o tym opowiadać – zhora znana już od czasów starożytnych. Pojawiały się, pojawiają i będą pojawiać. Różnica polega wyłącznie na skali tego zjawiska.

– Jak więc Pan Rektor ocenia dzisiaj tę skalę?

– Próbowaliśmy różnych metod walki z tą „chorobą”, ale najskuteczniejsze, moim zdaniem, leżą w rękach samych uczelni i KBN-u. W pierwszej kolejności należałoby więc ograniczyć liczbę magistrantów przypadających na jednego samodzielnego pracownika. Nie może być tak, że jakiś profesor ma na swoim seminarium magisterskim 25 studentów w danym roku i nie jest w stanie przeczytać oraz ocenić ich prac. Moja propozycja jest prosta: wyznaczyć górną granicę, np. 12 magistrantów, i wówczas istnieje szansa, że promotor będzie w stanie się zapoznać z wszystkimi pracami. Oznacza to wzrost wymagań promotora w odniesieniu do każdego jego studenta i równocześnie zaostrenie konsekwencji

wobec tych samodzielnych pracowników, którzy przekraczaliby dozwolony limit. A zatem rzecz dotyczy zmiany polityki.

Jeżeli chodzi o zjawisko plagiatu, to miałem taki przypadek. Bodaj w 1994 roku ktoś zrobił doktorat na moim wydziale z zakresu filologii słowiańskiej. Było już po obronie i promocji, gdy praca ta ukazała się drukiem. Nagle nadeszło pismo od pewnej pani profesor z Kanady, która zauważyła, że dwa rozdziały w tej książce są polskimi przekładami jej dwóch artykułów. Oczywiście, wszczęliśmy postępowanie wyjaśniające, które potwierdziło zarzuty autorki z Kanady, w następstwie czego człowiek ów został pozbawiony tytułu doktora, a jego promotor i recenzenci otrzymali upomnienia. Jak już mówiłem, jestem zwolennikiem zaostrzenia rygorów wobec osób przepuszczających tego rodzaju nadużycia (często w nadziei pozyskania dodatkowych premii). Żyję na tym świecie już 64 lata i wciąż nie mogę zrozumieć, dlaczego ludzie tak ogłupieli na punkcie pieniądza, że często tracą resztki przyzwoitości i zdrowego rozsądku.

– Z kwestią przestrzegania pewnych zasad wiąże się także problem dwu- i wieloetatowości kadry naukowej uczelni państwowych. Ubiegłoroczne decyzje Pana Rektora dały początek publicznej debacie na ten temat w całej Polsce. W wyniku tej debaty w ślady Uniwersytetu Jagiellońskiego poszły także inne uczelnie, próbując niejako urzędowo uregulować ten problem. Jak dzisiaj sytuacja pod tym względem wygląda na Uniwersytecie Jagiellońskim?

– Myślę, że na moim Uniwersytecie na razie można ją uznać za uregulowaną, chociaż wolałbym, aby została ostatecznie rozwiązana ustawowo. A batalię w całej Polsce trzeba było rozpocząć. Ktoś musiał w końcu głośno powiedzieć, że nie może być tak, iż profesor jest formalnie zatrudniony na sześciu etatach, do czterech instytucji daje numer swojego konta i nazwisko, a w dwóch realnie pracuje.

– No tak, ale może to miało znaczenie dla młodszych pracowników...?

– Mam świadomość, że dochody nauczycieli akademickich wciąż są stosunkowo niskie, dlatego też dopuszczam możliwość zatrudnienia w dwóch miejscach. Chodzi jednak o to, by tacy pracownicy jednoznacznie się zadeklarowali, czy Uniwersytet Jagielloński jest ich pierwszą, główną uczelnią, czy też nie. Uzgodniliśmy tę sprawę z rektorami innych zainteresowanych szkół z Krakowa. Żeby nie było nieudomówień, żebym miał wgląd w to, co robią moi pracownicy, ustaliłem procedurę wyjaśniającą tę sytuację. Na moją specjalną ankietę w tej sprawie odpowiedziało 99% wszystkich nauczycieli i okazało się, że 2,5% z nich pracuje w więcej niż w dwóch uczelniach. Ci dostali ultimatum, że do końca roku mają tę sprawę uregulować, czyli dokonać wyboru; 16,5% pracuje dodatkowo na drugim etacie już za moją wiedzą. Uważam to za uczciwe rozwiązanie sprawy. Wątpiącym moim rozmówcom-dziennikarzom zadaję pytanie, czy jako dziennikarze np. „Gazety Wyborczej” mogliby jednego dnia coś publikować w konkurencyjnej „Gazecie Krakowskiej” czy „Dzienniku Polskim”, podpisując się swoim nazwiskiem? Nie – padła odpowiedź – bo szef by nas natychmiast wyrzucił z redakcji. Czy ja – dodaję – tak samo powinienem postąpić z profesorem Uniwersytetu?

Kiedy myślę o tych sprawach, przypomina mi się przypadek pewnego szacownego profesora, znanego historyka, sprzed około 10 lat. Było to wówczas, kiedy rozpoczęła się moda na prywatne uczelnie. Ów profesor, którego nazwisko pominę, jest już dzisiaj na emeryturze. Wtedy spotkałem go na jakiejś obronie. Nagle się „rozkleił” i zaczął opowiadać: bo wie pan, panie rektorze, ja mam sześć etatów. – Pytam go, jak to jest możliwe? – A jest,

bo ja pracuję na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie prowadzę wszystkie zajęcia, do Pułtuska dojeżdżam raz w miesiącu, a do czterech uczelni prywatnych daję swoje nazwisko i numer konta bankowego.

Dla mnie to był szok, po raz pierwszy bowiem spotkałem się ze zjawiskiem takiego nadużycia etosu uczonego. Powtarzam, może jestem staroświecki i już się nie zmienię, ale jednak wierzę, że istnieje coś takiego jak etos nauczyciela akademickiego i etos uczonego. I my sami musimy o ten etos dbać, bo jeśli my nie będziemy tworzyć pewnych wzorców osobowych, to kto nas w tym wyręczy?

- Jeśli można jeszcze w tej sprawie, to wydaje się, że narzuca tu się rozwiązanie, które uprościłoby całą tę sytuację: może byłoby lepiej, mając, dajmy na to, dwie osoby pracujące na dwóch etatach, np. na Uniwersytecie Jagiellońskim i gdzie indziej, jednemu dać dwa etaty i dwie pensje i drugiemu dwa, ale każdemu z nich na tej samej uczelni i wtedy wszyscy byłiby zadowoleni...?

- Nie chcę niszczyć szkolnictwa przede wszystkim niepublicznego, bo przy takim podejściu do sprawy dla niektórych uczelni byłaby to próba ostateczna. Uważam że moi profesorowie źle nie zarabiają, mam na to dowody – informacje od kwestora. Jeśli profesor na filologii, jak dajmy na to ja, zarabia około 6 tys. zł, a profesor na Wydziale Prawa osiąga 9 tys. zł miesięcznie, to nie ma na co narzekać.

Jeżeli komuś się nie chce dodatkowo pracować na studiach zaocznych czy wieczorowych i przychodzi tylko raz w tygodniu na 6 godzin, to oczywiście on zarobi tylko podstawowe uposażenie. Uważam, że w obecnej sytuacji społecznej, kiedy mamy około 300 uczelni prywatnych, nie wolno nam doprowadzać do ich upadku. Jeśli więc „mój” profesor będzie tam na drugim etacie i będzie dawał dodatkowe uprawnienia do prowadzenia tamtych studiów licencjackich, to w porządku.

Jest to próba pogodzenia sprawy społecznej i prywatnej sprawy finansowej profesora. Nie wiem, jak w Warszawie, ale w innych ośrodkach traktuje się mnie jak wroga szkolnictwa niepublicznego. A przecież to nieprawda! We wspomnianej akcji chodzi mi o to, by kierownicy szkół prywatnych zrozumieli, że powinni wreszcie rozpocząć kształtowanie własnej kadry, która mogłaby im zapewnić odpowiedni poziom, rozwój i pewną przyszłość.

Każdego roku progi państwowych uczelni opuszcza około 900 doktorów habilitowanych oraz 4,5–5 tys. doktorów. Na przykład Uniwersytet Jagielloński w ubiegłym roku wykształcił prawie 500 doktorów, z których mogłem zatrudnić tylko około 15, reszta pozostaje do „zagospodarowania” gdzie indziej. Oni właśnie stanowią doskonałą bazę dla szkół prywatnych, z której za kilka lat mogłyby wyrosnąć znakomite zespoły ludzkie!

Rektorzy szkół prywatnych tymczasem odpowiadają, że co im po młodej, choćby nawet zdolnej i ambitnej kadrze, kiedy oni potrzebują wielkich nazwisk, czyli faktycznie „martwych dusz”, bo nic innego tak skutecznie nie przyciąga kandydatów na studia jak właśnie nazwiska osób znanych. Pytam się zatem: jak ci ludzie będą uprawiać naukę, kiedy każe się im pracować po 400 godzin? Błędne koło! Ale, na szczęście, i wśród prywatnych są już takie uczelnie, które rozumiały, na czym polega prawdziwe powołanie szkoły wyższej, inwestują w przyszłą kadrę i zaczynają prowadzić własne badania naukowe.

- Mam jeszcze pytanie związane z rosnącymi żądaniem poprawy efektywności, co jest czasami kojarzone z rynkiem, a na pewno wiąże się z racjonalizacją zarządzania szkołą wyższą. Podstawowymi zasobami uczelni są praca badawcza i działalność

dydaktyczna. Czy nie łatwiej zarządzać tymi zasobami w odrębnych strukturach? Badania i dydaktyka to odmienne zadania, mające innych odbiorców i innych partnerów; z jednej strony – przedsiębiorstwa lub placówki badawcze, z drugiej – studentów czy osoby dokształcające się. Może więc lepiej tworzyć duże wydziały (np. społeczny, humanistyczny, nauk ścisłych i przyrodniczych) i w ich ramach zarządzać pracą dydaktyczną i pracą badawczą? Niektóre uczelnie zachodnie tak działają: odrębna pula godzin dydaktycznych i odrębna badawczych; z jednej układa się programy nauczania, z drugiej – projekty badawcze...

– Bardzo sobie cenię nie tylko badania naukowe. Jestem może tradycjonalistą i konserwatystą, tylko że przy obecnej strukturze to jednak nie jest takie proste do przeprowadzenia. Może gdyby wydziały były bardziej jednorodne, ale na mój Wydział Filologiczny składa się 14 instytutów i różne języki. Trudno z tego tworzyć „wspólną pulę godzin dydaktycznych”. Problem polega na czym innym. Myślę, że w badaniach bardziej teraz chodzi o jakość, a nie o ilość. Jeśli przy każdym uzasadnieniu awansu pracownika otrzymuję liczbę cytowań, to mam po prostu dane o tym, ile dany pracownik znaczy w świecie naukowym. Jeśli chodzi o różne dyscypliny, z wyjątkiem polonistyki, to mamy pod ręką listę filadelfijską. To dlatego właśnie zlikwidowaliśmy „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, żeby skończyć z działaniem, które właściwie w dorobku naukowym się nie liczy. Liczą się tylko publikacje w czasopiśmie recenzowanych. Poza tym dzisiaj istnieją już lepsze mechanizmy wyławiania wartościowych pracowników niż mechaniczne liczenie publikacji. Z tym zresztą wiąże się także problem pewnego nadużycia. Polega ono na tym, że np. mój doktorant z medycyny publikuje swoje wyniki badań i w charakterze współautorów dopisuje mu się siedemnastu innych pracowników kliniki, w której pracuje, bo wszyscy muszą być uwzględnieni, z kierownikiem kliniki na czele. Cholera, nie wiem, o czym oni wszyscy tam piszą, ale faktycznie są liczeni. A przecież to nic innego jak dopisywanie się do cudzej pracy. To choroba, przy której ja już właściwie spasowałem. Ale w tej praktyce dostrzegam po prostu nadużycie, które, generalnie rzecz biorąc, uderza w jakość badań naukowych. Druga sprawa to dydaktyka.

Na fali odnowy próbowaliśmy po prostu dydaktykę odrzucić jako mało ważną. Aby tę swoistą modę powstrzymać, wymyśliliśmy na uczelni następujące rozwiązania. Uniwersytet ufundował nagrody rektora, Laury Jagiellońskie, przyznawane raz do roku za wybitne osiągnięcia naukowe w zakresie medycyny, nauk ścisłych i przyrodniczych oraz nauk humanistycznych. Oprócz tego pracownikom którzy mogą się pochwalić realnymi osiągnięciami w pracy dydaktycznej przyznajemy nagrody *Pro Arte Docendi*. Kandydatów do tych nagród ustala specjalna komisja na podstawie ankiet studentów. I jeszcze wymyśliłem coś, co zbliża uniwersytet ze szkołami średnimi. Jest to Nagroda im. Hugona Kołłątaja, przyznawana za kontakty z liceami i za podręczniki. Wysokość wszystkich tych nagród nie jest może największa, gdyż każda z nich oscyluje wokół kwoty 15 tys. zł, ale są one chyba skuteczną formą dopingu.

Pragnę przy tym zauważyć, że przy ocenie pracy kadry opieramy się na opinii studentów. Mamy małą pracownię metryczną, która prowadzi tego typu badania. Coraz więcej instytutów już przyjęło ten system ocen, choć zdarzają się jeszcze z tym kłopoty, zwłaszcza na kierunkach humanistycznych.

– W Sejmie trwają prace nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym, a tymczasem nie istnieje strategia rozwoju tego szkolnictwa. Czy nie byłoby bardziej logiczne sfor-

mułowanie w pierwszej kolejności takiej strategii, a dopiero potem, na podstawie zasad przyjętych w strategii – opracowanie ustawy? Brak rozstrzygnięcia ważniejszych kontrowersyjnych problemów powoduje duże rozbieżności podczas dyskusji nad ustawą. Co Pan Rektor o tym sądzi?

– Na temat strategii dyskutowaliśmy już od kilku lat, aż wreszcie były wiceminister odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe wymyślił strategię. To znaczy – siadł przed komputerem i w ciągu dwóch albo trzech wieczorów napisał rzecz bzdurną na bodajże 50 stron. Teoretycznie mają panowie rację: najpierw powinna być strategia, a dopiero potem ustawa. Tylko że na tę strategię to my się nie doczekamy, bo w tej chwili żaden rząd nie jest w stanie tego zrobić. W tej sytuacji poszliśmy w odwrotnym kierunku. Skupiliśmy się na tym, co moim zdaniem jest najpilniejsze, czyli na prawie o szkolnictwie wyższym.

Ustawa jest nam bardzo potrzebna. Uczestnicząc w realizacji procesu bolońskiego, nie możemy sobie dłużej pozwolić na rozmaite wynaturzenia, z jakimi mamy teraz do czynienia. Dzisiaj każdy z moich profesorów może mi wytoczyć proces o utrudnianie pracy w, dajmy na to, siedmiu uczelniach i nic mu nie będę mógł zrobić poza udzieleniem nagany za nieprzestrzeganie uchwał Senatu. Ale wyrzucić z Uniwersytetu nie mam prawa. Ustawa powinna więc jasno precyzować, co się mieści w ramach „etosu” nauczyciela akademickiego. Ale jeszcze bardziej – winna uporządkować strukturę. Projekt prezydencki ma wiele wad, ale niech będzie i taki, byleby pozwolił wyhamować negatywne tendencje.

Gdyby nie wasz kolega, psycholog społeczny, który pewnego dnia stanął przed kamerami telewizji i oświadczył, że czuje się jak dziewczyna na skrzyżowaniu ulic i jest do wyjąęcia, może nie byłoby tak daleko idących zmian w świecie akademickim. Wkrótce jednak zaczęli się pojawiać jego koledzy i to samo robić, wystawiając się na widok publiczny i powiadając, że są do kupienia! W tej sytuacji nowe prawo jest oczywiście potrzebne.

Moja filozofia życia jest inna. Możecie mnie panowie opisywać jak chcecie, ale uważam po staroświecku, że nauczyciel akademicki to nie jest zwykły zawód, ale powołanie. Tak jak ksiądz ma powołanie, tak samo musi je mieć profesor. To jest wpisane w jego misję. Jeśli tego „czegoś” brakuje, to człowiek powinien szukać sobie zajęcia gdzie indziej. Bardzo mnie boli, kiedy raz po raz czytam w gazetach, że profesorowie zajmują się jakimś biznesem, żeby wyciągnąć jak najwięcej pieniędzy. Poszliby choć raz na miesiąc (już nie mówię – raz na tydzień) na cmentarz i zobaczyli, ile będą w stanie z tego zabrać ze sobą na drugi świat. Wówczas może by i w tych swoich wyścigach wyhamowali.

– Od ponad dwóch miesięcy Polska jest członkiem Unii Europejskiej. Czy data pierwszego maja 2004 roku zmieniła coś w życiu Uniwersytetu Jagiellońskiego?

– Nie ma żadnej rewolucji, bo w Unii Europejskiej to nasz Uniwersytet jest od 600 lat. Ale mniej anegdotycznie powiem, że w tej chwili np. łatwiej nam się rozmawia z naszymi partnerami z Zachodu. Pamiętam, kiedy jeszcze półtora roku temu zgłosiłem pomysł spotkania z rektorami uczelni francuskich, nie było żadnego odzewu. Więc zrezygnowałem. Teraz nagle okazało się, że Francuzi chcą się z nami spotykać. W przyszłym roku w maju będę gościł wszystkich rektorów z Niemiec, którzy przyjadą do Krakowa na spotkanie z rektorami uczelni polskich. Słowem, łatwiej nam się teraz rozmawia na płaszczyźnie ogólnoeuropejskiej. Łatwiej także z partnerami ze Wschodu.

Na spotkanie z rektorami polskimi, które zorganizowałem na początku czerwca w Olśztynie, zaprosiłem delegację z Federacji Rosyjskiej. Przyjechało sześciu rektorów. Początkowo mieli obawy, ale przyjechali. W listopadzie bieżącego roku do rektora Szkoły

Główniej Gospodarstwa Wiejskiego, prof. Tomasza Boreckiego, przybędzie ich ze Wschodu około stu. Dlaczego teraz chętnie przyjeżdżają? Bo Polska jest już w Unii. O ile nasze członkostwo we Wspólnocie Europejskiej zdecydowanie ułatwia i poszerza współpracę międzynarodową, o tyle w samej strukturze uczelni, w jej codziennym życiu, zmienia niewiele. To jest kwestia polityki długofalowej, a ta z dnia na dzień nie czyni rewolucji.

Mamy kolejkę uczelni zagranicznych chętnych do podpisania z nami umowy o współpracę, obserwuję coraz większe zainteresowanie młodzieży zagranicznej możliwością podjęcia studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim. I nie tylko na naszym Uniwersytecie. Proponujemy w coraz większym zakresie studia w języku angielskim. Mamy w tej chwili około 1600 zagranicznych studentów i doktorantów. Nasza oferta jest dla nich interesująca: wysoki poziom nauczania, możliwość studiowania w języku angielskim, ale także po polsku, czemu dobrze służy Instytut Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Sądzę więc, że jeśli dalej będziemy prowadzić taką politykę, to liczba studentów z krajów zachodnich będzie u nas stale rosła.

Nie mam lęku przed Unią. Przez 9 lat pracowałem na uniwersytetach we Francji i w Portugalii. Czuję się u nich równie dobrze jak u siebie. Ale u siebie lepiej i w związku z tym nie mam też obaw, że mi studenci uciekną.

– Ale fizycy – słyszeliśmy takie opinie na Uniwersytecie Warszawskim – boją się, że studenci czy doktoranci od nich wyjadą...

– Jestem jednak przekonany, że oni wrócą. W tej chwili wcale się nie martwię wyjazdami młodzieży za granicę, bo wciąż mam co najmniej 3–4 kandydatów na studia doktoranckie na jedno miejsce. A to, że oni przychodzą, a potem jadą, to bardzo dobrze. Skoro nie możemy na razie wnieść do Unii czegoś innego, to dajmy im zdolnych studentów. A ci ludzie naprawdę tak od razu nie przekształcą się w Niemców, Francuzów czy Amerykanów. Będą tam raczej naszymi ambasadorami. Jedni kiedyś wrócą. Drudzy, jeśli nawet pozostaną w nowych krajach osiedlenia, zawsze łagodniej będą spoglądać na Polskę. Wyjazdy dają im dobry „trening” życiowy i zawodowy. A nasz naród naprawdę jest zdolniejszy od innych. Wiem to z własnych porównań podczas wieloletniego pobytu za granicą, więc o dalszy los tej emigracji i problem tzw. drenażu mózgow jestem raczej spokojny.

– i ostatnia kwestia. Panie Rektorze, z badania OECD wynikało, że społeczeństwa krajów Unii Europejskiej znacznie częściej się doksztalcają niż Polacy, idea *lifelong-learning* staje się u nich modnym hasłem. W *Strategii Lizbońskiej* planuje się, że w 2010 roku w tych krajach przynajmniej kilkanaście procent pracowników każdego miesiąca będzie uczestniczyło w jakiejś formie doksztalcenia. Tworzy się olbrzymi rynek. Jakie plany w tej dziedzinie ma Uniwersytet Jagielloński?

– Zapotrzebowanie na kształcenie ustawiczne upewnia nas, że szkolnictwo wyższe w Polsce nie upadnie. Mamy programy, mamy pomysły, ale problem w tym, że to doksztalcenie powinno właściwie trwać przez całe życie. Jest to bez wątpienia jeszcze jedno wyzwanie na przyszłość. Żeby jednak idea ta spełniła oczekiwania, powinniśmy najpierw zapewnić szersze wykształcenie powszechne, które dałoby możliwość dalszej nauki na uniwersytecie. A my w tej chwili wciąż musimy walczyć o pewien standard europejski kształcenia tzw. dziennego czy popołudniowego.

– No, bo chodzi o to, żeby z odpowiednią wiedzą być w odpowiednim miejscu i czasie, a do tego musi być dobra polityka...

– ...dobra polityka otwarcia się na to, co się dzieje dookoła. Ale my nadrabiamy zaległości tych 45 lat... Uważam, że nasza kondycja nie jest wcale najgorsza. Nasze uniwersytety biją na głowę większość uniwersytetów francuskich czy włoskich. Mamy atuty. Problem w tym, abyśmy potrafili je wykorzystać.

– **Co dzisiaj spędza sen z powiek rektorowi Uniwersytetu Jagiellońskiego? Największe problemy, zagrożenia, ale i nadzieje?**

– Mój Boże, męczy nas straszliwa biurokracja, która się szerzy i oplata coraz to nowymi mackami. Ale także niestabilne prawo i system podatkowy. Dławi nas podatek VAT. W tej chwili mam np. problem z inwestycjami. Budujemy kampus, ale również wielkie Auditorium Maksimum przy Alei Mickiewicza, no i okazuje się, że po pół roku musiałem zrezygnować z usług wykonawcy, tj. Hydrobudowy 6, tej samej, która w Warszawie buduje metro. Przedsiębiorstwo to zaproponowało nam bardzo atrakcyjną cenę i w związku z tym wygrało przetarg. Niedawno jednak okazało się, że była to cena dumpingowa. Firma zażądała od nas dodatkowych 8 mln zł. W efekcie roboty zostały wstrzymane, a ja ogłaszam nowy przetarg. Ktoś go wygra, ale ktoś przegra. I będzie protestował, wstrzymując kontynuację prac...

Gdyby tak władze centralne okazywały więcej zaufania władzom wybieralnym, sprawdzanym przecież przez senat uczelni, takich problemów byłoby znacznie mniej i pracowałoby się o wiele lepiej. Chodzi w końcu o zaufanie do elity intelektualnej tego kraju! Tymczasem na Uniwersytecie Jagiellońskim zmuszony jestem trzymać specjalny pokój, w którym przyjmuję kolejnych kontrolerów – a to z Izby Skarbowej, a to z NIK, a to z Ministerstwa Edukacji... Jesteśmy nieustannie obligowani przez urzędników do drobiazgowej sprawozdawczości, do tworzenia setek i tysięcy pism. Rektor dużego uniwersytetu (podobno autonomicznej uczelni!) powinien mieć jakąś swobodę działania! Dużo złego w tej dziedzinie wynikało z decyzji pana Leszka Balcerowicza, który w ostatniej chwili, w ostatnim czytaniu w parlamencie, wepchnął szkoły wyższe pod działanie ustawy o finansach publicznych, choć formalnie nie powinno ich tam być. Potem poszła – absurdalna z naszego punktu widzenia – ustawa o zamówieniach publicznych. Na szczęście znalazł się ktoś myślący i odpowiedzialny, kto po spotkaniach z rektorami ustąpił z pewnych absurdalnych zapisów i przynajmniej na zakup papieru toaletowego nie musimy organizować konkursów...

I pomyśleć, że na Uniwersytecie działają bardzo dobre komisje senackie, które w pełni kontrolują politykę rektora...

– **Dziękujemy za rozmowę.**

Rozmowę przeprowadzili *Ireneusz Białecki* i *Adam Gałkowski*

Kraków, 6 lipca 2004 roku

Julita Jabłecka

Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym

Autorka przedstawia podstawowe zagadnienia związane z planowaniem strategicznym w uniwersytecie przedsiębiorczym, koncentrując się kolejno na następujących kwestiach: (a) czym jest przedsiębiorczość; (b) czym jest uniwersytet przedsiębiorczy; (c) co to jest strategia i planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie i uniwersytecie; (d) jakie są zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania strategii i przedsiębiorczości uniwersytetu; (e) jak powinien przebiegać proces planowania oraz jaka powinna być treść planu strategicznego w uniwersytecie przedsiębiorczym.

Wprowadzenie

Wielu przedstawicieli nauk o zarządzaniu jest zdania, iż wchodzimy obecnie w okres tzw. nowej ekonomii czy też gospodarki opartej na wiedzy, a najbardziej wyróżniającą cechą nowej ekonomii jest nieciągłość, która z kolei wymaga nieciągłych idei prowadzenia biznesu (por. Bratnicki 2002, s. 23). W takiej gospodarce ważącą rolę w konkurencji odgrywa, oprócz wiedzy, przedsiębiorczość, ponieważ nie da się bez niej osiągnąć pożądaną nieciągłości pomysłów prowadzenia firmy. Waga przedsiębiorczości dla osiągnięcia i utrzymania *trwałej przewagi konkurencyjnej* nie dotyczy jednak wyłącznie firm działających w gospodarce. Pojęcie to na początku lat dziewięćdziesiątych zaczęło się coraz częściej pojawiać również w sferze publicznej, w odniesieniu do uniwersytetów. Także inne terminy ze sfery zarządzania gospodarką rozpowszechniły się w analizach poświęconych zarządzaniu uniwersytetami. Należy do nich *zarządzanie i planowanie strategiczne*. Tej właśnie tematyce poświęcony jest niniejszy tekst.

Przedsiębiorczość

Nie ma uniwersalnej teorii społecznej, ani też uniwersalnej teorii przedsiębiorczości, wolnej od specyfiki miejsca i czasu (por. Bratnicki 2002). Istnieje jednak podobieństwo rozumienia przez specjalistów do spraw zarządzania istoty przedsiębiorczości. Jest nią tworzenie szans i dążenie do ich wykorzystania bez względu na posiadane zasoby znajdujące się pod bieżącą kontrolą organizacji (por. np. Bratnicki 2002; Koźmiński 2001; Kwiat-

kowski 2001). Należy zauważyć związek pojęcia *przedsiębiorczość* wykorzystywanego w odniesieniu do działalności gospodarczej z trzema zagadnieniami:

- zasobów;
- innowacji;
- zdobywania przewagi konkurencyjnej.

W najbardziej radykalnej wersji definicja przedsiębiorczości zaproponowana przez Jeffreya Timmonsa i Howarda Stevensona pomija całkowicie potrzebę posiadania zasobów przez podmiot podejmujący działania przedsiębiorcze, gdyż – według cytowanych wyżej autorów – przedsiębiorczość to tworzenie czegoś z niczego (cyt. za Kwiatkowski 2001, s. 67). To nieprzywiązywanie wagi do ograniczeń zasobowych wynika jednak z pomijania znaczenia (czy w ogóle istnienia) zasobów niematerialnych, takich jak kontakty osobiste potencjalnego przedsiębiorcy, jego wiedza i reputacja, które pozwalają mu na zdobycie w odpowiednim momencie także zasobów materialnych¹.

Związek między przedsiębiorczością a innowacyjnością był dostrzegany od dawna (por. Schumpeter 1939; Drucker 1973; Kwiatkowski 2001).

Peter Drucker porównuje dwa podejścia: pierwsze polega na wprowadzaniu innowacji tworzących podstawy przyszłego biznesu, drugie odnosi się do najlepszego wykorzystania dostępnych zasobów (administrowania). Według cytowanego autora administrowanie to „robienie rzeczy właściwie (sprawnie)”, a przedsiębiorczość (utożsamiana ze skutecznością) polega na „robieniu rzeczy właściwych”.

Dla Aloisa Schumpetera istnieje wiele wymiarów innowacji. Podejście tego autora analizuje Stefan Kwiatkowski (2001, s. 62): „Poprzez wprowadzenie nowego produktu (innowacja produktowa), nowej metody produkcji (innowacja procesowa), poprzez otwarcie nowego rynku sprzedaży lub zaopatrzenia (innowacja rynkowa) lub poprzez wprowadzenie nowej struktury działania (innowacja w sferze zarządzania) przedsiębiorca kształtuje nową funkcję produkcji, co pozwala mu osiągnąć zysk, którego podstawę stanowi zdobyta tylko na pewien czas pozycja monopolistyczna. Innowacja stanowi więc kwintesencję, jest dosłownie tożsama z przedsiębiorczością”. Według cytowanego autora Schumpeter pomija jednak drobne zmiany adaptacyjne jako istotny element procesu innowacyjnego. Tymczasem Kwiatkowski zauważa, iż takie właśnie zmiany – do których należy np. japońska metoda stałego doskonalenia *kaizen*, jako innowacja z dziedziny zarządzania – likwidują wiele barier niemożliwych do usunięcia w ramach poprzedzających tę metodę systemów zarządzania (por. Kwiatkowski 2001, s. 64). Znaczenie takich drobnych stałych usprawnień jako elementu przedsiębiorczości jest nie do przecenienia w odniesieniu do szczególnego rodzaju organizacji – uniwersytetów, dla których radykalne innowacje są rzadkie, a przeważają zmiany drobne i stopniowe. Do kwestii tej wrócę w dalszej części tekstu.

Przedsiębiorczość – oprócz wiedzy – jest jednym z najważniejszych współcześnie źródeł zdobywania i utrzymywania przewagi konkurencyjnej. Uzyskanie trwałej przewagi na rynku jest uważane za podstawowy miernik sukcesu organizacji. W przypadku uniwersytetu uzyskanie przewagi konkurencyjnej oznacza wysoką atrakcyjność oferty edukacyjnej na rynku i występuje wówczas, gdy potencjalni klienci szkoły wyższej w dłuższych okresach wyżej cenią uczestniczenie w oferowanym przez nią programie niż w programach proponowanych przez inne instytucje edukacyjne (por. Koźmiński 2000).

¹ Zwraca na to uwagę także Stefan Kwiatkowski (2001).

Przedsiębiorczość tworzą działania zorientowane wokół szansy wynikającej z jakiejś luki, którą można zapełnić robiąc coś inaczej, lepiej, i tworząc nową wartość (por. Bratnicki 2002). Według cytowanego autora jest to forma efektywnego zarządzania, której można się nauczyć, chociaż bycie przedsiębiorczym wymaga wiedzy, umiejętności, pasji, ciężkiej pracy, aktywnego uczenia się, specyficznego podejmowania decyzji strategicznych, kreowania zmian.

Przedsiębiorczość jest „umiejętnością dostrzeżenia i wykorzystania (zrealizowania) nowych możliwości produkcyjnych, usługowych czy organizacyjnych dających szansę na duży zysk w warunkach braku pewności co do sukcesu całego przedsięwzięcia” (Bielecki 1998, s. 35).

Przytoczona definicja jest dość typowa dla analiz dotyczących przedsiębiorczości, która kojarzona jest z organizacjami dochodowymi, a jej celem ma być „tworzenie bogactwa”. Najczęściej o przedsiębiorczości mówi się w odniesieniu do konkretnych ludzi. Jest to jednak cecha przypisywana nie tylko poszczególnym jednostkom, ale także organizacjom i ich działaniom. I to nie tylko organizacjom tworzącym owo bogactwo. Jako przykład może posłużyć tzw. uniwersytet przedsiębiorczy, który jest przedmiotem niniejszego artykułu.

Organizacje przedsiębiorcze to takie organizacje, które:

- są skłonne do ryzyka i eksperymentowania;
- są zdolne do samodzielnego działania i do innowacji;
- mają skłonność do identyfikacji oraz wykorzystywania szans, zanim zrobią to ich konkurenci;
- uczą się tworzenia nowych rozumień i interpretacji;
- są gotowe do zmian wewnątrzorganizacyjnych w celu zwiększenia efektywności funkcjonowania i rozwoju w wysoce konkurencyjnym otoczeniu.

Cechy przypisywane przedsiębiorczemu działaniu to (Bratnicki 2002, s. 24):

- agresywne wykorzystywanie szans;
- podejmowanie ryzyka;
- kwestionowanie nabytych doświadczeń i formułowanych na ich podstawie założeń;
- elastyczność myślenia i działania;
- samokontrola i tolerowanie niepewności;
- twórczość.

Uniwersytet przedsiębiorczy

Fenomen powstania uniwersytetu przedsiębiorczego pojawił się stosunkowo niedawno. Przedsiębiorczość uniwersytetów ujawniła się w Europie jako efekt nacisków ze strony otoczenia. Przykłady uczelni przedsiębiorczych w Europie Zachodniej są nie tylko przykładami sukcesu, ale także wyrazem walki o przetrwanie.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w otoczeniu uczelni zachodnich następowały zmiany, które stworzyły nowe warunki ich działalności. Otoczenie stało się bardziej burzliwe (większa zmienność elementów otoczenia, większa szybkość zmian, więcej wzajemnych powiązań elementów), mniej hojne, bardziej wrogie i nieprzewidywalne.

W wyniku masowości kształcenia, oczekiwania wykształcenia lepiej dostosowanego do potrzeb rynku, uzyskiwania wartości odpowiadającej włożonym pieniądзом, nacisków na

ekonomiczność rosty oczekiwania w sensie ilościowym i jakościowym wobec uniwersytetów, przy jednoczesnych cięciach funduszy publicznych na kształcenie. Powstała konieczność znalezienia nowych źródeł utrzymania uczelni. Nie był to jednak wystarczający bodziec dla znaczącej modyfikacji zachowań uniwersytetu w kierunku przedsiębiorczości. Z przedstawionych już wcześniej rozważań dotyczących przedsiębiorczości w sektorze biznesu wynika jasno, że ta cecha zarządzania nie ujawni się z pewnością w sytuacji, gdy organizacja nie działa w warunkach rynkowych, nie jest poddana konkurencji między organizacjami o klientów dokonujących zakupów dóbr i usług będących źródłem przychodów dla firmy. Tymczasem szkoły wyższe, działające tradycyjnie w sferze publicznej, nie konkurowały ze sobą o zasoby, zwłaszcza że kształcenie w nich było bezpłatne. Publiczne szkoły wyższe, założone przez państwo, otrzymywały środki na funkcjonowanie bezpośrednio od państwa w wysokości wystarczającej do wykształcenia elit intelektualnych, których liczbę określało państwo. Państwo musiało więc zwiększyć autonomię instytucjonalną uczelni i stworzyć warunki sprzyjające rozwojowi przedsiębiorczości w sektorze szkolnictwa wyższego. Rozpoczęto proces urynkowienia usług publicznych, obejmując nim sektor edukacji. W wyniku nacisków władz państwowych na uczelnie oraz zmian w ustawodawstwie w wielu krajach nastąpiło wprowadzenie menedżeryzmu i metod zarządzania z biznesu do uczelni. Często towarzyszyły temu także żądania władz edukacyjnych, by szkoły wyższe opracowywały plany strategiczne². W krajach, w których nie dokonano takich zmian sprzyjających rozwojowi przedsiębiorczości na poziomie systemu zarządzania szkolnictwem wyższym i w systemie zarządzania samych uniwersytetów przedsiębiorczość tych instytucji jest realizowana w ograniczonym zakresie.

W połowie lat dziewięćdziesiątych Burton Clark (1998) przeprowadził w kilku krajach Europy Zachodniej badania nad transformacją uniwersytetów. W wyniku swoich studiów wyróżnił pięć podstawowych cech uczelni przedsiębiorczych, odróżniających je od uniwersytetów tradycyjnych:

- **Wzmocnienie trzonu (centrum) sterującego.** Bardziej zaawansowane przekształcanie metod działania uniwersytetu w kierunku zachowań przedsiębiorczych wymaga wzmocnienia centrum sterującego, tzn. władz uczelni na szczycie uniwersytetu, ale także władzy wydziałów. Powstała również konieczność akceptacji silniejszej, menedżerskiej formy zarządzania na wszystkich szczeblach (zmniejszenie liczebności i roli ciał kolegialnych na rzecz organów jednoosobowych).
- **Rozwój segmentów peryferyjnych** (czyli jednostek pomostowych między uczelnią a otoczeniem, które zajmują się transferem wiedzy, kontaktami z przemysłem, ochroną własności intelektualnej, edukacją permanentną, pozyskiwaniem środków, sprawami absolwentów).
- **Zróźnicowanie bazy finansowej.** Jest ono wynikiem pozyskiwania środków przez uczelnie z wielu dodatkowych źródeł, poza tradycyjną dotacją ministerialną na kształcenie, tzn. od rad badawczych, z chesnego, od absolwentów, z usług świadczonych na rzecz otoczenia i społeczności lokalnej, ze zleceń oraz z przemysłu.
- **Stymulowanie centrum akademickiego.** Przedsiębiorcze powinny stawać się nie tylko segmenty peryferyjne, ale także jednostki działalności podstawowej (tzn. wydziały i instytuty).

² Szerzej o zmianach w zarządzaniu uczelniami por. Jabłecka (1998; 2000).

- Zintegrowania kultura przedsiębiorcza, rozwijana od początku zmian.

Ujęcie przedstawione przez Clarka koncentruje się na charakterystyce cech uniwersytetu zwanego *przedsiębiorczym*. Nie mówi jednak wiele o tym, na czym polegają przedsiębiorcze zachowania uniwersytetu. Podejście takie rodzi także wiele innych pytań i wątpliwości. W niniejszym opracowaniu nie zamierzam ich rozstrzygnąć, wymagają one bowiem poważnych studiów, pragnę jednak zasygnalizować kwestie mające istotne znaczenie dla kształtowania modelu uniwersytetu:

- Czy uniwersytet jest przedsiębiorczy jako całość organizacyjna w wyniku określonej całościowej strategii instytucjonalnej, czy też jest przedsiębiorczy w efekcie przedsiębiorczości poszczególnych pracowników, a organizacyjna przedsiębiorczość to jedynie wypadkowa (suma?) przedsiębiorczości akademickiej?
- Czy fakt, że tylko część wydziałów lub/i innych jednostek danej uczelni przejawia cechy przedsiębiorczości pozwala nazwać ją „uniwersytetem przedsiębiorczym”?
- Czy uniwersytet przedsiębiorczy ma być wzorcem dla wszystkich uczelni, czy też cechą elity uniwersytetów? A może właśnie najlepsze, stare, elitarne uniwersytety nie muszą być przedsiębiorcze, ponieważ opierają swą przewagę konkurencyjną na reputacji, prestiżu bądź wysokiej pozycji naukowej? Inaczej mówiąc, czy każdy uniwersytet powinien starać się osiągnąć wyżej wymienione cechy przedsiębiorczości i czy w ogóle powszechność takich uczelni jest pożądana?
- Czy uniwersytet mający tylko część cech wyróżnionych przez Clarka jest uniwersytetem przedsiębiorczym?
- Czy przedsiębiorczość uniwersytetu musi iść w parze z komercjalizacją jego działalności? I czy powszechna odpłatność na studia powinna być elementem uwarunkowań uniwersytetu przedsiębiorczego?

Udzielenie odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania jest niezwykle istotne m.in. dlatego, że charakter tych odpowiedzi może zadecydować o kierunku rozwoju nie tylko pojedynczych instytucji, ale także całych systemów szkolnictwa wyższego.

Strategia i planowanie strategiczne

Zarówno strategia, jak i przedsiębiorczość to cechy zarządzania. W literaturze zwraca się uwagę na powiązanie tych dwóch wymiarów.

Strategia jest definiowana bardzo różnie, a definicje te ujawniają różnorodność podejść (por. Penc 2001). Najogólniej mówiąc, strategia oznacza określenie głównych długofalowych celów firmy oraz kierunków, reguł i środków działania, a także takie rozmieszczenie i wykorzystanie zasobów, by firma mogła spełnić swoją misję i osiągnąć główne cele, na które jest nastawiona, zachowując równowagę dynamiczną względem otoczenia. Strategia to określenie spójnych działań i środków w celu zwiększenia zdolności konkurencyjnej organizacji i urzeczywistnienia jej misji oraz polepszenia własnej sytuacji w otoczeniu (Penc 2001, s. 142). Podstawowe cechy, jakimi powinna charakteryzować się strategia to (Gierszewska, Romanowska 1988):

- **ciągłość**: istnienie logicznego związku między programami działania o różnych horyzontach czasowych;
- **kompleksowość**: ogólnoorganizacyjny zasięg strategii, objęcie programem rozwoju wszystkich sfer (podsystemów) organizacji;

- **spójność**: zgodność merytoryczna programów rozwoju dotyczących zróżnicowanych horyzontów czasowych i różnych podsystemów organizacji;
- **elastyczność**: zdolność dostosowania tempa i sposobów rozwoju do istniejących warunków;
- **realność**: dostosowanie strategii do obecnych i przyszłych warunków funkcjonowania.

W skład strategii przedsiębiorczej wchodzi:

- identyfikacja szans;
- tworzenie wizji;
- wypracowanie koncepcji domeny działania (ryнку, biznesu);
- pozyskiwanie niezbędnych zasobów i kompetencji;
- wykorzystywanie okazji pojawiających się w czasie szybkiego rozwoju;
- podtrzymywanie zachowań przedsiębiorczych;
- prowadzenie działalności w sposób tworzący wartość.

W literaturze poświęconej uniwersytetom przyjmuje się klasyczną definicję Alfreda Chandlera (1962) dotyczącą planowania strategicznego: jest to wytyczanie długoterminowych celów i zadań, organizacja i przyjęcie kierunku działania oraz alokacja zasobów potrzebnych do realizacji tych celów.

W skład planowania strategicznego w uniwersytecie, będącego pierwszym etapem wypracowywania i realizacji strategii, wchodzi:

- ocena otoczenia, identyfikacja trendów i zmian;
- ocena instytucji, problemów, możliwości, analiza SWOT;
- ocena wartości, aspiracji i ideałów różnych interesariuszy oraz odpowiedzialności instytucji wobec nich i społeczeństwa;
- przygotowanie planu, jako wzorca strategii, kierunku działalności.

Etapy planowania w uniwersytecie nie odróżniają się niczym szczególnym od cech planowania w innych organizacjach.

Efektom planowania jest przygotowanie określonej strategii. W literaturze dotyczącej uniwersytetów wyróżnia się dwa rodzaje strategii (por. Taylor, Miroiu 2002):

- strategię reaktywną (zachowawczą), polegającą na biernej adaptacji do wymagań otoczenia;
- strategię przedsiębiorczą, która jest nastawiona na zmienianie otoczenia i koncentruje się na silnych stronach organizacji.

W uniwersytecie przedsiębiorczym powinien oczywiście dominować ten drugi rodzaj strategii.

W ramach strategii przedsiębiorczej Peter Drucker (1992, s. 224–259) – największy guru od spraw zarządzania – wyróżnia cztery ofensywne szczegółowe rodzaje strategii firmy:

- Być najpierwszym i najsilniejszym.
- Uderzać w nich tam, gdzie ich nie ma. Określenie to obejmuje dwie różne strategie:
 - twórcze naśladownictwo;
 - „przedsiębiorcze judo”.
- Wyszukać i zająć wyspecjalizowaną niszę; tu można wyróżnić trzy odrębne strategie:
 - strategię rogatki (poborcy myta);
 - strategię wyspecjalizowanej umiejętności;
 - strategię wyspecjalizowanego rynku.

- Zmienić ekonomiczne właściwości wyrobu, rynku lub przemysłu.
Bliższa analiza poszczególnych typów strategii Druckera wskazuje, że strategie przydatne w biznesie niekoniecznie mogą być stosowane w innych sferach działania. Instytucje szkolnictwa wyższego wymagają wypracowania odrębnych strategii, dostosowanych do specyfiki tej sfery działalności.

Zewnętrzne oraz wewnętrzne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości i strategii uniwersytetu

Jak już wcześniej wspomniałam, kształtowanie się uniwersytetu przedsiębiorczego, a także możliwość prowadzenia strategii instytucjonalnej w ramach organizacji przedsiębiorczej zależy od pewnych uwarunkowań. Ogólnie mówiąc, decydują one o tym, jakie możliwości manewru ma uczelnia w odniesieniu do poszerzania, a także zawężania swej domeny działania oraz kształtowania oferty edukacyjnej i badawczej, w zakresie regulacji popytu na swe usługi, określania ceny tych usług (czesne), tworzenia nowych obszarów działania i oferowania nowego typu usług, nowych sposobów ich pełnienia i „tworzenia nowych wartości dla klienta” (żeby użyć terminologii z zakresu zarządzania), tworzenia nowych treści i metod kształcenia, podejmowania nowych kierunków badań i współpracy z gospodarką. Inaczej mówiąc, zewnętrzny i wewnętrzny kontekst funkcjonowania wpływa na to, w jakim zakresie uniwersytet może tworzyć nowe możliwości działania oraz wykorzystywać te szanse. Wspomniane wyżej warunki wpływają więc na swobodę podejmowania nowych inicjatyw, tworzenia szans, kształtowania zakresu działania, wyboru klientów i rynku, na elastyczność i kreatywność zachowań uniwersytetu, a także na strategię działania uniwersytetu i planowanie strategiczne, a zwłaszcza na:

- cele, zakres, charakter planu;
- przebieg procesu planowania;
- uczestnictwo określonych podmiotów (osób, zespołów) w planowaniu.

Uwarunkowania przedsiębiorczości i tworzenia strategii uniwersytetu podzieliłam na zewnętrzne i wewnętrzne.

Uwarunkowania zewnętrzne

Do najważniejszych zewnętrznych elementów kontekstu rozwoju przedsiębiorczości i strategii uniwersytetu należą uwarunkowania prawne, finansowe, polityczne i ekonomiczne, kulturowe, demograficzne i technologiczne. Mogą się one zmieniać w czasie i są zróżnicowane w poszczególnych krajach.

Opisanie w krótkim artykule wszystkich szczegółowych elementów tych uwarunkowań oraz ich roli jest niemożliwe, ograniczę się więc do wymienienia przykładowych, najważniejszych elementów otoczenia zewnętrznego, przede wszystkim zaś tych, które wpływają na strategię edukacyjną uczelni.

Uwarunkowania prawne

Spośród uwarunkowań prawnych można wspomnieć o kwestiach podstawowych (które np. w Polsce regulują przepisy *Ustawy o szkolnictwie wyższym*), takich jak m.in.:

- przepisy dotyczące zakresu autonomii instytucjonalnej, substancjalnej i proceduralnej oraz strukturalnej (odpowiedni zakres autonomii jest podstawowym czynnikiem

określającym pole manewru poszczególnych uczelni w zakresie strategii i przedsiębiorczości);

- przepisy dotyczące zasad i możliwości tworzenia (zakładania) szkół wyższych, wydziałów bądź kierunków studiów oraz ich zamykania (określają bariery wejścia i wyjścia z rynku edukacyjnego uczelni krajowych i zagranicznych);
- istnienie oraz założenia działalności instytucji akredytacyjnych, a także kryteria akredytacji (określają bariery wejścia i wyjścia z rynku edukacyjnego);
- uprawnienia do określania wielkości rekrutacji na studia, prowadzenia określonych typów studiów (dzienne, zaoczne, podyplomowe, doktoranckie, krótkie kursy, kształcenie na odległość), zasad selekcji w trakcie studiów, prawa wydawania dyplomów (przepisy te wpływają na pole manewru strategicznego, zmianę segmentu rynku, innowacje w dziedzinie metod i kierunków kształcenia);
- prawo określania treści kształcenia, zasad zaliczeń, istnienie minimów programowych (determinuje ono innowacyjność oferty edukacyjnej);
- zasady mobilności międzyinstytucjonalnej studentów (system punktów kredytowych, standaryzacja programów nauczania) i kadry (ograniczają lub umożliwiają elastyczność strategii i innowacyjność programową);
- przepisy dotyczące możliwości i zasad wprowadzania opłat za studia oraz ustalania ich wysokości (czesne) (mogą pobudzać lub ograniczać przedsiębiorczość oraz możliwości planowania przychodów);
- przepisy dotyczące polityki kadrowej: zasad zatrudniania, awansowania, określania płac (umożliwiają lub ograniczają strategiczne planowanie kadr);
- istnienie sektora prywatnego uczelni i konkurencji z sektorem publicznym (może stymulować przedsiębiorczość).

Uwarunkowania finansowe:

- wielkość środków finansowych przeznaczanych przez państwo na edukację;
- zasady finansowania (miękkie czy oparte na konkurencji, biurokratyczne, oparte na negocjacjach czy na wskaźnikach, popytowe czy podażowe itd., por. Jabłecka 2004);
- swoboda gospodarowania środkami, możliwości pozyskiwania środków zewnętrznych i ich wykorzystania.

Uwarunkowania polityczne, np.:

- istnienie lub brak strategii edukacyjnej i strategii rozwoju społecznego;
- zasady dotyczące stosunków międzynarodowych, mobilności kadry i studentów;

Uwarunkowania społeczno-kulturowe i demograficzne:

- trendy dotyczące liczebności roczników w wieku podejmowania kształcenia na studiach;
- zmiany mody, gustów, postrzegania wartości edukacji.

Uwarunkowania ekonomiczne:

- poziom i tempo rozwoju gospodarczego (ewentualnie recesja, inflacja);
- poziom bezrobocia, struktura i wielkość zapotrzebowania na kadry z wyższym wykształceniem;
- wymagania rynku pracy dotyczące kompetencji zawodowych oraz nowych zawodów.

Sytuacja w sektorze szkolnictwa wyższego:

- nasilenie konkurencji na rynku edukacji wyższej między istniejącymi uczelniami (i placówkami B+R na rynku prac badawczych);
- status prywatnego sektora szkół wyższych i sposób traktowania tego sektora przez państwo.

Uwarunkowania technologiczne:

- dostępność technik umożliwiających stosowanie nowoczesnych form kształcenia (kształcenie na odległość itp., dostępność komputerów dla studentów, dostępność metod audiowizualnych);
- dostępność infrastruktury informatycznej dla zarządzania uczelnią.

Uwarunkowania wewnętrzne

Wewnętrzne, instytucjonalne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości, a także procesu strategicznego planowania w uczelni przedsiębiorczej, to:

- technologia;
- struktura;
- kultura.

Mówiąc o uwarunkowaniach wewnętrznych, skoncentruję się na tradycyjnych cechach uniwersytetu, które, choć ulegają stopniowym zmianom, nadal stanowią istotny element wewnętrznej charakterystyki uczelni.

Technologia

Uniwersytet cechuje zróżnicowany proces technologiczny, jest tu realizowany proces kształcenia na różnych kierunkach, kształcenie obejmuje różne treści i prowadzone jest według zróżnicowanych metod, podobnie proces badawczy jest realizowany w różnych dziedzinach i obszarach. Specyfiką uniwersytetu jest realizacja procesów kształcenia w wielu dziedzinach i kierunkach odpowiadających tradycyjnemu pojęciu tej uczelni. Specyfiką uniwersytetu (w naszej części Europy) jest także nierozłączność kształcenia i badań. Strategia wymagająca zawężenia działalności (domeny działania) i rezygnacji z jednego lub kilku kierunków kształcenia czy też z realizacji badań nie ma tu zastosowania, ponieważ uniwersytet traci wówczas tożsamość, przestaje być uniwersytem.

Struktura

Pośród wielu tradycyjnych cech struktury uniwersytetu można wyróżnić osiem najsilniej oddziałujących na procesy zarządzania, a zwłaszcza na procedury planowania strategicznego i przedsiębiorczość:

- Zorganizowanie uczonych wokół nieformalnej struktury dyscyplin naukowych oraz wokół formalnej struktury wydziałów uczelnianych odpowiadających mniej więcej strukturze kształcenia (struktura macierzowa). Istnieje silny stopień identyfikacji z dyscypliną, a mniejszy z uczelnią jako miejscem zatrudnienia.
- Fragmentaryzacja struktury, jej rozdrobnienie na niezależne części, wynikające z opisanych wyżej podziałów. W efekcie uczelnia tworzy tzw. system luźno powiązany (por. Weick 1976), często towarzyszy temu izolacja jednostek. W istotnym stopniu – podobnie jak cecha opisana wyżej – utrudnia to procesy całościowego, ogólnouczelnianego planowania strategicznego. Można się spodziewać, że uczeni realizują niepowiązane strategie indywidualne.

- Zróżnicowany stopień zaawansowania rozwoju poszczególnych dyscyplin. W efekcie są one w różnym stopniu podatne na zewnętrzne ukierunkowanie nauki (por. teoria finalizacji), co znajduje wyraz w zróżnicowaniu i podziale na nauki podstawowe i stosowane oraz różne kultury dyscyplinarne, a także w różnym zakresie współpracy z przemysłem.

Rozwój współpracy części komórek organizacyjnych (wydziałów, instytutów) z przemysłem i realizacja badań komercyjnych oraz ograniczenia możliwości takiej współpracy w innych komórkach prowadzą do zróżnicowania sytuacji finansowej jednostek w uczelni.

- W uniwersytecie egzystują obok siebie nauki humanistyczne i przyrodnicze, medyczne i techniczne, społeczne i rolnicze, teoretyczne i eksperymentalne, o różnych kulturach akademickich (por. Becher 1989), w zróżnicowanym stopniu zdolne do współpracy z otoczeniem.
- Uczelnie to profesjonalne biurokracje (por. Mintzberg 1983), instytucje zdecentralizowane, w których najważniejsze decyzje merytoryczne dotyczące pracy uczonych podejmowane są przez nich indywidualnie jako przez profesjonalistów, a więc na najniższym poziomie w strukturze. Można się więc spodziewać nie tylko indywidualnych strategii, ale także dominowania oddolnych, zdecentralizowanych i wycinkowych innowacji.
- Z rozproszeniem kompetencji profesjonalnych wiąże się niezależność poszczególnych uczonych dotycząca rozwoju zawodowego, karier, sposobu pracy, metod nauczania itp. (por uwaga wyżej).
- W strukturze władzy uczelnianej dominują ciała kolegialne nad organami jednoosobowymi, ciała te podejmują większość ważnych decyzji dotyczących uczelni czy wydziału. Kolegialność jako cecha kultury akademickiej musi zatem być wbudowana w procesy tworzenia strategii uczelnianej oraz uzgadniania strategii wycinkowych.
- Ciała akademickie (jednoosobowe i kolegialne) poddane są zasadzie kadencyjności. Istnieje więc konieczność uwzględnienia tego elementu struktury w celu zapewnienia ciągłości strategicznej.

W kontekście dość powszechnych opinii specjalistów zajmujących się szkolnictwem wyższym na temat uniwersytetów uważanych za instytucje najbardziej konserwatywne i niepodatne na zmiany, obok kościoła i wojska, ważne jest stwierdzenie Burtona Clarka: podstawowa cecha przedsiębiorczości, jaką jest innowacja, ma w uczelni większe znaczenie, niż się potocznie uważa, ale ma charakter oddolny. Zmiany mają charakter marginalny, przyrostowy, natomiast poważne i nagłe, kompleksowe innowacje zdarzają się rzadko ze względu na trudności realizacji: fragmentaryzację struktury i zadań oraz rozproszenie władzy i kompetencji. Stwierdzenie to potwierdza wnioski, jakie płyną z analizy wpływu rozwiązań strukturalnych na procesy zarządzania i przedsiębiorczości przedstawione wyżej.

Ze wskazanych wyżej cech technologii i struktury oraz oddolnego charakteru innowacyjności wynika, że uniwersytet działa na wielu różnych, nie powiązanych ze sobą rynkach: edukacyjnym, badawczym, rynku badań stosowanych, odrębnych rynkach absolwentów różnych wydziałów i dyscyplin naukowych. W tej sytuacji można (a nawet trzeba) realizować wiele różnych odrębnych strategii cząstkowych oraz jedną ogólnoinstytucjonalną strategię integracji. Oprócz ogólnoinstytucjonalnych zmian na szczeblu całej uczelni, można przewidywać wiele innowacji oddolnych. Federalizacja struktury uniwersytetu

i zewnętrzne powiązania jego społeczności naukowej wymagają strategii nastawionej na wzmacnianie więzi i identyfikacji jednostkowej uczonych z uniwersytem jako ich miejscem pracy, aby zapobiec rozwojowi sił odśrodkowych, wzmacnianych poprzez rozkwit rozproszonych strategii wydziałowych, dyscyplinarnych czy nawet indywidualnych.

Trzecim, równie ważnym jak struktura i technologia, wyznacznikiem swobodnego rozwoju przedsiębiorczości oraz planowania strategicznego są **cechy tradycyjnej kultury uniwersytetu**:

- znaczenie swobód akademickich oprócz instytucjonalnej autonomii nauki i kształcenia jako podstawowej wartości w społeczności akademickiej;
- towarzyszący wolności akademickiej indywidualizm dotyczący organizacji własnej pracy, kariery i rozwoju, sposobu komunikacji itp.;
- system motywacji uczonych do podejmowania badań podstawowych związany z rozwojem nauki jako wartości samej w sobie;
- podejmowanie zadań (badawczych) stosownie do indywidualnych zainteresowań badaczy, a jednocześnie zgodnie z ważnością danej problematyki dla nauki (dominacja kultury badań poznawczych);
- skierowanie wyników pracy badawczej do środowiska naukowego jako odbiorcy;
- kontrola nad pracą pracowników uczelni (naukową) nie poprzez formalną władzę, ale przez nieformalne naciski środowiska i oceny wewnątrzśrodowiskowe – *peer review* (kontrola dotyczy rekrutacji do zawodu akademickiego, awansów, publikacji);
- fakt, że główną nagrodą jest uznanie przez kompetentnych ekspertów – kolegów (poprzez prestiż, cytowania, nagrody, przynależność do towarzystw);
- przestrzeganie norm etosu naukowego (np. że nauka jest dobrem publicznym), takich jak uniwersalizm (nie ma uprzywilejowanych źródeł wiedzy), wspólnotowość (odkrycia są własnością wspólnoty, wytwory wiedzy są własnością publiczną), bezinteresowność (naukę uprawia się dla niej samej, samo odkrycie jest nagrodą), zorganizowany sceptycyzm (wiedza musi być nieustannie weryfikowana), oryginalność i nowatorstwo jako najważniejsze kryteria oceny prac naukowych.

Jak widać, kultura organizacyjna uniwersytetu tradycyjnego jest nastawiona jest do wewnątrz, jest kulturą zamkniętą. Tymczasem kultura przedsiębiorczości wymaga nastawienia zewnętrznego – na kontakty z otoczeniem, na przystosowanie do jego potrzeb, ale także na jego kształtowanie.

Wiele cech technologii uniwersytetu, cech strukturalnych oraz cech kultury uniwersytetu utrudnia rozwój przedsiębiorczości i rozwój strategii, porozumiewanie się oraz wspólne decydowanie o przyszłości całej instytucji; z drugiej strony dominacja ciał koleżeńskich nad jednoosobowymi wymaga partycypacyjnego trybu opracowywania strategii. Można także stwierdzić, iż kształtowanie uniwersytetu przedsiębiorczego wymaga częściowej przebudowy jego struktury i kultury bądź też współistnienia dwóch różnych kultur i struktur.

Według Hardyego, Langleya i Mintzberga (1984) strategia uniwersytetu charakteryzuje się pewnymi cechami szczególnymi, wynikającymi z oddziaływania struktur i kultury tej organizacji (wymieniam tylko te o charakterze uniwersalnym, które nie dotyczą wyłącznie uczelni amerykańskich).

- Strategię tworzy wielu aktorów, a nie mały zespół na szczycie managementu, ze względu na silną decentralizację, rozproszenie uprawnień decyzyjnych, luźne powiązanie.

- Niektóre elementy strategii odnoszą się do całości uczelni, inne – tylko do części (np. kwestie dotyczące biblioteki czy obciążeń dydaktycznych), np. wydziałów, a nawet poszczególnych uczonych (w tym zakresie strategia uczelni = strategii indywidualnej).
- Występuje duży stopień rozczłonkowania strategii, w efekcie elementy strategii (np. metody nauczania) można odrębnie i niezależnie zmieniać bez wpływu na całość.
- Kontrola nad strategiami może być w rękach profesury lub ciał jednoosobowych, a niekiedy kilku szczebli.
- Wiele strategii indywidualnych pozostaje pod wpływem przynależności organizacyjnej i profilu wykształcenia ich autorów.
- Wiele strategii związanych z zadaniami jest wspólnych raczej dla kierunków studiów i dyscyplin naukowych niż uczelni, czyli podlega wpływom profesjonalnym.
- Wiele strategii tzw. rozważanych (wypracowanych) – w przeciwieństwie do tzw. strategii wyłaniających się – jest pod wpływem centralnej administracji (rektora).
- Administracja stara się kontrolować strategie procesowe.
- W sytuacjach kryzysowych administracja centralna umacnia władzę dotyczącą strategii (kwestie likwidacji wydziałów lub połączenia jednostek).
- Strategie negocjowane są uzgodnione, jeśli zostaną podjęte kolektywnie.
- W procesie interaktywnym można zbudować silną strategię ideologiczną, np. wyróżniające się wydziały mogą stworzyć silny system przekonań decydujący w wielu sprawach (np. określona orientacja naukowa jest źródłem ideologii).
- W procesie interakcji może zostać stworzona spójna strategia (np. nowe regulacje senatu dotyczące awansów).
- Strategie mają tendencje do stabilizacji i niechęć do rewolucji, ponieważ odpowiedzialność za zmiany ponosi tu wiele osób.
- W strategii występują zmiany stopniowe i nieustanne (np. tematyka badawcza, uaktualnianie programu kształcenia). Zmiany następują łatwiej w przypadku decyzji administracji (ponieważ nie trzeba ich uzgadniać kolektywnie).

Przedstawiona wyżej charakterystyka procesu planowania nie ma charakteru normatywnego, jest opisem procesów występujących w rzeczywistości w tradycyjnych uniwersytetach. Widać jednak wyraźnie wpływ wszystkich trzech elementów wewnętrznej charakterystyki uniwersytetów, opisanej wyżej, na procesy planowania. Wydaje się, że budując wskazówki o charakterze normatywnym (jak powinien wyglądać proces planowania), należy wziąć pod uwagę obserwacje wspomnianych wyżej autorów oraz „wpisać” uwarunkowania technologiczne, strukturalne i kulturowe w sam proces budowania strategii, jednocześnie stwarzając określone mechanizmy przekształcania uwarunkowań będących ograniczeniami przedsiębiorczości w uwarunkowania sprzyjające jej rozwojowi. Zarządzanie strategiczne w uniwersytecie tradycyjnym powinno zatem mieć dwa wymiary: pierwszy – zewnętrzny, zorientowany na tworzenie i wykorzystywanie szans, drugi – wewnętrzny, nastawiony na proces budowania struktury oraz kultury proinnowacyjnej i przedsiębiorczej w uniwersytecie.

Planowanie strategiczne uniwersytetu

Z analizy uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych strategii oraz przedsiębiorczości wynikają pewne postulaty dotyczące:

- procesu planowania;
- udziału określonych aktorów w tym procesie;
- treści i zakresu planu.

Proces planowania

Wymagania dotyczące procesu planowania można scharakteryzować za pomocą kilku terminów, takich jak: *ciągłość*, *partycypacyjność*, *integracja wokół wizji*, *trwały trzon sterujący planowaniem (niekadencyjny)*, *monitorowanie otoczenia przez łączników organizacji*, *uczestnictwo segmentów peryferyjnych w planowaniu*.

- Planowanie powinno być procesem ciągłym, a nie jednorazową akcją.
- Ważny jest charakter partycypacyjny planowania, przełamujący izolacjonizm i federalność. W procesie planowania powinni uczestniczyć najbardziej wpływowi i przedsiębiorczy przedstawiciele wszystkich względnie niezależnych, luźno powiązanych komórek (niekoniecznie dziekani).
- Sam proces planowania powinien integrować całą społeczność uniwersytetu wokół wizji wypracowanej wspólnie pod kierunkiem władz uczelni i odpowiedniej komisji (np. komisji senackiej do spraw rozwoju uczelni).
- Kluczową rolę w procesie planowania powinien odgrywać trzon sterujący planowaniem, o stałym lub sukcesywnie i stopniowo wymienianym składzie, nie podlegającym jednak kadencyjnym zmianom (w celu zachowania ciągłości koncepcji strategii), zmieniający w zależności od zadań.
- Istotną rolę wspomagającą proces planowania powinni odgrywać łącznicy, działający na pograniczu uczelni i otoczenia (organizacje peryferyjne, biuro zajmujące się pozyskiwaniem środków).
- Udział w realizacji strategii powinni mieć przedstawiciele organizacji ubezpieczających przedsiębiorcze działania uczelni (biuro prawne, ośrodki ochrony własności intelektualnej).

Zawartość i forma planu

- Plan instytucjonalny powinien mieć charakter ramowy, ogólny.
- Plan powinien być planem kroczącym, uaktualnianym na bieżąco.
- Plan ogólnouczelniany powinien zawierać superpriorytetowe zadania (organizacja nie może być znakomita we wszystkim) i innowacje ważne dla całej uczelni.
- W planie powinny być określone zakres i sposób wykorzystania kluczowych zasobów, a więc najsilniejszych sfer organizacji.
- Plan powinien obejmować zadania w zakresie utrzymania i rozwoju przedsiębiorczości, a jednocześnie likwidacji jej negatywnych skutków, takich jak sprzeczności interesów, sprzeczności wartości, nierówności statusu finansowego wydziałów.
- W planie powinien się znaleźć wykaz instrumentów stymulowania rozwoju przedsiębiorczości na wszystkich poziomach organizacji, zwłaszcza oddolnej (poprzez bodźce finansowe: nagradzanie za wprowadzanie innowacji programowych, technologicznych, organizacyjnych, dotyczących form, metod i treści kształcenia, za uzyskiwanie grantów, programów międzynarodowych, zleceń z gospodarki);

- Zadania nastawione na wprowadzanie nowych rozwiązań, innowacji zwiększających atrakcyjność uczelni, jej reputację, zainteresowanie potencjalnych studentów i sponsorów oraz otoczenia społecznego (władz samorządowych, przemysłu, biznesu), w tym zadania dotyczące podnoszenia poziomu naukowego i dostosowywania oferty do oczekiwań pracodawców i kandydatów na studia.

Plan ogólnoinstytucjonalny powinien być wspierany przez plany funkcjonalne i subinstytucjonalne (wydziałowe i innych jednostek lub dziedzin działalności uczelni) zawierające następujące elementy:

- diagnoza/prognoza określonego segmentu rynku;
- ocena subinstytucjonalna;
- plan kierunków innowacji (wsparcie silnych stron);
- zadania funkcjonalne (dotyczące kształcenia, badań, współpracy z otoczeniem) i zadania poszczególnych wydziałów (które działają w różnych niezależnych segmentach rynku, wyodrębnionych według kierunków kształcenia (np. filologów, matematyków, historyków) czy dziedzin uprawianej nauki oraz rodzaju kształcenia (tradycyjnego, dla pracujących, podyplomowego, doktoranckiego).

Każdy plan składowy powinien zawierać własną diagnozę/prognozę otoczenia, ocenę własnych silnych stron (zasobów, kompetencji), a także słabych punktów, własne zamierzenia innowacji i wykorzystania kluczowych kompetencji, zadania planowane i innowacje (zmiany) dotyczące różnych obszarów działania (funkcji) uczelni oraz komórek składowych.

*

Problematyka przedsiębiorczości uniwersytetów jest złożona i trudna, zważywszy na dość świeży charakter tego zjawiska. Planowanie strategiczne w uniwersytecie także jest nowym zagadnieniem, zwłaszcza w płaszczyźnie praktykowania tego procesu. Połączenie tych dwóch zagadnień – a więc strategicznego planowania w uniwersytecie przedsiębiorczym – w zasadzie niełatwo znaleźć w literaturze przedmiotu. Tak postawiony problem stwarza wiele trudności teoretycznych i praktycznych zarówno przed specjalistami z zakresu badań nad szkolnictwem, jak i przed władzami uczelni. W niniejszym artykule starałam się jedynie zasygnalizować kilka kwestii, które wydawały się mi szczególnie interesujące i ważne ze względu na specyfikę zarządzania w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Literatura cytowana

Becher T. 1989

Academic Tribes and Territories, Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham – Bristol.

Bielecki W.T. 1998

Istota przedsiębiorczości, „Master of Business Administration”, nr 2.

Bratnicki M. 2002

Przedsiębiorczość i przedsiębiorcy współczesnych organizacji, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.

Chandler A. 1962

Strategy and Structure, MIT Press, Cambridge MA.

Clark B. 1998

Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Pergamon, for IAU Press, Oxford.

Drucker P. 1973

Management, Tasks, Responsibilities, Practices, Harper Colophon Books, New York.

Drucker P. 1992

Innowacje i przedsiębiorczość, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Gierszewska G., Romanowska M. 1988

Myślenie strategiczne, „Przegląd Organizacji”, nr 6.

Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J. 1984

Strategy Formation in the University Setting, w: J. Bess J. (ed.): *College and University Organization: Insides from Behavioral Sciences*, New York University Press, New York – London.

Jablecka J. 1998

Zmiany w systemach zarządzania w uniwersytetach w wybranych krajach Europy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.

Jablecka J. 2002

Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne. Zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Jablecka J. 2004

Innowacje w sposobach finansowania uniwersytetów. Analiza na przykładzie wybranych krajów OECD, „Problemy Zarządzania”, nr 1 (3).

Koźmiński A.K. 2001

Zarządzanie wiedzą warunkiem konkurencyjności firmy, w: J. Kotowicz-Jawor (red.): *Przedsiębiorczość i konkurencyjność*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa.

Kwiatkowski S. 2001

Przedsiębiorczość XXI wieku (intelektualizacja przedsiębiorczości, intelektualizacja przedsiębiorstw), w: J. Kotowicz-Jawor (red.): *Przedsiębiorczość i konkurencyjność*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa.

Mintzberg H. 1983

Designing Effective Organizations, Structure in Fives (rozdział *The Professional Bureaucracy*), Englewood Cliffs, New York.

Penc J. 2001

Strategiczny system zarządzania, holistyczne myślenie o przyszłości, formułowanie misji i strategii, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.

Taylor J., Miroiu A. 2002

Policy Making, Strategic Planning and Management in Higher Education, UNESCO-CEPES, Bucharest.

Krzysztof Leja

Warunki wstępne opracowania strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej

Autor podejmuje próbę określenia warunków wstępnych, niezbędnych do opracowania strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej, której ważnymi zadaniami jest kreowanie, wykorzystywanie i rozpowszechnianie wiedzy. Definiuje i opisuje zasoby wiedzy uczelni oraz dwuwymiarową macierz kompetencji, której dokładne przeanalizowanie jest, zdaniem autora, warunkiem koniecznym przygotowania strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej. W konkluzji podkreśla konieczność zharmonizowania strategii zarządzania wiedzą z misją i strategią uczelni.

*If Hewlett-Packard knew
what Hewlett-Packard knows,
we would be three times more profitable.*
Leo Plat

Wprowadzenie

Po okresie gwałtownego wzrostu liczby studentów w Polsce w latach 1990–2003, przyszedł czas refleksji i szukania odpowiedzi na zasadnicze pytanie: *co dalej?* (por. np. Dominiak 2002, s. 89). Konieczne jest spojrzenie na szkołę wyższą jako organizację kreującą, wykorzystującą i rozpowszechniającą wiedzę. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż, jak pisze Peter Drucker (2003, s. 127): „Mimo tej całej gadaniny o «zarządzaniu wiedzą», nikt jeszcze nie wie, jak to się robi”. Podzielają ten pogląd Nonaka i Toyama (2003, s. 2), twierdząc, że jesteśmy dalecy od zrozumienia procesu tworzenia i wykorzystania wiedzy przez organizację.

Zarządzanie wiedzą w szkole wyższej jest określane jako zespół procesów organizacyjnych, wspomagających tworzenie i transfer wiedzy, co z kolei stanowi jeden z celów strategicznych uczelni (por. Townley 2003, s. 9). Instytucje szkolnictwa wyższego są miejscem lokalizowania, pozyskiwania i rozwijania wiedzy, a także jej rozpowszechniania, zachowywania i wykorzystywania (por. np. Probst, Raub, Romhardt 2002, s. 46). Złożoność zadań szkół wyższych z tym związanych wymaga opracowania strategii zarządzania wiedzą. Takie próby są już podejmowane, np. w University of Edinburgh (por. *Knowledge...* 2004). Celem opracowywanego w tej uczelni planu strategicznego zarządzania wiedzą jest

zapewnienie wszystkim członkom społeczności uniwersytetu stałego i łatwego dostępu do informacji i wiedzy. Dostęp ten jest niezbędny w pracy naukowo-badawczej, w procesie uczenia się (samodoskonalenia) i kształcenia studentów, a także w doskonaleniu efektywności pracy uczelnianej administracji. Upatrywane korzyści dotyczące funkcjonowania uczelni, związane z opracowaniem i wdrożeniem strategicznego planu zarządzania wiedzą, zdaniem Helen Hayes, autorki jego założeń w University of Edinburgh, są następujące: doskonalenie procesu podejmowania decyzji, doskonalenie jakości usług oferowanych przez uczelnię, rozszerzenie możliwości współpracy oraz dzielenia się wiedzą i informacją, zwiększenie odpowiedzialności, wsparcie innowacyjności, a także doskonalenie efektywności kształcenia (por. *Knowledge...* 2004).

Opracowanie planu strategicznego zarządzania wiedzą jest przedsięwzięciem złożonym i jego omówienie przekracza zakres niniejszego artykułu. Moim celem jest wskazanie uwarunkowań oraz niezbędnych działań, które powinny poprzedzać tworzenie strategii zarządzania wiedzą w polskiej szkole wyższej.

Szkoła wyższa jako organizacja oparta na wiedzy

Peter Drucker (2003, s. 131) uważa, że „przedsiębiorstwa (a także wiele instytucji nie-biznesowych, takich jak uniwersytety) powinny zacząć eksperymentować z nowymi formami organizacyjnymi i przeprowadzić kilka pilotażowych badań, przede wszystkim nad możliwościami działania w ramach sojuszy, partnerstwa czy wspólnych przedsięwzięć, nad określaniem nowych struktur i zadań dla naczelnego kierownictwa”. Jeżeli przyjmujemy taki punkt widzenia, zasadne jest poszukiwanie źródeł przewagi konkurencyjnej uczelni jako organizacji, której głównym celem jest kreowanie, wykorzystywanie i upowszechnianie wiedzy. Organizacja oparta na wiedzy różni się od organizacji tradycyjnej rozumieniem kluczowych kwestii (tabela 1).

Szkoła wyższa jest organizacją uczącą się i kształcąca studentów. Te dwa procesy są ze sobą ściśle związane. Lokalna społeczność akademicka uczelni pełni szczególną rolę

Tabela 1

Postrzeganie kluczowych kwestii przez organizację [uczelnię]^a tradycyjną i organizację opartą na wiedzy

Kwestie kluczowe	Organizacja tradycyjna	Organizacja oparta na wiedzy
Dlaczego organizacja istnieje?	<ul style="list-style-type: none"> aby wpływać na otoczenie; aby spełniać potrzeby interesariuszy. 	<ul style="list-style-type: none"> aby kreować i wykorzystywać wiedzę.
Jak rozumiemy naturę człowieka?	<ul style="list-style-type: none"> ludzie są rozsądni, wyrachowani i dbają o własne interesy. 	<ul style="list-style-type: none"> ludzie są kreatywnymi wizjonerami i dbają o wspólny interes.
Co jest podstawą relacji międzyludzkich i relacji między organizacjami?	<ul style="list-style-type: none"> jawne i ukryte umowy (porozumienia). 	<ul style="list-style-type: none"> współdziałanie oparte na wspólnej wizji, tożsamości i wzajemnym zrozumieniu.

^a Przepis autora.

Źródło: Carlisle 2002, s. 123.

w kreowaniu społeczeństwa wiedzy, pod warunkiem, że jest „dobrze połączona we własnym obrębie, gdyż uczenie się wymaga interakcji, w których wzajemny szacunek i zaufanie mają wyjątkowe znaczenie” (Lundvall 2000, s. 16). Dlatego właśnie w uczelni – jako organizacji tworzącej wiedzę – wyjątkowe znaczenie ma współdziałanie kreatywnych jednostek w realizacji wspólnej wizji, a nie dbałość o własne partykularne interesy.

Zarządzaniu wiedzą nie sprzyja tradycyjny podział szkoły wyższej na wydziały, instytuty oraz katedry, który jest swoistą petryfikacją podziału nauki na dyscypliny i wskazuje podział władzy w uczelni. Lynton uważa, że mimo retoryki uczelnia nie jest ani spójną instytucją, ani społecznością uczonych, lecz raczej zbiorem z gruntu autonomicznych jednostek luźno zorganizowanych w wydziały lub odpowiednie jednostki często podzielone i dalej przytacza pogląd przedstawicieli amerykańskiego sektora przemysłowego, że „przemysł ma problemy – uniwersytety mają wydziały” (cyt. za Schuetze 2000, s. 158).

Implikacją traktowania szkoły wyższej jako organizacji, której funkcjonowanie opiera się na kreowaniu, wykorzystywaniu i rozpowszechnianiu wiedzy, jest modyfikacja strategii uczelni (tabela 2). W podejściu do formułowania strategii w organizacji opartej na wiedzy źródłem przewagi konkurencyjnej nie są słabości konkurentów, lecz unikatowe kompetencje pracowników uczelni oraz zdolność kreowania nowych umiejętności, niezbędnych do zachowania tej przewagi w przyszłości.

Tabela 2
Strategia organizacji [szkoły wyższej]^a – podejście tradycyjne
oraz podejście oparte na wykorzystaniu wiedzy

Kluczowe różnice	Podejście tradycyjne	Podejście oparte na wykorzystaniu wiedzy
Cele strategii	optymalne dostosowanie oferty uczelni do potrzeb otoczenia	osiągnięcie ambitnych, dalekowzrocznych zamierzeń
Źródła przewagi konkurencyjnej	niedoskonałości oferty innych uczelni umożliwiają osiągnięcie pozycji konkurencyjnej	unikatowe kompetencje i zdolności, których nie można zastąpić, naśladować, powielać ani przesyłać
Jak przewaga konkurencyjna jest utrzymywana?	przez utrzymywanie korzystnej pozycji na rynku usług oferowanych przez uczelnie	dzięki zdolnościom kreowania nowych kompetencji przydatnych w przyszłości

^a Przepis autora.

Źródło: jak do tabeli 1, s. 128.

Efektywna współpraca szkół wyższych z biznesem wymaga modyfikacji myślenia uczonych i znacznie łatwiejszego niż dotychczas przekraczania barier organizacyjnych, utrudniających prowadzenie badań interdyscyplinarnych. Wymaga to niepoddawania się „tyranii ALBO” i zaakceptowania „Geniusza I” (por. Collins, Porras 2003, s. 62), tj. sposobu myślenia charakterystycznego dla wizjonerskich organizacji¹. W odniesieniu do działalności badawczo-rozwojowej uczelni oznacza to tworzenie wartości intelektualnej

¹ Collins i Porras (2003, s. 24) uważają za wizjonerskie takie organizacje, które: zajmują przodujące pozycje w swoich dziedzinach, są cenione przez opiniotwórczych ludzi biznesu, odcisnęły niezatarty ślad w świecie, w którym żyjemy, kierowało nimi kilka pokoleń menedżerów, przetrwały kilka cykli produktów, powstały przed 1950 rokiem.

i realizację wartości ekonomicznych, zapewnienie wiarygodności naukowej i przydatności wyników badań w przemyśle, zorientowanie na misję uczelni i na rynek, specjalizację i interdyscyplinarność, odkrywczność i zorientowanie na realizację celu (por. Schuetze 2000, s. 159).

Zasoby

Jednym ze wskaźników stanowiących miarę przygotowania kraju do budowania społeczeństwa wiedzy jest wielkość inwestycji w wiedzę (*investment in knowledge*), obejmujących: wydatki na szkolnictwo wyższe (prywatne i publiczne), nakłady na działalność badawczo-rozwojową oraz nakłady na oprogramowanie.

W 2000 roku wielkość inwestycji w wiedzę w Polsce wyniosła około 2,5% PKB, podczas gdy na Słowacji – 2,4%, na Węgrzech – 3,1%, w Czechach – 3,6%, w krajach Unii Europejskiej – około 4%, w krajach OECD – 4,9%, natomiast w Stanach Zjednoczonych – 6,8% (por. OECD 2003). Wśród inwestycji w wiedzę w Polsce, największy jest udział wydatków (prywatnych i publicznych) na szkolnictwo wyższe (około 1,1% PKB).

W Polsce studiuje obecnie około 1,8 mln studentów (w tym około 1,3 mln w uczelniach państwowych), w szkołach wyższych zatrudnionych jest około 81 tys. nauczycieli akademickich (71,5 tys. w uczelniach państwowych), w tym około 10 tys. profesorów tytularnych, około 10,5 tys. osób ze stopniem naukowym doktora habilitowanego, około 28 tys. adiunktów ze stopniem doktora i 16,5 tys. asystentów (*Szkoły...* 2003, s. 2 i 144). W latach 1990–2002 nadano ponad 7 tys. tytułów naukowych profesora, około 10,5 tys. stopni naukowych doktora habilitowanego i około 39 tys. stopni doktora (Dąbrowa-Szeffler 2001, s. 145; *Szkoły...* 2001, s. 108–110; *Szkoły...* 2002, s. 120–122; *Szkoły...* 2003, s. 137–139).

W 2002 roku przychody ogółem szkół wyższych wyniosły około 11 mld zł, w tym 9 mld zł w uczelniach państwowych. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe stanowiły 0,88% PKB, tj. około 6,9 mld zł. Dla porównania: ogólne przychody PKN Orlen w 2002 roku wyniosły około 24 mld zł (*Lista...* 2003).

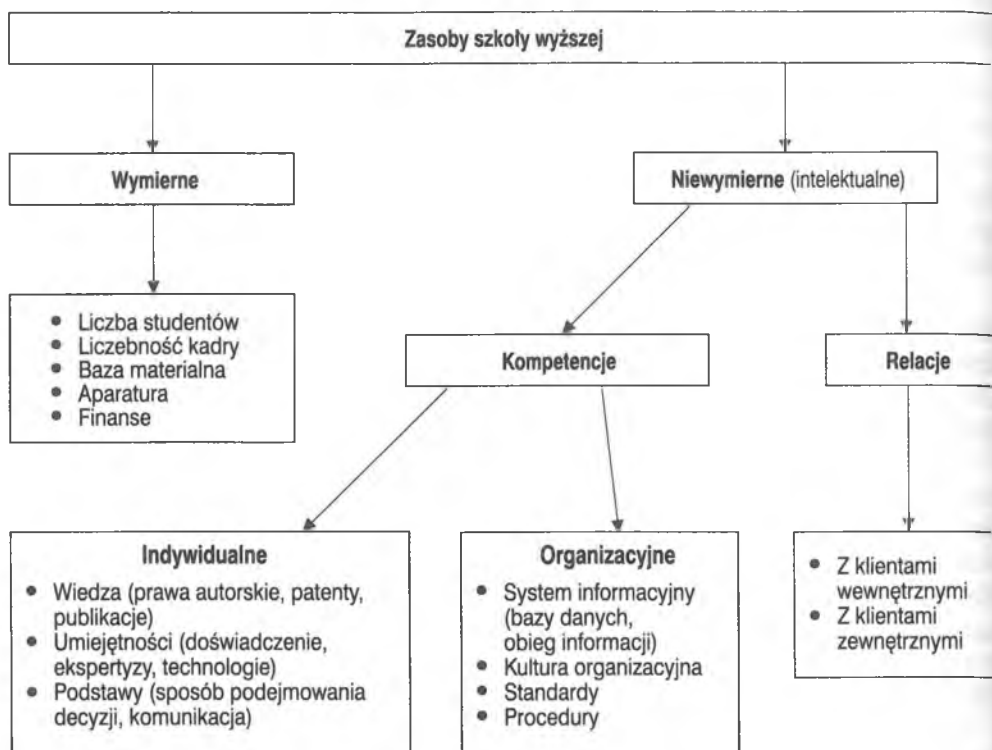
W końcu 2001 roku wartość aparatury naukowo-badawczej (zaliczonej do środków trwałych) w uczelniach wynosiła około 1,5 mld zł (blisko połowy ogólnej wartości aparatury znajdującej się we wszystkich jednostkach naukowo-badawczych), a stopień jej zużycia określano na 68% (*Nauka...* 2003, s. 46).

Przytoczone dane liczbowe stanowią tło dalszej analizy zasobów szkół wyższych (rysunek 1), która jest konieczna, aby ustalić punkt wyjścia do opracowania strategii zarządzania wiedzą w uczelni.

Wśród zasobów niemierzalnych szkoły wyższej (rysunek 1) warto zwrócić uwagę na następujące relacje wewnętrzne: władze uczelni – nauczyciele akademicy, władze uczelni – pozostali pracownicy uczelni, nauczyciele akademicy – nauczyciele akademicy, nauczyciele akademicy – pozostali pracownicy uczelni, nauczyciele akademicy – studenci, studenci – studenci, pracownicy dziekanatu – studenci, studenci – pozostali pracownicy uczelni.

Relacje wewnętrzne wpływają na kulturę organizacyjną szkoły wyższej i współdziałanie poszczególnych osób oraz jednostek organizacyjnych. Równie istotne są relacje zewnętrzne: władze uczelni – otoczenie, władze uczelni – władze innych szkół wyższych i placówek naukowo-badawczych, nauczyciele akademicy – otoczenie, administracja uczelni

Rysunek 1
Klasyfikacja zasobów szkoły wyższej



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dobija 2003, s. 285 (za: Haanes, Lowendahl 1997).

– kontrahenci, studenci – otoczenie, gdyż te relacje mają decydujący wpływ na wizerunek uczelni i jej reputację.

Wśród kompetencji indywidualnych zwraca uwagę wiedza i umiejętności (głównie ukryte) oraz możliwości ich konwersji w wiedzę dostępną, czytelną dla innych i często skodyfikowaną (por. Nonaka, Takeuchi 2000, s. 6). Szkoły wyższe są organizacjami, które zajmują się głównie tworzeniem nowych metod i technologii, a nie przetwarzaniem informacji i wiedzy. Uczelnia powinna wspierać twórcze jednostki, stwarzając im odpowiednie warunki do tworzenia wiedzy. Organizacyjnemu tworzeniu wiedzy sprzyjają kompetencje indywidualne uczonych oraz przetwarzanie ich wiedzy ukrytej w wiedzę dostępną.

Ważnym zasobem organizacyjnym uczelni jest system informacyjny, obejmujący zbiory biblioteczne, obsługę prawną, obsługę finansowo-księgową, obsługę studentów w dziekanatach oraz obsługę wszystkich pracowników w poszczególnych działach uczelnianej administracji. W polskich szkołach wyższych tworzone są różne systemy informacyjne, obejmujące poszczególne zadania uczelni, a próby stworzenia zintegrowanego systemu obsługi informacyjnej nie dały zadowalającego rezultatu, mimo że przedstawiciele niektórych uczelni uczestniczyli w realizacji programów międzynarodowych dotyczących tej

problematyki². Ze względu na ogromne koszty opracowania całościowego systemu informacyjnego zasadne jest stworzenie konsorcjum szkół wyższych, które mogłoby podjąć próbę rozwiązania tego problemu.

Konieczność optymalizacji wykorzystania zasobów podkreślano już w raporcie OECD z 1995 roku. W raporcie tym, dotyczącym działalności badawczo-rozwojowej, postulowano m.in. (por. Kogan 2000, s. 190):

- utworzenie międzynarodowego rynku dla prac B+R;
- ustanowienie międzynarodowych procedur przetargowych, tak aby najlepiej wyposażeni i przygotowani badacze (nieważne, z jakiego kraju) byli wykorzystywani tam, gdzie istnieje taka potrzeba;
- tworzenie wspólnych zasobów, gdziekolwiek jest to korzystne;
- ustanowienie forów zajmujących się identyfikacją problemów oraz doskonaleniem form współpracy międzynarodowej;
- założenie międzynarodowej bazy wiedzy, stworzonej dzięki wzajemnej współpracy, m.in. organizowaniu konferencji oraz prowadzeniu wspólnych projektów i szkoleń dla młodszych badaczy;
- wzbudzenie zainteresowania oraz przyciągnięcie sponsorów z firm międzynarodowych i organizacji zainteresowanych tworzeniem siły roboczej, która jest w stanie pracować w więcej niż jednym kraju.

Kraje o znacznie wyższym niż w Polsce PKB *per capita* oraz przeznaczające większe nakłady na działalność B+R podejmują stosowne działania, kumulując środki finansowe przeznaczone na badania naukowe w dziedzinach uznanych za priorytetowe. Podejmowane są też próby pomiaru efektywności tych badań. Jest to oczywisty kierunek działań w najbliższych latach, również w Polsce.

Planowanie zarządzania wiedzą w szkole wyższej

Jednym z elementów branych pod uwagę przez Państwową Komisję Akredytacyjną w ramach procedury akredytacyjnej jest opracowanie przez uczelnię misji. Jeżeli podejście do formułowania misji szkoły wyższej jest jedynie formalne, dokument ten z pewnością nie spełni wielu swoich funkcji wewnętrznych (informacyjnej, strategiczno-marketingowej, perswazyjnej, rozpoznawczo-identyfikacyjnej) oraz zewnętrznych (kulturotwórczej, integracyjno-motywacyjnej, menedżerskiej i informacyjnej), lecz jedynie funkcję reklamową (por. Jabłecka 2000, s. 22–23).

Cele zarządzania wiedzą wynikają z misji uczelni i jej planu strategicznego lub tworzą nowe możliwości strategiczne, zależnie od tego, czy strategia uczelni determinuje zarządzanie wiedzą, czy też zarządzanie wiedzą determinuje przyszłą strategię (por. Probst, Raub, Romhardt 2002, s. 61).

Plany zarządzania wiedzą powinny ujawnić stan kluczowych zasobów wiedzy, określić te jej zasoby, które będą niezbędne w przyszłości, a także umożliwić dostosowanie organizacji oraz systemów zarządzania do strategii uczelni (por. Probst, Raub, Romhardt 2002,

² Na przykład program Tempus, w którym ze strony polskiej brały udział: Politechnika Wroclawska, Politechnika Warszawska, Politechnika Śląska i Politechnika Gdańska, a ze strony Unii Europejskiej – partnerzy z Francji, Wielkiej Brytanii i Irlandii.

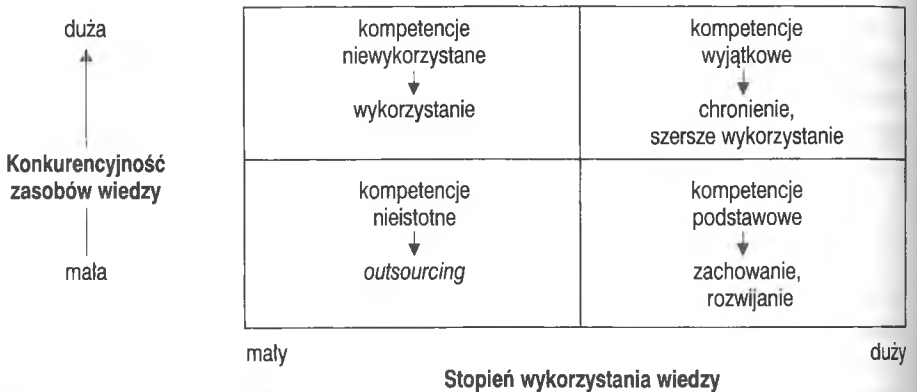
s. 63). Jednym z narzędzi strategicznego zarządzania wiedzą jest dwuwymiarowa macierz kompetencji³. Oś pionowa macierzy oznacza konkurencyjność zasobów wiedzy, oś pozioma – stopień wykorzystania wiedzy (rysunek 2).

Kompetencje nieistotne

Podstawowe role szkoły wyższej to kształcenie studentów i prowadzenie badań naukowych (*two-role model*). W literaturze wymienia się też trzecią rolę, jaką jest odpowiedzialność uczelni za relacje z otoczeniem (*three-role model*) (Sutz 1997, s. 11).

Uczelnia to złożona organizacja – pod względem liczby studentów, pracowników oraz gości odpowiadająca nawet kilkudziesięciotysięcznemu miastu – która musi spełnić wiele funkcji. Każda z tych funkcji jest niezbędna do zapewnienia sprawnego funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego. Wśród nich istnieją takie funkcje, których realizację można zlecić firmie zewnętrznej. Kompetencje obejmujące te funkcje uczelni określane są jako nieistotne.

Rysunek 2
Macierz kompetencji



Źródło: Probst, Raub, Romhard 2002, s. 66.

W szkołach wyższych do zadań wynikających z kompetencji nieistotnych najczęściej zaliczane są: utrzymanie czystości terenu i budynków, zapewnienie bezpieczeństwa, wykonywanie usług poligraficznych, zapewnienie transportu, obsługa infrastruktury technicznej, a także nadzór nad pracami remontowymi oraz inwestycjami prowadzonymi na terenie uczelni. Decyzje dotyczące zaliczenia wymienionych kompetencji do nieistotnych

³ Szkoła wyższa spełnia szczególną rolę w procesie edukacji społeczeństwa. Celem uczelni jest m.in. kształcenie pracowników i studentów, którzy uczą się, aby wiedzieć (zdobywają narzędzia zrozumienia), aby działać (oddziaływać na środowisko), aby żyć wspólnie (współpracując na różnych płaszczyznach) oraz aby być (Delors, red. 1998, s. 8). Jacques Delors (1998, s. 90) zwraca uwagę na rosnące znaczenie czynnika kognitywnego i informacyjnego w funkcjonowaniu organizacji [w tym uczelni – przyp. aut.], podkreślając znaczenie kompetencji, rozumianych jako „swoisty koktajl właściwy każdej jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatyw, zamiłowania do ryzyka”.

z pewnością wymagają szczegółowej kalkulacji ekonomicznej oraz uwzględnienia specyfiki funkcjonowania uczelni, odróżniającej ją od organizacji firmy komercyjnej. Na przykład okazuje się, że podjęcie decyzji o wyłączeniu uczelni z działalności przez miesiąc w trakcie letnich wakacji – w pełni uzasadnione ekonomicznie – napotyka znaczący opór ze strony jej pracowników.

Zlecenie firmom zewnętrznym niektórych usług (*outsourcing*), wynikających z kompetencji uznanych za nieistotne, będzie uzasadnione, gdy rynek tych usług będzie się charakteryzował znaczną przewagą podaży nad popytem. W przeciwnym razie niepewność realizacji tych usług będzie zbyt duża.

Identyfikacja kompetencji nieistotnych jest – wbrew pozorom – zadaniem trudnym i wyjątkowo odpowiedzialnym, gdyż poza wymiarem ekonomicznym należy brać pod uwagę aspekt społeczny tego przedsięwzięcia (konieczność zwalniania własnych pracowników). Nieuniknione jest przy tym ścieranie się różnych poglądów, a wiedza pozwalająca uznać określone kompetencje uczelni za nieistotne oznacza konieczność znalezienia równowagi między tymi sprzecznościami (por. Nonaka, Toyama 2003, s. 4).

Kompetencje podstawowe

Kompetencje te, podobnie jak kompetencje nieistotne, charakteryzują się małym stopniem konkurencyjności, lecz – w odróżnieniu od kompetencji nieistotnych – cechuje je duży stopień wykorzystania wiedzy. Do kompetencji podstawowych uczelni można zaliczyć jej obsługę administracyjną, zwłaszcza obsługę studentów w dziekanatach i domach studenckich, obsługę pracowników w działach personalnych, a także obsługę formalności związanych z prowadzonymi badaniami naukowymi. Wśród zadań związanych z tymi kompetencjami można też wyróżnić obsługę finansową uczelni. Cechą wspólną tych zadań jest konieczność przestrzegania określonych procedur. Niezbędna wiedza ma charakter dostępny, choć nie jest pozbawiona elementów wiedzy ukrytej, wynikającej z długoletniego doświadczenia pracowników szkoły wyższej.

Do zadań wynikających z kompetencji podstawowych należy również promocja uczelni, a także wspieranie studentów poszukujących firm, w których mogliby odbyć praktykę zawodową i absolwentów poszukujących pracy (biura karier studenckich).

Inne zadania związane z kompetencjami podstawowymi i jednocześnie kompetencjami wyjątkowymi są związane z funkcjonowaniem uczelnianej biblioteki. Zarówno zawartość, jak i łatwość dostępu do księgozbioru, czasopism, baz danych, biblioteki norm i patentów, informacji naukowo-technicznej ma zasadnicze znaczenie dla sprawnego zarządzania wiedzą w uczelni.

Szczególną rolę wśród zadań wynikających z kompetencji podstawowych pełni system informacyjny, zapewniający pracownikom i studentom sprawną obsługę oraz dostęp do wszystkich niezbędnych informacji. Najważniejszą kwestią jest rozstrzygnięcie dylematu, czy doskonalić istniejący system, czy też równolegle wdrażać nowy, opracowany przez profesjonalną firmę zewnętrzną. Dylemat ten ma charakter głównie finansowy.

Zachowanie kompetencji podstawowych jest z pewnością uzasadnione, jednak przystępując do opracowania planu strategicznego zarządzania wiedzą należałoby się zastanowić, czy część wymienionych zadań, dotyczących tych kompetencji, nie jest dublowana na poziomie wydziału i uczelni. Inną ważną kwestią jest ustalenie, czy wśród kompe-

tencji uznanych za podstawowe znajdują się również kompetencje nieistotne, a zadania związane z ich wykorzystaniem można zlecić firmie zewnętrznej.

Kompetencje niewykorzystane

Ważnym zadaniem poprzedzającym opracowanie planu strategicznego zarządzania wiedzą, dotyczącym kompetencji niewykorzystanych, powinno być doskonalenie struktury organizacyjnej uczelni poprzez zastąpienie podstawowych typów struktur formalnych elastycznymi strukturami opartymi na pełnionych rolach, a podstawowe jednostki organizacyjne szkoły wyższej (np. działy administracji) – centrami kompetencji, jednostkami funkcjonalnymi lub działami nowych przedsięwzięć. Działania te muszą być zbieżne ze strategią uczelni. Powinno im również towarzyszyć stworzenie systemu motywacji i zapewnienie autonomii w wynagradzaniu członków zespołu (por. Bednarczyk 2001, s. 142).

Współczesny świat określa się często mianem „globalnej wioski”. Określenie to tym bardziej odnosi się do szkół wyższych. Każdy miernik wykorzystania lub niewykorzystania kompetencji będzie nieprecyzyjny. Próbując jednak „wymierzyć” wykorzystanie kompetencji w uczelniach technicznych, posłużę się jednym z efektów pracy naukowej, jakim są publikacje. Wskaźnikiem będzie liczba publikacji autorstwa pracowników uczelni technicznych, zamieszczonych w czasopismach z listy filadelfijskiej, z uwzględnieniem publikacji napisanych przez pracowników tych uczelni wspólnie z pracownikami innych polskich placówek naukowych i biznesowych w latach 1990–1999. W wyliczeniach tych nie uwzględniam publikacji wspólnych, których jedynymi współautorami są uczeni z ośrodków zagranicznych. W bazie danych *NCR for Poland (Wykaz... 2002)* dotyczącej tego okresu znajduje się około 19,5 tys. publikacji naukowych, z czego około 4,5 tys. (22%) to publikacje wspólne. Szacunkowa liczba prac przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, zatrudnionego w jednej z politechnik, w tym 10-letnim okresie, wyniosła 1,15, co oznacza, że w latach dziewięćdziesiątych statystyczny nauczyciel akademicki publikował wyniki badań w czasopismach z listy filadelfijskiej raz na 8 lat. W analizowanym okresie co czwarty statystyczny nauczyciel akademicki opublikował prace wspólne, a zaledwie około 100 prac wspólnych powstało w wyniku kooperacji z polskimi firmami biznesowymi. Niezależnie od wątpliwości dotyczących fragmentaryczności i jednostronności danych (dorobek naukowy stanowią nie tylko publikacje w czasopismach, a te brane pod uwagę w przeprowadzonej wyżej analizie, są niewielką częścią ogółu publikacji), wydaje się, że efekty współpracy naukowej w postaci większej liczby wspólnych opracowań mogłyby być bardziej znaczące.

Kompetencje wyjątkowe

Ten rodzaj kompetencji stanowi główne źródło przewagi konkurencyjnej uczelni. W zakresie działalności dydaktycznej zadaniami związanymi z wykorzystaniem kompetencji wyjątkowych są np.: dywersyfikacja programów kształcenia, tworzenie nowych kierunków studiów i nowych specjalności. Z powodu rosnącej konkurencyjności usług edukacyjnych usztywnianie programów i form kształcenia jest nieuzasadnione. Konieczne jest rychłe wprowadzenie powszechnego trójstopniowego, elastycznego systemu kształcenia, zgodnego z postanowieniami *Deklaracji Bolońskiej*, który ułatwi międzynarodową wymianę studentów oraz umożliwi im lepsze przygotowanie do oczekiwanych zmieniającego się rynku pra-

cy. Kształcenie tradycyjne jest wspierane kształceniem na odległość. Ta forma kształcenia zajmie z pewnością ważne miejsce w strategii zarządzania wiedzą, i – co ważne – może być adresowana zarówno do obecnych studentów, jak i do kandydatów na studia. Najlepszym tego przykładem są interaktywne kursy przygotowawcze z zakresu matematyki i fizyki organizowane dla kandydatów na uczelnie techniczne. Sygnalizowali to niedawno dobitnie rektorzy kilku największych uczelni technicznych, zawiązując w Gdańsku konsorcjum, które ma pomóc w doksztalceniu uczniów szkół średnich w zakresie matematyki i fizyki, wykorzystując do tego celu Internet. Ta, bez wątpienia cenna, inicjatywa ma pomóc w zmniejszeniu luki między wiedzą młodzieży a oczekiwaniami nauczycieli akademickich w zakresie matematyki i fizyki.

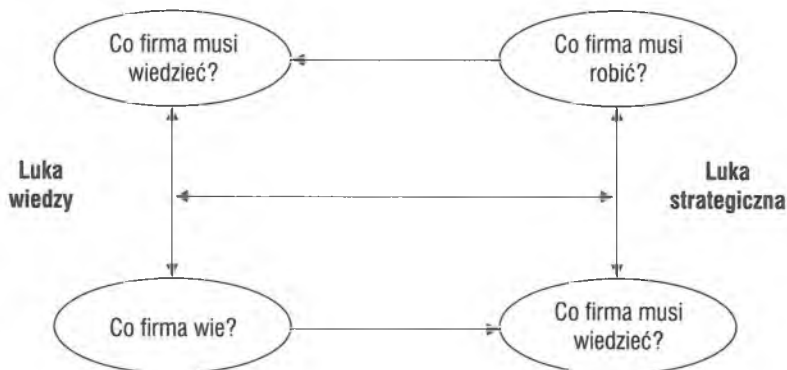
W działalności badawczo-rozwojowej szczególne znaczenie ma podejmowanie badań stosowanych, finansowanych ze źródeł pozabudżetowych, oraz udział w europejskich programach ramowych. Kompetencje wyjątkowe wynikają często z faktu posiadania unikatowej aparatury badawczej oraz zatrudniania ekspertów potrafiących wykorzystać jej możliwości.

Strategia zarządzania wiedzą w zakresie wykorzystania wyjątkowych kompetencji może też zawierać sugestie tworzenia wirtualnych centrów naukowo-badawczych o zasięgu uczelnianym lub regionalnym (jako przykład może posłużyć Regionalne Centrum Badań Spektralnych istniejące przy Politechnice Gdańskiej, które dysponuje m.in. wiedzą o aparaturze naukowo-badawczej znajdującej się w uczelniach i placówkach Polskiej Akademii Nauk zlokalizowanych w Trójmieście).

Konkluzja

Opracowanie strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej jest przedsięwzięciem trudnym, gdyż wymaga z jednej strony identyfikacji zasobów wiedzy (*co wiemy?*) oraz określenia potrzeb w tym zakresie (*co musimy wiedzieć?*), aby zmniejszyć lukę wiedzy, z drugiej zaś – znalezienia odpowiedzi na pytania *co robimy* oraz *co musimy robić*, aby zmniejszyć lukę strategiczną (rysunek 3).

Rysunek 3
Luka strategiczna a luka wiedzy



Strategia zarządzania wiedzą musi zostać zharmonizowana z misją uczelni oraz jej celami strategicznymi. Opracowanie strategii zarządzania wiedzą szkoły wyższej wymaga identyfikacji kompetencji i zadań z nimi związanych oraz określenia, które z tych zadań można powierzyć firmom zewnętrznym. Zasadnicze znaczenie ma również zdefiniowanie kompetencji wyjątkowych, decydujących o pozycji konkurencyjnej uczelni na rynku usług edukacyjnych i badawczych. Opracowanie założeń do strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej okaże się bezcelowe, jeżeli społeczność akademicka nie będzie przekonana, że uczelnia, aby kreować otoczenie i optymalizować wykorzystanie wiedzy, musi stać się organizacją elastyczną. Jest to konieczne zwłaszcza z tego względu, że szkoła wyższa funkcjonuje w sytuacji występowania silnych turbulencji zewnętrznych i nieco słabszych turbulencji wewnętrznych (por. Stańczyk-Hugiet 2004, s. 7).

Literatura cytowana

Bednarczyk M. 2001

Organizacje publiczne. Zarządzanie konkurencyjnością, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków.

Carlisle Y 2002

Strategic Thinking and Knowledge Management, w: S. Little, P. Quintas, T. Ray: *Managing Knowledge*, The Open University Press, Sage Publications, London – Thousands Oaks – New Delhi.

Collins J., Porras J. 2003

Wizjonerskie organizacje. Praktyki zarządzania najlepszych firm, SPM Project, Warszawa.

Dąbrowa-Szeffler M. 2001

Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Delors J. (red.) 1998

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.

Dobija D. 2003

Metodyka szacowania wiedzy, w: B. Wawrzyniak (red.): *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Dominiak P. 2002

Zarządzanie szkołą wyższą w warunkach konkurencji, w: E. Walkiewicz (red.): *Zarządzanie edukacją a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.

Drucker P. 2003

Przyszłe społeczeństwo, „Przegląd Polityczny”, nr 62/63.

Haanes K., Lowendahl B. 1997

The Unit of Activity: Towards an Alternative to the Theories of the Firm, w: H. Thomas (ed.), *Strategy, Structure and Style*, John Wiley&Sons, New York.

Jabłeczka J. 2000

Misja organizacji a misja uniwersytetu, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.

Knowledge... 2004

Knowledge Management Strategic Plan (Draft), University of Edinburgh
(www.isg.ed.ac.uk/KM_Strategy).

Kogan M. 2000

Badania szkolnictwa wyższego w Europie, w: *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, Ministerstwo Gospodarki, Departament Strategii Gospodarczej, Warszawa.

Lista... 2003

Lista pięciuset największych polskich przedsiębiorstw, „Polityka”, dodatek do nr 18.

Little S., Quintas P., Ray T. 2002

Managing Knowledge, The Open University Press, Sage Publications, London – Thousands Oaks – New Delhi.

Lundvall B.A. 2000

Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się, w: *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, Warszawa.

Nauka... 2003

Nauka i technika w 2001 roku, GUS Warszawa.

Nonaka I., Takeuchi H. 2000

Kreowanie wiedzy w organizacji, Poltext, Warszawa.

Nonaka I., Toyama R. 2003

The Knowledge-creating Theory Revised: Knowledge Creation as a Synthesizing Process, „Knowledge Management Research and Practice”, nr 1.

OECD 2003

OECD, *Annual National Accounts of OECD Countries. OECD Economic Outlook*, MSTI Database, Education Database, and International Data Corporation, June.

Probst G., Raub S., Romhardt K. 2002

Zarządzanie wiedzą w organizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Schuetze H.G 2000

Innowacje przemysłowe a tworzenie i rozpowszechnianie wiedzy: implikacje dla związku uczelni z przemysłem, w: *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, Warszawa.

Stańczyk-Hugiet E. 2004

O istocie strategii wiedzy, „Przegląd Organizacji”, nr 7–8.

Strojny M. 2003

Strategia zarządzania wiedzą w KPMG, w: B. Wawrzyniak (red.): *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Sutz J. 1997

The New Role of the University in the Productive Sector, w: H. Etzkowitz, L. Leydesdorff (eds.): *Universities and the Global Knowledge Economy, A. Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London – Washington.

Szkoły... 2001

Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 roku, GUS, Warszawa.

Szkoły... 2002

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

Szkoły... 2003

Szkoły wyższe i ich finanse w 2002 roku, GUS Warszawa.

Townley Ch.T. 2003

Will the Academy Learn to Manage Knowledge?, „Educause Quarterly”, nr 2.

Wykaz... 2003

Wykaz liczby publikacji i cytowań za lata 1990–1999 dla politechnik na podstawie danych z bazy NCR for Poland za lata 1980–1999, Ośrodek Przetwarzania Informacji, Warszawa.

Andrzej Szuwarzyński

Szkoła wyższa miejscem kreowania i wykorzystywania wiedzy

Artykuł zawiera refleksje Autora na temat problemów zarządzania wiedzą w uczelni technicznej. Podstawowymi obszarami działalności uniwersytetu są badania i prowadzenie procesu kształcenia. Oba te obszary są związane z kreowaniem i wykorzystywaniem wiedzy. W wyniku procesu lizbońskiego zostały sformułowane w tym kontekście cele strategiczne. Również rząd polski przyjął dokumenty dotyczące strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Do opisanego wybranych problemów systemu funkcjonowania szkoły wyższej wykorzystano innowacyjne i edukacyjne wskaźniki oceny gospodarki opartej na wiedzy, proponowane przez Bank Światowy. Szkoły wyższe stwarzają sprzyjające warunki do tworzenia wiedzy, jednak pojawiają się problemy z jej efektywnym wykorzystywaniem, zwłaszcza w zakresie systemów zarządzania uczelnią. Szczególną uwagę zwrócono na system kształcenia ustawicznego. Artykuł ten jest studium przypadku, lecz może się stać początkiem szerszej dyskusji.

Wprowadzenie

Proces lizboński, zapoczątkowany przez Radę Europejską w marcu 2000 roku, wyznaczył nowy cel strategiczny: „przekształcenia Unii Europejskiej w ciągu 10 lat w najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy w świecie, charakteryzującą się trwałym wzrostem gospodarczym, coraz większą liczbą coraz lepszych miejsc pracy oraz większą harmonią społeczną” (*Gospodarka...* 2002, s. 3). Trudno sobie wyobrazić realizację tego celu bez czynnego udziału akademickich szkół wyższych, które w swoich statutowych obowiązkach mają, oprócz działalności dydaktycznej, prowadzenie działalności badawczej (*Projekt ustawy...* 2003, art. 14). Sam proces edukacyjny można zakwalifikować jako „część sektora wiedzy (*knowledge business*), ponieważ dotyczy przesyłania wiedzy, zawartej w podręcznikach i będącej obiektem testów i egzaminów” (*Zarządzanie wiedzą...* 2003, s. 35), co oczywiście też powinno być przedmiotem rozważań (np. nad jakością i kosztami realizacji tego procesu). Uczelnie akademickie nie tylko wykorzystują wiedzę, głównie udostępniając ją w procesie dydaktycznym, ale także są miejscem jej kreowania. Wydaje się, że konieczna jest refleksja nad miejscem akademickiej szkoły wyższej w realizacji przytoczonego celu strategicznego, z uwzględnieniem istniejących uwarunkowań

wewnętrznych i zewnętrznych funkcjonowania uczelni. Mając świadomość upływającego czasu oraz złożoności działań związanych z realizacją celu, można dokonać pewnego oszacowania możliwości jego realizacji. Rozważania przedstawione w artykule dotyczą jednej uczelni technicznej i w związku z tym nie można na tej podstawie dokonywać jakichkolwiek uogólnień. Takie studium przypadku wskazuje jednak problemy, które mogą być wspólne dla większego, niż jedna uczelnia, obszaru szkolnictwa wyższego. Wynika to ze zbliżonych warunków funkcjonowania wszystkich szkół wyższych, na co wpływa wiele czynników, takich jak np. system finansowania dydaktyki i badań, system oceniania dorobku naukowego pracowników, utrwalające się zmiany preferencji kandydatów na studia, poziom przygotowania kandydatów na studia i wiele innych.

Uwarunkowania formalne

Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego regulowane jest określonymi przepisami. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* od wielu lat jest na etapie nieustannie zmieniającego się projektu. Trzeba jednak podkreślić, że wszystkie kolejne wersje projektów reprezentowały zbliżone stanowisko w kwestii kreowania i wykorzystywania wiedzy. Zgodnie z najnowszym projektem ustawy (*Projekt ustawy... 2003*, art. 14) do podstawowych zadań uczelni zalicza się:

- kształcenie i wychowywanie studentów oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów;
- prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych;
- kształcenie i promowanie kadr naukowych;
- upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informacyjnych;
- kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy;
- stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów;
- działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych.

Realizacja większości tych zadań powinna gwarantować osiągnięcie wspomnianego we wstępie celu – budowania gospodarki opartej na wiedzy. Na poziomie ministerialnym zostały podjęte działania mające na celu opracowanie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego. W *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010* (2003) określono na wstępie „megatrendy współczesnego świata”, a wśród nich jako najważniejszy: „Edukacja stała się fundamentem rozwoju współczesnego świata – gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa uczącego się. Era społeczeństwa przemysłowego ustępuje erze społeczeństwa informacyjnego, co oznacza przejście od treningu i zapamiętywania informacji do rozwijania zdolności samodzielnego uczenia się, wyszukiwania i selekcjonowania informacji, a także posługiwania się nowymi technikami informacyjnymi i komunikacyjnymi. Eksplozja informacyjna (przyrost wiedzy i informacji) tworzy napięcie między ograniczonymi możliwościami ludzkiej pamięci a ogromem dostępnych i potrzebnych informacji. To stanowi wyzwanie dla nowych zadań edukacji oraz motywowania ludzi do kształcenia przez całe życie, edukacji ustawicznej”.

Podkreślony tu został aspekt edukacyjny, a więc związany z przekazywaniem wiedzy, realizowany często przy wykorzystaniu zaawansowanych technik informatycznych. Obie-

gowe opinie kojarzą zarządzanie wiedzą z technologiami informacyjnymi i telekomunikacyjnymi (*information and communication technologies – ICT*). Jest jednak oczywiste, że aby coś udostępnić za pomocą najnowocześniejszych środków informatycznych, konieczne jest stworzenie określonych treści, które mogą się stać przedmiotem upowszechniania.

Szkoły wyższe w gospodarce wiedzy stają przed nowymi wyzwaniami (por. *Zarządzanie... 2000*, s. 27). Uczelnia powinna m.in. przygotowywać studentów do życia zawodowego, a także rozwijać kształcenie osób dorosłych (stwierdza się, że edukacja permanentna jest kluczowym elementem gospodarki opartej na wiedzy). Rola kształcenia ustawicznego została podkreślona przez wydanie dokumentu *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* (2003), który rozpoczyna się od stwierdzenia: „Warunkiem realizacji idei budowania społeczeństwa opartego na wiedzy jest nadanie w Polsce odpowiedniej rangi, powszechnie rekomendowanej w ostatnich latach, koncepcji uczenia się przez całe życie”. W *Strategii...* zwraca się uwagę na niezbędną uświadamiania każdemu człowiekowi, od jego najmłodszych lat, konieczności nauki przez całe życie. Współczesny rynek pracy oczekuje dużej elastyczności w zakresie kwalifikacji zawodowych, wymaga także mobilności pracowników. Już obecnie powszechnie jest zjawisko doksztalcania się, w celu zdobycia nowych umiejętności, czy przekwalifikowywania się, w celu dostosowywania swoich możliwości do oczekiwań rynku.

Jest oczywiste, że poza innymi uwarunkowaniami formalnymi (np. systemy finansowania) wymaga to od szkolnictwa wyższego sformułowania oferty edukacyjnej, która będzie spełniała wymagania potencjalnych klientów.

Warunkiem osiągnięcia celów sformułowanych w tych dokumentach, określających działania konieczne do podjęcia w podstawowym obszarze funkcjonowania szkolnictwa wyższego, jest dostosowanie strategii poszczególnych uczelni do ogólnych ram. Na podstawie obserwacji można jednak stwierdzić, iż dokumenty te (wydawałoby się podstawowe) nie są powszechnie znane, a tym samym nie przekładają się na określone, usystematyzowane działania.

Narodowa strategia rozwoju szkolnictwa wyższego musi uwzględniać programy (sformułowana misja i zadania) oraz dostępne zasoby (w tym głównie kadrowe i finansowe). Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce jest w dużej mierze uzależniony od czynników zewnętrznych, takich jak uwarunkowania ekonomiczne, demograficzne oraz wynikające z integracji z Unią Europejską oraz dynamicznego rozwoju nowych technologii, w tym wspomagających kształcenie. Konieczne jest też uwzględnienie czynników wewnętrznych, specyficznych dla poszczególnych uczelni.

Obszar kształcenia i badań

Kształtowanie systemu funkcjonowania uczelni bez wątplenia powinno być podporządkowane celom wynikającym ze wspomnianych wyżej dokumentów. Problemem jest zapewnienie wysokiej efektywności tego procesu. Nie należy oczekiwać, że pojawi się uniwersalny algorytm postępowania wskazujący, jak skutecznie zbudować strategię funkcjonowania uczelni, gwarantującą dochodzenie do gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy. Wydaje się, że analizę obecnego stanu, jak również wnioski w kwestii dalszego trybu postępowania można sformułować opierając się na znanych procedurach badania i oceniania. Jedną z nich jest metodologia badania gospodarki opartej na wiedzy

opracowana przez Bank Światowy, operująca wskaźnikami, których część dotyczy systemu innowacyjnego i edukacyjnego (por. *Gospodarka...*, s. 25–39). Mogą one być wykorzystane w kontekście określenia miejsca szkolnictwa wyższego w społeczeństwie wiedzy (ze szczególnym podkreśleniem roli wyższego szkolnictwa technicznego).

W grupie „system innowacyjny” znajdują się m.in. następujące wskaźniki:

- zapisy na studia o kierunku technicznym lub nauk przyrodniczych;
- współpraca między przedsiębiorstwami i szkołami wyższymi.

Ponieważ rozważania dotyczą uczelni technicznej, oba wskaźniki mają istotne znaczenie i można zadać sobie pytanie, jak wyglądają te aspekty funkcjonowania uczelni.

W ostatnich latach słabnie zainteresowanie kandydatów na studia niektórymi kierunkami technicznymi. Nie wynika to bezpośrednio ze statystyk dotyczących rekrutacji, ponieważ w latach 2000–2004 liczba kandydatów na jedno miejsce ustabilizowała się na poziomie 2,8–2,9 osoby na jedno miejsce¹. Istnieją jednak – na szczęście nieliczne – kierunki studiów, na których po rekrutacji w lipcu pozostają wolne miejsca. Przy obecnym systemie rekrutacji liczba kandydatów na jedno miejsce nie jest jednak wskaźnikiem wiarygodnym. Wielu kandydatów przystępuje do rekrutacji na więcej niż jednym kierunku, a uczelnia techniczna często jest dla nich miejscem rezerwowym na wypadek niepowodzenia w staraniach o przyjęcie na innego rodzaju studia. W takiej sytuacji, chociaż limity miejsc są wykorzystane, kandydaci na studentów często są słabo przygotowani do studiów na uczelni technicznej. Sam wskaźnik zapisów na studia nie daje więc pełnego obrazu, jeżeli nie zestawimy go z liczbą osób, które odpadają po pierwszym semestrze lub roku (w roku akademickim 2002/2003 po I semestrze odpadło w skali uczelni około 21% przyjętych, istnieją natomiast kierunki, na których po II semestrze zostaje 50–60% przyjętych²). Ta niska sprawność kształcenia jest bezpośrednio powodowana słabym przygotowaniem kandydatów na studia w szkole średniej, zwłaszcza z przedmiotów ścisłych (matematyka i fizyka), bez których dobrego opanowania trudno sobie wyobrazić studiowanie kierunków inżynierskich. Luka między przygotowaniem maturzystów a oczekiwaniami uczelni stale się pogłębia w wyniku obowiązującego systemu oświatowego, który z punktu widzenia wymagań uczelni technicznej nie przygotowuje we właściwy sposób do studiów.

Uczelnia, świadoma tego zagrożenia, podejmuje określone przedsięwzięcia zmierzające, po pierwsze, do uświadomienia tego faktu szkołom średnim (organizowane są seminaria z przedstawicielami tych szkół oraz władz oświatowych), a po drugie – do uzupełnienia wiedzy z zakresu matematyki i fizyki, aby umożliwić jak największej grupie osób kontynuowanie nauki (wdrażana jest koncepcja dokształcania uczniów wybierających się na studia techniczne oraz wprowadzenia zajęć wyrównawczych z matematyki i fizyki dla studentów I semestru). Są to działania zgodne z kierunkami wytyczonymi w *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego* (2003), w której można znaleźć stwierdzenie: „Z uwagi na wymogi rozwoju społeczeństwa wiedzy zwiększać należy rekrutację na studia na kierunkach ścisłych i technicznych. Należy przede wszystkim zwiększać zainteresowanie matematyką, logiką oraz innymi naukami ścisłymi”.

Dla uczelni technicznej współpraca z przemysłem jest niezbędna dla rozwoju, ale pod warunkiem, że jest to działanie na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Pomysły innowacyjne

¹ Źródło: dokumenty sprawozdawcze uczelni.

² Ibidem.

i wiedza kreowana przez pracowników naukowych uczelni mogą zostać praktycznie zwyfikowane i wykorzystane jedynie w realiach przemysłowych. Z drugiej strony potencjał technologiczny i finansowy, jakim dysponują przedsiębiorstwa jest często większy niż uczelniany, co w wielu przypadkach warunkuje realizację niektórych prac. Analizując współpracę uczelni z przemysłem, trzeba stwierdzić, że w ostatnich latach ta dziedzina działalności wykazywała tendencje malejące (w ostatnim dziesięcioleciu badania zlecone, stanowiące główny obszar współpracy z przemysłem, stanowią 20–30% budżetu działalności naukowo-badawczej uczelni³). Składa się na to wiele czynników o charakterze zewnętrznym, takich jak słaba kondycja polskiego przemysłu czy obserwowane w dużych międzynarodowych koncernach tendencje do prowadzenia prac badawczo-rozwojowych w zagranicznych ośrodkach B+R. Istnieją również czynniki wewnętrzne, do których można zaliczyć bardzo prozaiczną przyczynę: wysokie (często nieuzasadnione) narzuty kosztów pośrednich, jakimi obciążone są prace naukowo-badawcze prowadzone na uczelni, co skutkuje tym, że wiedza pracowników naukowych jest wykorzystywana w pracach dla przemysłu, ale prowadzonych indywidualnie lub za pośrednictwem innych instytucji. Problemem narzutów kosztów pośrednich pojawia się również w pracach naukowo-badawczych finansowanych z innych źródeł, w tym ze środków europejskich. W związku z tym można zadać pytanie, w jakim stopniu właścicielem tej wiedzy jest uczelnia, w jakim zaś pracownik naukowy? W wielu przypadkach szkoła wyższa stworzyła warunki sprzyjające kreowaniu tej wiedzy, umożliwiając swoim pracownikom osiąganie stopni i tytułów naukowych (co jest formalnym potwierdzeniem określonego poziomu wiedzy pracownika naukowego). Nauki techniczne opierają się na badaniach empirycznych, wymagających kosztownej infrastruktury, którą dysponuje uczelnia, tworzenie nowych wartości bez eksperymentu jest w tych naukach niemożliwe. Z drugiej strony to, co pracownik naukowy ma do zaoferowania przemysłowi stanowi jego dokonania i jego udziału osobistego nie zastąpi żadna infrastruktura techniczna. Wiele obszarów badań, reprezentowanych również na uczelniach technicznych (dotyczących zastosowań technik informatycznych, projektowania czy rozwoju teorii) nie wymaga kosztownych laboratoriów. Często wystarczy komputer i oprogramowanie, które jest możliwe do indywidualnego (licencjonowanego) uzyskania. Tego typu prace powstają na ogół „w zaciszu domowym”, zatem współudział uczelni we własności wiedzy pracownika staje się dyskusyjny.

Jednym ze sposobów udostępniania wiedzy jest publikowanie, do czego wszyscy pracownicy naukowcy są zobligowani przez system ocen i rozliczeń. Jednak system stosowany przez Komitet Badań Naukowych czy wewnętrzne systemy ocen nie preferują tego, co na uczelni technicznej ma największe znaczenie, czyli patentów, opracowywania nowoczesnych technologii, nowych projektów maszyn itp. W tych wytworach działalności naukowców z zakresu nauk technicznych tkwi olbrzymia wiedza, która przekłada się na zastosowania praktyczne. Działania te nie są we właściwy sposób oceniane, co można uznać za czynnik zdecydowanie antymotywacyjny, niesprzyjający rozwojowi wykorzystywania wiedzy do tworzenia nowych wartości o charakterze użytkowym. Warto zwrócić uwagę, że mając taką samą wiedzę, można ją wykorzystać do napisania artykułu i opublikowania go w piśmie z listy filadelfijskiej albo do stworzenia nowej technologii. W tym drugim przypadku potrzebny czas będzie niewspółmiernie większy, natomiast liczba punktów, w odpo-

³ Ibidem.

wiedniej klasyfikacji, niewspółmiernie mniejsza w porównaniu z liczbą punktów przyznanych za napisanie artykułu.

Należy także podkreślić, że jeden ze wskaźników w grupie „system innowacyjny”, określany jako liczba publikacji naukowych na milion osób, odnosi się do prac naukowych i technicznych opublikowanych w wybranych dziedzinach, w tym inżynierii i technologii, nie ma natomiast na tej liście ekonomii i zarządzania. Można stąd wnioskować, jak dużą wagę przywiązuje się do osiągnięć w zakresie techniki. Jednak w tym systemie ocen brakuje także kryteriów oceny wykorzystania wiedzy w zakresie szeroko rozumianej działalności inżynierskiej.

W grupie „system edukacyjny” można również znaleźć kilka wskaźników, na które warto zwrócić uwagę z punktu widzenia funkcjonowania wyższej szkoły technicznej:

- osiągnięcia ósmoklasistów w matematyce;
- elastyczność ludzi w dostosowywaniu się do nowych wyzwań;
- stopień dostosowania oferty szkół wyższych do wymagań współczesnej, wysoko konkurencyjnej gospodarki;
- zakres kształcenia pracowników (czy przedsiębiorstwa inwestują w rozwój swoich pracowników?).

Pierwszy z tych wskaźników dotyczy wprowadzie absolwentów szkół podstawowych (według starego systemu oświatowego), jednak z pełną odpowiedzialnością można stwierdzić, że to już na tym etapie rodzą się problemy, które potem na uczelni technicznej obserwuje się na pierwszych semestrach studiów, gdy studenci muszą opanować zaawansowany aparat matematyczny, warunkujący studiowanie większości przedmiotów kierunkowych.

Kolejne dwa wskaźniki mają ścisły związek z ustalaniem programów studiów i z przekazywaniem wiedzy, zwracając szczególną uwagę na treści merytoryczne zawarte w programach. W dyskusjach prowadzonych w różnych gremiach uczelnianych wskazuje się na konieczność rezygnacji w programach studiów z wąskich specjalności i przejścia do kształcenia szerokoprofilowego, a najlepiej multidyscyplinarnego. Są to postulaty słuszne, jednak ich realizacja napotyka różnego typu przeszkody, najczęściej formalne. Jako przykład mogą posłużyć magisterskie studia uzupełniające, które – zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu – mogą być prowadzone dla absolwentów studiów zawodowych z tego samego lub pokrewnego kierunku. Jest to założenie bez wątpienia słuszne dla wielu kierunków studiów, ale nie dla wszystkich. Na przykład magisterskie studia uzupełniające na kierunku zarządzanie i marketing powinny być dostępne dla niemal wszystkich absolwentów zawodowych studiów technicznych. Wynika to choćby z tego, że miejsca pracy dostępne na rynku są na ogół związane z bezpośrednim wykonawstwem i szeroko rozumianą obsługą, a nie projektowaniem i konstruowaniem. Dlatego istnieje silne uzasadnienie merytoryczne dla takiej ścieżki kształcenia, pozwalającej inżynierom z różnych specjalności technicznych na uzupełnienie wiedzy z zakresu ekonomii i zarządzania. Wydaje się, że studia uzupełniające powinny uzupełniać wiedzę (czasem z innej dziedziny), a nie tylko tytuł zawodowy, jak to wynika z przepisów. Są oczywiście kierunki studiów, na których takiego sposobu kształcenia nie da się zrealizować ze względów merytorycznych (np. inżynier budownictwa – magister elektroniki, ale już kombinacja inżynier elektryk – magister informatyk jest możliwa). Jak więc można mówić o elastyczności ludzi w dostosowywaniu się do nowych sytuacji, kiedy obowiązują nieelastyczne przepisy, które takie działania skutecznie hamują?

Trzeci z wymienionych wskaźników związany jest bezpośrednio z wiedzą przekazywaną studentom. Oferta edukacyjna powinna być dostosowana do wymagań współczesnej gospodarki. Tworzenie programu studiów jest obecnie podporządkowane wymogom różnych komisji akredytacyjnych (Państwowej Komisji Akredytacyjnej, Komisji Akredytacyjnej Uczelni Technicznych). Należy podkreślić, że standardy są konieczne, gdyż w *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego*, zakłada się zwiększenie mobilności studentów, również w kraju. Trzeba też zwrócić uwagę na to, że obecnie programy studiów dające taki sam dyplom, na takim samym kierunku, mogą się różnić w sposób bardzo istotny. Pewnym ułatwieniem są punkty kredytowe ECTS, jednak znacznie łatwiej jest je wykorzystać przy wymianie międzynarodowej niż między uczelniami krajowymi. Standardy nauczania opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu i egzekwowane przez Państwową Komisję Akredytacyjną są rozwiązaniem porządkującym, które po pewnym czasie powinno doprowadzić do ujednoczenia programów. Wydaje się, że większe znaczenie niż treści programowe – które są dość trudne do kontrolowania (często deklaracja treści zamieszczona w publikowanym programie przedmiotu różni się z realizacją) – ma dopilnowanie zagadnień czysto formalnych. Dotyczy to zwłaszcza uporządkowania sposobu prowadzenia studiów zaocznych i wieczorowych. Z reguły dyplom ukończenia studiów zaocznych i dziennych niczym się nie różni, a wiedza i umiejętności, jakie nabył absolwent mogą być znacząco różne, co wynika chociażby z czasu poświęconego na naukę, a także z samego programu czy sposobu jego egzekwowania. Aby przekazywać wiedzę, która będzie dostosowana do wymagań współczesnej gospodarki, konieczne jest zapewnienie odpowiedniego systemu jakości kształcenia. Nie powinno to jednak się ograniczać do stworzenia dokumentu, który jest wymagany przez PKA przy akredytacji, należy bowiem przez cały czas dążyć do doskonalenia treści oraz podnoszenia poziomu przekazu wiedzy. Można tu również zwrócić uwagę na pewne aspekty techniczne, takie jak wyposażenie laboratoriów uczelnianych w nowoczesny sprzęt bądź zapewnienie możliwości korzystania z laboratoriów przemysłowych. Kolejny obszar to informatyzacja procesu kształcenia. Studenci powinni zapoznawać się z najnowszymi wersjami oprogramowania komputerowego stosowanego w przemyśle. Wiele firm software'owych ma korzystne licencje dla celów edukacyjnych, co sprzyja rozwojowi tego obszaru kształcenia. Wymaga to jednak od nauczycieli akademickich zwiększonego wysiłku związanego z zapoznaniem się z nowymi wersjami oprogramowania oraz odpowiednim przygotowaniem zajęć.

Opracowanie i wdrożenie programu studiów jest uwarunkowane przez wiele czynników, mających nierzadko charakter niemerytoryczny. Niestety, często program kierunku studiów czy zestaw oferowanych specjalności jest wypadkową możliwości kadry naukowo-dydaktycznej wydziału, a nie odzwierciedleniem światowych tendencji w danej dziedzinie. Taka sytuacja może wystąpić nawet po uzyskaniu pozytywnej akredytacji kierunku, ponieważ standardy nauczania dopuszczają przeznaczenie w programach dość dużej liczby godzin na przedmioty nie wchodzące w zakres minimów. Wiedza przekazywana w ramach tych przedmiotów powinna poszerzać horyzonty i umożliwiać skuteczniejsze zaistnienie na konkurencyjnym rynku pracy, jednak w wielu przypadkach tak nie jest. Na niektórych kierunkach studiów podstawowym problemem jest zapewnienie wszystkim pracownikom wydziału pensum w sytuacji, gdy, zwłaszcza na starszych latach, roczniki studentów radykalnie zmniejszają swoją liczebność. Z punktu widzenia jakości procesu kształcenia, czy realizacji celu polegającego na zbudowaniu społeczeństwa wiedzy, taki czynnik nie powinien być

brany pod uwagę. Jednak realia społeczne stawiają go często przed innymi czynnikami uzasadnionymi merytorycznie.

Ostatni z wymienionych wskaźników dotyczy zakresu dokształcania pracowników. Jest oczywiste, że zależy to od pracodawców, którzy chcą inwestować w zasoby ludzkie swojej firmy. Uczelnie natomiast muszą przedstawić określoną ofertę szkoleń bądź studiów podyplomowych, która mogłaby skłonić pracodawców do skierowania na nie swoich pracowników po to, żeby uzupełnili swą wiedzę. Jest to zgodne z tendencjami do ustawicznego kształcenia i rozszerzania wiedzy. Na podstawie analizy realizacji wszystkich form kształcenia ustawicznego na uczelni⁴, trzeba podkreślić, że znacznie częściej poszukiwane są kursy rozszerzające wiedzę z zakresu zarządzania i ekonomii niż z dziedzin technicznych. Może to wynikać z już wcześniej sygnalizowanej konieczności uzupełniania wiedzy typowo technicznej wiedzą z zakresu zarządzania.

W wyniku obserwacji prowadzonych na Wydziale Zarządzania i Ekonomii można stwierdzić, że jest wiele osób, które chcą zdobyć nową wiedzę i – nie czekając na pracodawców – z własnych środków opłacają uczestnictwo w kursach i studiach podyplomowych. Zwiększa to atrakcyjność tych osób na rynku pracy, jednak stawia przed uczelnią określone wyzwanie. Są to bowiem najbardziej wymagający klienci, jakich może mieć uczelnia w obszarze dydaktyki. Programy takich kursów (czy studiów) muszą spełniać wysokie wymagania jakościowe w zakresie przekazywanej wiedzy i formy przekazu.

Nawiązując do *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego* (2003), warto zwrócić uwagę, że „Celem strategicznym rozwoju procesu kształcenia ustawicznego i uczenia się w ciągu całego życia jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka. Sprzyjać to będzie wzrostowi konkurencyjności, poprawie organizacji pracy i tworzeniu podstaw rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy. Jest to zgodne z polityką Unii Europejskiej ukierunkowaną na aktywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim, osobiste spełnienie, dostosowywanie się do ciągłych zmian i umożliwienie uzyskania zatrudnienia”. Cel ten może być zrealizowany za pomocą określonych działań prowadzonych na uczelni, polegających na zwiększaniu dostępności do kształcenia ustawicznego, podnoszeniu jego jakości i tworzeniu zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego. Rola i znaczenie kształcenia ustawicznego zostały podkreślone w stosownych dokumentach, ważne jest więc podjęcie przez szkoły wyższe działań mających na celu uświadomienie tego potencjalnym uczestnikom działającym w praktyce gospodarczej.

Obszar zarządzania uczelnią

Wykorzystywanie wiedzy w szkole wyższej to nie tylko obszar kształcenia studentów czy prowadzenia prac badawczych, tworzenia nowych technologii, pisanie wartościowych publikacji. W wielu uczelniach technicznych istnieją wydziały kształcące w zakresie dziedzin związanych z ekonomią i zarządzaniem czy też informatyką i jej zastosowaniami. Wykorzystywanie wiedzy z tego zakresu ogranicza się w zasadzie do realizacji procesu kształcenia na swoim macierzystym wydziale bądź też w formie usług (w zakresie podstawo-

⁴ Na podstawie informacji Senackiej Komisji ds. Kształcenia Ustawicznego Politechniki Gdańskiej, której Autor jest członkiem.

wym) na innych wydziałach technicznych. Nie obserwuje się tu transferu profesjonalnej wiedzy z zakresu ekonomii, finansów, marketingu, zarządzania, informatyki do praktyki zarządzania uczelnią. Wynika to z wielu czynników – głównie z tradycyjnego podejścia do zarządzania uczelnią, a także z regulacji ustawowych. Władze uczelni, pochodzące z wyboru, to zawsze wybitni naukowcy, jednak najczęściej nie mający przygotowania menedżerskiego. Kadencyjność władz, będąca w niektórych obszarach funkcjonowania uczelni korzystna, z punktu widzenia zarządzania jest czasami nieszczęściem. Bywa, że nowe władze potrzebują długiego czasu, aby zorientować się, na czym polega zarządzanie tak złożonym organizmem. Istnieje oczywiście administracja uczelni, gwarantująca ciągłość rutynowych działań, jednak najgorszym z możliwych wariantów jest przejęcie przez nią uprawnień decyzyjnych. Biorąc pod uwagę: wartość zarządzanego majątku, roczny budżet uczelni (porównywalny z budżetem dużego przedsiębiorstwa), kilka tysięcy pracowników, około 20 tys. studentów, konieczne jest stosowanie profesjonalnych metod zarządzania. Dodatkową barierą jest kolegialne podejmowanie większości decyzji o kluczowym znaczeniu (w obszarach poza dydaktyką i badaniami naukowymi) przez osoby merytorycznie do tego nie przygotowane (rady wydziału, senaty). Pojawienie się na uczelni problemu z zakresu zarządzania owocuje zwykle powołaniem kolejnej komisji senackiej lub rektorskiej. Z reguły kluczem doboru członków takiej komisji jest zapewnienie reprezentacji każdego z wydziałów, a nie przygotowanie merytoryczne jej członków. Trudno zresztą stawiać taki warunek, ponieważ są to wybitni specjaliści, ale w swojej dziedzinie (technicznej).

Skutkiem takiego działania jest niedocenywanie roli planowania oraz brak spójnej strategii, co często powoduje działania chaotyczne. Nakładają się na to również inne czynniki, z których podstawowym jest brak efektywnego systemu informacyjnego. W tym obszarze nie ma transferu wiedzy z wydziału prowadzącego kierunek informatyka, który posiada profesjonalną kadrę i kształci specjalistów m.in. w tej dziedzinie.

Na podstawie przedstawionych wyżej uwag należy stwierdzić, że w uczelniach technicznych nie docenia się wszystkich sposobów wykorzystywania wiedzy. Potencjał jest olbrzymi, brakuje natomiast mechanizmów, które spowodowałyby wykorzystanie posiadanej wiedzy w inny sposób niż w dydaktyce czy badaniach naukowych.

Próba podsumowania

Kształtowanie społeczeństwa wiedzy wymaga aktywnego uczestnictwa szkolnictwa wyższego, będącego miejscem kreowania i udostępniania wiedzy. Sformułowane są cele, opracowane strategie, można jednak się zastanawiać, czy działania związane z ich realizacją są efektywne oraz czy posiadany potencjał jest w pełni i we właściwy sposób wykorzystywany. Istniejące systemy oceny gospodarki opartej na wiedzy pozwalają na śledzenie poszczególnych wskaźników. Istotne jest tu zwrócenie uwagi na zależności przyczynowo-skutkowe, a nie na wartości bezwzględne tych wskaźników. Tego rodzaju analiza może pomóc w diagnozie oraz wskazaniu słabych miejsc w systemie funkcjonowania poszczególnych uczelni.

Należy podkreślić rolę, jaka w strategii rozwoju szkolnictwa wyższego przypisywana jest uczelniom technicznym. Znane są jednak problemy wynikające ze spadku zainteresowania kandydatów na studia niektórymi kierunkami technicznymi. Stwarza to określone problemy, w tym organizacyjne, związane z zapewnieniem obciążeń dydaktycznych nauczycie-

lom akademickim. Często jednak wywiera również wpływ na kształt realizowanych programów studiów, które dostosowuje się do posiadanych możliwości.

Uczelnie techniczne powinny skupić uwagę na rozwijaniu różnych form kształcenia ustawicznego, co wynika z treści dokumentów cytowanych w tekście artykułu. W związku ze spadkiem zainteresowania młodzieży kierunkami technicznymi oraz zbliżaniem się niżej demograficznego kształcenie ustawiczne może się stać jednym z podstawowych obszarów aktywności dydaktycznej szkół wyższych.

Do podstawowych mankamentów w systemie funkcjonowania szkół wyższych należy nieefektywne wykorzystywanie posiadanej wiedzy. Można zaobserwować, że w obszarze zarządzania uczelniami nie w pełni wykorzystuje się posiadany potencjał. Wynika to z braku umiejętności określania zapotrzebowania na informacje i wiedzę w określonych sytuacjach oraz mechanizmów transferu wiedzy.

Szkolnictwo wyższe musi stworzyć mechanizmy pozwalające na zaadaptowanie się do nowych warunków funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy oraz umożliwiające realizację podstawowych funkcji kreowania i efektywnego wykorzystywania wiedzy.

Techniki informatyczne, mające szerokie zastosowanie we wszystkich obszarach funkcjonowania gospodarki, również w szkolnictwie wyższym powinny być wykorzystywane w większym stopniu, jednak ze świadomością, że są jedynie środkiem do przetwarzania informacji oraz przekazywania wiedzy i nie zastąpią twórczego procesu jej tworzenia.

Literatura cytowana

Gospodarka... 2002

Gospodarka oparta na wiedzy – stan, diagnoza i wnioski dla Polski. Ekspertyza Instytutu Zarządzania Wiedzą w Krakowie, Warszawa – Kraków.

Projekt ustawy... 2003

Projekt ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 31 października 2003 roku (www.prezydent.pl/zalaczniki/projekt031031.pdf).

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego... 2003

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego... 2003

Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 roku.

Zarządzanie... 2000

Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się, OECD, Ministerstwo Gospodarki, Departament Strategii Gospodarczej, Warszawa.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Uczelnie zawodowe: perspektywa społeczeństwa wiedzy i europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego

Proces kształcenia w uczelniach zawodowych jest konfrontowany, podobnie jak w innych szkołach wyższych, z europejskim obszarem szkolnictwa wyższego oraz ideą społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy. Omawiając to zagadnienie, Autorka powraca do opublikowanego ponad 30 lat temu raportu Faure'a i ukazuje aktualność przedstawionych w nim kierunków przemian w edukacji, w tym również w obszarze szkolnictwa wyższego. Mimo zmian, jakie dokonały się zarówno w szkołach wyższych, jak i w ich otoczeniu, część postulatów zawartych w raporcie nie została zrealizowana i dotyczy teraźniejszości. Na tym tle Autorka omawia cele strategiczne polityki edukacyjnej Unii Europejskiej oraz ich realizację. Prezentowane zagadnienia konfrontuje z zadaniami uczelni zawodowych w Polsce i sygnalizuje problemy, jakie może napotkać proces kształcenia realizowany w tych szkołach.

Wprowadzenie

Jednym z podstawowych celów kształcenia realizowanego w uczelniach zawodowych powołanych w 1998 roku miało być przygotowanie do pracy specjalistów z wykształceniem wyższym, którzy odpowiedzialiby przede wszystkim na zapotrzebowanie lokalnego rynku pracy. Proces kształcenia w uczelniach zawodowych charakteryzuje się krótszym, w stosunku do uniwersyteckiego, cyklem kształcenia (3- i 4-letnim w przypadku studiów inżynierskich) oraz orientacją praktyczną i branżowym ukierunkowaniem programów, co jest następstwem przyjętych w tych uczelniach celów kształcenia (por. Wójcicka 2002; Wójcicka, red. 2002). Wyższe szkoły zawodowe, zaliczane do tzw. krótkich cykli kształcenia, zaczęły się pojawiać w systemach szkolnictwa wyższego pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, a cele, które miały realizować, odpowiadały wyzwaniom stawianym zarówno szkolnictwu wyższemu, jak i gospodarce. Chociaż niektóre z ówczesnych wyzwań są nadal aktualne (np. problemy dywersyfikacji instytucji szkolnictwa wyższego ze wzglę-

du na różnicowanie się odbiorców tego kształcenia), to zmieniło się w sposób zasadniczy otoczenie szkół, co ma wpływ na ich zadania, a w konsekwencji – na proces kształcenia. Nowe wyzwania stawiają przed tymi szkołami zadania związane z budowaniem społeczeństwa wiedzy oraz europejskiego wymiaru edukacji i rynku pracy. W tej sytuacji przygotowanie do pracy zawodowej, jako jedno z podstawowych zadań wyższych szkół zawodowych, nie powinno się ograniczać do przygotowania absolwentów odpowiadających na potrzeby lokalnego rynku, ale realizować zadania kształcenia w szerszym kontekście, uwzględniać procesy globalizacji i światowej konkurencji. Europejski wymiar szkolnictwa wyższego powinien obligować uczelnie zawodowe do budowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i stwarzania możliwości kształcenia w różnych krajach europejskich oraz podejmowania w nich pracy.

Zgodnie z założeniami *Deklaracji Bolońskiej* do 2005 roku mamy zbudować system szkolnictwa wyższego opierający się na dwóch głównych cyklach kształcenia: studiach licencjackich i studiach policencjackich (magisterskich i doktoranckich) oraz przyjąć system jasnej i porównywalnej ekwiwalencji dyplomów i nadawanych stopni, włączając do niego suplement do dyplomu, będący rejestrem wszystkich osiągnięć studenta w czasie odbywania studiów. Jak w tej nowej rzeczywistości będą się sytuować uczelnie zawodowe? Zgodnie z założeniami *Deklaracji Bolońskiej* powinny one stanowić pierwszy cykl (poziom) kształcenia w szkołach wyższych, a zatem w jednakowym stopniu przygotowywać zarówno do dalszego kształcenia, jak i do pracy zawodowej. Wydaje się, że jedno z zadań uczelni zawodowych będzie stanowić poszukiwanie swego miejsca w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego i rynku pracy.

Spojrzenie wstecz. Raport Faure'a i zapowiadane zmiany

Ponad 30 lat temu ukazał się raport *Uczyć się, aby być* Edgara Faure'a oraz współpracujących z nim badaczy i ekspertów. Publikacja stała się ważnym wydarzeniem nie tylko w obszarze edukacji, a tytuł-hasło „uczyć się, aby być” wyrażało powszechną opinię na temat uznania edukacji za nieodzowny warunek rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego. W społeczeństwie wiedzy hasło „uczyć się, aby być” wydaje się ciągle aktualne.

W latach dziewięćdziesiątych do tytułu-hasła raportu Faure'a nawiązywał także raport Jacques'a Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. W publikacji przygotowanej pod przewodnictwem Delorsa uznano, że jednym z czterech aspektów kształcenia, stanowiących filary wiedzy jednostki, było wspomniane już hasło *uczyć się, aby być*, któremu towarzyszyły trzy pozostałe: *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie*. Tak postrzegane kształcenie miało się przyczynić do lepszego rozumienia otaczającej rzeczywistości, oddziaływania na środowisko, możliwości uczestniczenia i współpracy z innymi we wszystkich dziedzinach działalności człowieka.

Raport Faure'a przedstawiał przyszłościową wizję globalnej edukacji, której urzeczywistnienie uzależniono od realizacji trzech zasad towarzyszących procesom naprawy oświaty: powszechności, ustawiczności i elastyczności systemów. Znaczące miejsce pośród nich zajęło kształcenie ustawiczne¹. Choć od czasu opublikowania dokumentu zaszły

¹ W artykule nie zajmuję się wyjaśnianiem pojęcia „kształcenie ustawiczne” ani złożonego i niejednoznacznego pojęcia „uczenie się przez całe życie”, do którego nawiązują dziś dokumenty Unii Europejskiej. Określenia „kształcenie usta-

zasadnicze zmiany w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, upowszechniło się wykształcenie średnie i wyższe, zmieniło się także w zasadniczy sposób otoczenie szkół, to warto przypomnieć niektóre, ciągle aktualne postulaty zawarte w tym raporcie i jest to tym bardziej uzasadnione, że opracowywane w ostatniej dekadzie dokumenty Unii Europejskiej (por. *Uczenie się...* 2000) powracają do koncepcji z lat siedemdziesiątych, wskazując na jej wizjonerski charakter.

W raporcie Faure'a o związku systemu szkolnego wszystkich szczebli z kształceniem ustawicznym mówiono jeszcze jako o „życzeniu”, „eksperymentcie” czy w najlepszym wypadku „projekcie”. Na kształcenie ustawiczne patrzono nie tylko z punktu widzenia jednostki, ale w szerszym, społecznym kontekście. Pojęcie „kształcenie ustawiczne” zaczęto odnosić nie tylko do kształcenia zawodowego, ale do różnorodnych aspektów osobowości, tworząc dzięki temu wizję integralnych działań edukacyjnych. Wskazywano na nowych odbiorców edukacji obowiązkowej i ustawicznej, do których zaliczano osoby chcące zmienić lub uzupełnić swoje dotychczasowe kwalifikacje, osoby tracące pracę z powodu braku kwalifikacji oraz kadrę zarządzającą, która na skutek zmian zarówno politycznych, jak i technologicznych musi być przygotowana do pełnienia innych zadań niż te, do których została przygotowana wcześniej.

Autorzy publikacji wskazywali, że system szkolny nie nadaża za szybkim rozwojem społecznym, ale czynić to może kształcenie ustawiczne, które jest bardziej elastyczne, różnicowane, dostosowane do różnych odbiorców. Taka ocena sytuacji mogła sugerować, że kształcenie ustawiczne może też, oprócz innych zadań, kompensować niedostatki kształcenia szkolnego. W społeczeństwie wiedzy kształcenie ustawiczne spełnia raczej funkcje stymulujące, przyczyniając się do rozwoju osobowości i kompetencji (por. Lewowicki 1995).

Zapowiadano też w raporcie, że dychotomiczny podział na oświatę szkolną i pozaszkolną będzie się zacierał na rzecz jednego systemu odpowiadającego na wymagania rozwoju osobowego, zawodowego i kulturalnego. Działania zmierzające do realizacji tego zadania są także obecne w społeczeństwie wiedzy, w którym dominującą ideą jest „uczenie się przez całe życie”.

Omawiając zagadnienia edukacji, można też wspomnieć o sygnalizowanym już wówczas problemie małego zainteresowania kształceniem w zakresie nauk ścisłych. Jean Piaget (1979, s. 197) napisał: „Jednym z zagadnień, którym najbardziej interesują się władze szkolne i uniwersyteckie w różnych krajach, jest zbyt mała liczba osób przejawiających zainteresowanie naukami ścisłymi – w stosunku do proporcjonalnie bardzo dużej liczby licealistów i studentów, którzy obierają karierę humanistyczną. Jest to jeden z głównych problemów, które musi rozwiązać edukacja przyszłości”. Analiza raportu przygotowanego dla Rady Unii Europejskiej (*Edukacja i szkolenie...* 2004) wskazuje, że problem ten istnieje nadal, a szczególnie dotyczy kobiet, wśród których tylko niewielki odsetek podejmuje studia i wybiera karierę zawodową w dziedzinie nauk ścisłych i techniki. Postulując rozwiązanie tego problemu ponad 30 lat temu, Piaget (1979, s. 197) zalecał: „procesy gruntownych przeobrażeń, który powinien objąć nie tylko dydaktykę poszczególnych przed-

wiczne”, stosowane w raporcie Faure'a, i „uczenie się przez całe życie”, używane w obecnych dokumentach Unii, dotyczą zarówno procesu kształcenia i doskonalenia trwającego całe życie człowieka, jak i punktu odniesienia dla rozwoju systemów edukacyjnych. Problem definiowania tego pojęcia wymagałby osobnej publikacji, poświęconej tylko temu zagadnieniu.

miotów nauczania (matematyki, fizyki, chemii, biologii itp.), ale również wiele zagadnień bardziej ogólnych, takich jak: rola wychowania przedszkolnego (wiek 4–6 lat), praktyczne znaczenie metod aktywnych, o których wszyscy mówią, a rzadko który nauczyciel rzeczywiście je stosuje w sposób skuteczny”. Cytowany autor zwracał uwagę na problem uczniów słabych i podkreślał, że tacy uczniowie są zwykle słabi we wszystkim, nie zaś w sposób szczególny w naukach ścisłych. Postulując zmiany w tym obszarze, kładł nacisk na szczególną rolę dydaktyki i metod nauczania dostosowanych do wiedzy oraz możliwości uczniów. Do postulatu tego warto wracać analizując wyniki badań PISA², a także słabe osiągnięcia polskich uczniów w zakresie kompetencji matematycznych, którzy osiągnęli rezultaty znacznie poniżej średniej uczniów z wszystkich krajów biorących udział w badaniu (por. Białecki, Haman 2001). Podjęcie działań w tej dziedzinie jest tym bardziej uzasadnione, że w dokumentach Unii Europejskiej dotyczących zadań edukacji w społeczeństwie wiedzy poziom opanowania umiejętności matematycznych oraz umiejętności czytania i pisania mierzonych wynikami badania PISA przyjmuje się jako jeden z ilościowych wskaźników opisujących inwestowanie w edukację (por. *Edukacja...* 2003). Obecnie w rozwiązywaniu tych problemów mogą być pomocne technologie informacyjne i komunikacyjne, które w sposób zasadniczy zmieniają metody nauczania i dostęp do kształcenia (por. Galar, Lubacz 1999).

Budowaniu strategii oświatowych miało służyć 21 zasad określonych w raporcie Faure’a. Naczelną ideą i najważniejszym zadaniem polityki oświatowej uczyniono przywoływane wielokrotnie w tym dokumencie kształcenie ustawiczne. Autorzy zwracali uwagę na traktowanie kształcenia jako doświadczenia życiowego, które nie ogranicza się tylko do edukacji instytucjonalnej. Podkreślano znaczenie dydaktyki i środków stosowanych w kształceniu, ale szczególną wagę nadano efektom końcowym edukacji: „najważniejsze jest nie to, jaką drogę kształcenia przeszedł człowiek, ale czego się nauczył i co umie” (Faure 1975, s. 342). Inny wymiar nadano też kształceniu zawodowemu. Zadaniem tego kształcenia powinno być nie tylko przygotowanie do wykonywania określonego zawodu, ale kształtowanie umiejętności adaptacji do różnych zadań i stałego doskonalenia się w miarę jak zmieniają się warunki pracy i technologie. Kształcenie powinno także sprzyjać mobilności zawodowej, rozumianej jako przechodzenie z jednego rodzaju pracy zawodowej do innego. W raporcie podkreślano, że za szybkim rozwojem techniki nie nadąża rozwój tradycyjnych systemów oświatowych.

Wiele miejsca poświęcono szkolnictwu wyższemu. Podkreślano, w myśl zasady powszechności, konieczność otwarcia szkół wyższych dla różnych grup studentów chcących podnieść poziom wykształcenia oraz doskonalić kwalifikacje. Kreśląc zadania stojące przed szkolnictwem wyższym, wskazywano potrzebę stworzenia warunków kształcenia dla coraz liczniejszych i bardzo zróżnicowanych odbiorców. Sprzyjać temu powinno „daleko posunięte zróżnicowanie” instytucji szkolnictwa wyższego. Zwracano uwagę na potrzebę dywersyfikacji struktur szkolnictwa wyższego, a także treści kształcenia. „Wymaga to jednak uprzednich zmian w tradycyjnych postawach wobec uniwersytetu. Jeśli bowiem instytucje nowego typu będą pozbawione prestiżu społecznego, nie wykonają one swych zadań, a tradycyjne uniwersytety będą nadal przeciążone i będą musiały z konieczności stosować dyskryminującą selekcję” (Faure 1975, s. 366).

² Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD.

Doświadczenia niemieckie i francuskie wskazują, że uczelnie zawodowe utworzone w połowie lat sześćdziesiątych nie zawsze osiągały cele towarzyszące ich powstaniu. Stawiają jednak trwałe elementy systemu szkolnictwa wyższego, chociaż trafiają do nich inni studenci niż do uniwersytetów (por. Drogosz-Zabłocka 2002; Nowakowska 2002). Potwierdzają to także wyniki polskich badań przeprowadzonych w uczelniach zawodowych w 2000 roku. Wyższe szkoły zawodowe, chociaż zyskały studentów, nie cieszą się uznaniem wśród pracodawców, a ich absolwenci planują kontynuowanie kształcenia na studiach magisterskich (por. Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz, Nowakowska-Siuta 2002; Wójcicka 2002).

Innym problemem, sygnalizowanym już w raporcie Faure'a, który także nie został rozwiązany, jest równoważność dyplomów i kwalifikacji. W raporcie zaleca się, aby dyplomy i stopnie uniwersyteckie były coraz luźniej związane z programem nauczania, postuluje się natomiast, aby punktem odniesienia były egzaminy służące „pomiarowi indywidualnych postępów w nauce, jak i zgodności wiedzy z ustalonymi normami” (Faure 1975, s. 373). Chodzi tu nie tylko o równoważność dyplomów uzyskiwanych w różnych krajach europejskich, ale o równoważność dyplomów różnych szkół wyższych oferujących ten sam poziom kształcenia.

W omawianej publikacji znajdujemy także zapowiedź utraty przez szkołę swojej dotychczasowej, dominującej pozycji jako instytucji przekazującej wiedzę: „ulega zmianie sytuacja, w której wiedza jest autorytatywnie przekazywana przez szkołę” (Faure 1975, s. 265). Stwierdzenia te wydają się bardzo bliskie problemom, z którymi spotykamy się obecnie. Charakteryzując społeczeństwo wiedzy, można wskazać jego cechy konstytutywne, którymi są rozproszenie ośrodków tworzących i przekazujących wiedzę oraz jej wymiar praktyczny (por. Białecki 2003).

Europejski obszar szkolnictwa wyższego i społeczeństwo wiedzy

Główne kierunki reformowania systemów szkolnictwa przedstawione w raporcie Faure'a zaczęły się urzeczywistniać dopiero w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Początek XXI wieku przyniósł dla systemów edukacyjnych nowe wyzwania związane z budowaniem europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy.

Celem strategicznym polityki Unii Europejskiej jest tworzenie najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki na świecie – gospodarki opartej na wiedzy – oraz dążenie do tego, aby społeczeństwo stało się społeczeństwem wiedzy³. Realizacja tego zadania stwarza konieczność określenia nowych zadań dla edukacji. Rada Europejska, przyjmując *Strategię Lizbońską*, wyraziła opinię, że transformacji europejskiej gospodarki powinna towarzyszyć modernizacja systemów edukacji i opieki społecznej. Warto zaznaczyć, że rola szkolnictwa wyższego w *Strategii Lizbońskiej* wykracza poza program reform określony w *Deklaracji Bolońskiej*.

Analizując strategiczne cele edukacji w Unii Europejskiej, ograniczę swoje rozważania tylko do kilku dokumentów, których znaczenie dla omawianego zagadnienia wydaje się

³ Cele strategiczne zostały przyjęte na posiedzeniu w Lizbonie w 2000 roku i określone mianem *Strategii Lizbońskiej*, która stała się podstawą opracowania *Europejskiej Strategii Zatrudnienia*.

istotne. W dokumencie Rady Europejskiej *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy* podkreśla się, że udział edukacji w urzeczywistnianiu celu strategicznego określonego w Lizbonie jest szczególnie ważny w następujących obszarach:

- wzrostu gospodarczego (inwestowanie w edukację prowadzi do osiągnięcia konkretnych korzyści zarówno przez jednostki, jak i przez społeczeństwa);
- konkurencyjności i dynamizmu (chodzi o przyciąganie talentów do Europy i zatrzymywanie ich; obecnie obserwuje się odpływ wysoko wykształconych kadr, zwłaszcza w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych z Europy do Stanów Zjednoczonych);
- gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy (wielkość i jakość zasobów ludzkich jest uznawana za wyznacznik zarówno tworzenia, jak i upowszechniania nowej wiedzy);
- zwiększania możliwości zatrudnienia i poprawy jakości miejsc pracy (poziom wykształcenia ma bezpośredni wpływ na wielkość dochodów i pozycję na rynku pracy);
- zapobiegania marginalizacji społecznej oraz aktywizacji postaw obywatelskich (inwestowanie w zasoby ludzkie jest czynnikiem stymulującym wzrost gospodarczy i elementem aktywizacji społecznej);
- polityce regionalnej (wysoka jakość edukacji przyczynia się do likwidowania różnic między bardziej i mniej rozwiniętymi regionami).

Działaniom zainicjowanym w Lizbonie ma sprzyjać realizacja trzech strategicznych celów europejskiej oświaty⁴: kontynuowanie prac nad zapewnianiem systemom edukacji wysokiej jakości i efektywności, ułatwienie powszechnego dostępu do edukacji oraz otwarcie systemów oświaty na środowisko i świat (por. *Edukacja w Europie...* 2003). W marcu 2002 roku Rada Europejska przyjęła w Lizbonie *Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji*. Zawierał on postulat osiągnięcia najwyższego poziomu edukacji, aby Europa mogła stanowić światowy wzór pod względem jakości i użyteczności publicznej oraz aby stała się najbardziej atrakcyjna dla studentów, nauczycieli akademickich i naukowców z całego świata. W programie postulowano optymalne wykorzystanie zasobów, które wiązano ze zwiększeniem inwestycji w zasoby ludzkie oraz odpowiednią dystrybucją zasobów wspierających uczenie się przez całe życie. Realizacja zadań miała być przedstawiona w 2004 roku.

Zgodnie z założeniami, w kwietniu 2004 roku został przygotowany raport dotyczący realizacji celów edukacyjnych przyjętych w roku 2002. Nawet pobieżna analiza tego dokumentu wskazuje na centralną pozycję w gospodarce i społeczeństwie wiedzy szkolnictwa wyższego, w którym współistnieją ze sobą: kształcenie, badania i innowacje.

Plan działań z 2002 roku obejmuje wszystkie systemy oraz poziomy kształcenia i szkolenia w obszarze „starych” i „nowych” państw członkowskich Unii Europejskiej oraz krajów EFTA/EEA. Obejmuje on także działania przyjęte pod koniec 2003 roku, związane z realizacją programu Erasmus Mundus⁵, uczenia się drogą elektroniczną (*e-learning*) oraz promowania uczenia się języków obcych i zachowania różnorodności językowej.

Największy postęp odnotowano w działaniach związanych z realizacją postanowień z Bolonii. Ministrowie edukacji zobowiązali się do wprowadzenia do 2005 roku dwustop-

⁴ Przyjęła je Rada Europejska w Sztokholmie w marcu 2001 roku.

⁵ Celem tego programu jest podnoszenie jakości szkolnictwa wyższego oraz promowanie zrozumienia międzykulturowego poprzez współpracę z państwami trzecimi.

niowej struktury studiów wyższych oraz umożliwienia wszystkim studentom kończącym studia otrzymywania suplementu do dyplomu (bez konieczności ponoszenia dodatkowych opłat). Wskazano także na potrzebę ratyfikowania *Konwencji Lizbońskiej* (dotyczącej uznawania kwalifikacji) przez wszystkie państwa – sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej*. Zwracano także uwagę na dalszy rozwój zapewniania jakości edukacji na poziomie instytucjonalnym, krajowym i europejskim.

W raporcie wiele miejsca poświęcono zagadnieniom związanym z finansowaniem edukacji. Wskazano na rozpoczęty proces konsultacji na temat kluczowych zagadnień finansowania szkolnictwa wyższego. W dokumencie przywołuje się przykład Stanów Zjednoczonych, które wydają na jednego studenta od dwóch do pięciu razy więcej niż kraje Unii Europejskiej. Wskazywano, że Unia przyciąga mniej talentów niż jej konkurenci. Jest interesujące, że w państwach Unii kształcą się więcej osób na studiach I i II stopnia i studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych niż w Stanach Zjednoczonych i Japonii (Unia Europejska – 25,7% całkowitej liczby absolwentów szkół wyższych, podczas gdy USA – 21,9% i Japonia 17,2%), ale mniej osób trafia do obszaru nauki.

Warto też przyrzeć się zagrożeniom utrudniającym osiągnięcie zamierzonych celów. Dotykają one całego systemu edukacji, nie tylko szkolnictwa wyższego. Zaliczono do nich:

- zbyt dużą liczbę osób przedwcześnie kończących naukę w systemie szkolnym (dane wskazują, że jest to około 20% populacji w wieku 18–24 lat);
- zbyt małą liczbę kobiet pracujących w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych;
- nieukończenie szkoły średniej II stopnia;
- brak kompetencji kluczowych u blisko 20% młodych ludzi⁶ (chodzi tu także o opanowanie przynajmniej dwóch języków obcych)⁷;
- zbyt małą liczbę dorosłych uczestniczących w różnych formach uczenia się przez całe życie;
- groźbę braku wykwalifikowanych nauczycieli i osób prowadzących szkolenia (wskazano na nią także w badaniach OECD, por. *Regards...* 2003).

Aby przezwyciężyć te zagrożenia, zaleca się: koncentrowanie reform i inwestycji na kluczowych obszarach, realizację koncepcji uczenia się przez całe życie oraz tworzenie Europy edukacji i szkolenia. Do realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie nawiązuje również *Memorandum na temat kształcenia ustawicznego*, a także wyniki dyskusji, którą przeprowadzono nad tezami tego dokumentu w państwach członkowskich (por. *Memorandum...* 2000; *Consultation sur le memorandum...* 2002).

Problemy, na które zwraca się uwagę w dokumentach Unii Europejskiej nie są nowe, dotyczą dostępu do edukacji, równości szans oraz zapewniania jakości kształcenia. Zwracano na nie uwagę także w raporcie Faure'a. Obecnie Jamil Salmi (2003)⁸ wskazuje je jako wyzwania społeczeństwa wiedzy stojące zwłaszcza przed szkolnictwem wyższym w krajach, które przechodzą transformację. Gromadzenie i wykorzystanie wiedzy, które w znacznym stopniu zależy od kompetencji zasobów ludzkich danego kraju, staje się największym nośnikiem rozwoju ekonomicznego. Główną rolę w budowaniu tych zasobów odgrywa

⁶ Wyniki badań PISA pokazują, że w 2000 roku w państwach członkowskich Unii Europejskiej 17,2% uczniów w wieku poniżej 15 lat posiadało umiejętności kluczowe na najniższym poziomie.

⁷ Ustalenia te, mówiące o poznaniu przynajmniej dwóch języków obcych przez ucznia/studenta, przyjęto w Barcelonie w 2002 roku.

⁸ Salmi prezentuje stanowisko zawarte w publikacji Banku Światowego *Constructing...* (2002).

szkolnictwo wyższe, w którym obserwuje się wzrost znaczenia sił rynkowych i obecność nowych partnerów. Są to na ogół instytucje i przedsiębiorstwa, które potrafiły „zagospodarować” obszary, jakie uchodzą uwadze instytucji tradycyjnych, poruszających się w gorszej sferze sztywnych reguł i przepisów. „Nowi partnerzy” działają w sposób elastyczny, „bez granic” kształcenia i zatrudnienia. Innym czynnikiem sprzyjającym budowaniu społeczeństwa wiedzy, który wskazuje Salmi, jest stosowanie technik informacyjnych oraz nowoczesnych technologii pozwalających szybciej wytwarzać i bardziej efektywnie użytkować wiedzę.

Realizacji celów społeczeństwa wiedzy ma sprzyjać wzrastająca liczba pracowników nauki i prowadzonych badań. W omawianym raporcie z realizacji zadań w zakresie edukacji wskazuje się jednak, że udział naukowców wśród ludności czynnej zawodowo jest niższy w Europie (5,4 badaczy na 1 tys. osób w 1999 roku) niż w Stanach Zjednoczonych (8,7) i Japonii (9,7). Przyczyn tego zjawiska należy szukać w odchodzeniu pracowników naukowych od wykonywanego zawodu. Wyniki badań przytoczonych w raporcie wskazują, że 40% doktorów zmienia swój zawód. Potwierdzają to także polskie badania Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler (2001) poświęcone doktorantom oraz badania losów absolwentów studiów doktoranckich (por. Dąbrowa-Szeffler 2002; Sztubiński 2002). W ogólnopolskich badaniach doktorantów (Dąbrowa-Szeffler 2001) osoby podejmujące studia doktoranckie z zamiarem kontynuowania pracy naukowej stanowiły tylko 16% badanych. Udział w studiach zweryfikował ich początkowe zamiary i ostatecznie 49% ankietowanych deklarowało chęć pracy na stanowisku asystenta. A zatem studia utwierdziły znaczną część doktorantów w przekonaniu, że praca naukowa może spełnić ich oczekiwania dotyczące pracy zawodowej. Brak etatów (34% wskazań) uniemożliwił realizację tego zamiaru. Badania losów absolwentów studiów doktoranckich (Dąbrowa-Szeffler 2002; Sztubiński 2003) przeprowadzone w 2002 roku – chociaż dotyczyły tylko jednej uczelni i ich wyniki należy interpretować z dużą ostrożnością – potwierdzają tendencje omówione w raporcie skierowanym do Rady Europejskiej. W warunkach polskich tylko część doktorantów trafia do pracy naukowej; jako główny czynnik zniechęcający do podjęcia tego rodzaju pracy wskazują oni na niskie zarobki (w badaniach ogólnopolskich był to także brak etatów). Autorzy badań podkreślają, że model i proces kształcenia doktorantów sprzyja realizacji innych, pozanaukowych karier. Studia doktoranckie stały się kolejnym szczeblem edukacji i punktem startu do wielu karier zawodowych (por. Galar, Lubacz 1999).

Zatrudnienie w sferze badawczo-rozwojowej (B+R) jest powiązane z nakładami w PKB na tę sferę. Udział nakładów na B+R w PKB (wskaźnik GERD) w Japonii wynosił 3,06% (2001), w Stanach Zjednoczonych – 2,67% (2002), a w krajach Unii Europejskiej – 1,99% (2001) (*Nauka...* 2004, s. 88).

Kolejnym problemem, z którym konfrontowane są kraje Unii Europejskiej jest zbyt mała liczba inwestycji ze strony sektora prywatnego, w sposób szczególny dotyczy to szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego. W Stanach Zjednoczonych poziom inwestycji prywatnych w rozwój instytucji edukacyjnych jest cztery razy wyższy niż w krajach Unii (2,2% PKB w porównaniu z 0,6% PKB). Jest to także jedna z kluczowych kwestii przywoływanych w omawianej publikacji.

Uczelnie zawodowe w Polsce⁹

Jednym z założeń stworzenia w 1997 roku podstaw prawnych wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce było przeświadczenie, że uczelnie tego typu, oferujące studia trwające co najmniej 6 semestrów, kończące się uzyskaniem dyplomu licencjata lub inżyniera, będą nastawione na kształtowanie kwalifikacji pozwalających absolwentom na natychmiastowe podjęcie pracy zawodowej. Od początku swej działalności państwowe uczelnie zawodowe oferowały kierunki studiów przygotowujące do pracy przyszłych nauczycieli, pracowników administracji, specjalistów z zakresu marketingu i zarządzania, inżynierów. W 1998 roku rozpoczęło działalność 8 państwowych uczelni zawodowych położonych w miastach nie mających dotychczas tradycji akademickich. W roku akademickim 2003/2004 o przyjęcie do państwowych wyższych szkół zawodowych starało się 26 166 kandydatów. Na jedno miejsce przypadało 1,38 kandydata (dla porównania: w uniwersytetach – 4,3 kandydata, tj. ponadtrzykrotnie więcej)¹⁰.

Problemem, na który zwracano uwagę w pierwszych latach funkcjonowania uczelni zawodowych była drożność kształcenia między poziomem licencjackim i magisterskim (por. Witkowski 2000). Wyższe szkoły zawodowe, zgodnie ze swoimi zadaniami, oferują studia, które przede wszystkim przygotowują do pracy. Studia uniwersyteckie – zgodnie z misją instytucji, które je oferują – muszą być oparte na powiązaniu dydaktyki z badaniami naukowymi, co wymaga nie tylko odpowiedniego wyposażenia uczelni, ale także studiowania nauk podstawowych w wymiarze pozwalającym na prowadzenie badań. Obecnie dla danego poziomu studiów (licencjackie, inżynierskie) punktem odniesienia procesu kształcenia są standardy nauczania, które obowiązują wszystkie szkoły wyższe oferujące dany poziom i kierunek kształcenia. Absolwenci zarówno studiów licencjackich (inżynierskich) w uczelniach zawodowych, jak i studiów I stopnia w uczelniach akademickich uzyskują ten sam tytuł zawodowy, ale nadal otwarte pozostaje pytanie, czy w obu przypadkach są przygotowani do kontynuowania nauki na poziomie magisterskim. Natura omawianego zagadnienia wydaje się podobna do problemu wykształcenia średniego uzyskiwanego przez absolwentów liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych. Mimo tych samych podstaw programowych przedmiotów ogólnokształcących w obu typach szkół średnich, absolwent liceum to „inny” kandydat do szkoły wyższej niż absolwent średniej szkoły zawodowej. Pierwsi częściej wybierają uniwersytety i studia magisterskie, drudzy – studia licencjackie i uczelnie zawodowe.

Rozwiązanie tego problemu może przynieść konieczność uznawania kwalifikacji i dyplomów, a pierwszym krokiem w tym kierunku jest wydawanie suplementu do dyplomu. W 2004 roku przygotowany został projekt (kolejny) rozporządzenia Ministra Edukacji w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie. Projekt suplementu do dyplomu został oparty na modelu opracowanym przez Komisję Europejską, Radę Europy oraz UNESCO/CEPES. Zawiera on opis rodzaju, poziomu, treści i statusu odbytych studiów oraz informacje na temat uprawnień zwią-

⁹ Powstanie i problemy uczelni zawodowych zostały szerzej omówione w publikacjach Marii Wójcickiej (2002 oraz artykuł zamieszczony w niniejszym tomie), a także Elżbiety Drogosz-Zabłockiej, Barbary Minkiewicz i Renaty Nowakowskiej-Siuty (2002).

¹⁰ Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu (www.men.waw.pl).

zanych z posiadaniem określonego typu dyplomu, w tym dostępu do dalszych studiów, posiadanych kwalifikacji oraz, o ile to możliwe, także uprawnień zawodowych. Można w nim także znaleźć informacje na temat odbytych praktyk zawodowych i aktywności naukowej studenta (m.in. udziału w pracach kół naukowych).

Pierwszy etap kształcenia na poziomie wyższym

Początków budowania wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (*European Higher Education Area*) można szukać w *Deklaracji Sorbońskiej*, podpisanej w Paryżu w 1998 roku przez ministrów edukacji Anglii, Francji, Niemiec i Włoch. Inicjatywa wysunięta przez cztery kraje, w których funkcjonują różne modele uniwersytetu i które jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych nie dążyły do zbliżenia stanowisk w sprawach edukacji, była początkowo zaskoczeniem (por. Pachociński 2004). *Deklaracja Sorbońska* stała się jednak pierwszym krokiem w kierunku zharmonizowania kształcenia na poziomie wyższym i tworzenia podstaw drożnego systemu europejskiego. Rok później, w Bolonii, już 29 państw podpisało *Deklarację Bolońską* stanowiącą podstawę budowania systemu szkolnictwa wyższego opartego na dwóch zasadniczych cyklach: niższym, licencjackim (*undergraduate*) oraz wyższym, policencjackim (*graduate*), prowadzącym do uzyskania tytułu magistra lub po kolejnych latach studiów – doktora. Pierwszy cykl ma trwać co najmniej trzy lata a jego pomyślne ukończenie ma upoważniać do kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym. Przyjęcie postanowień z Bolonii oznacza również wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów oraz Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych (ECTS), a także nawiązanie europejskiej współpracy w zakresie zapewniania jakości kształcenia.

Zgodnie z tymi postanowieniami uczelnie zawodowe funkcjonujące na podstawie ustawy z 1997 roku powinny stawać się pierwszym etapem kształcenia na poziomie wyższym, uczestniczyć w tworzeniu Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych, wydawać suplement do dyplomu oraz podejmować działania zmierzające do zapewniania jakości kształcenia na najwyższym poziomie. W praktyce wypełniają już pierwsze z postawionych zadań, ponieważ większość absolwentów kontynuuje studia na wyższym, magisterskim poziomie (por. Wójcicka 2002 oraz artykuł w tym tomie).

Jeżeli uznamy, że studia licencjackie stanowią pierwszy etap kształcenia na poziomie wyższym, to niejako z definicji powinien on przygotowywać do kształcenia na następnym poziomie. Istotne byłoby uzyskanie informacji, kto i z jakich powodów nie kontynuuje kształcenia, kto podjął pracę, kto i w jakich uczelniach kontynuuje kształcenie lub podnosi swoje kwalifikacje w systemie pozaszkolnym bądź realizuje obie te drogi jednocześnie. Ważne byłoby także wskazanie, kto i z jakich przyczyn napotyka trudności na poziomie uzupełniających studiów magisterskich.

Niewiele wiadomo o jakości kształcenia w tych szkołach, a zwłaszcza o jakości kształcenia w państwowych i niepaństwowych uczelniach zawodowych. Z dostępnych danych Państwowej Komisji Akredytacyjnej¹¹ wynika, że do 2003 roku przeprowadzono akredytację w 12 państwowych wyższych szkołach zawodowych na 17 kierunkach lub specjalnościach. Oceny pozytywne uzyskało 15 kierunków, oceny warunkowe – 6, nie było

¹¹ www.pka.gov.pl

ocen negatywnych. Szkoły niepaństwowe uzyskały 10 ocen pozytywnych, 5 warunkowych i 2 negatywne. Informacja ta nie upoważnia jednak do wyciągania wniosków dotyczących państwowych i niepaństwowych uczelni zawodowych i oferowanych przez nie studiów.

Prawdopodobne kierunki zmian

Za strategiczne działania w obszarze szkolnictwa wyższego Jamil Salmi (2003) uznaje rozszerzenie oferty programowej związanej z realizacją elastycznych i mniej specjalistycznych programów nauczania, rozwój krótkich cykli kształcenia, sprzyjające temu regulacje prawne oraz system finansowania publicznego respektujący potrzeby rynku, a także różnicowanie instytucji i zapewnianie jakości kształcenia. A zatem postuluje rozwój krótkich cykli kształcenia dostosowanych do potrzeb rynku.

Kształcenie w uczelniach zawodowych, jako pierwszy etap studiów na poziomie wyższym, powinno realizować zarówno cele stawiane tym uczelniom, jak i zadania związane z wdrażaniem koncepcji uczenia się przez całe życie, w tym podnoszenia poziomu wykształcenia. Nie jest to zadanie nowe, na co wskazałam na początku tego artykułu, analizując „nowe” zadania edukacji sprzed ponad trzydziestu lat.

Europejski wymiar edukacji może być realizowany przez bliższe związki wyższych szkół zawodowych z innymi instytucjami szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim z otoczeniem, w tym pracodawcami i stowarzyszeniami zawodowymi. Przejawem tych związków może być już dziś tytuł *euroinżyniera*, zdobywany przez inżynierów po zdaniu odpowiednich egzaminów.

Jednym z celów kształcenia w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego i rynku pracy jest umożliwienie swobodnego wyboru uczelni oraz miejsca zatrudnienia. W tym kontekście wzrasta rola poradnictwa, którego obecność w szkołach wyższych powinna być bardziej widoczna. W uczelniach rośnie znaczenie dostępu do różnych baz danych związanych zarówno z kształceniem, jak i zatrudnieniem. Dzięki temu zarówno studenci, jak i władze uczelni mogą śledzić zmieniające się tendencje w zapotrzebowaniu na pracowników. Od maja 2004 roku można poszukiwać pracy za pośrednictwem bazy danych EURES¹².

Literatura cytowana

Białecki I. 2003

Opinia publiczna i polityka naukowa w społeczeństwie wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

Białecki I., Haman J. 2001

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie. Raport z badań, Fundacja Res Publica, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

¹² EURES – system pośrednictwa zawodowego umożliwiający dostęp do wszystkich ofert pracy, którymi dysponują urzędy zatrudnienia w państwach należących do Unii Europejskiej. W Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Warszawie rozpoczął pracę tzw. doradca EURES, który z pomocą asystentów (zatrudnionych we wszystkich powiatowych urzędach pracy w województwie) będzie wyszukiwał informacji o unijnych ofertach pracy. „Rzeczpospolita”, 28 kwietnia 2004, dodatek *Moja Kariera*.

Constructing... 2002

Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, The World Bank, Washington D.C.

Consultation... 2002

Consultation sur le memorandum de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Analyse des rapports nationaux, Cedefop Panorama series; 24, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Dąbrowa-Szefler M. 2001

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

Dąbrowa-Szefler M. 2002

Studia doktoranckie: kształcenie dla kariery naukowej czy kariery zawodowej?, „Nauka Polska”, t. XI (XXXVI).

Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R. 2002

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

Edukacja... 2004

Edukacja i szkolenie 2010. Wspólny raport okresowy Rady Europy i Komisji Europejskiej na temat wdrażania szczegółowego programu pracy dotyczącego realizacji celów systemów edukacji i szkolenia w Europie, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Edukacja w Europie... 2003

Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010, Komunikat Komisji Europejskiej, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Faure E. 1975

Uczyć się, aby być, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Galar R., Lubacz J. 1999

Paradoksalne konsekwencje rewolucji informacyjnej w edukacji, w: J. Lubacz (red.): *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, Warszawa.

Lewowicki T. 1995

Edukacja dorosłych i andragogika wobec wyzwań współczesności, w: T. Wujek (red.): *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995.

Memorandum... 2000

Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Commission européenne, SEC(2000) 1832, 30 octobre 2000, Bruxelles.

Nauka... 2004

Nauka i technika w 2002 roku, GUS, Warszawa.

Oświata... 1979

Oświata i wychowanie w toku przemian, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Pachociński R. 2004

Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Piaget J. 1979

Zrozumieć – to znaczy odkrywać lub odtwarzać przez ponowne odkrycie, w: *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa

Regards... 2002

Regards sur l'éducation, OECD, Paris.

Rola... 2003

Rola uniwersytetów w społeczeństwie wiedzy, Komunikat Komisji Europejskiej, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Salmi J. 2003

Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l'enseignement tertiaire, „Enseignement supérieur en Europe”, t. XXVIII, nr 1.

Skuteczne... 2002

Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. Komunikat Komisji, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Sztabiński P. 2002

Badania absolwentów studiów doktoranckich – problemy warsztatowe i wstępne hipotezy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Świerzbowska-Kowalik E. 2002

Aktywność naukowa doktorantów – komunikat z badań, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Uczenie się... 2002

Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej, Eurydice, Warszawa.

Wójcicka M. 2002

Studia zawodowe w Polsce, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wójcicka M. (red.) 2002

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Maria Wójcicka

Kształcenie dla społeczeństwa wiedzy

Autorka podejmuje próbę określenia, jakie oczekiwania związane z typem wykształcenia mają studenci studiów zawodowych oraz jak oczekiwania te są realizowane. Obowiązujące prawo obejmuje pojęciem *zawodowych studiów inżynierskich i licencjackich*. Studia te kształcą około 43% wszystkich studiujących w Polsce. Pytanie o typ wykształcenia oferowanego w ramach tzw. *krótkich programów* odnosi się zatem do fenomenu o znaczącym udziale w ogólnym obrazie szkolnictwa wyższego. Podstawę empiryczną rozważań stanowią wyniki badań prowadzonych w latach 2000–2002. Jako odniesienie do ich interpretacji przyjęto oficjalną retorykę zawartą w przepisach prawa oraz wiedzę potoczną. Takie podejście wydawało się zasadne zwłaszcza w przypadku *licencjatu*, będącego nową wartością zarówno w strukturze polskiego systemu szkolnictwa wyższego, jak i na rynku pracy. Prawo unifikuje studia *licencjackie* przyznając wszystkim status zawodowy, czyli charakteryzuje je jako ukierunkowane branżowo poprzez znaczący udział wiedzy specjalistycznej; z praktyką jako ich istotnym elementem oraz przeważnie krótszym (3–4-letnim) od magisterskiego okresem kształcenia. W odczuciu społecznym państwowe uczelnie akademickie przygotowują *licencjusza* na poziomie odpowiadającym I stopniowi studiów ogólnych, czyli bardziej do dalszej nauki niż do zawodu; studia licencjackie w pozostałych uczelniach mają być ukierunkowane zawodowo. Wyniki badań nie w pełni potwierdziły zasadność takiego zagregowanego podejścia, jednak dają obraz bliższy wiedzy potocznej.

Wprowadzenie

Tytuł artykułu może sugerować, że podjęto w nim próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy szkolnictwo wyższe realizuje potrzeby społeczeństwa opartego na wiedzy, ewentualnie jak odpowiada na te potrzeby. Pytanie takie zakłada, że uczelnie realizują dziś oczekiwania społeczne, które ujawnią się w przyszłości. Dalej – że oczekiwania te są wyraźnie określone, a ich operacjonalizacja może być wykorzystana jako przestanka formułowania celów kształcenia. Jest to zatem pytanie – najogólniej mówiąc – o charakter relacji między szkołą wyższą a jej otoczeniem.

Na gruncie teoretycznym oczekiwania społeczeństwa wiedzy wobec kształcenia na poziomie wyższym sformułowane są w sposób ogólny, w najlepszym razie kierunkujący myśl-

lenie na temat funkcji szkolnictwa wyższego¹. Brakuje też zgodności co do sposobu ujmowania funkcji społecznych uczelni, jeśli przyjmie się jako odniesienie warunki aktywności zawodowej absolwentów oraz oczekiwania pracodawców (por. Teichler 1999). W tej sytuacji bardziej realne badawczo wydaje się określenie, w jakiego typu wykształcenie wyposażają instytucje szkolnictwa wyższego, biorąc pod uwagę różnorodność warunków kształcenia w tych instytucjach oraz zróżnicowanie oczekiwań kształcącej się w nich młodzieży. Wiedza tego rodzaju może posłużyć jako punkt wyjścia do rozważań nad zakresem adekwatności wyników kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy.

Spoleczne funkcje edukacji – dwa sposoby podejścia

W badaniach procesów edukacyjnych dominują dwa podejścia, związane ze sposobem definiowania funkcji edukacji (por. Lewin 1980). Pierwsze opiera się na założeniu, że edukacja reprezentuje ze swej istoty *mechanizm rozwoju społecznego*. Za imperatyw przemian społecznych przyjmuje się w tym przypadku zmiany, jakie zachodzą w osobowościach młodzieży pod wpływem realizacji procesu kształcenia. Wewnętrzna organizacja szkoły staje się równocześnie szkołą życia. Wykorzystując tezę o edukacji jako mechanizmie rozwoju społecznego, pedagogika i psychologia stworzyły narzędzia umożliwiające śledzenie skutków kształcenia, które ujawniają się w obrębie szkoły. O prawidłowości przebiegu procesu kształcenia – tzn. o tym, czy rezultaty oddziaływań edukacyjnych odpowiadają przyjętym założeniom – decyduje poziom „przyrostu” wiedzy i umiejętności młodzieży na kolejnych etapach kształcenia.

Oponenci takiego podejścia wskazują na rozbieżności między realiami szkoły a realiami świata istniejącego poza jej murami, przywołując przykłady na to, że przestarzałe i źle zorganizowane szkolnictwo może hamować postęp społeczny. Kształcenie jednego rodzaju specjalistów (np. menedżerów) z pominięciem innych (lekarzy, nauczycieli, prawników), zasadne z punktu widzenia wewnętrznej struktury szkolnictwa, może prowadzić do niepożądanych skutków, o trudnych do oszacowania rozmiarach. Dlatego też przyjmuje się, że szkoła – jako element systemu społecznego – ma na celu przygotowanie młodzieży do wyznaczonych ról, kreowanie osobowości zdolnych do sprostanania wymaganiom społecznym. *Edukacja* jest tu traktowana jako *środek* wiodący do uzyskania oczekiwanego efektu. Działalność szkół rozważa się w aspekcie tego, co *funkcjonalne*, czyli jako reakcję na potrzeby związane z przygotowaniem do zmieniających się wymagań rynku i usprawnieniem organizacji życia społecznego. I o ile ujęcie edukacji jako *mechanizmu rozwoju* koncentruje uwagę na *procesie*, zmianach dokonujących się w młodzieży pod wpływem kształcenia, o tyle w podejściu *funkcjonalnym* istotny jest *wynik*, „produkt końcowy”, czyli absolwent.

O wartości wykształcenia w tym podejściu decydują m.in. skutki funkcjonowania absolwentów, poziom i tempo zmian, jakie pod wpływem uczelni i ich absolwentów dokonują się w rzeczywistości społecznej. Kryterium oceny tych zmian stanowi m.in. tempo wzrostu upowszechnienia trzeciego poziomu kształcenia, nowy wymiar jakości życia, postęp

¹ Na przykład takie, iż potrzebuje ono „specjalistów i inteligentów odpowiadających swą osobowością poznawczą wymogom wiedzy” (Goćkowski, Machowska 2004, s. 97).

w nauce, prestiż społeczny wyższego wykształcenia. Wątpliwości nasuwają się jednak już przy okazji definiowania podstawowych w tym ujęciu pojęć, takich np. jak postęp. W związku z tym ten sam problem bywa rozważany przez pryzmat doświadczeń jednostki w relacji do jej przygotowania uzyskanego na studiach. Jako kryterium poziomu tego przygotowania przyjmuje się sukces osiągany w pracy. Tu jednak znowu barierę stanowi zarówno samo pojęcie sukcesu, jak i jego wskaźniki.

Te dwa punkty widzenia na edukację i jej relacje z otoczeniem są ciągle obecne, zwłaszcza w rozważaniach teoretycznych, choć w praktyce umasowienie kształcenia bardzo je do siebie zbliżyło. W obrębie każdego poziomu kształcenia, nie wyłączając podstawowego, wyraźnie zaznacza się tendencja do postrzegania edukacji jako *mechanizmu rozwoju społecznego*. Poza systemem kształcenia, zwłaszcza w polityce edukacyjnej rządów, w dokumentach, raportach przygotowywanych na zlecenie organizacji międzynarodowych (por. Green 1997) dominuje natomiast *orientacja funkcjonalna*, oparta na założeniu o potrzebie zmniejszenia luki między szkołą a jej otoczeniem.

W przypadku szkolnictwa wyższego obserwujemy próby łączenia obu orientacji. Uniwersytet ukształtowany w tradycji nurtu liberalnego ciągle skłania się ku odtwarzaniu własnych zasobów (kadra), czyli ku wartości środowiska akademickiego (por. Bourdieu, Passeron 1990). Widać to wyraźnie w procesie kształcenia, jego ukierunkowaniu na dyscypliny wiedzy i ich rozwijanie. W instytucji umasowionej realizacja zadań opartych na tradycji okazuje się z roku na rok trudniejsza; doświadczają tego przede wszystkim *stare uniwersytety*² (por. Dearlove 1998). Instrumenty finansowe, szeroko wykorzystywane przez rządy do wspierania programów kształcenia ukierunkowanych na potrzeby gospodarki, prowadzą do radykalnych przeobrażeń systemowych i strukturalnych.

Jednym z wyraźnych przejawów zachodzącego procesu zmian jest ukształtowanie się struktury binarnej w wielu systemach szkolnictwa wyższego. Podstawę tej struktury stanowi nowy typ kształcenia na poziomie wyższym – studia o orientacji prorynkowej. Studia te ma wyróżniać: (a) ukierunkowanie branżowe i znaczący udział w programach wiedzy specjalistycznej, (b) praktyka jako istotny ich element oraz (c) przeważnie krótszy od akademickiego okres kształcenia (3–4-letni). Tworzone równoległe do uniwersytetów jako nowe uczelnie zawodowe, bądź w ramach uniwersytetów jako niezależne organizacyjnie jednostki dydaktyczne, szkoły te przyczyniły się do zróżnicowania na niespotykaną skalę poziomów kształcenia, dyplomów, tytułów i stopni³. Niektóre ciągle nie są rozpoznawane bądź uznawane na rynku, czego dowodem może być także polski *licencjat*⁴.

Skutki realizacji polityki edukacyjnej zarówno na poziomie poszczególnych państw, jak i w skali Unii Europejskiej, są mniej spektakularne, niż to wynika z rządowych dokumentów (por. Green 1997; *Two Decades... 2000*). Brakuje jednak wyników szerszej zakrojonych badań, które by to potwierdzały. Nasuwające się w tym kontekście pytania dotyczą m.in. charakteru studiów uniwersyteckich: czy „zorientowane praktycznie” programy w istocie

² Pojęcie to funkcjonuje od czasu zintegrowania systemu szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii. Stosuje się je w celu odróżnienia od uniwersytetów *nowych*, powstałych z dawnych politechnik (por. Wójcicka 2002b).

³ „[...] ta „dżungla” stopni naukowych i systemów edukacyjnych jest największą przeszkodą dla mobilności w Europie. [...] liczba istniejących struktur przewyższa nawet liczbę państw w Europie – w niektórych przypadkach wymieniano nawet 100 różnych rodzajów kwalifikacji akademickich w jednym kraju” (Van der Wende, Westerheijden 2002, s. 118–119).

⁴ Dla pracodawców ciągle nie jest jasne, czy dyplom *licencjusza* stanowi potwierdzenie kwalifikacji już na poziomie wyższym, czy jeszcze ponadśrednim (por. Drogosz-Zablocka 2002).

koncentrują się na kształtowaniu umiejętności (tzw. *core skills* i *personal transferable skills*), czy też „zorientowanie praktyczne” sprowadza się do nazw przedmiotów w programach studiów, a kształcenie w rzeczywistości koncentruje się na przygotowaniu ogólnym? Badania tego problemu napotykają naturalną barierę, ponieważ kształtowanie umiejętności znajduje się poza obowiązującą w uczelniach dokumentacją, na którą składają się m.in. plany i programy oraz ocena wyników kształcenia. Z drugiej strony, w opinii znacznej części kadry akademickiej, przygotowanie praktyczne, kształcenie umiejętności potrzebnych w zawodzie nie należy do uniwersytetu (por. Bennett, Dunne, Carre 1999). Konsekwentnie – również studenci charakteryzują proces kształcenia w relacji do wiedzy w studiowanej dziedzinie, nie zaś do zakresu opanowania określonych umiejętności⁵.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w Polsce. Przepisy prawa wszystkie *krótkie programy* określają tak samo, nadając im status *studiów zawodowych*, choć istnieją znaczące różnice między warunkami funkcjonowania tych studiów w uczelniach akademickich⁶ i w sektorze wyodrębnionym na mocy *Ustawy z 27 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*⁷.

Badania, w których podjęto próbę określenia specyfiki studiów określanych w przepisach prawa mianem *zawodowych* (licencjackie, inżynierskie) zakładają ominięcie ograniczenia wynikającego ze specyfiki dokumentacji uczelnianej⁸. Jako podstawę do określenia zadań przypisywanych studiom zawodowym oraz realizacji tych zadań przyjęto opinie studentów 3–4-letnich programów kształcenia usytuowanych w instytucjach szkolnictwa wyższego różnego typu.

Konfrontacja opinii – rektorów, studentów, pracodawców – miała dać odpowiedź na pytanie, czym są studia zawodowe, jakie są wobec nich oczekiwania studentów, a także jak oceniają oni możliwości realizacji tych oczekiwań; czy zadania sformułowane wobec tych studiów w oficjalnej retoryce znajdują potwierdzenie w ich odbiorze społecznym i warunkach kształcenia. Szczególnie wiele uwagi poświęcono *licencjatowi* jako nowej wartości w strukturze systemu kształcenia na poziomie wyższym oraz na rynku pracy.

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów III roku studiów dziennych⁹ licencjackich i inżynierskich, prowadzonych w: (a) państwowych wyższych szkołach zawodowych, (b) akademickich uczelniach państwowych oraz (c) szkołach niepaństwowych powstałych przed 1997 rokiem¹⁰.

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione niektóre wyniki badań. Część faktyczna, oparta na danych statystycznych, stanowi ilustrację procesu rozwoju studiów określanych także jako *krótkie cykle kształcenia*. Część, w której zostały wykorzystane wyniki badań ankietowych, pokazuje dominujące wśród młodzieży wzory oczekiwań związa-

⁵ Inaczej patrzą na problem pracodawcy: jeśli wyrażają niezadowolenie z kompetencji zawodowych absolwentów, to odnoszą się do poziomu opanowania niektórych umiejętności (por. Harvey, Moon, Geal 1997).

⁶ Warunki te określiła *Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym* (DzU 1990, nr 64), znowelizowana na mocy *Ustawy z 19 lutego 1998 roku o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym* (DzU 1998, nr 50, poz. 310).

⁷ *Ustawa z 27 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*, DzU 1997, nr 96, poz. 590.

⁸ Badania przeprowadzone w latach 2000–2002, zostały sfinansowane ze środków Komitetu Badań Naukowych w ramach tematu badawczego „Problemy i perspektywy wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce” (1 H01F 018 17).

⁹ Byli to studenci kierunków inżynierskich, biznesu i administracji oraz pedagogiki.

¹⁰ Dobór i opis próby w: Wójcicka (2002a)

nych ze studiami licencjackimi i inżynierskimi oraz różnice w tym zakresie, jakie wystąpiły między opiniami wyodrębnionych kategorii respondentów.

Krótkie programy kształcenia w strukturze systemu szkolnictwa wyższego i ich studenci

O tempie rozwoju tych programów zdecydowały m.in. następujące czynniki:

- Od 1990 roku w uczelniach akademickich zaczęły powstawać kolegia języków obcych, o statusie samodzielnych jednostek organizacyjnych, przygotowujące nauczycieli. *Krótkie programy* dawały możliwość szybkiego powiększenia liczby studentów przyjmowanych na I rok (podstawowy wskaźnik przy alokacji środków z budżetu), a tym samym zapewnienia uczelniom wyższych dotacji. Dla instytucji akademickich studia te stanowiły zatem rację drogę przetrwania w trudnym okresie redukcji środków budżetowych niż np. odpowiedź na zainteresowanie społeczne czy potrzeby przekształcającej się gospodarki.
- Kierunkom, które nie spełniały wymagań określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego¹¹, dotyczących liczby samodzielnych pracowników naukowych, niezbędnej w przypadku programów magisterskich, nadawany był status studiów inżynierskich¹².
- Oferta edukacyjna dynamicznie rozwijającego się wyższego szkolnictwa niepaństwowego opierała się – i tak jest do dziś – na programach licencjackich. Mimo że tworzone na podstawie ustawy z 1990 roku, miały prawo do prowadzenia studiów tylko na poziomie licencjackim, w założeniu zawodowych. Uczelnie niepaństwowe miały stanowić przyszłą bazę sektora zawodowego w szkolnictwie wyższym, w praktyce jednak realizacja tego założenia okazała się trudna.

Już chociażby na podstawie wymienionych przykładów widać, że powstawaniu dwustopniowego systemu kształcenia od początku towarzyszył rodzaj selekcji negatywnej: studia zawodowe tworzyły jednostki, które nie spełniały wymagań określonych dla jednolitych studiów magisterskich. Programy, które nie mieściły się w standardzie przyjętym dla studiów magisterskich bądź – jak w przypadku uczelni niepaństwowych – nie mogły uzyskać innego statusu, były określane mianem *zawodowych*, bez dokładniejszego sprecyzowania, co tak naprawdę to znaczy. Zjawisku temu nie towarzyszyła bowiem merytoryczna dyskusja na temat istoty *krótkich programów kształcenia*, choć – jak widać z perspektywy ostatniej dekady – należą one, przede wszystkim za sprawą sektora niepaństwowego, do kluczowych aspektów przemian.

Obecnie w niepaństwowych szkołach wyższych studenci studiów zawodowych stanowią około 74% ogółu studiujących w tych uczelniach; w uczelniach państwowych mamy proporcję odwrotną: ponad 30% to studenci studiów *zawodowych*, niespełna 70% – studiów magisterskich (tabela 1). Tempo zmian w strukturze systemu kształcenia na poziomie wyższym można prześledzić na podstawie danych zawartych w tabeli 2.

¹¹ Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 28 listopada 1991 roku w sprawie określenia warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, tekst jednolity: DzU 1998, nr 3, poz. 14, z późniejszymi zmianami.

¹² Pojęcie *licencjatu* jeszcze wówczas nie funkcjonowało; zostało wprowadzone dopiero w następnym roku, na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 roku w sprawie określenia rodzaju dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie, MP 1992, nr 12 i 31 oraz MP 1993, nr 33, zmiana: MP 1993, nr 57.

Tabela 1

Studenci studiów magisterskich i zawodowych w uczelniach państwowych oraz niepaństwowych w latach akademickich 1994/1995–2002/2003 (w %)

Typ uczelni	Poziom studiów	Rok akademicki						
		1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Państwowe	magisterskie	77,5	72,7	72,1	71,8	70,5	70,3	69,6
	zawodowe	22,5	27,3	27,9	28,2	29,5	29,7	30,4
Niepaństwowe	magisterskie	38,6	18,3	16,8	17,7	20,6	23,6	26,4
	zawodowe	61,4	71,7	83,2	82,3	79,4	76,4	73,6
Ogółem	magisterskie	74,6	64,3	60,6	57,7	55,6	56,4	57,0
	zawodowe	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie roczników: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95–1996/97*, *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997–2002*, GUS, Warszawa 1995–2003.

Tabela 2

Studenci uczelni państwowych i niepaństwowych według poziomu studiów w latach akademickich 1994/1995–2002/2003 (w %)

Poziom studiów	Rok akademicki						
	1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Magisterskie jednolite (5-letnie)	71,2	58,3	53,5	49,3	44,8	44,0	43,4
Magisterskie uzupełniające (2-letnie)	3,4	6,0	7,1	8,4	10,8	12,4	13,6
Zawodowe (3–4-letnie)	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0

Źródło: jak do tabeli 1.

W minionej dekadzie udział studentów studiów licencjackich oraz inżynierskich wśród ogółu studiujących wzrósł z 25,4% do 43,0%. Najszybsze tempo rozwoju programów zawodowych nastąpiło w latach 1994–1997. Od roku 1998 obserwujemy zahamowanie tempa wzrostu. Tak więc *Ustawa z 27 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*, która miała przyspieszyć rozwój ilościowy w szkolnictwie wyższym, właśnie za sprawą rozwoju *krótkich programów kształcenia*, w istocie już tylko usankcjonowała istniejący stan.

Studia zawodowe realizowane są przede wszystkim w trybie wieczorowym i zaocznym (tabela 3); dotyczy to zarówno uczelni państwowych, jak i niepaństwowych. Jeśliby zatem opisywać je za pomocą takich cech jak udział studentów studiów dziennych wśród ogółu studiujących, usytuowanie według typu własności szkoły czy trybu kształcenia, to okaże się, że chodzi tu o studia obejmujące znaczącą część młodzieży, bo 43% wszystkich studiujących w 2002 roku¹³, i realizowane przeważnie w trybie niestacjonarnym.

¹³ Pod względem liczbowym udział studentów uczelni państwowych i niepaństwowych jest w tej kategorii prawie równy. W roku akademickim 2002/2003 w uczelniach państwowych na studiach zawodowych studiowało 386 399 studentów, a w niepaństwowych – 388 214.

Tabela 3

Studenci studiów dziennych oraz pozostałych – według rodzaju studiów w uczelniach państwowych i niepaństwowych w latach akademickich 1994/1995–2002/2003 (w %)

Poziom studiów	Tryb studiów	Rok akademicki						
		1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Magisterskie jednolite	dzienne	75,4	73,1	71,3	70,3	69,7	71,2	72,5
	pozostałe	24,6	26,9	28,7	29,7	30,3	28,8	27,5
Magisterskie uzupełniające	dzienne	7,2	8,7	11,5	12,7	11,0	11,2	12,1
	pozostałe	92,8	91,3	88,5	87,3	89,0	88,8	87,9
Zawodowe	dzienne	32,9	27,6	25,9	25,0	25,0	27,3	29,5
	pozostałe	67,1	62,3	74,1	75,0	75,0	72,7	70,5
Ogółem	dzienne	62,3	53,0	49,2	46,2	43,6	44,4	45,8
	pozostałe	37,7	47,0	50,8	53,8	56,4	55,6	54,2

Źródło: jak do tabeli 1.

Brak wyraźnej koncepcji tych studiów, a także przypisanie im przede wszystkim charakteru komercyjnego (studia zaoczne), tzn. statusu „gorszych studiów”, prowadzi do wzmocnienia tradycyjnie wysokiej pozycji w społeczeństwie tytułu *magistra*. Z badań wynika, że tylko niewielki odsetek młodzieży kieruje się na studia *licencjackie* z wyboru; dotyczy to tych, dla których stanowią one jedyną szansę na dalsze kształcenie¹⁴. Zdecydowaną większość studentów *krótkich cykli* stanowią ci, którzy wcześniej doznali niepowodzenia na egzaminie wstępnym na studia magisterskie, tzn. nie sprościli wymaganiom określonym przez uczelnie akademickie.

Licencjat to zatem studia „drugiej szansy” dla młodzieży słabiej przygotowanej. Problem ten, traktowany jako poważna bariera w działaniach na rzecz jakości kształcenia, pojawiał się najczęściej w wypowiedziach rektorów państwowych wyższych szkół zawodowych. Według jednego z naszych rozmówców „nawet ci, którzy mieli gorsze wyniki w szkole średniej i nie dostaliby się gdzie indziej, u nas zdobędą wyższe wykształcenie” (arkusz PO/2)¹⁵. Znaczący odsetek studentów tych uczelni pochodzi ze środowisk „zaniedbanych pod względem edukacyjnym”¹⁶.

¹⁴ Ten argument przywoływany jest przede wszystkim przez studentów państwowych wyższych szkół zawodowych. Tym samym częściowe potwierdzenie znalazło – leżące u podstaw tworzenia tego sektora – założenie, iż dzięki powstaniu tych uczelni wzrosną szanse na zdobycie wyższego wykształcenia przez młodzież o niższych aspiracjach edukacyjnych, gorzej sytuowaną i zamieszkałą w ośrodkach pozaakademickich.

¹⁵ Wywiady zostały przeprowadzone z rektorami wszystkich 35 uczelni wytypowanych do badań: 8 państwowych wyższych szkół zawodowych, 14 szkół niepaństwowych i 13 państwowych uczelni akademickich.

¹⁶ Potwierdziła to analiza próby badanych studentów z punktu widzenia wybranych cech edukacyjnych i środowiskowych. Wśród studentów państwowych wyższych szkół zawodowych było najwięcej absolwentów średnich szkół zawodowych, z mniejszych ośrodków lokalnych i rodzin o niższym poziomie wykształcenia. Pozostałe dwie kategorie studentów – z uczelni państwowych akademickich oraz uczelni niepaństwowych – były bardzo do siebie zbliżone pod względem omawianych cech.

Oczekiwania wobec studiów licencjackich¹⁷

Według przepisów prawa najbardziej uprawnione wydawać się mogą oczekiwania tych studentów, którzy z programami *licencjackimi* wiążą nadzieje na uzyskanie przygotowania zawodowego.

Mimo ustawowej unifikacji, wiedza potoczna różnicuje podejście do programów licencjackich/inżynierskich¹⁸ w zależności od ich usytuowania: programom realizowanym w państwowych uczelniach akademickich przypisywana jest funkcja I stopnia studiów ogólnych, a pozostałym – funkcja studiów zawodowych w znaczeniu zbliżonym do uprzednio podanego.

W opinii studentów przewagę zyskał pogląd (około 55% respondentów), iż najważniejszym zadaniem studiów *licencjackich* jest przygotowanie do podjęcia pracy w wybranym zawodzie. Równocześnie jednak *licencjat* postrzegany jest przez znaczną część badanych (40%) jako pierwszy stopień studiów ogólnych, umożliwiający kontynuowanie nauki. Co ciekawe, te dwojakiemu rodzaju oczekiwania występują niezależnie od tego, czy formułują je studenci uczelni zawodowych, czy akademickich.

Studia licencjackie – to w Polsce kategoria nowa, nieprecyzyjnie określona w przepisach prawa, pozostająca w cieniu wszechobecnego *magisterium*. Jak można sądzić, jest to jednym z powodów polaryzacji poglądów młodzieży na temat charakteru tych studiów. Z drugiej jednak strony rozważamy oczekiwania młodzieży, której aspiracje edukacyjne zostały „odłożone” po nieudanym starciu do indeksu na studia magisterskie. Fakt, iż ponad 80% respondentów wyraziło wolę kontynuowania nauki na uzupełniających studiach magisterskich świadczy o tym, że aspiracje te nie zostały zarzucone.

W powszechnych deklaracjach o zamiarze kontynuowania studiów zarysowały się wyraźnie dwa modele. Pierwszy, znajdujący najwięcej zwolenników wśród studentów uczelni niepaństwowych oraz państwowych wyższych szkół zawodowych – to łączenie nauki z pracą zawodową. Stąd podwójna rola przypisana programom licencjackim: wprowadzenie do zawodu, ale także umożliwienie dalszej nauki, najchętniej w państwowej uczelni akademickiej. Drugi model, najpopularniejszy wśród studentów państwowych uczelni akademickich, to zainteresowanie kontynuowaniem nauki na wyższym poziomie bez łączenia jej z pracą¹⁹.

Według znacznego odsetka zwolenników każdej z dwóch opcji, plany te mają szanse realizacji (tabela 4). Państwowe wyższe szkoły zawodowe satysfakcjonują 90% badanych stawiających na pierwszym miejscu przygotowanie do zawodu i prawie 85% tych, którzy studia licencjackie traktują jako podstawę przygotowania do dalszego kształcenia. Państwowe uczelnie akademickie zdecydowanie lepiej „czują się” w roli instytucji realizującej programy ogólne I stopnia (90%) niż w roli instytucji kształcącej praktycznie (75%).

Wyróżniającą się w tym przypadku kategorię stanowią studenci niepaństwowych szkół wyższych: co trzeci badany wyraził niezadowolony ze sposobu przygotowywania w tych

¹⁷ W tej części artykułu nawiązuję do niektórych wyników przedstawionych w: Wójcicka (2001b).

¹⁸ Dalej używać będę zamiennie pojęć *licencjat* oraz *krótkie programy* na określenie wszystkich studiów 3–4-letnich. Studia licencjackie stanowią dwie trzecie tej kategorii programów; studia inżynierskie funkcjonowały w niewielkim wymiarze przez cały czas, w związku z tym nie wiąże się z nimi tyle niejasności co z licencjatem.

¹⁹ Wolę kontynuowania nauki bez łączenia jej z pracą zadeklarowało około 43% studentów państwowych uczelni akademickich.

Tabela 4
Opinie studentów studiów licencjackich na temat stopnia realizacji podstawowych zadań tych studiów według typu uczelni (w %)

Jak realizowane są zadania studiów licencjackich?	Typ uczelni		
	państwowe wyższe szkoły zawodowe	państwowe uczelnie akademickie	uczelnie niepaństwowe
Przygotowanie do pracy zawodowej			
Bardzo dobrze	13,3	7,5	3,8
Dość dobrze	76,3	67,4	63,1
Bardzo źle lub wcale	10,4	25,1	33,1
Przygotowanie do II poziomu studiów			
Bardzo dobrze	5,1	9,2	5,3
Dość dobrze	79,3	80,2	73,4
Bardzo źle lub wcale	15,6	10,6	21,3

uczelniach do pracy i co piąty – do dalszej nauki. Na ten niekorzystny obraz mogą mieć wpływ dwa czynniki: poziom zajęć oraz nieokreślony profil kształcenia, powodujący dezorientację. Trudno na podstawie dostępnego materiału określić wagę każdego z tych czynników oraz ich udział w manifestowanym przez tak znaczny odsetek studentów niezadowolaniu. Wypada jednak zwrócić uwagę, że w wywiadach z rektorami tych uczelni zaznaczyło się podobne zróżnicowanie poglądów na temat koncepcji studiów *licencjackich*. Wśród naszych rozmówców byli zarówno zwolennicy traktowania studiów licencjackich na równi z I stopniem studiów akademickich, jak i rzecznicy wąsko specjalistycznego kształcenia, ukierunkowanego na potrzeby regionu. I mimo że pierwszy pogląd na charakter *krótkich programów* dość wyraźnie dominował, to jednak – zdaniem naszych rozmówców – preferencje proakademickie weryfikowała codzienność. Określają ją z jednej strony warunki realizacji procesu kształcenia (kadra, poziom kandydatów na studia i studentów), z drugiej – prozawodowa orientacja studentów i reguły rynku. W konsekwencji studenci otrzymują takie profile kształcenia, jakie dyktuje stan zatrudnienia kadry oraz jakie mogą zapewnić uczelni utrzymanie się na rynku edukacyjnym. Za znamienny w tym kontekście trzeba uznać fakt, iż kierunek aspiracji większości uczelni niepaństwowych jest podobny: uzyskanie uprawnień do kształcenia na poziomie magisterskim²⁰.

Z opinii badanych studentów wynika, iż ich oczekiwania w najszerszym zakresie realizują państwowe wyższe szkoły zawodowe. Na przeciwnym biegunie sytuują się instytucje niepaństwowe, których studenci najczęściej spośród trzech wyróżnionych kategorii badanych negatywnie oceniali wypełnianie przez te szkoły zarówno roli związanej z wprowadzeniem do zawodu, jak i z przygotowaniem ogólnym, pozwalającym na dalsze studia.

²⁰ Zdecydowana większość rozmówców z uczelni, które nie miały uprawnień do prowadzenia studiów magisterskich, przyznała, iż wnioski o uruchomienie takich studiów czekają na rozpatrzenie. Ta tendencja do integracji, polegająca na przejmowaniu przez wyższe szkolnictwo zawodowe cech uczelni akademickich, traktowana jest przez wielu badaczy jako konstytutywna cecha systemu kształcenia na poziomie wyższym (por. Neave 1983; Pratt 1992).

W państwowych instytucjach akademickich mamy do czynienia z szeroką akceptacją poziomu realizacji zadań akademickich i znacznie mniejszą – przygotowania do zawodu. W ten sposób wyłania się obraz studiów *licencjackich* zbliżony do tego, jaki funkcjonuje w odbiorze społecznym. Jest bardziej prawdopodobne, że wyższe szkoły zawodowe będą częściej spełniać oczekiwania tych, którzy na pierwszym miejscu stawiają zdobycie zawodu i podstaw przygotowania praktycznego. I na odwrót: uczelnie akademickie częściej będą realizować aspiracje młodzieży, która zamierza zdobyć wykształcenie akademickie.

Najtrudniej o charakterystykę uczelni niepaństwowych. Jak można sądzić, to po części za sprawą zróżnicowania ich charakteru i oferty edukacyjnej trudno uzyskać jednoznaczne odpowiedzi na pytania, czym tak naprawdę są studia licencjackie, jakie oczekiwania pracodawcy wobec *licencjusza* są uprawnione, a także – jakie oczekiwania młodzieży wobec studiów mają szanse na spełnienie.

Warunki kształcenia w hierarchii preferencji studentów

W kontekście stwierdzonego przez rektorów państwowych wyższych szkół zawodowych ogólnie słabego, uwarunkowanego środowiskowo i edukacyjnie przygotowania studentów tych uczelni do nauki, zastanawia wysoki poziom oceny spełnienia oczekiwań związanych ze studiami, z jakim mamy do czynienia w tym przypadku. Powody tego stanu mogą być co najmniej dwa: (a) uczelnia pełni nie tylko funkcje edukacyjne, ale także kompensacyjne, otwierając przed młodzieżą szanse podjęcia pracy w wybranym zawodzie oraz kontynuowania nauki; (b) w porównaniu z pozostałymi kategoriami badanych próg wymagań wobec instytucji szkolnictwa wyższego i warunków kształcenia jest w tej kategorii studentów wyraźnie zaniżony.

Tezę tę weryfikują oczekiwania respondentów związane z wybranymi aspektami studiowania (tabela 5).

Według wiedzy potocznej różnice między warunkami kształcenia w państwowych uczelniach akademickich i pozostałych szkołach wyższych dotyczą przede wszystkim trzech obszarów: dostępności literatury w bibliotece, udziału w programach kształcenia języków obcych oraz dostępności indywidualnych konsultacji. Uzyskane wyniki potwierdziły istnienie zróżnicowania opinii badanych studentów w tych kwestiach, lecz kierunek zróżnicowania okazał się nie zawsze zgodny z potocznymi wyobrażeniami na ten temat (por. tabela 5):

- Zaplecze naukowe (dostępność literatury w bibliotece uczelnianej) negatywnie ocenił znaczący odsetek studentów (54–63%) we wszystkich typach szkół wyższych. Pod tym względem (brak biblioteki) potocznie wskazywane są niedostatki tylko uczelni niepaństwowych.
- Nauczanie języków obcych najgorzej wypadło w ocenie studentów z państwowych uczelni akademickich. Według potocznej wiedzy to w wyższych szkołach zawodowych i uczelniach niepaństwowych udział lektoratów z języków obcych w programach studiów uważany jest za niewystarczający.
- Przeciętnie co piąty student uczelni państwowych i niepaństwowych (akademickich i zawodowych) miał zastrzeżenia do możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami. Bardziej dostępni okazali się prowadzący ćwiczenia, jednak w najmniejszym zakresie w uczelniach niepaństwowych. To ustalenie jest najbliższe wiedzy potocznej.

Tabela 5
 Negatywne oceny przez studentów wybranych aspektów studiowania
 – według typu uczelni (w %) ^a

Aspekt studiowania	Typ uczelni		
	państwowe wyższe szkoły zawodowe	państwowe uczelnie akademickie	uczelnie niepaństwowe
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	10,8	15,7	11,8
Stosunki między studentami	7,2	6,9	9,8
Stosunek administracji do studentów	47,9	53,7	62,9
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	6,6	12,4	8,2
Wykłady z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	6,5	10,5	9,2
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów ogólnych i podstawowych	10,2	13,9	20,0
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	11,8	13,8	17,3
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	19,9	19,1	23,4
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	17,5	11,6	21,6
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	44,3	38,9	39,8
Nauczanie języków obcych	29,3	54,5	35,3
Wpływ studentów na program studiów	78,9	92,1	79,6
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	67,7	78,4	65,2
Warunki lokalowe	19,5	26,4	29,4
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	54,0	53,2	62,7
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	44,6	57,6	38,5
Dostęp do komputerów podczas zajęć	51,3	49,0	44,1
Dostęp do komputerów poza zajęciami	70,5	50,3	45,7
Oprogramowanie dostępnych komputerów	42,6	34,1	35,7
Dostęp do Internetu	59,0	38,3	37,5
Możliwości powielania materiałów	48,5	34,6	46,3
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	30,1	31,5	34,4

^a Mierzone skalą od 1 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa). W tabeli podano tylko odsetki ocen niskich (1-2). Pogrubioną czcionką zaznaczono rozkłady procentowe istotne statystycznie na poziomie $p < \text{lub} = 0,001$.

Zastanawia natomiast wysoki poziom niezadowolenia (około 63%) studentów niepaństwowych szkół wyższych z kontaktów z uczelnianą administracją.

Opinie na temat pozostałych aspektów kształcenia, choć wyraźnie różnicujące wyodrębnione kategorie badanych, znacznie mniej odbiegają od potocznych. Najwięcej negatywnych opinii otrzymały warunki techniczne (komputery, oprogramowanie, dostęp do Internetu, także poza zajęciami), które są środkiem wspomagania procesu kształcenia docenianym przez wszystkie kategorie respondentów. Poziom wyposażenia uczelni (kierunku) pod tym względem częściej oceniali negatywnie studenci wyższych szkół zawodowych niż dwóch pozostałych typów uczelni. Zwraca uwagę wysoki poziom niezadowolenia studentów państwowych uczelni akademickich (92%) z możliwości wpływania na program studiów, a także kształtowania treści zajęć z poszczególnych przedmiotów (78%). Studenci rzadziej krytykują wykłady (typ uczelni nie różnicuje istotnie opinii na ten temat), częściej natomiast mają zastrzeżenia do ćwiczeń. Pod tym względem niekorzystnie wyróżniają się uczelnie niepaństwowe.

Analiza czynnikowa (z rotacją *Varimax*) porządkuje wybory studentów w obrębie poszczególnych kategorii uczelni, wykazując, że wybory te układają się w pewne wzory czy modele²¹.

Układ cech w wyróżnionych czynnikach stanowi istotny komentarz do opinii badanych na temat omawianych aspektów studiowania. Wprawdzie ogólne profile wyodrębnionych czynników są we wszystkich trzech kategoriach zbliżone, jednak usytuowanie pojedynczych cech, ich miejsce czy ranga w obrębie tych czynników wskazują, że przy dokonywaniu wyborów studenci poszczególnych typów uczelni kierowali się zasadniczo odmiennymi regułami.

Wspólne dla wszystkich kategorii studentów jest przypisanie najwyższej rangi zapleczu technicznemu jednostki dydaktycznej. W tej grupie cech za najistotniejsze zostało uznane *oprogramowanie dostępnych komputerów*²². Za znamienne trzeba także uznać fakt, iż studenci wyżej cenią ćwiczenia oraz zajęcia laboratoryjne z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących niż przedmioty ogólne – zarówno wykłady, jak i ćwiczenia. Preferencje związane z pozostałymi aspektami kształcenia są już odmienne w każdej z wyodrębnionych kategorii studentów.

W przypadku państwowych wyższych szkół zawodowych dwa kolejne znaczące – po zapleczu technicznym – czynniki to²³:

- Zawartość merytoryczna programu – wykłady i ćwiczenia. W tym przypadku najsilniej zaznaczyła się wartość *ćwiczeń z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących*, najmniej usytuowane zostały wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych.
- Warunki realizacji procesu kształcenia. Poczesne miejsce zajęły tu takie cechy jak *wykorzystanie środków audiowizualnych* oraz *warunki lokalowe*. Zwraca uwagę, że w czynniku określającym techniczne wyposażenie uczelni bądź kierunku studiów znalazły się takie cechy jak *nauczanie języków obcych* czy *dostępność literatury*; że – ponadto – w odczuciu badanych – dla jakości procesu kształcenia cechy te są mniej istotne niż

²¹ Por. załącznik, tabele I–III.

²² O tym, jak istotna dla badanych jest dostępność technologii informacyjnych, może świadczyć fakt, iż czynnik obejmujący cechy związane najogólniej z komputerem wyjaśnia około 30% wariacji.

²³ Por. tabela I w załączniku.

warunki lokalowe. Nie ma tym samym większego znaczenia poziom nauczania języków obcych, ponieważ umiejętności posługiwania się nimi nie są traktowane jako ważne w środowisku studentów państwowych wyższych szkół zawodowych. Dotyczy to również dostępności literatury.

W państwowych wyższych szkołach zawodowych wzajemne relacje między studentami, nauczycielami akademickimi, administracją, a wreszcie stosunki koleżeńskie między studentami nie należą do wartości szczególnie docenianych. Generalnie – społeczne aspekty studiowania zajmują ostatnie pozycje w hierarchii cech ważnych dla tej kategorii studentów.

Z zasadniczo różnym układem cech mamy do czynienia w państwowych uczelniach akademickich²⁴. Widać to szczególnie wyraźnie na przykładzie układu cech w dwóch kolejnych – po opisującym zaplecze techniczne – czynnikach:

- O ocenie zawartości merytorycznej programu decydują – oprócz wykładów i ćwiczeń z przedmiotów kierunkowych, ogólnych i podstawowych – również takie cechy jak *nauczanie języków obcych* oraz *stosunek nauczycieli akademickich do studentów*. Języki obce są traktowane jako element merytoryczny programu, nie zaś jako cecha decydująca w większym bądź mniejszym stopniu o poziomie jego atrakcyjności. Dotyczy to również kadry i jej relacji ze studentami.
- Warunki realizacji procesu kształcenia, obejmujące takie cechy jak *wykorzystanie środków audiowizualnych* czy *warunki lokalowe* – to także *dostępność literatury w bibliotece uczelnianej*. Ta cecha otrzymała najwyższą rangę i ładunek.

I wreszcie uczelnie niepaństwowe. Wzory ułożyły się tu najmniej wyraźnie, co raz jeszcze potwierdza specyficzny charakter tej kategorii studentów²⁵.

- Najwyższe usytuowanie i najwyższe ładunki mają cechy opisujące relacje interpersonalne, takie jak *możliwości indywidualnych konsultacji*, *stosunek nauczycieli akademickich do studentów* oraz *stosunek administracji do studentów*. Dopiero na dalszych pozycjach znalazły się *wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych* oraz *nauczanie języków obcych*.
- Poślednie miejsce zajęła *dostępność literatury w bibliotece uczelnianej*; cecha ta ma dla studentów niższą rangę niż warunki lokalowe.

Hierarchia cech określona przez studentów uczelni niepaństwowych sugeruje, iż oprócz warunków technicznych umożliwiających kontakt ze światem (Internet) szczególne znaczenie mają dla nich relacje międzyludzkie. Dopiero jako następne w kolejności sytuują się kwestie merytoryczne. Przypuszczalnie taki obraz preferencji został uwarunkowany przez doświadczane „niedobory”, brak środowiska uczelnianego. Ograniczone możliwości bieżących kontaktów z nauczycielami akademickimi spowodowały wyodrębnienie tej cechy z procesu kształcenia i nadanie jej wartości samoistnej o dużym znaczeniu.

Wyniki analizy czynnikowej wyraźnie wskazują na istnienie zależności między typem uczelni a preferencjami studentów dotyczącymi wybranych aspektów kształcenia. Na przykład możliwości indywidualnych konsultacji z prowadzącymi ćwiczenia negatywnie ocenia zbliżony odsetek badanych z państwowych wyższych szkół zawodowych i z uczelni niepaństwowych, ale tylko dla tej ostatniej kategorii studentów jest to szczególnie waż-

²⁴ Por. tabela II w załączniku.

²⁵ Por. tabela III w załączniku.

ne. Podobne zróżnicowanie podejścia obserwujemy przy ocenie dostępności literatury w bibliotece uczelnianej. Studenci uczelni akademickich traktują braki w tym zakresie jako dotkliwą niedogodność warunków studiowania, podczas gdy dla studentów uczelni niepaństwowych oraz wyższych szkół zawodowych ten aspekt kształcenia okazał się zdecydowanie mniej istotny, zajmując w hierarchii wartości niską rangę.

Jeśli więc opisać respondentów na podstawie miejsca cech określających wybrane aspekty rzeczywistości uczelnianej w wyróżnionych czynnikach, ich rangi oraz ładunku, to okaże się, że:

- Studenci państwowych uczelni zawodowych bardziej przypominają młodzież ze średnich szkół zawodowych bądź policealnych niż szkół wyższych. Wykształcenie ogólne, języki obce, czy – mówiąc najogólniej – studiowanie sytuują na dalszych miejscach w prezentowanej tu hierarchii wartości. Najbardziej cenią praktyczne zajęcia z przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych.
- Studenci państwowych uczelni akademickich szczególnie wysoką rangę przypisują zajęciom (ćwiczeniom i wykładom) z przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych, jednak wyraźnie doceniają szerszy kontekst wykształcenia. Wskazuje na to przypisanie nauczycielowi roli „nierozłącznego dopełnienia” procesu kształcenia, uznanie biblioteki za naturalny element rzeczywistości akademickiej, a języków obcych – za element przygotowania merytorycznego.
- Dla studentów uczelni niepaństwowych nadrzędną wartość stanowią wszystkie aspekty relacji interpersonalnych; ta cecha wysunęła się nawet przed elementy merytoryczne programu. Jest to – jak można sądzić – rezultat najsilniej odczuwanego przez tę kategorię studentów braku środowiska akademickiego, a przynajmniej ograniczonego w nim udziału kadry. Obraz aktywności społeczności uczelnianej, jaki wyłania się z wypowiedzi studentów, sprowadza ją do ram wyznaczonych przez obowiązkowy plan zajęć.

Dominujące wzory

Zaprezentowane ustalenia związane z kształceniem w ramach nowego typu programów dyplomowych, do jakich należą ciągle studia *licencjackie*, nie pozwalają na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy studia te przygotowują do społeczeństwa wiedzy. Przede wszystkim dlatego, że odniesienie dla tego typu oceny jest nieostre: sformułowane w tym kontekście oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego mają charakter ogólny, nie uwzględniający oczekiwań wobec absolwentów zróżnicowanych choćby według poziomu studiów dyplomowych czy charakteru kierunków tych studiów.

Wyniki badań pokazują natomiast relacje między typem uczelni a społeczno-zawodowymi orientacjami młodzieży kończącej naukę na I poziomie studiów.

Wśród badanych studentów – mimo widocznego zróżnicowania preferencji związanych z warunkami kształcenia – obserwujemy cechy wspólne. Przede wszystkim tę, że reprezentują funkcjonalne podejście do studiów, i to bez względu na charakter uczelni, w której studiują. Wskazuje na to m.in. wysoka ranga wśród wybranych aspektów kształcenia technologii informacyjnych oraz przedmiotów zapewniających przygotowanie kierunkowe. Ten funkcjonalizm nie jest jednak cechą wyróżniającą *licencjusza*. Reprezentują go również studenci studiów magisterskich (por. Wójcicka 1999); dokonując wyboru kierunku,

biorą pod uwagę aktualne usytuowanie jego absolwentów na rynku pracy, możliwości zapewnienia sobie stabilnej pozycji w zawodzie, szybkiego awansu i wysokich zarobków. Co więcej – jest to zjawisko o zasięgu wykraczającym poza środowisko akademickie. Badania prowadzone w latach dziewięćdziesiątych wykazały, że w odczuciu społecznym wykształcenie przestało być jak dotychczas – a przynajmniej tak wyglądało to w deklaracjach – przede wszystkim wartością autoteliczną. Obecnie wykształcenie zaczęło się optać (Białecki, Sikorska, red. 1998) i jest postrzegane jako inwestycja przynosząca określone korzyści.

Dla części studentów *krótkich programów* studia to także – w nawiązaniu do wiekowej tradycji uniwersytetu – szerszy aspekt wykształcenia, przygotowanie ogólne i ukształtowany nawyk samokształcenia, obcowania z literaturą. Takie podejście do celów kształcenia obserwowaliśmy najczęściej wśród studentów państwowych uczelni akademickich, choć dostępne wyniki badań nie pozwalają na dokładniejsze oszacowanie skali popularności podejścia łączącego kompetencje specjalisty z wykształceniem ogólnym.

I wreszcie trzeci wniosek, jaki nasuwa się na podstawie analizy prezentowanych wyników badań: mimo cech wspólnych widać wyraźnie zróżnicowanie poziomu wykształcenia uzyskiwanego na studiach licencjackich. Po części zjawisko to tłumaczy zróżnicowanie statusu szkół wyższych kształcących *licencjuszy*. Istnieją wśród nich z jednej strony uczelnie ukształtowane w kręgu tradycji uniwersyteckiej, w której kształcenie ogólne i badania są ściśle połączone. Ograniczeniem usytuowania w tych szkołach wyższych programów licencjackich utożsamianych ze studiami zawodowymi może być niskie notowanie praktyki w uczelniach tego typu. Z drugiej strony w systemie szkolnictwa wyższego jest wiele uczelni nowych, znajdujących się na etapie poszukiwania własnej tożsamości. Uczelnie te nie mają umocowania w tradycji. Część z nich – dotyczy to zwłaszcza państwowych wyższych szkół zawodowych – powstawała w wyniku przekształcenia średnich bądź ponadśrednich szkół zawodowych, przenosząc tą drogą na grunt szkolnictwa wyższego styl działania i hierarchię wartości z niższego szczebla edukacji. Atutem tych uczelni – również niepaństwowych, gdyby swoją rolę chciały postrzegać w aspekcie komplementarności względem sektora akademickiego – mogłoby być powiązanie z regionem i potrzebami lokalnego rynku pracy.

To wewnętrzne zróżnicowanie systemu szkolnictwa wyższego – określone m.in. przez relacje instytucji z otoczeniem, udział w badaniach, profile kształcenia, ale i przez poziom przygotowania młodzieży do studiów – wskazuje równocześnie na perspektywy i warunki kształcenia dla społeczeństwa wiedzy.

Literatura cytowana

Białecki I., Sikorska J. (red.) 1998

Wykształcenie i rynek, Wydawnictwo TEPiS, Warszawa.

Bennet N., Dunne E., Carre C. 1999

Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education, „Higher Education”, nr 37.

Bourdieu P., Passeron J.C. 1990

Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Dearlove J. 1998

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

Drogosz-Zabłocka E. 2002

Opinie pracodawców na temat przygotowania do pracy absolwentów studiów zawodowych, w: E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, R. Nowakowska-Siuta: *Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Goćkowski J., Machowska K.M. 2004

Wiedza i informacja w nowoczesnym społeczeństwie – przyczynek do dyskusji o społeczeństwie wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

Goedegebuure L.C.J., Meek V.L. 1998

Różnorodność i zmiana: polityka rządowa a wpływ otoczenia, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.

Green A. 1997

University of London, Institute of Education, Convergences and Divergences in European Policy: An International Comparative Perspective. Internal Report, a Research project commissioned by the European Commission, Directorate-General XXII Education, Training and Youth, Institute of Education, London.

Harvey L., Moon S., Geall V. 1997

The Graduates Work: Organisational Change and Students Attributes, Centre for Research into Quality, University of Central England Birmingham.

Lewin H.M. 1980

Workplace Democracy and Educational Planning. Education, Work and Employment – II, UNESCO, Paris.

Neave G. 1983

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

Pratt J. 1992

Unification of Higher Education in the United Kingdom, „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1–2.

Teichler U. 1999

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

Trow M. 1974

Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, w: *Policies for Higher Education*, OECD, Paris.

Two Decades... 2000

Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards (2000), Eurydice Studies, European Commission, Brussels.

Van der Wende M.C., Westerheijden D.F. 2002

Międzynarodowe aspekty jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Wójcicka M. 1999

Oczekiwania studentów wobec studiów i wybranego kierunku. Komunikat z badań, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14.

Wójcicka M. 2001a

Czynniki decydujące o wyborze zawodu (kierunku studiów), w: B. Minkiewicz, T. Szapiro (red.): *Biogramy edukacyjne*, Szkoła Główna Handlowa, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych, Warszawa.

Wójcicka M. 2001b

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/18.

Wójcicka M. 2002a

Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Wójcicka M. 2002b

Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Załącznik

Tabela I

Ocena wybranych aspektów studiowania w państwowych wyższych szkołach zawodowych
– analiza czynnikowa z rotacją *Varimax*^a

Wybrane aspekty studiowania	Czynnik					
	I	II	III	IV	V	VI
Oprogramowanie dostępnych komputerów	0,77	0,20	0,08	0,12	0,01	0,15
Dostęp do Internetu	0,76	0,08	0,16	0,03	0,23	-0,16
Dostęp do komputerów podczas zajęć	0,69	0,08	0,18	0,12	-0,09	0,26
Dostęp do komputerów poza zajęciami	0,68	0,16	0,21	0,11	0,23	-0,08
Możliwość powielania	0,55	0,05	0,11	0,03	0,19	0,12
Ćwiczenia, laboratoria itp., z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,12	0,81	0,17	0,09	-0,05	0,16
Ćwiczenia, laboratoria itp., z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,07	0,79	0,19	0,10	0,03	0,15
Wykłady z przedmiotów i specjalizujących	0,20	0,71	0,07	0,11	0,10	-0,03
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,16	0,65	0,04	0,19	0,32	-0,16
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	0,30	0,14	0,65	0,20	0,10	0,11
Warunki lokalowe	0,37	0,16	0,61	0,10	-0,03	0,02
Nauczanie języków obcych	0,05	0,19	0,58	-0,08	0,20	-0,23
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	0,45	0,19	0,54	0,13	0,01	0,21
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	0,29	0,04	0,50	0,21	0,21	0,19
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	-0,09	0,32	0,40	0,40	0,28	-0,24
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	0,14	0,24	0,11	0,86	0,06	0,09
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	0,23	0,18	0,12	0,85	0,08	0,12
Wpływ studentów na program studiów	0,24	0,42	0,14	0,03	0,78	0,06
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	0,17	0,13	0,15	0,11	0,76	0,15
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	0,02	0,35	0,11	0,29	0,40	0,28
Stosunki między studentami	0,19	0,09	-0,01	0,10	0,14	0,72
Stosunek administracji do studentów	-0,03	0,06	0,47	0,05	0,33	0,48
Procent wyjaśnianej wariancji	30,10	8,40	6,80	5,70	5,10	4,80

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.

Tabela II
Ocena wybranych aspektów studiowania w państwowych uczelniach akademickich
– analiza czynnikowa z rotacją Varimax^a

Wybrane aspekty studiowania	Czynnik					
	I	II	III	IV	V	VI
Oprogramowanie dostępnych komputerów	0,87	0,03	0,02	0,06	0,06	0,14
Dostęp do Internetu	0,81	-0,03	0,11	0,06	-0,01	0,23
Dostęp do komputerów poza zajęciami	0,76	0,20	0,29	0,03	-0,01	0,04
Dostęp do komputerów podczas zajęć	0,75	0,04	0,15	0,25	0,06	-0,20
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	0,57	0,20	0,31	0,16	0,07	-0,22
Możliwości powielania	0,50	-0,14	-0,20	0,16	0,02	0,47
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,20	0,81	0,02	0,11	0,15	-0,03
Wykłady z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,11	0,77	0,02	0,15	-0,05	0,16
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,03	0,77	0,13	0,12	0,09	-0,09
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	-0,03	0,65	0,32	0,15	-0,03	0,12
Nauczanie języków obcych	-0,03	0,48	0,34	0,02	-0,01	0,08
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	-0,08	0,42	0,39	0,24	0,05	0,35
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	0,23	0,02	0,73	0,02	0,08	0,03
Stosunek administracji do studentów	0,03	0,22	0,63	0,14	0,08	0,08
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	0,29	0,25	0,51	0,06	0,24	-0,11
Warunki lokalowe	0,38	0,21	0,46	0,03	-0,10	0,14
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	0,03	0,33	0,19	0,81	0,01	0,14
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	0,03	0,31	0,23	0,81	0,05	0,11
Stosunki między studentami	0,28	-0,01	-0,08	0,46	0,04	0,06
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	-0,02	0,05	-0,02	0,14	0,86	0,20
Wpływ studentów na program studiów	0,12	0,03	0,16	-0,04	0,85	0,05
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	0,03	0,21	0,21	0,04	0,12	0,78
Procent wyjaśnianej wariancji	26,50	13,00	7,00	6,10	5,10	4,50

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.

Tabela III
Ocena wybranych aspektów studiowania w uczelniach niepaństwowych
– analiza czynnikowa z rotacją Varimax^a

Wybrane aspekty studiowania	Czynnik				
	I	II	III	IV	V
Oprogramowanie dostępnych komputerów	0,86	0,19	0,03	0,03	0,02
Dostęp do Internetu	0,85	0,21	0,03	0,03	-0,03
Dostęp do komputerów podczas zajęć	0,78	0,15	0,20	0,03	-0,02
Dostęp do komputerów poza zajęciami	0,75	0,28	0,03	0,15	-0,04
Wyposażenie laboratoriów, pracowni	0,55	0,3	0,23	0,41	-0,02
Możliwości powielania	0,50	-0,3	0,04	0,15	0,39
Możliwości indywidualnych konsultacji z wykładowcami	0,13	0,74	0,12	0,37	0,04
Stosunek nauczycieli akademickich do studentów	0,22	0,64	0,27	0,02	0,21
Możliwości indywidualnych konsultacji z osobami prowadzącymi ćwiczenia, laboratoria	0,20	0,62	0,24	0,44	0,03
Stosunek administracji do studentów	0,10	0,58	0,14	0,03	0,13
Rozkład zajęć (godziny rozpoczęcia i zakończenia, „okienka” itp.)	0,08	0,58	0,03	0,04	0,34
Wykłady z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,12	0,55	0,38	-0,11	0,19
Nauczanie języków obcych	0,28	0,49	0,16	0,03	0,03
Wykorzystanie podczas zajęć środków audiowizualnych	0,38	0,39	-0,03	0,38	0,16
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,15	0,17	0,85	0,13	0,04
Ćwiczenia, laboratoria itp. z przedmiotów ogólnych i podstawowych	0,17	0,24	0,81	0,12	0,03
Wykłady z przedmiotów kierunkowych i specjalizujących	0,08	0,38	0,64	0,03	0,19
Warunki lokalowe	0,16	0,03	0,02	0,72	0,02
Dostępność literatury (związanej z kierunkiem studiów) w bibliotece uczelnianej	0,08	0,17	0,03	0,58	0,16
Stosunki między studentami	0,06	-0,03	0,33	0,44	0,09
Wpływ studentów na program studiów	0,09	0,14	0,03	0,19	0,80
Wpływ studentów na treść zajęć z poszczególnych przedmiotów	-0,02	0,24	0,02	0,02	0,79
Procent wyjaśnianej wariancji	30,00	9,90	7,60	5,60	4,90

^a Pogrubioną czcionką zaznaczono dane dotyczące cech o najsilniejszych ładunkach w każdym czynniku.

Roman Sowiński

Ustrojowe wyznaczniki koncepcji szkolnictwa wyższego

Na gruncie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku nie da się jednoznacznie wskazać istotnych elementów organizacyjno-prawnych szkolnictwa wyższego.

Wiąże się to z mało precyzyjnym określeniem ustroju społeczno-gospodarczego kreowanego przez polską ustawę zasadniczą. W tym stanie rzeczy uzasadnione są różnego rodzaju koncepcje miejsca szkolnictwa wyższego w systemie zadań państwa oraz dopuszczalnego statusu prawnego szkół wyższych.

Autor podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o charakter powinności (świadczeń) władz publicznych, wynikających z art. 70 ust. 1 pkt 4 Konstytucji, uznając je za *zadania publiczne realizowane przez działania organizatorskie, koordynacyjne, kontrolne i nadzorcze, tworzące warunki powszechnego prawa do nauki*. Za jeden z najważniejszych obowiązków podmiotów edukacyjnych uznawany jest *obowiązek współdziałania* wszystkich elementów składowych systemu szkolnictwa wyższego wykonujących zadania publiczne; bez względu na ich charakter organizacyjno-prawny i status własnościowy.

Na gruncie polskiej konstytucji nie da się wykluczyć traktowania podmiotów świadczących usługi edukacyjne jako przedsiębiorców. Autor zwraca uwagę, iż w tym przypadku do działań uczelni-przedsiębiorców powinny być stosowane wszystkie reguły związane z działaniami przedsiębiorczymi

(np. przepisy antymonopolistyczne, nakaz uczciwej konkurencji itp.).

W artykule sugerowana jest też możliwość korzystania w realizacji zadań edukacyjnych z form partnerstwa publiczno-prywatnego, zamówień publicznych, a także wykorzystywanie koncepcji interesariuszy.

Autor wyraża przekonanie, iż w przyszłym społeczeństwie wiedzy szkoły wyższe powinny legitymować się cechami prawnymi chroniącymi je przed utratą charakteru misyjnego, a zarazem gwarantującymi trwałe miejsce w systemie zaspokajania indywidualnych i społecznych potrzeb oraz praw do nauki i nauczania.

1988, s. 48)¹ wyznaczających parametry określonych instytucji. Innymi słowy, interpretacja przepisów „prawa szkolnictwa wyższego”² (por. Homplewicz 1984), rozumianego jako zbiór aktów (w naszym przypadku bardzo licznych³) regulujących byt tego szkolnictwa, musi być dokonywana w kontekście (czy, jak kto woli, przez pryzmat) norm konstytucyjnych (por. Leoński 1999, s. 419), i to nie tylko wynikających z konkretnych przepisów (artykułów) odnoszących się do prawa do nauki, prawa do nauczania czy tworzenia szkół wyższych, ich statusu, autonomii itd.⁴, ale także z podstawowych zasad konstytucyjnych, a szerzej *zasad ustrojowych* właściwych naszemu państwu i społeczeństwu⁵ (por. Sowiński 2004a, s. 133–156).

Szkopuł w tym, że na gruncie Konstytucji RP z 1997 roku⁶ nie da się precyzyjnie wytyczyć istotnych elementów konstrukcyjnych *szkolnictwa wyższego*⁷. Co gorsza, nie da się w sposób nie budzący wątpliwości określić modelu ustroju społeczno-gospodarczego⁸ (por. Kosikowski 2002, s. 64 i nast.) kreowanego przez naszą ustawę zasadniczą (por. Dąbrowski 2000, s. 35), tak aby wynikały z niego jasno granice (warunki, wymogi) szczegółowych rozwiązań organizacyjno-prawnych. Stąd tak szerokie spektrum poglądów i propozycji pojawiających się przy okazji tworzenia regulacji ustawowych ważnych kwestii politycznych, gospodarczych czy społecznych. Dyskusje wokół projektów ustawy o szkolnictwie wyższym są tego najlepszym dowodem⁹.

Pierwszym rozstrzygnięciem, jakie musi zapaść przy ustalaniu granic praw i wyznaczaniu miejsca szkolnictwa wyższego w systemie zorganizowania państwa i społeczeństwa jest przesądzenie o charakterze stanów określonych mianem „kształcenia”, „edukacji”, „nauki” i powinności państwa względem nich.

Z art. 70 ust. 1 *da capo* Konstytucji, deklarującego **powszechne prawo do nauki** („każdy ma prawo do nauki”), nie wynika – literalnie rzecz biorąc – żaden obowiązek po stro-

¹ Pojęcia „konstytucja” używam tu w znaczeniu formalnym. Warto jednak przypomnieć definicję angielską, zgodnie z którą „konstytucja oznacza prawa, wedle których dany kraj jest rządzony i które dają jego obywatelom określone prawa i obowiązki, zaś rządowi władzę i obowiązki”.

² Uznając istnienie „prawa szkolnictwa wyższego”, można by się odwołać do tradycji wyodrębniania na gruncie prawa polskiego „prawa szkolnego” czy „prawa oświatowego”.

³ Wylizanie wszystkich obowiązujących aktów ustawowych, z których wynika pełny „obraz szkolnictwa wyższego” nie jest tu konieczne. Spośród najważniejszych wymieńmy tylko ustawy: z 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (tekst jedn. DzU 1992, nr 10, poz. 40 ze zm.), z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (DzU 1990, nr 63, poz. 266 ze zm.), z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (DzU 1997, nr 96, poz. 590 ze zm.), z 17 lipca 1998 roku o pożyczkach i kredytach studenckich (DzU 1998, nr 108, poz. 685), z 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki (DzU 2003, nr 65, poz. 595).

⁴ Chodzi tu o art. 70 i art. 35 Konstytucji RP. W szczególnych sytuacjach (stanu wojennego i wyjątkowego) w grę wchodzić będzie także art. 233 Konstytucji.

⁵ Autor wyraża przekonanie, iż w każdym przypadku rozprawiania o prawach (i związanych z nimi jurydycznych konstrukcjach realizacyjnych) – np. prawach do nauki, prawach do nauczania, prawach do kształcenia się, prawach do badań naukowych itd. – należy dostrzegać ich związek z potrzebami człowieka.

⁶ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku*, DzU 1997, nr 78, poz. 483.

⁷ Na potrzeby niniejszego opracowania pojęcie „szkolnictwo wyższe” będę traktować nie tylko podmiotowo (jako ogół szkół wyższych), ale także funkcjonalnie, uwzględniając zadania uczelni na szerszym tle powiązań z władzami publicznymi.

⁸ Wobec częstych nieporozumień związanych z określeniami „typ” i „model” ustroju (gospodarki, państwa) stosuję terminologię przyjętą w prawie gospodarczym publicznym przez Cezarego Kosikowskiego (2002).

⁹ Wystarczy, gdy przypomnimy projekt MEN ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, przedłożony do konsultacji na przełomie maja i czerwca 1999 roku, i jego oceny stanowiącej podstawę np. *Uchwały Konferencji i Konwentu Rektorów Uczelni Niepaństwowych*, Poznań 19 czerwca 1999; por. też Kochanowicz 2002, s. 103 i nast. czy obecnie dyskutowany projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 31 października 2003 roku.

nie państwa. W tym artykule Konstytucja nakłada wprost jedynie na obywateli obowiązek nauki do 18. roku życia, odsyłając, co do sposobu wykonywania tego obowiązku, do ustawy.

Nie ma jednak obecnie jakichkolwiek wątpliwości, iż mamy tu do czynienia z konstrukcją „podwójnego obowiązku” nałożonego na (a) obywateli (czy szerzej – osoby) pobierających obowiązkowe nauki, (b) władze publiczne mające zapewnić powszechny i równy dostęp do wykształcenia (art. 70 ust. 4). W przypadku edukacji na poziomie wyższym – która zazwyczaj¹⁰ dotyczy osób pełnoletnich – mamy do czynienia z konstrukcją „prawo” – „obowiązek”; przy czym to pierwsze bez wątpienia przysługuje wyłącznie jego konstytucyjnym adresatom.

Przedmiotem naszych rozważań nie jest jednak ocena charakteru prawnego samego prawa do nauki: ani traktowanego odrębnie na tle innych praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych, ani w łączności z nimi jako składnika *kompleksowego prawa człowieka i obywatela do odpowiedniej jakości bytu i rozwoju*.

W tej mierze stwierdzmy tylko, iż *prawo do nauki* zda się mieć podobny zakres podmiotowy jak opisane w art. 68 Konstytucji *prawo do ochrony zdrowia*. W obu przypadkach „nosicielami” tych praw są bez jakichkolwiek wyjątków (np. związanych z wiekiem, płcią, narodowością, statusem państwowym, warunkami majątkowymi itd.) wszyscy – czy, jak kto woli, *każdy* – podczas gdy już np. prawo do zabezpieczenia społecznego przysługuje jedynie *obywatelom*. Ograniczenie pewnych działań tylko do obywateli zastosowano w naszej konstytucji dopiero przy ustalaniu powinności władz publicznych, zobowiązanych do *zapewnienia dostępu* do świadczeń opieki zdrowotnej (art. 68, ust. 2) i *zapewnienia dostępu* do wykształcenia (art. 70, ust. 4).

Prawo do nauki – podobnie jak prawo do ochrony zdrowia – będzie zapewne kwalifikowane do kategorii *pozytywnych publicznych praw podmiotowych* (por. Jakimowicz 2002). Zakres żądań realizacji tego prawa kierowanych do władz publicznych wyznaczają: art. 70, ust. 2 Konstytucji (*bezpłatność nauki w szkołach publicznych* z ewentualnym wyłączeniem niektórych usług edukacyjnych w szkołach wyższych); art. 70, ust. 3 (*wolność wyboru szkół* przez rodziców dla dzieci); art. 53, ust. 2 (prawo rodziców do *zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego*); a zwłaszcza art. 70, ust. 4 (*zapewnienie obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia*). Zobowiązane do spełnienia tych warunków (żądań) są *władze publiczne* – bez bliższej ich specyfikacji – a więc wszystkie, w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Mimo wszelkich podobieństw w konstytucyjnej konstrukcji prawa do ochrony zdrowia (por. Śniecikowski 2003, s. 56 i nast.) i prawa do nauki występują między nimi ewidentne różnice. Wynikają one z istoty „zdrowia” i „nauki”, a co za tym idzie „ochrony zdrowia” i „pobierania nauki” – „kształcenia”.

Nie wdając się w dywagacje nad znaczeniem (treścią) stanów, sytuacji, właściwości bądź cech, które chcielibyśmy wiązać z kategoriami „zdrowie”, „nauka” czy „wykształcenie”, zwróćmy tylko uwagę, iż „zdrowie” jest walorem, które – jak gdyby z założenia – jest po stronie człowieka. Konstytucyjną powinnością władz publicznych ma być tylko jego ochrona; z czego wynika m.in. ich obowiązek zapewnienia dostępu do świadczeń opieki

¹⁰ Używam wyrażenia „zazwyczaj”, gdyż wedle np. *Rocznika statystycznego* (1999, tab. 3 [224], s. 250) w roku akademickim 1998/1999 w przedziale wieku 15–18 lat mieściło się 0,1% studentów.

zdrowotnej. Natomiast *nauka* (nawet gdyby ją sprowadzić do kategorii *wiedza*) w postaci *wykształcenia*, o którym mowa w art. 70, ust. 4 Konstytucji, *może się dopiero pojawić* po stronie człowieka na skutek określonych zabiegów edukacyjnych. Odmienności te wpływają bardziej na sposoby egzekwowania podmiotowych praw do ochrony zdrowia i do nauki niż na sam ich charakter – choć i tu nie są bez znaczenia.

Od czasu słynnego raportu Lorda W. Beveridge'a, przedstawionego na forum parlamentu brytyjskiego w 1942 roku¹¹, *edukacja narodowa* (obok ochrony zdrowia, polityki pełnego zatrudnienia, polityki mieszkaniowej i zabezpieczania dochodów ludności, a później także polityki kulturalnej) traktowana była dość powszechnie na naszym kontynencie jako *podstawowa dziedzina polityki społecznej państwa i jego kardynalna powinność*. Powinność ta oczywiście miała (i nadal ma) różny wymiar zarówno doktrynalny, jak i dogmatyczno-prawny. Niewątpliwie w pełni akceptują ją koncepcje *welfare state* i *l'état providence*. Krótko mówiąc, im dalej od Keynesa i im bliżej do Hayeka, tym mniejsza oczywistość obowiązków państwa w obszarze interesującego nas tu szkolnictwa¹².

Należy jednak przypomnieć, że niemal od początków XIX wieku powstawały – a następnie były wprowadzane do europejskich systemów prawnych *obowiązki edukacyjne* (obowiązki szkolne)¹³ – jako kontrolowane przez państwo, realizowane w systemie zmonopolizowanych i koncesjonowanych struktur administracji szkolnej *powinności rodziców (opiekunów) dzieci i młodzieży*.

Szkolnictwo wyższe pozostawało poza tymi strukturami i powinnościami. Tym niemniej od XIX wieku ugruntowało się przekonanie (a przynajmniej postawa) władz publicznych traktujących domenę edukacji – w tym edukacji na poziomie wyższym – jako obszar swych wpływów kontrolno-nadzorczych, instrukcyjnych, a nawet indoktrynacyjnych¹⁴. Miało to oczywisty wpływ nie tylko na treści nauczania, ale także – i to nas najbardziej interesuje – na struktury (podmioty, instytucje) kształcenia, sposób artikulacji ich celów i zadań, a wreszcie – typ relacji między państwem (wyznaczającym cele i zadania) a szkołami wyższymi jako ich wykonawcami. Częściowo na marginesie tych procesów wykształcał się status nauczyciela (również akademickiego) jako *funkcjonariusza publicznego*. Status ten przesądza o przypisywanych sobie (czy uzurpowanych) przez administrację państwową uprawnieniach do decydowania o sytuacji (pracowniczej, naukowej) nauczycieli akademickich.

¹¹ Warto w tym miejscu przytoczyć postanowienia Konstytucji 3 Maja, która w kwestii edukacji dzieci królewskich (a dokładniej: synów królewskich) – uznawanych za „pierwsze dzieci ojczyzny” – *bacność o dobre ich wychowanie* składała na naród, wskazując zarazem obowiązek złożony na władzę wykonawczą zatrudniającą odpowiednich „dozorców edukacji” i zadania Komisji Edukacyjnej.

Odwołać by się też należało do art. 118 i 119 Konstytucji marcowej z 1921 roku, z których wynikały wyraźne obowiązki państwa w dziedzinie edukacji narodowej.

¹² Ten prymitywny – sloganowy nieledwie – zwrot ma służyć jedynie zwróceniu uwagi na konieczność czynienia odniesień do „bazy” ideowej (doktrynalnej), na której wyrastają konkretne rozwiązania instytucjonalne.

¹³ W Prusach w 1825 roku, w Austro-Węgrzech w 1869 roku, w Wielkiej Brytanii w 1876 roku. Mniej więcej w tym samym czasie państwowe zadania oświatowe ugruntowały się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

¹⁴ Pojęcia „indoktrynacja” używam w dość tradycyjnym rozumieniu – jako zespołu zabiegów typu perswazyjnego, które mogą wykorzystywać m.in. różne formy uzależnień o charakterze organizacyjno-prawnym.

2

Powstaje kardynalne pytanie o charakter świadczeń (aktywności, działań, uzewnętrzniowanych postaw itd.¹⁵) płynących ze strony tak czy inaczej skonstruowanego „systemu edukacji” albo bardziej precyzyjnie – pytanie o charakter (istotę) powinności władz publicznych (państwa) wynikających z art. 70, ust. 1 i 4 Konstytucji. Jak się wydaje, powinności te należy traktować jako *zadania publiczne*¹⁶ (por. Pisz, red. 2002) realizowane poprzez działania: (a) organizatorskie, (b) planistyczne, (c) koordynacyjne, (d) kontrolne, (e) nadzorcze itd., w rezultacie których stworzone zostaną *warunki realizacji powszechnego prawa do nauki*. Działania te stanowią klasyczny katalog *czynności faktycznych i prawnych*, z jakich może korzystać administracja w realizacji swych zadań. Specyfika „aktów edukacyjnych”, w których niepoślednią rolę spełniają nie dające się łatwo skwantyfikować relacje intelektualne (a kto wie, czy nie ocierające się o sferę *metafizyki* innego rodzaju więzi)¹⁷ (por. Kotarbiński 1957, s. 15) między podmiotami świadczącymi a ich adresatami wymaga niewątpliwie odrębnych kryteriów oceny, wyodrębnienia, a w konsekwencji też odrębnego (nowego) języka opisu (dotykającego granic hipostazy)¹⁸ (por. Rabczuk 1997 s. 57–76).

W tym stadium naszych rozważań brutalnie wtłaczamy bogactwo *aktów edukacyjnych* w pojęcie *usług niematerialnych*, a zakres i przedmiot ich bytów – w pojęcie *zadań* czy *świadczeń*. Wreszcie – za podmioty tworzące owe „akty”, „usługi”, „świadczenia” czy „zadania” uznajemy *par force des choses* składniki organizacyjne systemu edukacyjnego, tj. różnego typu *podmioty administrujące*.

Abstrahujemy także od rozważań nad relacjami zachodzącymi między „świadczeniami” – „zadaniami niematerialnymi” a „wartościami niematerialnymi” (por. Sowiński 2003, s. 564–583). Bez względu na ich charakter administracja publiczna na gruncie Konstytucji RP jawi się jako ich „dostawca” (por. Kuta 1992, s. 15 i nast.).

3

Na gruncie prawa ustrojowego i materialnego należy zatem stwierdzić, że *edukacyjne zadania publiczne* spoczywają na administracji. Można je traktować jako szczególny, ale w swej istocie nieodmienny typ *zadań administracji* (zadań administracyjnych). Mimo wszelkich tak oczywistych i łatwych do wskazania odmienności aktów edukacyjnych – musimy konsekwentnie posługiwać się w odniesieniu do nich kategorią „zadań administracyjnych”, wypracowaną w nauce administracji, nauce o administracji i w prawie administracyjnym (por. Bojanowski, red. 2002, s. 31). Na tym etapie naszych rozważań jest to ka-

¹⁵ Owo „itd.” ma oznaczać otwarcie raczej niż zamknięcie katalogu „aktów sprawczych”, w których wyniku powstaje wiedza, formy jej przekazu i dające się ocenić rezultaty.

¹⁶ Będę używał tego utrwalonego w nauce administracji, prawie konstytucyjnym i prawie administracyjnym określenia, mimo że pojawia się tendencja do używania pojęcia „zadania społeczne”.

¹⁷ O „magii” twórczych aktów nauki i dydaktyki nie trzeba w naszym środowisku przekonywać. Do opisu wartości tych aktów Tadeusz Kotarbiński (1957) używał określeń: „dzieło kształtowania dusz, wzbogacania umysłów, usprawniania rąk”, Można też się odwołać do słów Jana Pawła II wygłoszonych w trakcie przemówienia podczas spotkania z nauczycielami w Katedrze Wrocławskiej (1991). Z kolei Alain Finkielkraut (2004, s. A-5), uznaje szkołę za *sferę sacrum*. Patrz też Węgleński 2002.

¹⁸ Wystarczy przywołać tytuł Raportu Międzynarodowej Komisji UNESCO ds. Edukacji dla XXI wieku: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (podkr. R.S.).

tegoria podstawowa. Choć oczywiście ocena obecnego stanu administracji, jej funkcji, zadań, a zwłaszcza pojawiająca się na jej podstawie refleksja nad przyszłością „państwa i społeczeństwa zadministrowanego”, mogą skłaniać (czy wręcz nakazują) do poszukiwania nowych kategorii opisujących status i wzajemne relacje między naturalnymi i będącymi wytworami polityczno-prawnymi składnikami społeczeństw oraz działań wytworzonych przez nie organizacji¹⁹ (por. Chmielecki 1999, s. 10 i nast.), przyjęta przez nas kwalifikacja powinności państwa w dziedzinie edukacji – jako wykonywanie zadań administracji – ma istotne znaczenie przy ustalaniu *zasad ich realizacji* w obrębie systemu szkolnictwa i wzajemnych relacji między podmiotami wykonującymi te zadania.

Realizacja edukacyjnych zadań administracyjnych przez podmioty administracji będzie ograniczana kompetencjami organów uprawnionych (zobowiązanych) do działań. Z kolei w przypadku *prywatyzacji administracyjnych zadań edukacyjnych* – co jest: (a) teoretycznie możliwe, (b) w Konstytucji RP przewidywane, (c) w społecznym odbiorze w pełni zrozumiałe i akceptowane, wreszcie (d) w szeroko stosowane w praktyce – podmioty wykonujące te zadania będą mogły działać *tylko w granicach udzielonych upoważnień* (ustawowych) lub zleceń (określonych umownie). Organom podmiotów prywatnych realizujących zadania edukacyjne przynależą będą cechy *organów administrujących* w przekazanym zakresie.

Ogół podmiotów realizujących edukacyjne zadania administracyjne (np. w zakresie szkolnictwa wyższego) powinien współtworzyć system (przedmiotowo, organizacyjnie i funkcjonalnie) *zpełny*, realizujący *cel* konstytucyjnie i ustawowo określony, jakim jest *zapewnienie obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia i spełnienia ich prawa do nauki*.

Wyjaśnienia, a co najmniej wyraźnego zajęcia stanowiska, wymaga kwestia traktowania prywatnych szkół wyższych na tle pojęcia „prywatyzacji zadań administracyjnych”. Przy przyjęciu, iż pojęciem tym obejmujemy procesy *zastępowania* podmiotów państwowych wykonujących zadania administracyjne, podmiotami prywatnymi – pojawianie się w obszarze szkolnictwa wyższego szkół prywatnych (niepaństwowych) *nie powinno być uznawane za prywatyzację*. Tworzenie obok wyższych szkół państwowych uczelni niepaństwowych jest raczej *procesem rozszerzania skali wykonywania zadań publicznych państwa i powiększania różnorodności form ich realizacji*.

Jeśli tak, to żaden z podmiotów realizujących administracyjne zadania edukacyjne nie może pozostawać poza tym systemem. Nie może także być wyłączony (co do zasady) z procesów współtworzenia wspólnego celu, a tym bardziej pozbawiony możliwości działań niezbędnych do realizacji zadań zmierzających do tego celu. Innymi słowy, podmioty publiczne (różnych rodzajów – np. państwowe, samorządowe, pożytku publicznego itd.) i prywatne (różnych typów, tj. osoby fizyczne, osoby prawne, związki tych osób itd.) muszą być objęte tymi samymi standardami działań (w ramach ich kategorii) oraz poddane tym samym formom oddziaływania (np. kontroli, nadzoru itd.) ze strony władz publicznych.

¹⁹ Załamanie się (czy, jak kto woli, kryzys lub – jeszcze łagodniej – przesilenie) doktryn prawnych opartych na XIX-wiecznych jeszcze koncepcjach państwa, prawa, administracji itd. jest oczywiste. Już choćby ze względu na rozgrywający się na naszych oczach rozpad (dezagregację) motywów tworzenia państwa, a w jego obrębie administracji publicznej. Szkolnictwo – a w tym szkolnictwo wyższe (obok służby zdrowia, ochrony środowiska) – jest domeną, w której powinny zostać wypracowane w pierwszej kolejności nowe kategorie praw i powinności państwa przyporządkowane coraz wyraźniej rysującemu się celowi nadchodzącej epoki, której wartością podstawową staje się jakość indywidualnej i zbiorowej egzystencji, co oświadczenie przekładam na pojęcie *humanistycznej problematyki zagadnień technicznych, ekonomicznych i prawnych*.

System szkolnictwa wyższego – jako system administracyjny – powinna przepajać właściwa administracji *zasada współdziałania*.

Obowiązek współdziałania stanowi ogólną zasadę prawa administracyjnego. Aktualizuje się on w momencie, gdy wymaga tego realizacja zadań administracji – w tym zwłaszcza zadań publicznych.

W doktrynie uzasadnienie aksjologiczne – a nawet *ratio legis* współdziałania – upatrywano w rozszerzeniu kręgu podmiotów uczestniczących w rozwiązywaniu problemów mających charakter kompleksowy.

Niekiedy współdziałanie wszystkich jednostek organizacyjnych układu **administracyjnego** uznaje się za jedną z **metod działania** w administracji (administrowaniu).

Jakkolwiek by nie wyznaczać przesłanek i uzasadnień obowiązku współdziałania w układzie (systemie) realizacji zadań administracyjnych²⁰, jawi nam się on jako synonim współpracy (kooperacji) i antonim negatywnie pojmowanej rywalizacji (walki konkurencyjnej)²¹. Nie wyklucza to oczywiście możliwości posiadania przez podmioty realizujące zadania edukacyjne własnych jednostkowych interesów i zabiegania o ich realizację. Muszą one jednak mieścić się w granicach szeroko rozumianego interesu wspólnego, na którego straży stoi (ma stać) władza publiczna, obarczona konstytucyjnie obowiązkiem realizacji celu, jakim jest prawo do nauki i powszechność dostępu do wykształcenia.

Jakiegokolwiek preferencje podmiotowe, indywidualne koncesje i tym podobne działania władz publicznych zakłócające równowagę (harmonię) niezbędną dla trwałego współdziałania w ramach systemu edukacyjnego należy uznawać za *naruszenie zasad współdziałania*.

Zasada współdziałania w realizacji zadań administracyjnych i powiązana z nią reguła (wymóg) partnerstwa nie oznacza koniecznej równości (równorzędności) podmiotów współdziałających. Wymaga jednak równego (pod względem charakteru i natężenia) traktowania praw, obowiązków i interesów jednostkowych każdego z partnerów oraz odpowiedniego uwzględniania warunków ich funkcjonowania. Oznacza to, iż w praktycznym działaniu na plan pierwszy powinna wysuwać się wzajemna solidarność i dopełnianie w przedsięwzięciach zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu. Jakiegokolwiek działania zmierzające do uzyskania dominacji, eksploatacji czy inne formy ograniczania działań partnerów powinny być uznane za niedopuszczalne. *Tworzenie barier dla tego rodzaju działań jest obowiązkiem władzy publicznej realizującej państwowe (społeczne) cele edukacyjne*.

4

Działania w obszarze edukacji (edukacji narodowej) mogą być jednak uznawane także za *świadczenie usług o charakterze niematerialnym*, skierowanych na realizację potrzeb społecznych (por. Biernat 1996). Zwróćmy zatem uwagę, że Konstytucja RP posługuje się pojęciem **usług edukacyjnych**²². Ich emitentami (podmiotami świadczącymi) są **szkoły**

²⁰ Zdaniem Zbigniewa Leońskiego (1999) współdziałanie może występować zarówno w celu realizacji zadań publicznych, jak i poza sferą ich wykonywania. Na ten temat szerzej Sowiński 2004b.

²¹ Autor ma świadomość, że przeciwieństwem „współpracy” jest „brak współpracy”, a nie konkurencja czy wrogie działania.

²² Patrz nasze wcześniejsze stanowisko względem „aktów edukacyjnych”. W jego kontekście „usługi edukacyjne”, o których mowa w konstytucji, są tylko częścią „aktów edukacyjnych”.

wyższe (bez bliższego określenia ich rodzajów), przy czym część tych usług w uczelniach publicznych może być świadczona odpłatnie. Usługi edukacyjne – w tym zwłaszcza odpłatne – mieszczą się w kategorii *działań (działalności) gospodarczych*. Wniosek taki można wywieść z art. 2 ustawy *Prawo działalności gospodarczej*²³.

Jakkolwiek może nas razić wyrażenie „usługa” przypisywane do działalności szkół wyższych, to wobec przyjętej przez nas kategorii „aktu edukacyjnego” jest ono dość dobrze dobrane do charakteru tych „aktów edukacyjnych”, które w swej materialnej postaci określonych prawem czynności mają stanowić zespół (zbiór) świadczeń objętych odpłatnością. Wyrażenie „usługa”, kojarzące się w sposób oczywisty i uzasadniony z wyrażeniem „służba”, „służebność”, prawidłowo oddaje stosunek powinności zamknięty w trójkącie *wiedza (nauka) – instytucja kształcąca (nauczyciel) – adresat usługi (beneficjent – uczeń)*. Służebna rola *instytucji kształcącej* (nauczyciela/uczonego) będzie oczywiście różna względem *wiedzy* (nauki) i *adresatów usługi* (uczniów). Jednak w swej istocie – której wyznacznikiem jest zawsze cel, jakiemu służy – pozostaje ona niezmiennie elementem przyporządkowywanym, tj. „służebnym”, „usługującym”, czy – jak kto woli – „świadczącym posługę”.

5

Na cel i efekt usług edukacyjnych można jednak spojrzeć oczami Ernesta Gellnera (1991, s. 51) i, używając jego słów, stwierdzić, iż jest to „najważniejszy obecnie *przemysł* – wyrób istot użytecznych i zdolnych do życia w społeczeństwie”²⁴. W tym ujęciu traktowanie usług edukacyjnych jako działalności gospodarczej nie będzie w ogóle budzić wątpliwości.

Uznanie usług edukacyjnych za wykonywanie działalności gospodarczej albo tylko uznanie, iż świadczenie usług edukacyjnych przez szkoły wyższe *nosi znamiona działalności gospodarczej*, zmienia całkowicie sposób postrzegania jeśli nie celu szkół wyższych, to przynajmniej reguł rządzących ich postępowaniem. W miejsce reguł (zasad) właściwych administracji publicznej wchodzić będą reguły (zasady) właściwe prawu gospodarczemu lub co najmniej reguły ustalone dla działań gospodarczych realizowanych w określonym typie/modelu państwa.

Nie od rzeczy będzie przypomnieć o istnieniu zgoła ekonomicznych przesłanek przejścia przez państwo roli dysponenta (regulatora), a zarazem kontrolera (i nadzorcy) w sferze edukacyjnej²⁵. Oto realizacja powinności kształcenia stała się w pewnym momencie tak kosztowna, iż jedynym podmiotem zdolnym ponieść te koszty stało się państwo. Poza funkcją polityczną edukacji także i reguła „płacę – wymagam” umacniała wiodącą (a w skrajnej postaci monopolistyczną) rolę administracji państwowej w systemie szkolnictwa.

Obecnie, gdy w wielu przypadkach państwo nie jest w stanie realizować przejętej (za-właszczonej) przez siebie dziedziny edukacji, skłania się raczej ku przerzucaniu kosztów

²³ Ustawa z dnia 19 listopada 1999 roku *Prawo działalności gospodarczej* (DzU 1999, nr 105, poz. 1178 ze zm.).

²⁴ W innym kontekście i znaczeniu, ale z tym samym „równującym” nastawieniem przed prawie pół wiekiem przywoływany już Tadeusz Kotarbiński (1957) apelował, aby „ustallilo się w społeczeństwie przekonanie, że urabianie młodych jaźni jest przynajmniej równie ważne jak wyrób maszyn...”.

²⁵ Abstrahując w tym miejscu od pierwotnego „bolońskiego” modelu uniwersytetu zasadzającego się na odpłatnym kontrakcie między studentem (adeptem) a profesorem (mistrzem).

jej utrzymania na inne podmioty niż ku rekonstrukcji obszarów powinności²⁶. Otrzymujemy zatem nową formułę „nie płacę – ale nadal wymagam”. W tym stanie rzeczy eksponowane muszą być inne uzasadnienia ingerencji państwa w obszary edukacyjne (np. interes publiczny, legat społecznej aprobaty, skutek integracyjny itd.).

Do podstawowych reguł (zasad) polskiego prawa gospodarczego ważnych dla funkcjonowania szkół wyższych, traktowanych jako podmioty świadczące usługi edukacyjne uznawane za *wykonywanie działalności gospodarczej*, należy zaliczyć:

- 1) zasadę wolności (swobody) podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej;
- 2) zasadę równości podmiotów podejmujących działalność gospodarczą (zarobkową) w tym samym obszarze – zarówno wobec prawa, jak i wobec władz publicznych (organów państwa);
- 3) zasadę uczciwej konkurencji i ochrony konsumentów świadczonej działalności;
- 4) zasadę dobrowolnego zrzeszania się.

Zasadami wyższej (ustrojowej) rangi, niewątpliwie wpływającymi na obszar działań gospodarczych i podmioty na nim działające są:

- 5) zasada demokratyzmu (tu w postaci demokracji gospodarczej) stanowiąca bazę dla zasady wskazanej w pkt. 2);
- 6) zasada państwa prawnego, nakazująca m.in. uznawanie wyższości konstytucji nad innymi regulacjami prawnymi i konieczną zgodność ustawodawstwa zwykłego z konstytucją;
- 7) zasada sprawiedliwości społecznej, szczególnie ważna przy ocenie świadczeń państwa dla osób kształcących się i szkół wyższych;

wreszcie

- 8) zasada ochrony własności (własności indywidualnej), w tym własności intelektualnej.

Zbliżając pozycję szkoły wyższej do świadczącego usługi edukacyjne *przedsiębiorcy*, otwieramy drogę oczekiwań od państwa (władz publicznych) zachowań właściwych dla wypełniania założeń *społecznej gospodarki rynkowej w obszarze szkolnictwa wyższego*.

Abstrahując od szerszych analiz tego rodzaju sytuacji, wskaźmy tylko, że o ile oddziaływanie władz publicznych na szkoły wyższe – uznawane za składniki systemu realizacji zadań publicznych administracji – skierowane było na *tworzenie warunków współdziałania i dopełniania*, o tyle oddziaływanie władz publicznych na rynek usług edukacyjnych, który współtworzą *uczelnie-przedsiębiorcy*, skierowane będzie na *kreowanie konkurencji i dbałość o jej uczciwe funkcjonowanie* (ochrona uczciwej konkurencji).

Jeśli tak, to władze publiczne (w tym w przede wszystkim władza ustawodawcza²⁷) powinny przeciwdziałać np. monopolizacji usług edukacyjnych, uzyskiwaniu pozycji dominującej jednych uczelni nad drugimi, dyskryminacji podmiotów świadczących usługi edukacyjne z jakichkolwiek względów (np. ze względu na typ własności, charakter prawny podmiotu, związek z formacją polityczną czy religijną itd.).

²⁶ Nie jest to specyfiką państw w stanie transformacji ustrojowych, takich jak Polska. Procesy podobne – choć z odmiennym uzasadnieniem – obserwujemy obecnie np. w Wielkiej Brytanii.

²⁷ Już np. istnienie odrębnej regulacji prawnej dla wyższych szkół publicznych i wyższych szkół prywatnych może być traktowane jako eksponowanie różnic i zaliczanie do innych kategorii.

Ogólnie rzecz biorąc, wszelkie władze publiczne (w tym zwłaszcza wykonawcze) powinny się wystrzegać jakichkolwiek nieuzasadnionych preferencji wypaczających reguły gry wolnorynkowej.

Preferencje okazywane przez władze publiczne powinny być wyparte w tym systemie przez preferencje okazywane przez konsumentów (czy w języku mniej „rynkowym” – beneficjentów, odbiorców) usług edukacyjnych. Te zaś stymulowane będą siłą rzeczy odruhami właściwymi dla zachowań nabywców na rynku usług, zwracających uwagę na takie walory jak jakość, cena, dostępność, użyteczność itd.

6

*Ekonomizacja*²⁸ (Kotarbiński 1957, s. 105) zachowań partnerów (stron) „stosunków edukacyjnych”, a więc zarówno szkół wyższych jako podmiotów świadczących, jak i studentów (potencjalnych studentów) jest nieuchronna. Wystąpi zawsze wówczas, gdy pojawi się możliwość dokonania wyboru usługi edukacyjnej, a kryterium dostępności stanie się ekwiwalent pieniężny (czesne, opłaty egzaminacyjne, inne koszty związane z pobieraniem nauki).

Stopień ekonomizacji (czy urynkowienia) stosunków edukacyjnych szkolnictwa wyższego może być różnicowany zachowaniami władz publicznych, podmiotów zewnętrznych (np. instytucji pozarządowych działających na rzecz powszechnego i równego dostępu do wyższego wykształcenia), jak i samych stron tych stosunków. To ostatnie może się przejawiać eksponowaniem (preferowaniem) celów innych niż merkantylne.

Przymus ekonomiczności działania pojedynczo rozpatrywanej *szkoły wyższej-przedsiębiorcy*, wymuszany prawidłami działania rynku edukacyjnego, czyni wątpliwymi decyzje (np. dotyczące wielkości rekrutacji, liczby prowadzonych punktów konsultacyjnych, wysokości wynagrodzeń za zajęcia ponadwymiarowe itd.), które na tle zachowań innych szkół wyższych-przedsiębiorców prowadziłyby w dłuższym okresie do ograniczania działalności (sprzedaży usług).

Ekonomiści i specjaliści od zarządzania zasobami niewątpliwie są w stanie stworzyć modele najbardziej racjonalnych zachowań na rynku usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego – zarówno uczelni, jak i pracowników, studentów, władzy publicznej czy wreszcie społeczności, która *de facto* łoży na utrzymanie całego systemu.

W tym miejscu kontentujemy się jedynie konstatacją, że zasygnalizowane wyżej zjawiska ekonomizacji stosunków edukacyjnych (które mają także cechy pozytywne) występować będą zawsze, gdy studia staną się odpłatne w jakikolwiek sposób, i to w zasadzie proporcjonalnie do rozszerzania się skali odpłatności za studia oraz czynienia zeń źródła utrzymania szkolnictwa wyższego.

Pojawienie się w systemie szkolnictwa wyższego podmiotów prywatnych mechanizmy te pogłębia i dynamizuje. Nie zmienia jednak ich istoty i pierwotnego źródła, którym jest jednostkowe świadczenie ze strony studentów.

²⁸ Wyrażenia tego używam w znaczeniu nieco szerszym od wprowadzonego do naszego słownika przez Tadeusza Kotarbińskiego. W naszym ujęciu chodzi o nasycenie zachowań partnerów stosunków edukacyjnych cechami charakterystycznymi dla działań przedsiębiorczych.

Szkoły wyższe-przedsiębiorcy mają prawo oczekiwać od władz publicznych zachowań właściwych dla stymulowania konkurencji poprzez wspomaganie małych i średnich podmiotów²⁹. W *Prawie działalności gospodarczej* określono je być może nadto ogólnie (jeśli nie wręcz ogólnikowo) i z wyraźnym nastawieniem na typową działalność gospodarczą³⁰. Tym niemniej „nastawienie” i „kierunek” działań wymaganych od władz publicznych są oczywiste. Wyznacza je dyrektywa zawarta w początkowej części art. 53 nakazująca, aby państwo stwarzało, z poszanowaniem zasad równości i konkurencji, korzystne warunki dla funkcjonowania i rozwoju małych i średnich przedsiębiorców. Oznacza to co najmniej – i jest to *minimum minimorum* – nakaz powstrzymywania się od jakichkolwiek działań mogących pogarszać istniejące (formalnie od dnia wejścia w życie ustawy³¹) warunki funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorców. Temu swoiście negatywnemu prawu przedsiębiorców, chronionych wyżej wymienionym przepisem ustawy, towarzyszy prawo pozytywne, którego elementy (typy oczekiwanych działań publicznych) zawiera wyliczenie obowiązków państwa zawarte w dalszej części art. 53 *Prawa działalności gospodarczej*. I tak, powinno ono:

- inicjować zmiany stanu prawnego sprzyjające rozwojowi małych i średnich przedsiębiorców, w tym dotyczące dostępu do środków finansowych pochodzących z kredytów i pożyczek oraz poręczeń kredytowych;
- wspierać instytucje umożliwiające finansowanie działalności gospodarczej na dogodnych warunkach;
- ujednoclić warunki prowadzenia działalności gospodarczej ze względu na obciążenia publicznoprawne;
- ułatwiać dostęp do informacji, szkoleń oraz doradztwa;
- wspierać instytucje i organizacje lokalne oraz regionalne działające na rzecz małych i średnich przedsiębiorców;
- promować współpracę małych i średnich przedsiębiorców z innymi przedsiębiorcami polskimi i zagranicznymi, ze szczególnym uwzględnieniem przedsiębiorczości lokalnej.

Dla *uczelni-przedsiębiorców* wymieniony wyżej katalog mających im służyć działań musiałby zostać, rzecz oczywista, „uprofilowany” i doprecyzowany – co jest zadaniem doktryny i co, przy upowszechnieniu się tej koncepcji, z pewnością nastąpi. Już jednak i bez tego dałoby się wskazać zarówno główne podmioty struktury wykonawczej państwa zobowiązane do działań, jak i konkretne działania do podjęcia. Ot choćby w obszarze promowania współpracy małych i średnich przedsiębiorców z innymi (tj. rozmiarami ich przekraczającymi) przedsiębiorcami czy wspierania inicjatyw lokalnych i regionalnych na rzecz małych i średnich przedsiębiorców. Tworzenie (udział w tworzeniu) struktur współpracy małych i średnich uczelni (bez rozróżniania ich charakteru własnościowego i form organiza-

²⁹ Katalog obowiązków władz publicznych względem małych i średnich przedsiębiorców zawarto w art. 53 ustawy *Prawo działalności gospodarczej*.

³⁰ Art. 2 *Prawa działalności gospodarczej* uznaje za nią – oprócz działalności wytwórczej, handlowej, budowlanej, eksploracyjnej i eksploatacyjnej zasobów naturalnych – także „działalność usługową”, bez wyraźnego podziału na usługi „materialne” i „niematerialne”. Jednak w późniejszych rozwiązaniach ustawodawca jak gdyby dostrzegł istnienie jedynie tych pierwszych.

³¹ Tj. od 1 stycznia 2001 roku.

cyjnych – co jest podstawowym wymogiem ustawowym) stawałoby się w ten sposób *normatywnym obowiązkiem* Ministra Edukacji Narodowej.

Ustawodawca składa określone obowiązki działań na rzecz przedsiębiorców (tu już generalnie wszystkich), także wprost na organy administracji rządowej i organy samorządu terytorialnego. Charakter tych obowiązków określa art. 61 *Prawa działalności gospodarczej*, ustalający szczególny typ zadań polegających na *wspieraniu działalności gospodarczej*. Obiekt oddziaływań wyodrębniono ogólnie i przedmiotowo (*działalność gospodarcza*), a jej wspieranie ma się dokonać m.in. poprzez:

- promowanie przedsiębiorczości na terenie gminy, powiatu i województwa;
- prowadzenie działalności informacyjnej i oświatowej, w tym organizowanie szkoleń w zakresie rozwoju przedsiębiorczości;
- współdziałanie z samorządem gospodarczym, organizacjami pracodawców oraz innymi organizacjami przedsiębiorców.

Na zarzuty, iż formuła uczelni „małych” i „średnich”, oparta na koncepcji *szkoła wyższa-przedsiębiorca* – może być na gruncie prawnym kwestionowana, np. z racji precyzyjnego ustawowego określenia „małego przedsiębiorcy” i „średniego przedsiębiorcy”, można by odpowiedzieć, iż po pierwsze, przy tworzeniu *Prawa działalności gospodarczej* ustawodawca w ogóle nie dostrzegwał specyfiki świadczenia usług niematerialnych w sferze edukacji (usług edukacyjnych), ewidentnie je pomijając (mimo ich konstytucyjnego bytu); po drugie, kryteria zaliczania do kategorii „małego” i „średniego” przedsiębiorcy zawarte w art. 54–55 *Prawa działalności gospodarczej* mogą być łatwo stosowane do szkół wyższych-przedsiębiorców, po odpowiedniej transpozycji pojęć „przychód netto ze sprzedaży usług” i „suma aktywów rocznego bilansu” na system rozliczeń finansowych uczelni.

7

Prezentując dwa wyraźnie odmienne podejścia do działań (zadań) w obszarze szkolnictwa wyższego, a w konsekwencji dwie stojące względem siebie w niejkiej opozycji koncepcje ustrojowe szkolnictwa wyższego i koncepcje „szkoły wyższej”, starałem się dochować wymogów pluralizmu ideologiczno-teoretycznego³² (por. Żechowski 1997, s. 181 i nast.) Mając nadzieję na spełnienie warunków metodologicznych z tym związanych, czuję się upoważniony do zadania pytania: czy możliwe jest wypracowanie na gruncie prawnym „trzeciej drogi” między uczelnią spełniającą społeczną „misję edukacyjną” i uczelnią „przedsiębiorcą”? Drogi, na której pojawiające się rozwiązania nie byłyby zwykłym eklektyzmem czy – jeszcze gorzej – prymitywnym synkretyzmem?

Być może taką drogą (a przynajmniej drogowskazem) mogłaby być konstrukcja (koncepcja) *stakeholders*³³ (por. Bielski 2002, s. 59), przeniesiona w obszar społecznych zadań edukacyjnych w państwie? (por. Neave 2003, s. 19 i nast.; Haughton i in. 1995). Ustrojowym punktem wyjścia, a zarazem normatywnym „skadrowaniem” poszukiwań wyznaczonych tą konstrukcją, mógłby być art. 1 Konstytucji („Rzeczpospolita Polska jest dobrem

³² Pojęcia tego, jak i pojęcia „eklektyzm intelektualny” używam w znaczeniu (i zabarwieniu wartościującym) nadanym im przez Zbigniewa A. Żechowskiego (1997).

³³ Marcin Bielski (2002) używa na określenie *stakeholders* utrwalonego już w pewien sposób polskiego wyrażenia „interesariusz”.

wspólnym wszystkich obywateli”), postanowienia preambuły *Ustawy z 7 września 1991 roku o systemie oświaty*³⁴ („Oświata Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa [...]”) i art. 14–16 *Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej* („wolność tworzenia placówek oświatowych z poszanowaniem zasad demokratycznych [...] są przestrzegane [...]; każdy obywatel Unii ma swobodę [...] korzystania z prawa do przedsiębiorczości [...]), a przede wszystkim art. 32 tej *Karty* („Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne”).

Posłużyć by się też można odmienną pod względem form i środków realizacji, ale służącą temu samemu celowi – tj. maksymalizacji prawa do nauki – rozwijaną w innych obszarach aktywności społeczno-gospodarczej *konceptcją partnerstwa publiczno-prywatnego* czy też *konceptcją „administracji przedsiębiorczej”*, kojarzącej walory służby publicznej oraz spełnianej przez nią misji i efektywności działań przedsiębiorczych, nastawionych na maksymalizację efektu gospodarczego³⁵. Co do pierwszej z nich swoistym europejskim wzorcem prawnym partnerstwa publiczno-prywatnego jest irlandzka ustawa z 2002 roku³⁶. Wśród instytucji publicznych uprawnionych do zawierania z osobami (podmiotami) prywatnymi porozumień, których celem może być m.in. świadczenie usług oparte na wspólnie wykreowanym składniku majątkowym, wymieniono uniwersytety³⁷ i kolegia techniczne oraz imiennie wskazany Dubliński Instytut Technologii.

Z kolei transpozycje koncepcji „administracji przedsiębiorczej” – czy raczej postawy przewartościowania cech naczelnych administracji – na grunt szkolnictwa wyższego i szkół wyższych, często dokonywane na Zachodzie (por. Clark 1998), doczekały się już polskich opracowań teoretycznych (por. Józwiak 2003) i opisów praktycznych przejawów polskich „uniwersytetów przedsiębiorczych” (por. Pawłowski 2002, s. 10 i nast.)

Można by wreszcie zaryzykować zaskakującą na pierwszy rzut oka, ale przecież nie całkiem bezsensowną, koncepcję *lokowania usług edukacyjnych – szkolnictwa wyższego* (czy szerzej: niematerialnych świadczeń – zadań publicznych w tym zakresie) *przy wykorzystaniu instytucji prawnej zamówień publicznych*. Zaskakująca a *vista* wizja „wolnego rynku akademickiego” na którym różnego typu uczelnie „zabiegają” u „zamawiającego usługi edukacyjne”³⁸ (tu problem: kto nim będzie?) przestaje szokować, gdy zapoznamy się z orzeczeniem Sądu Najwyższego, stwierdzającym iż funkcjonariuszom publicznym nie uchybia zobowiązanie ich do uczestnictwa w przetargach na wykonywanie czynności zaliczanych do wykonywania zadań państwa.

*

W dyskusjach nad cechami *przyszłego społeczeństwa wiedzy*, czy raczej *gospodarki wiedzy*³⁹, ugruntowuje się przekonanie o radykalnych przeobrażeniach, jakie przyniesie je-

³⁴ Tekst jedn. DzU 1996, nr 67, poz. 329 ze zm.

³⁵ W tym zakresie patrz założenia przedstawione przez D. Osborne'a i T. Gaeblera (1995).

³⁶ Ustawa *Oireachtas* z 21 lutego 2002 roku (Prawo o instytucjach państwowych, porozumienia publiczno-prywatne).

³⁷ A dokładnie uniwersytety w rozumieniu ustawy o uniwersytetach z 1997 roku inne niż Kolegium Św. Trójcy oraz Uniwersytet w Dublinie.

³⁸ Inna w swym skierowaniu, choć identyczna w naturze, jest sytuacja zabiegania o „konsumenta usług edukacyjnych” – czyli studenta – podczas coraz powszechniejszych „targów edukacyjnych”, w trakcie których uczelnie konkurują ze sobą na rynku krajowym, a coraz częściej – na rynku globalnym.

³⁹ Podzielał pogląd Petera F. Druckera (1999), iż „społeczeństwo wiedzy” jako określenie odnoszone do obecnego stanu rozwoju społeczno-kulturowego jest przedwczesne.

go rozkwit w płaszczyźnie ekonomicznej, organizacyjnej, społecznej, prawnej itd. Towarzyszy temu niekiedy oczekiwanie składania już teraz deklaracji co do popierania takiego czy innego kierunku rozwoju społeczeństw przyszłości i segregowania rozwiązań organizacyjno-prawnych wedle kryteriów ich przydatności dla przyszłych (często nie do końca zdefiniowanych) systemów.

W tym kontekście wykazywana przez nas ogólnikowość rozstrzygnięć Konstytucji RP z 1997 roku dotyczących prawa do nauki i szkolnictwa wyższego zda się być walorem. Umożliwia bowiem zaakceptowanie na gruncie norm konstytucyjnych wielu różnych prezentowanych przez nas rozwiązań. Przesądzenie o tym, które z sygnalizowanych formuł organizacyjno-prawnych szkolnictwa wyższego lepiej będą służyć realizacji idei społeczeństwa wiedzy wymaga ustalenia, *jakiego typu wiedza będzie głównym celem, a zarazem „produktem” szkół wyższych* i innych instytucji kształcących oraz jak będzie ona traktowana przez ustawodawcę.

Im bardziej będziemy uznawać wiedzę za *dobro publiczne*, tym silniej oczekiwać będziemy od ustawodawcy rozwiązań zapewniających bezpłatność, równość w dostępie oraz wspomaganie w uzyskiwaniu wykształcenia oferowanego przez publiczne (a zwłaszcza państwowe) szkoły wyższe.

Im bardziej uznawać będziemy wiedzę za *dobro prywatne*, tym łatwiej przyjdzie się nam godzić na rynkowe mechanizmy gwarantowania „praw właścicielskich” do niej i oparte na zysku struktury jej tworzenia, dystrybucji, a nawet ujawniania.

Nie przypuszczam, aby możliwe były zmiany norm konstytucyjnych eliminujące powszechne prawo do nauki. Normy Konstytucji RP wypełniają na poziomie minimalnym standard światowy w tym względzie. Prawo do nauki, prawo do uczenia i prawo do nauczania uznaje się je dziś i uznawać będzie w przyszłości za niezbywalne, fundamentalne prawa człowieka osadzone w jego indywidualnych i zbiorowych potrzebach. Inna sprawa, że konstytucyjne deklaracje (podobnie jak deklaracje konwencji międzynarodowych) nigdy nie dają się wyegzekwować w pełni, a niekiedy nawet pozostają jedynie ideowym wzorcem.

Jeśli w przyszłym społeczeństwie wiedzy rosnąć będzie popyt na usługi edukacyjne obejmujące *wiedzę faktograficzną i instrumentalną*, to słabnąć będzie rola klasycznie rozumianych uniwersytetów. Z powodzeniem będzie można zastosować do rozpowszechniania takiej wiedzy formuły zamówień publicznych i przetargów na świadczenie usług edukacyjnych. Krąg „emitentów” tego rodzaju wiedzy będzie mógł swobodnie przekraczać granice szkół akademickich. Struktura i zasięg działania zróżnicowanych organizacyjnie i prawnie instytucji kształcących będą dostosowywane do potrzeb rynku edukacyjnego, w tym zwłaszcza rynków lokalnych i regionalnych. Być może wzrośnie rola władz lokalnych i regionalnych jako „podmiotów zamawiających” usługi edukacyjne oraz zasoby wiedzy dla swoich społeczności⁴⁰.

Jeżeli natomiast w przyszłym społeczeństwie powszechne prawo do nauki obejmować będzie także *wiedzę kreatywną*, objaśniającą związki przyczynowe, ustalającą prawidłowości, zgłębiającą „tajemnicę” badanych i opisywanych zjawisk, wyższe szkolnictwo akademickie, z uniwersytetami na czele, zachowa swoją pozycję i status organizacyjno-prawny. W takim przypadku aktualność zachowają także i te normy Konstytucji RP, które odno-

⁴⁰ Pojemność kategorii „wiedza” doprowadzić może nawet do zupełnego zdeprecjonowania tego określenia. Por. Cieśliński, red. 2002.

szą się do autonomii szkół wyższych jako szczególnej kategorii. Będzie ona niewątpliwie ewoluowała, absorbując elementy systemu interesariuszy i władzy przedsiębiorczej, zachowując jednak twarde jądro „instytucji misyjnej”⁴¹.

Prawo (przepisy prawne) zawsze pozostawać będą jedynie instrumentem wyrażania woli ustawodawcy. Ta zaś niekoniecznie musi ulegać przewidywanym dopiero stanom tak czy inaczej nazywanym *społeczeństw wiedzy*, *społeczeństw informatycznych (informacyjnych)*, *społeczeństw globalnej informacji* itd. Normodawca (zwłaszcza konstytucyjny) może w swej wizji przyszłości wyznaczać granice dopuszczalnych przeobrażeń, uznając określone kategorie (instytucje prawne) za istotne (podstawowe) ze względu na wartości, jakie niosą one dla społeczeństwa, narodu, kultury itd. Nie mam wątpliwości, że przynajmniej w Europie kategorią taką są uniwersytety, z cechami, jakie w nich upatrywał José Ortega y Gasset.

Dostrzegając konieczność przeobrażeń szkolnictwa wyższego wywoływanych rozwojem technologii służących przekazywaniu informacji, ustawicznym („dożywotnim”) kształceniem, naporem mechanizmów rynkowych itd. nie widzę na razie konieczności składania deklaracji o wyczerpaniu się misji uniwersytetu i wykazywania już teraz, jakie formuły organizacyjno-prawne będą ostatecznie najlepsze dla zorganizowania takiej czy innej specyfiki „społeczeństwa wiedzy”.

Literatura cytowana

Bielski M. 2002

Podstawy teorii organizacji i zarządzania, Warszawa.

Biernat S. 1996

Świadczenia zdrowotne a działalność gospodarcza. Relacje w aktualnym systemie prawnym, w: *Współczesne problemy administracji publicznej*, „*Studia Iuridica*” (Warszawa), t. 32.

Bojanowski E. (red.) 2002

O zadaniach jednostek samorządu terytorialnego w Rzeczypospolitej, w: *Wybrane problemy funkcjonowania samorządu terytorialnego w Rzeczypospolitej Polskiej po reformie*, „*Gdańskie Studia Prawnicze*”, t. VIII.

Cieśliński W. (red.) 2002

Przedsiębiorstwa jako świątynie wiedzy, Wałbrzych.

Chmielecki A. 1999

Rzeczy i wartości. Humanistyczne podstawy edukacji ekonomicznej, Warszawa.

Clark B.R. 1998

Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Oxford – New York.

Collin P. 1988

Dictionary of Governmental and Politics, Teddington.

Dąbrowski Z. 2000

Współczesne funkcje gospodarcze państwa, „*Polityka Gospodarcza*”, nr 4.

⁴¹ Uważam za szczególnie niebezpieczne nadużycie odnoszenia pojęcia „misja” do podmiotów z założenia nastawionych na zysk i kamuflujących ten cel różnego rodzaju deklaracjami o służebnej swej funkcji względem społeczeństwa, terytorium czy innych wartości.

- Drucker P.F.** 1999
Spółeczeństwo pokapitalistyczne, Warszawa.
- Finkelkraut A.** 2004
Paraliżujący kompleks winy, wywiad przeprowadził Bronisław Wildstein, „Rzeczpospolita”, nr 50.
- Gellner E.** 1991
Narody i nacjonalizm, Warszawa.
- Haughton G., Hart I., Strange I., Thomas K., Peck J.** 1995
TEC and Their Non-employer Stakeholders, London.
- Homplewicz J.** 1984
Polskie prawo szkolne, Warszawa.
- Jakimowicz W.** 2002
Publiczne prawa podmiotowe, Kraków.
- Jan Paweł II** 1991
Przemówienie wygłoszone podczas spotkania z nauczycielami w Katedrze Wrocławskiej, „L'Osservatore Romano” (wyd. polskie), numer specjalny, 1–9 czerwca.
- Jóźwiak J.** 2003
Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21.
- Kochanowicz J.** 2000
Uwagi o projekcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/15.
- Kosikowski C.** 2002
Polskie publiczne prawo gospodarcze, Warszawa.
- Kotarbiński T.** 1957
Sprawność i błąd (rozdział *Nauczyciele sztuki nauczania*), Warszawa.
- Kuta T.** 1992
Funkcje współczesnej administracji i sposoby ich realizacji, Wrocław.
- Leoński Z.** 1999
Konstytucyjne podstawy materialnego prawa administracyjnego (tezy referatu), w: E. Knosala, A. Matan, G. Łaszczycza (red.): *Prawo administracyjne w okresie transformacji ustrojowej*, Katowice – Kraków.
- Neave G.** 2003
Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21.
- Osborne D., Gaebler T.** 1995
Rządzić inaczej. Jak duch przedsiębiorczości przenika i przekształca administrację publiczną, Poznań.
- Pawłowski K.** 2002
W stronę uniwersytetu przedsiębiorczego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/19/2002.
- Pisz Z.** (red.) 2002
Zadania społeczne, Wrocław.
- Rabczuk W.** 1997
Strategiczne cele edukacji w świetle raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej, w: A. Bogaj (red.): *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa.

Sowiński R. 2003

Interes publiczny – dobro wspólne – wartości uniwersalne – jako kategorie kształtujące pojęcia administracji, w: Z. Niewiadomski (red.): *Prawo do dobrej administracji*, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Sowiński R. 2004a

Potrzeba nauki i prawo do nauki w kontekście praw człowieka i obywatela, w: *Człowiek a tożsamość w procesie integrującej się Europy*, Olsztyn.

Sowiński R. 2004b

Współpraca jednostek samorządu terytorialnego z otoczeniem – ogólna charakterystyka zakresu podmiotowego i typów współpracy, „Roczniki Prawnicze Uniwersytetu Śląskiego”, nr 14.

Sniecikowski W. 2003

Charakter prawny świadczenia zdrowotnego jako publicznego prawa podmiotowego, „Państwo i Prawo”, nr 11.

Węgleński P. 2002

Modele uniwersytetu – świątynia wiedzy czy przedsiębiorstwo. Sukcesy i problemy Uniwersytetu Warszawskiego. Rozmowa u progu drugiej kadencji z J.M. Rektorem prof. dr. hab. Piotrem Węgleńskim, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/19.

Żechowski Z.A. 1997

Eklektyzm i pluralizm, w: *Socjologia. Teoria i działanie. Księga pamiątkowa ku czci Władysława Markiewicza*, Warszawa.

Akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku (DzU 1997, nr 78, poz. 483).

Projekt ustawy z 31 października 2003 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym

(www.prezydent.pl/zalaczniki/projekt031031.pdf).

Ustawa z 31 marca 1965 roku o wyższym szkolnictwie wojskowym (tekst jedn. DzU 1992, nr 10, poz. 40 ze zm.).

Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (DzU 1990, nr 63, poz. 266 ze zm.).

Ustawa z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (DzU 1997, nr 96, poz. 590 ze zm.).

Ustawa z 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich (DzU 1998, nr 108, poz. 685).

Ustawa z 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki (DzU 2003, nr 65, poz. 595).

Ustawa z 19 listopada 1999 roku – Prawo działalności gospodarczej (DzU 1999, nr 105, poz. 1178 ze zm.).

Dominik Antonowicz

Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy

Od XII wieku uniwersytety brytyjskie były instytucjami niewielkimi, hermetycznymi, funkcjonującymi w sposób autonomiczny, a przede wszystkim elitarnymi.

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat model ten uległ fundamentalnym przekształceniom, a brytyjskie uczelnie utraciły elitarny (klasowy) charakter, przekształcając się w instytucje o charakterze masowym. Tej zmianie towarzyszy też proces komercjalizacji wiedzy i instytucji akademickich oraz stopniowego przyjmowania przez uczelnie wzorów funkcjonowania organizacji komercyjnych wraz korporacyjną kulturą zarządzania. Głównym motorem zmian było stopniowe otwieranie się uczelni na świat zewnętrzny i aktywizacja środowiska naukowego. Uspołecznienie uniwersytetów nie zawsze odbywało się przy poparciu i entuzjazmie środowiska akademickiego, a wiele zmian zostało dokonanych przy stanowczym sprzeciwie uczonych. Jednak kolejne rządy – czy to konserwatywne, czy też laburzystowskie – wykazywały silną determinację polityczną w przełamywaniu tradycyjnych wzorów i modernizacji mechanizmów funkcjonowania uczelni.

Autor omawia reformy w brytyjskim szkolnictwie wyższym, których celem była redefinicja miejsca i roli uniwersytetów w społeczeństwie.

Wprowadzenie

Model brytyjskich uczelni – okreśłany mianem modelu newmanowskiego – różnił się w znacznym stopniu od uniwersytetów kontynentalnych, opartych na humboltowskim modelu liberalnym. Co ważniejsze, zdaniem Ernesta Barkera (1946, s. 8), odmiennosc tradycji akademickiej na Wyspach i na Kontynencie wynika z faktu, że „uniwersytety brytyjskie nie są instytucjami państwowymi. Są one związkami prywatnymi, podobnie jak niegdyś były średniowieczne kolegia uniwersyteckie, z których wywodzą się ostatecznie nowoczesne uczelnie akademickie. [...] Istotną i podstawową cechą uniwersytetów brytyjskich jest natomiast fakt, że są one bądź instytucjami samorządnymi, bądź też związkami prywatnymi ze swoim własnym zarządem, własnymi finansami oraz pełnym prawem mianowania personelu i w ogóle kontrolowania swego życia”. W skali europejskiej jest to osobliwa sy-

tuacja, ponieważ większość uniwersytetów kontynentalnych została podporządkowana aparatowi etatystycznemu już w okresie Oświecenia. Sprzyjała temu Kantowska idea oświeconego rozumu, a następnie podstawą koncepcji uniwersytetów stała się kultura *Bildung* – konstytuowania podmiotu państwa narodowego. Jak pisze Marek Kwiek (2000), było to swego rodzaju niepisane porozumienie między wiedzą i władzą, która z jednej strony dawała nowe możliwości instytucjonalne ludziom nauki, a z drugiej obligowała do wspierania kultury narodowej poprzez kształcenie obywateli państwa narodowego.

Drugą ważną cechą wyróżniającą brytyjskie uniwersytety jest ich niejawną rolę w umacnianiu klasowej stratyfikacji społecznej, co wynika z tego, że uczelnie na Wyspach zawsze były instytucjami niezwykle elitarnymi, skupiającymi się raczej na przekazywaniu treści kulturowych i wychowywaniu elit niż na kształceniu specjalistów. Duch wiktoriańskiej arystokracji unosił się nad murami uniwersytetów, czyniąc z nich miejsca bardzo ekskluzywne, przeznaczone dla szlachetnie urodzonych. Dość powiedzieć, że przed wybuchem drugiej wojny światowej w Wielkiej Brytanii, która liczyła około 45 mln obywateli, było około 50 tys. studentów, co średnio dawało około jednego studenta na 900 mieszkańców – dziewięć razy mniej niż w analogicznym okresie w Stanach Zjednoczonych.

Ekskluzywny charakter studiów akademickich spowodował, że wiele profesji, tradycyjnie związanych z edukacją uniwersytecką, było zmuszonych do rozwinięcia własnych wzorów kształcenia poza murami akademii. Według Roberta Stevensa (2004) do połowy końca lat pięćdziesiątych funkcjonowało wiele alternatywnych form kształcenia, przede wszystkim terminowanie (*apprenticeship*), czyli nauka użytecznej wiedzy i kształtowanie umiejętności zawodowych w miejscu pracy. W roku 1950 większość prawników nigdy nie studiowała w uniwersytecie albo odbyła studia nieprawnicze. Zarówno przemysł, jak i większość małych i średnich przedsiębiorstw rekrutowała pracowników w wieku 16–18 lat, następnie szkoliła ich samodzielnie i przygotowując do wykonywania określonych obowiązków. Kształceniem pielęgniarek, nauczycieli, farmaceutów czy inżynierów oraz weryfikowaniem ich przygotowania do profesji zajmowały się izby zawodowe (por. Stevens 2004, s. 13).

Aż do XIX wieku brytyjskie szkolnictwo wyższe opierało się na dwóch renomowanych uczelniach: Oxford i Cambridge oraz kilku mniejszych w Szkocji. Dopiero rewolucja przemysłowa stworzyła zapotrzebowanie na powstanie nowych uniwersytetów (np. w Birmingham, Manchesterze czy Liverpoolu), które ze względu na charakterystyczny dla epoki industrialnej wygląd określano mianem czerwonocegłanych (*redbrick universities*). Polityka rządowa wobec uniwersytetów w Wielkiej Brytanii została oparta na prostym i wypróbowanym schemacie, w którym centralne miejsce zajmował Komitet Dotacji Uniwersyteckich (University Grants Committee – UGC). Komitet został utworzony w 1919 roku przez Ministerstwo Skarbu. Z formalnoprawnego punktu widzenia nie miał żadnych kompetencji, ale w praktyce odgrywał znaczącą rolę w tworzeniu i realizacji założeń polityki rządowej wobec uniwersytetów. Zajmował się przede wszystkim dystrybucją środków finansowych do poszczególnych uniwersytetów. Istotną cechą charakterystyczną tradycyjnego modelu polityki naukowej była dominująca rola środowiska akademickiego w wyznaczaniu kierunków rozwoju oraz w sferze doradztwa w procesie realizacji polityki naukowej. Członkami UGC byli wyłącznie uczeni, a aparat etatystyczny nie sprawował bezpośredniej – w rozumieniu biurokratycznym – kontroli nad funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego. Zakres kompetencji Komitetu obejmował dystrybucję funduszy publicznych – rozdzielanych w formie pięcioletnich grantów między poszczególne uczelnie według kryteriów, które były niejawnie

dla opinii publicznej, w tym również dla władz szkół wyższych. Sądzono, że znajomość działania algorytmu, na którego podstawie następuje przyznawanie środków finansowych mogłaby negatywnie wpłynąć na sposób funkcjonowania uniwersytetów, gwałcąc idee wolności i niezależności akademickiej. Według Ernsta Simona (1946/47, s. 80) w tym okresie „brytyjskie uniwersytety pozostają jako jeden z niewielu przykładów całkowitego *laissez faire*” i aż do połowy lat siedemdziesiątych Komitet zdołał utrzymać dominującą rolę w kształtowaniu polityki rządowej wobec instytucji akademickich.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej gwałtownie wzrosła presja społeczna na zwiększenie dostępności kształcenia uniwersyteckiego, a opublikowany w 1944 roku raport Barlowa wręcz domagał się zwiększenia liczby studentów o 80% w ciągu dekady, co faktycznie nastąpiło w ciągu dwóch lat. Jednak ten trend został szybko zatrzymany i po roku 1950 liczba studentów zaczęła spadać (Simon 1955/56, s. 122). Kontrowersje wzbudzała również kwestia uprządkowania programów nauczania oraz kierunków badań naukowych. Uznano, że minęły już czasy, gdy dyplom uniwersytecki był postrzegany jako ważny atrybut przynależności klasowej i jednocześnie przepustka do kariery w wyższych sferach urzędniczych, anglikańskim episkopacie, adwokaturze lub elitarnych szkołach publicznych, a uniwersytety stanowiły raczej wykwinny element wiktoriańskiej tradycji i obiekt dumy narodowej, nie odgrywający jednak większej roli w odbudowie i rozwoju zniszczonego wojną kraju. Biorąc pod uwagę społeczny klimat czasów powojennych, powszechny entuzjazm i solidarność, można wywnioskować, że izolacjonizm i „pasożytnictwo” świata akademickiego nie przysparzały mu wiele sympatii.

Przez cały okres powojenny pojawiały się liczne głosy krytykujące brytyjskie uniwersytety. Kwestionowano ich sztuczny elitaryzm (snobizm), a także tradycyjną dominację niepraktycznych *liberal education*, w której upatrywano główną przyczynę powojennego kryzysu gospodarczego. Ilustrację tych nastrojów przedstawiają Correlli Barnett (1986) i William D. Rubinstein (1993) dowodząc, że oderwane od rzeczywistości uczelnie przyczyniały się do spowolnienia rozwoju gospodarczego. W podobnym tonie wypowiadał się Martin J. Wiener (1981), oskarżając brytyjskie uniwersytety o zabijanie ducha przedsiębiorczości. W pracach tych w sposób zasadniczy podważano społeczną użyteczność uniwersytetu opartego na paradygmacie sformułowanym przez Johna Henry'ego Newmana. W publicystyce brytyjskiej można również odnaleźć silną krytykę, a według Henryka Szarrasa nawet wyodrębnić nurt krytyczno-satyryczny kwestionujący pasożytniczy i dekadentcki styl życia uniwersyteckiego. Wśród głównych prac wpisujących się w ten nurt należy wymienić *Homo historicus* Malcolma Bradbury'ego czy *Eduację Rity* Williama Russela.

Stanowiło to punkt wyjścia do szerszej dyskusji na temat roli społecznej uniwersytetów, w którą zaangażowali się zarówno przedstawiciele świata akademickiego, jak i politycy. Publiczna dyskusja pokazała znaczną polaryzację stanowisk dotyczących roli i wzorów funkcjonowania brytyjskich uniwersytetów. Ilustracją tych skrajności było opublikowanie raportów dwóch komisji parlamentarnych – Komisji Andersona (*Grants...* 1960) i Komisji Robbinsa (*Higher Education...* 1963), których wnioski były całkowicie odmienne. Pierwsza podjęła pracę – powołana w 1958 roku – Komisja lorda Colina Andersona, która w ogłoszonym raporcie pozytywnie oceniła model brytyjskich uniwersytetów i zarazem postulowała potrzebę kontynuowania tradycji newmanowskiej. Dzięki wnioskowi wynikającym z Raportu Andersona możliwe było utrzymanie hermetyczności uniwersytetów jeszcze

przez kilka kolejnych lat. Ze względu jednak na presję społeczną, a także gwałtowne zmiany, jakie zachodziły w tym okresie w europejskim (kontynentalnym) szkolnictwie wyższym, reforma mechanizmów funkcjonowania uniwersytetów była w praktyce przesądzona. Raport Komisji Andersona był jednym z ostatnich głosów opowiadających się za utrzymaniem newmanowskiego modelu instytucji akademickich, gdyż narastające oczekiwania społeczne wobec uniwersytetów były zbyt silne, aby tradycyjna pozycja świata akademickiego mogła zostać utrzymana.

Etap pierwszy – umasowienie szkolnictwa wyższego

Pierwszą odsłoną procesu otwierania się brytyjskich uniwersytetów było opublikowanie przez Komisję Robbinsa – powołaną w 1961 roku przez premiera Harolda Macmillana – raportu oceniającego sytuację i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii (*Higher Education...* 1963). Ogłoszony w 1963 roku dokument – zawierający krytyczną diagnozę tradycyjnego modelu uczelni i sugerujący rządowi wprowadzenie fundamentalnych zmian do polityki wobec szkół akademickich – okazał się przełomowym wydarzeniem w formowaniu nowych relacji między światem akademickim a społeczeństwem. Stanowił on jednocześnie sygnał dla uczonych do opuszczenia „wieży z kości słoniowej” i pełnego otwarcia się na świat zewnętrzny. Jak pisał Charles Morris (1963/64, s. 9): „nadszedł wreszcie czas, gdy akademickie mury Jerycha bez żadnych zahamowań zostały zburzone przy głośnym dźwięku fanfarów”.

Z perspektywy historycznej raport zawierał kluczowe dla rozwoju brytyjskiego szkolnictwa wyższego stwierdzenie, które otworzyło wrota uniwersytetów dla większej liczby studentów, stawiając podwaliny pod proces masowego szkolnictwa wyższego. Jako warunek pomyślnego rozwoju społeczeństwa uznano w nim umożliwienie uzyskania wyższego wykształcenia wszystkim osobom mającym odpowiednie kwalifikacje i chcącym podjąć studia, ponadto stwierdzono, że „rząd ma obowiązek zagwarantowania odpowiednich środków finansowych na realizację celów przyjętych w raporcie” (*Higher Education...* 1963/64 § 31). Postulowano również modyfikację programów dydaktycznych w szkolnictwie wyższym, kładąc większy nacisk na zdobywanie wiedzy użytecznej oraz kształtowanie umiejętności przydatnych w pracy zawodowej. Dokument przygotowany przez Komisję Robbinsa ostatecznie pogrzebał newmanowską ideę uniwersytetu, postulując jego umasowienie i częściowe uzawodowienie. Wnioski zawarte w raporcie wynikały również z analizy sytuacji społeczno-ekonomicznej innych krajów, zwłaszcza Stanów Zjednoczonych, które we wszystkich dziedzinach są ważnym punktem odniesienia dla Brytyjczyków. Analizy Martina Trowa (1963/64, s. 139) wskazywały, że w gospodarce amerykańskiej obserwowano znaczące zwiększenie popytu na pracę ludzi wykształconych, a na rynku pracy zaczęło brakować miejsca dla osób o niskich kwalifikacjach. Wprawdzie, jak twierdził wówczas Trow, brytyjska gospodarka nie miała problemów z absorpcją pracowników o niskich kwalifikacjach, to jednak nawet najdłuższy wzrost gospodarczy kiedyś musi się skończyć, a w warunkach recesji najbardziej zagrożeni bezrobociem są ludzie o najniższych kwalifikacjach.

Rozważając pierwszą odsłonę procesu uspołecznienia uniwersytetów, trzeba zaznaczyć, że Raport Robbinsa był pierwszym dokumentem zajmującym się sprawami akademickimi i otwarcie poruszającym wstydliwą kwestię wpływu pochodzenia klasowego na

dostępność studiów wyższych. W latach sześćdziesiątych prawdopodobieństwo dostania się na studia osób wywodzących się z klasy robotniczej było 33 razy mniejsze niż osób, których rodzice mieli dyplom szkoły wyższej. Mimo tak wyraźnych różnic w dostępie do edukacji, nie traktowano tego jako zjawiska o charakterze negatywnym. Jak pisał Trow (1963/64, s. 46): „Nie widzę w tym nic złego tak długo, jak długo edukacja pozostaje liberalna i humanistyczna. Wytłumaczenie tego zjawiska nie jest specjalnie trudne i zostało dobrze udokumentowane – odzwierciedla ono różnice w języku, dostępności dóbr kultury oraz stosunku klas społecznych do kwestii edukacji”. Z tego powodu pragmatycznie zakładano, że nierówności w dostępie do edukacji akademickiej w zasadzie nie ulegną zmianie, upatrując przyczyn takiego stanu rzeczy w osobliwej naturze brytyjskiego społeczeństwa oraz naturze kształcenia akademickiego.

Znaczenie przełomu wywołanego Raportem Robbinsa ilustruje znaczący wzrost liczby studentów w Wielkiej Brytanii w latach sześćdziesiątych. Stopniowo następowało umasowienie szkolnictwa wyższego, z tym że chętniej i znacznie więcej studentów przyjmowały politechniki, czyli nieakademickie szkoły wyższe (odpowiednik polskich wyższych szkół zawodowych).

Politechniki – zawodowe szkoły wyższe – miały znacznie niższy status od uniwersytetów, ale w aspekcie finansów publicznych były bardziej produktywne, gdyż zajmowały się głównie dydaktyką. Absolwenci tych uczelni otrzymywali dyplomy, które były jednak traktowane niewspółmiernie gorzej niż dyplomy uniwersyteckie (por. Wójcicka 2002, s. 47). Uczelnie te zostały utworzone po to, aby osobom z klasy robotniczej stworzyć szansę zwiększenia wiedzy ogólnej i zdobywania przydatnych umiejętności. Ich rola zmieniła się jednak w 1966 roku, kiedy to ustawa *A Plan for the Polytechnics and Other Colleges* określiła je jako regionalne centra szkolnictwa wyższego mające *linking with business and industry*, faktycznie sankcjonując istnienie binarnego podziału w brytyjskim szkolnictwie wyższym: na elitarne uniwersytety oraz masowe politechniki i kolegia (*colleges*). Ich obecność była równie naturalna jak istnienie pozaakademickiego kształcenia zawodowego w Wielkiej Brytanii, ale z politycznego punktu widzenia kwestia ta była bardzo drażliwa dla laburzystów, nieufnie spoglądających na wszelkie formy akademickiej elitarności, powielające klasową strukturę społeczeństwa.

Brytyjskie szkolnictwo wyższe, wykorzystując dynamiczny rozwój gospodarczy, w znacznym stopniu zmieniło się pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Władze państwowe zdawały sobie sprawę, że utrzymanie „niepraktycznych”, elitarnych i hermetycznych uczelni hamuje rozwój gospodarczy, który nieustannie potrzebuje nowych, wysoko wykwalifikowanych specjalistów: inżynierów, ekonomistów czy bankowców. Stare uniwersytety, z klasycznym nastawieniem na wychowywanie elit, nie były w stanie realizować potrzeb społecznych. Dlatego, mimo tradycyjnej autonomiczności środowiska akademickiego, od połowy lat sześćdziesiątych brytyjskie władze rozpoczęły stopniowo, ale konsekwentnie ingerować w kształtowanie priorytetów polityki wobec szkolnictwa wyższego, upatrując w nim strategiczną część gospodarki narodowej. Współpraca między rządem a uczelniami układała się poprawnie dopóty, dopóki rząd centralny był w stanie spełniać ich oczekiwania finansowe, ale nic już nie było w stanie zatrzymać postępującego procesu uspołecznienia uniwersytetów brytyjskich: obalania mitycznej „wieży z kości słoniowej” i otwierania murów akademii na świat zewnętrzny.

Etap drugi – racjonalizacja finansów publicznych

Upadek państwa opiekuńczego spowodowany kryzysem gospodarczym spowolnił proces upowszechniania szkolnictwa wyższego. Wprowadzenie reformy finansów publicznych oznaczało konieczność daleko idącej racjonalizacji wydatków budżetowych, co dotyczyło również, a może przede wszystkim, funduszy przeznaczanych na funkcjonowanie uniwersytetów (por. Dąbrowa-Szeffler 1997). W dodatku premier Margaret Thatcher (1995, s. 166) nigdy nie skrywała głębokiej niechęci do uniwersytetów i brytyjskiego środowiska naukowego (zresztą z wzajemnością), upatrując w nich źródło marnotrawstwa publicznych pieniędzy oraz stwierdzając, że działają one bez transparentnych kryteriów i społecznej (politycznej) kontroli. Dlatego w obliczu kryzysu finansów publicznych rząd centralny uznał, że tradycyjna autonomia uniwersytecka nie sprzyja procesowi racjonalizacji wydatków i w związku z tym rząd powinien w sposób bardziej energiczny zdyscyplinować uniwersytety w sprawach finansowych (por. Wagner 1997; West 1997). Premier Thatcher „podważyła – w pewnym stopniu celowo, w pewnym nieświadomie – sens funkcjonowania uniwersytetów. Ona (lub jej administracja) ograniczyła uniwersytecką autonomię i stworzyła system centralnej kontroli na miarę Indii, Kuby, Związku Radzieckiego czy Chin w stadium ich największej centralizacji” (Stevens 2004, s. 45). Jej rząd uznał, że uczelnie akademickie – działając w sposób autonomiczny, a jednocześnie korzystając z pieniędzy podatników – nie przyczyniają się w sposób optymalny do rozwoju gospodarczego kraju, a więc nie przynoszą wymiernych korzyści obywatelom-podatnikom. Według Guya Neave’a powodowało to nacisk na wprowadzenie do szkół wyższych wiedzy przydatnej w praktyce. Stwierdził on jednak, że „w dłuższej perspektywie uzawodowienie ma jednak bardziej chronić społeczną i polityczną funkcję uniwersytetu *sensu stricto*, niż zapewnić rzeczywisty udział w kształceniu na poziomie wyższym grupom, które w nim nie uczestniczyły” (Neave 1994, s. 19).

Była to druga odsłona procesu uspołeczniania uniwersytetów, choć dla władz uniwersyteckich, a także całego środowiska akademickiego, oznaczało to zdumiewające, a wręcz obrazoburcze posunięcie. Uznano je niemal za zamach na autonomię uniwersytetów, ich status został bowiem zredukowany do szeregowych instytucji sektora publicznego, a relacje między rządem a uniwersytetami stały się żywą ilustracją klasycznego dylematu relacji między pryncypałem i agentem (*principal-agent problem*). Mając mandat społeczny, rząd wystąpił w roli pryncypała, domagając się, aby pełniące rolę agentów instytucje sektora publicznego – w tym przypadku uniwersytety – realizowały wyznaczone przez niego cele, gdyż to rząd w imieniu obywateli finansuje funkcjonowanie uniwersytetów. Jak mawiał Winston Churchill: *who pays the paper call the tune* (ten kto płaci, nadaje ton). Michael Shattock stwierdził, że z atakiem na uniwersytety wiązała się utrata politycznego wsparcia, bo „dla skrajnych konserwatystów jest ono ostoją wszelkiej maści rewolucjonistów i wyrotowców, a dla laburzystowskich lewaków – twierdzą reakcjonistów i wrogów świata pracy” (cyt. za Szarras 1989, s. 59).

Według rządu centralnego brytyjskie uniwersytety – tradycyjnie cieszące się bardzo szeroką autonomią – nie tylko powinny wprowadzić znaczące oszczędności, ale także prowadzić kształcenie oraz badania przede wszystkim z myślą o potrzebach gospodarki. Postulat ten był niezwykle kontrowersyjny, ponieważ wcześniej politycy starali się nie ingerować w świat akademicki, pozostawiając go domenie uczonych. Uznano jednak, że uniwer-

sytety nie mogą pozostać wyłącznie (drogą) relikwią przeszłości i wzory ich funkcjonowania powinny zostać zmodernizowane dla dobra wszystkich obywateli.

Unowocześnienie funkcjonowania uniwersytetów wiązało się więc z racjonalizacją ich finansów, zmianą modelu zarządzania, a także modernizacją programów nauczania, tak aby spełniały wymagania rynku pracy. Wzorem dla uniwersytetów miały być politechniki, które, znajdując się pod bezpośrednim nadzorem organów samorządu terytorialnego, posłusznie realizowały zadania wyznaczone im przez dyrektywy rządowe.

Rządy konserwatystów od początku zmierzały do ograniczenia niezależności uniwersytetów, co stopniowo czyniły, zmniejszając środki finansowe przeznaczone dla akademickich szkół wyższych, a także detronizując władze University Grants Committee i zastępując go – znajdującym się pod całkowitą kontrolą polityków – University Funding Council (UFC), a następnie (obejmującym również „nowe uniwersytety”) Higher Education Funding Council (HEFC).

W podobny sposób chciano przystosować wzory funkcjonowania uniwersytetu do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa. Nie było to oczywiście zadanie łatwe, gdyż środowisko akademickie należy do bardzo konserwatywnych i nieufnych wobec wszelkich zmian, zwłaszcza w funkcjonowaniu uniwersytetów. Premier Thatcher była jednak silnie zdeterminowana, aby wprowadzić mechanizmy racjonalizacji gospodarowania publicznymi pieniędzmi poprzez stworzenie *quasi*-rynkowej konkurencji. Uczelnie musiały obniżyć koszty funkcjonowania i zwiększać efektywność pracy.

Reformowanie brytyjskich uczelni rozpoczęto od zmiany systemu finansowania. Tradycyjnie University Grants Committee finansował szkolnictwo wyższe w sposób podmiotowy, rozdzielając pięcioletnie dotacje poszczególnym uczelniom według określonej (choć tajnej) formuły. Pierwszym krokiem zmierzającym do racjonalizacji wydatków publicznych i podniesienia efektywności funkcjonowania uniwersytetów było rozdzielenie funduszy przeznaczonych na badania od funduszy na dydaktykę oraz wprowadzenie obiektywnych wskaźników weryfikujących efekty funkcjonowania instytucji akademickich. Ewaluacja funkcjonowania instytucji akademickich odbywała się na podstawie kryteriów wyznaczonych przez rząd. Praktyczne urzeczywistnienie tego systemu dokonuje się poprzez zastosowanie wskaźników ilustrujących stopień realizacji zadań powierzonych określonej instytucji bądź też pojedynczym pracownikom akademickim. Tak zwane *performance indicators* Jeannette Taylor (2001) – na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczonych pracujących na uniwersytetach australijskich – nazywa strategiczną manipulacją ze strony ustalających kryteria, czyli rządu.

Uwieńczeniem działalności premier Thatcher i jej zwolenników stał się *Education Reform Act* z 1988 roku, którego autorem był zniechęcony w kręgach akademickich lord Kenneth Baker. Ustawa znosiła binarny system szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, co wiązało się ze zrównaniem formalnego statusu „starych” i „nowych” uniwersytetów. Politechniki uzyskały status uniwersytetów, ale oznaczało to raczej, że uniwersytety zostały zredukowane do poziomu uczelni zawodowych. W pierwotnej wersji ustawy Baker odmówił nawet wpisania do niej potwierdzenia „wolności akademickiej”. Dopiero gdy pojawiło się realne zagrożenie, że Izba Lordów może odrzucić całą ustawę, rząd zdecydował się na wprowadzenie *academic freedom* do treści aktu. Jak pisał Simon Jenkins (1995, s. 152): „fundament brytyjskich uniwersytetów został zniszczony, a w jego miejsce pojawiła się koncepcja uczelni podporządkowanej ściśle organom państwowym, instytucji zorientowanej

na kształcenie zawodowe, która w żaden sposób nie przypominała kolegium prowadzonego przez uczonych.[...] Politechniki nie stały się uniwersytetami, to uniwersytety stały się politechnikami". Co gorsza dla środowiska akademickiego, reforma znosiła wiele przywilejów uczonych (np. *tenure* – dożywotnie zatrudnienie profesorów, które było integralną częścią swobód akademickich). Uzasadnieniem tych działań była chęć „uwolnienia” uniwersytetów od słabych dydaktyków lub kiepskich badaczy, którzy zajmują stanowiska, pobierają wysokie pensje i niczego nie wnoszą do nauki. *Education Reform Act* niszczył mit jedności świata akademickiego, uelastyczniając zarobki pracowników akademickich i uzależniając ich od mierzonych biurokratycznie efektów pracy. Była to prawdziwa profanacja świata akademii i cios psychologiczny dla ludzi nauki (por. Shattock 2001).

W efekcie wprowadzonych zmian powstało niemal dwieście uniwersytetów, które różniły się od siebie znacznie pod względem organizacji i funkcjonowania. Zamiast utrwalonego podziału na uniwersytety i politechniki, pojawił się nowy podział na „stare” i „nowe” uniwersytety: „Integracja systemu na mocy Ustawy [...] doprowadziła do ujednoczenia nomenklatury, pozostawiając istotne zróżnicowanie międzyinstytucjonalne, a nawet je utrwalając” (Wójcicka 2002, s. 47). „Nowym” uniwersytetom bardzo trudno jest zmienić utrwalone wzory działania, skupione wokół funkcji dydaktycznych, podobnie jak trudno im rywalizować ze „starymi” uniwersytetami (o ustalonej reputacji) o środki na prowadzenie badań. Przepaść między dwiema kategoriami uniwersytetów ilustrują, bardzo popularne na Wyspach, rankingi uniwersytetów (por. Bowden 2000; Taylor 2003). Dualizm brytyjskiego szkolnictwa wyższego najtrafniej ujął R. Stevens (2004, s. 68), pisząc: *Names might change; the reality did not necessarily do so.*

Wraz z dyferencjacją sektora szkolnictwa wyższego nastąpiło wewnętrzne zróżnicowanie interesów świata akademickiego. W konsekwencji tradycyjna organizacja broniąca interesu uniwersytetów – Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP), ostatnio przemianowana na Universities-UK, znacznie straciła na swojej sile i randze, będąc niezdolną do lobbowania w imieniu wszystkich uczelni. W jej miejsce pojawiły się stowarzyszenia reprezentujące interesy swoich członków, najczęściej elitarnych uniwersytetów (np. The Russell Group), które stały się znacznie bardziej skuteczne w lobbowaniu w sferach rządowych.

Trzeba jednak przyznać, że utworzone po 1992 roku instytucje akademickie wprowadziły wiele dobrego do szkolnictwa wyższego, dynamizując – bardzo wolno reagujące na zmiany – „stare” uniwersytety. Był to z pewnością kolejny krok na drodze do otwierania się uniwersytetów na świat zewnętrzny. Dzięki obecności nowych instytucji akademickich rynek edukacyjny stał się bardziej zróżnicowany, elastyczny i szybciej reagujący na potrzeby środowiska zewnętrznego, a przez to – w świecie globalnej konkurencji – znacznie bardziej konkurencyjny.

Etap trzeci – partnerstwo z sektorem przedsiębiorstw

Trzecią odsłoną w procesie uspołeczniania uniwersytetów było zbudowanie silnych i trwałych relacji między uniwersytetami a sektorem przedsiębiorstw. Chodziło o zaangażowanie uniwersytetów we współpracę z przedsiębiorstwami w realizowaniu wspólnych projektów badawczych i dydaktycznych, co ściśle wiązało się z dywersyfikacją źródeł finansowania działalności uczelni. Było oczywiste, że ani uniwersytetów, ani też przedsię-

biorstw nie można było zmusić do kooperacji z podmiotami komercyjnymi drogą administracyjną, dlatego uczyniono to subtelniej, ale bardziej skutecznie – poprzez wprowadzenie mechanizmów finansowania warunkowego. Dla brytyjskich uniwersytetów otwarcie się na ścisłą współpracę z sektorem przedsiębiorstw było kolejnym krokiem w długotrwałym procesie otwierania się na świat zewnętrzny. Z perspektywy rządowej polityka zbliżenia gospodarki i nauki miała niezwykle praktyczny wymiar (por. Deem 2001).

Po pierwsze, rząd centralny starał się maksymalnie ograniczać wydatki publiczne, które odziedziczył w spadku po bardzo rozbudowanym państwie opiekuńczym, a zasady działania University Grants Committee były postrzegane przez rząd Margaret Thatcher jako pozostałość po nadmiernej szczodrości państwa opiekuńczego. Dlatego poczynawszy od 1985 roku uniwersytety mogły się ubiegać o granty badawcze z budżetu państwa proporcjonalnie do przychodów, jakie uzyskiwały z sektora prywatnego. Liczono na to, że większe zaangażowanie sektora prywatnego w prowadzenie badań naukowych przyczyni się do odciążenia budżetu państwa.

Po drugie, zakładano, że konieczność rywalizacji o fundusze komercyjne skłoni władze uniwersyteckie do zmniejszenia aktywności badawczej w obszarach, które nie mają praktycznego znaczenia dla gospodarki oraz do reorientacji prowadzonych badań na dziedziny bardziej „pożyteczne”, co byłoby korzystne zarówno dla przedsiębiorstw, które uzyskują wiedzę ekspercką, jak i dla uniwersytetów mających możliwość polepszenia swojej sytuacji finansowej. Przewidywano, że wraz z rozwojem nauki badania będą stawały się coraz bardziej kosztowne i budżet państwa nie będzie w stanie sfinansować wszystkich projektów, dlatego uczeni, a przede wszystkim same uniwersytety, powinny zacząć zabiegać o pozyskiwanie środków finansowych również ze źródeł alternatywnych. Takie podejście wymusza na władzach uczelni większe wsparcie badań, których wyniki mogą być wykorzystane w gospodarce.

Po trzecie, była to część szerszego planu działania zmierzającego do zerwania z (tradycyjnym w Wielkiej Brytanii) izolacjonizmem uniwersytetów, które, będąc miejscami „sacrum”, funkcjonowały niejako z dala od społeczeństwa „barbarzyńców”. Jako przykład takich działań może posłużyć program *The Alvey* (od nazwiska inicjatora, podsekretarza stanu w Ministerstwie Handlu i Przemysłu Johna Alveya), którego wprowadzenie miało na celu zmiany priorytetów badawczych w naukach stosowanych. Chodziło o skierowanie badań naukowych w obszar technologii informacyjnych (*information technology*) oraz zachęcenie przedsiębiorstw komercyjnych do inwestowania w nowe technologie, które w opinii rządu miały być przyszłościowe. Uniwersytety i ich komercyjni partnerzy mieli opracować plany prowadzenia badań oraz wykorzystania ich rezultatów w przemyśle. Uczelnie oraz partnerzy komercyjni mieli również obowiązek przedstawienia własnego wkładu do projektu (czy to w formie wiedzy *know-how*, laboratoriów, ekspertów, czy też środków finansowych), rola rządu natomiast miała się ograniczać do współfinansowania projektu. Program ten był bardzo szczegółowo i wielokrotnie ewaluowany Generalnie, z punktu widzenia rządu – okazał się sukcesem, gdyż, jak pisał Gareth Williams (1997, s. 281): „Środki finansowe pozyskane z sektora przedsiębiorstw wzrosły gwałtownie i ogólne opinie o programie są bardzo pozytywne, ponieważ pozwolił on na zdobycie dodatkowych funduszy na badania naukowe z alternatywnych źródeł. Nie wszystko jednak okazało się pełnym sukcesem, ponieważ efekty programu wniosły niewielki wkład w uczynienie brytyjskiej gospodarki bardziej konkurencyjną w obszarze nowych technologii, a także śladowo wzrosła

aktywność badawcza uniwersytetów w tej dziedzinie". Autor wskazywał jednak na ryzyko wiążące się z realizacją takich projektów, które powodowało, że uczelnie obawiały się zatrudniać dodatkowy personel w sytuacji, gdy kontynuowanie programu w dłuższym okresie było bardzo niepewne. Jak się później okazało, obawy władz uniwersyteckich miały uzasadnienie, ponieważ program został anulowany po czterech latach i wiele osób pracujących przy projektach badawczych przeniosło się do firm informatycznych (por. Williams 1992).

Innym wymiarem otwarcia się na potrzeby społeczne, a także dyferencjacji źródeł finansowania uniwersytetów, jest realizacja idei współpłaty za studia akademickie. W Wielkiej Brytanii (od 1998 roku) studenci muszą samodzielnie płacić czesne za studia w trybie dziennym, wcześniej zaś *tuition fees* były uiszczane przez Local Education Authorities (LEA's).

Obecnie czesne za studia licencjackie (BA) wynosi rocznie 1075 funtów i jego wysokość jest stała, bez względu na typ uczelni czy też kierunek studiów. Studenci pochodzący z rodzin o niskich dochodach mogą liczyć na zwolnienie z opłacania czesnego, ponieważ jego wysokość jest uzależniona od dochodów studenta (lub jego rodziców, jeżeli znajduje na ich utrzymaniu). Towarzyszy temu dobrze rozwinięty system nieoprocentowanych kredytów studenckich¹. Spłata kredytu jest uzależniona od dochodu absolwenta i wynosi 9% jego zarobków, ale jest pobierana tylko w przypadku, gdy jego roczny dochód przekracza 10 tys. funtów. Kwestia wprowadzenia czesnego była zawsze politycznie niewygodna dla rządzących, z jednej strony bowiem środowisko akademickie wywiera nieustanną presję na rząd, aby podnieść, a przede wszystkim uelastyczyć (urynkowić) wysokość czesnego, ponieważ część uniwersytetów jest w złej kondycji finansowej, ale z drugiej strony podnoszenie czesnego jest społecznie bardzo niepopularne.

Ekonomiści, m.in. Andrew Oswald (2002), stoją jednak na stanowisku, że rząd nie powinien się martwić o studenckie długi (*No, we should not worry about student debt*) i wszystko wskazuje na to, że rząd stopniowo będzie zmierzał do urynkowania wysokości czesnego, skupiając swoją działalność na tworzeniu mechanizmów fiskalnych łagodzących koszty studiowania.

Według analizy przeprowadzonej przez Edwarda Lee i Davida Messerschmitta (1999) w drodze do społeczeństwa uczącego się (*learning society*) następuje stopniowa zmiana struktury potrzeb edukacyjnych, która powinna implikować uelastyczenie oferty kształcenia. W tradycyjnym modelu uniwersytety zajmowały się kształceniem studentów w przedziale wiekowym 19–24 lata. Po studiach absolwenci opuszczali mury uczelni i rozpoczynali karierę zawodową, zakładali rodziny itd. Wiedza zdobyta podczas zajęć akademickich była dla nich wystarczająca do budowania niezbędnych umiejętności i gwarantowała stabilne zatrudnienie. Mobilność na rynku pracy była natomiast niewielka, ludzie rzadko zmieniali miejsce pracy, a jeszcze rzadziej kwalifikacje. Rynek pracy charakteryzował się statycznością, stabilnością i przewidywalnością kariery zawodowej.

Według Lee i Messerschmitta ten model ulega stopniowej ewolucji i wraz z rozwojem społeczeństwa wiedzy będzie ulegać dalszym przeobrażeniom. Podstawą do zmiany będzie kształtowanie się społeczeństwa wiedzy, co oznacza że w rozwoju kariery zawodowej

¹ Wprowadzie kredyty są nieoprocentowane, ale na wypadek inflacji ich wysokość jest corocznie korygowana według *Retail Prices Index (RPI)*.

zwiększy się rola wiedzy i stałego rozwoju osobistego (*continuous personal development*). Dotychczas kształcenie pracowników bardzo często kończyło się w momencie opuszczenia szkoły akademickiej, co najwyżej później mieli oni możliwość uczestnictwa w epizodycznych kursach lub szkoleniach organizowanych przez pracodawców. W społeczeństwie postindustrialnym zwiększy się przede wszystkim mobilność pracowników, ludzie częściej będą zmieniali miejsce zatrudnienia, ale również częściej niż dotychczas będą chcieli zdobywać nowe kwalifikacje. W opinii cytowanych badaczy, w społeczeństwie uczącym się kluczowa dla indywidualnego rozwoju będzie zdolność nieustannego kształcenia i podnoszenia własnych kwalifikacji, a w gospodarce opartej na wiedzy pracownicy staną w obliczu konieczności znacznej częstszej zmiany miejsc pracy, a co ważniejsze – będą musieli nieustannie uaktualniać i powiększać wiedzę oraz podnosić własne kwalifikacje.

Z tego powodu tradycyjny model – w którym młody człowiek najpierw kończył studia, a potem rozpoczynał karierę zawodową – stopniowo traci na aktualności i niedługo po zostanie wyłącznie kwestią historii. W jego miejsce pojawia się nowy model, w którym następuje po sobie kilka cykli kształcenia według następującego schematu: człowiek kończy studia i podejmuje pracę, potem zmienia pracę, wraca na uczelnię, aby poszerzyć i uaktualnić wiedzę, otrzymuje nowe kwalifikacje, po czym znowu podejmuje pracę zawodową. Ten model ma bardzo istotne konsekwencje dla szkolnictwa wyższego, ponieważ będzie ono musiało nieco odstąpić od tradycyjnych form kształcenia (np. ze względu na niż demograficzny), a przede wszystkim stworzyć odpowiednie warunki – tzn. ofertę edukacyjną – dla osób, które będą chciały nieustannie zdobywać nową wiedzę i podnosić kwalifikacje. Mowa tu jest o różnego rodzaju kursach typu *Master of Business Administration* (MBA) czy też studiach podyplomowych, które będą skierowane dla osób już znajdujących się na rynku pracy, których oczekiwania wobec uczelni będą ściśle sprecyzowane. Wiele brytyjskich uniwersytetów już obecnie uznało taki scenariusz za niezwykle prawdopodobny i zaczęło reformować programy nauczania, biorąc pod uwagę zmieniające się potrzeby społeczne i gospodarcze. W sferze dydaktyki – w której zachodzą największe zmiany – ogromną wagę przywiązuje się do dostosowania tematyki kursów podyplomowych czy MBA do oczekiwań społecznych, a także do rekrutacji studentów zagranicznych (*overseas students*) poprzez otwieranie biur rekrutacyjnych w Chinach czy Indiach. „Komercyjna” działalność uniwersytetów jest tym bardziej istotna, że kursy prowadzone przez uczelnie są ważną formą pozyskiwania funduszy ze źródeł alternatywnych wobec budżetu państwa. Dla wielu zmiana paradygmatu kształcenia akademickiego oraz nadanie większego znaczenia kursom zawodowym i podyplomowym jest zjawiskiem nagannym, burzącym kilkunastowieczną tradycję akademicką. Trzeba jednak pamiętać, że jeżeli uniwersytety nie będą brały udziału w procesie kształcenia społeczeństwa opartego na wiedzy, to wówczas ich miejsce zajmą instytucje komercyjne, które odnajdą w tym sposób na zrobienie dobrego interesu.

Konkluzje

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat uniwersytety brytyjskie zostały poddane głębokiej transformacji, która zmieniła ich strukturę, finanse, relacje z aparatem władzy, ale przede wszystkim dokonała redefinicji ich miejsca i roli w społeczeństwie. Do lamusa odchodzi model uczelni niewielkiej, hermetycznej, elitarniej i pozostającej poza (ponad) społeczeń-

stwem, będącej uosobieniem niemal idealnej autonomii akademickiej. W jego miejsce pojawia się całkowicie odmienny uniwersytet, otwarty na potrzeby społeczne, masowy i blisko współpracujący z sektorem przedsiębiorstw. Stanowi on istotny element gospodarki opartej na wiedzy, aktywnie uczestnicząc w procesie poszukiwania nowych rozwiązań, a także zapewniając nieustanny dostęp do nowoczesnej wiedzy. Nowa rola uniwersytetu wymaga jego reorganizacji, ale nie powoduje konieczności odrzucenia dotychczasowych wzorów działania i wyrzeczenia się tradycyjnych wartości akademickich. Przeciwnie – szersze otwarcie na społeczeństwo zbliża uniwersytet do obywateli oraz stwarza możliwość pozyskiwania funduszy z alternatywnych źródeł, a tym samym uniezależnienia się od publicznych pieniędzy i kapryśnej natury polityków. Brytyjska lekcja umiejętności łączenia tradycji z nowoczesnością pokazuje, że uniwersytety nie muszą pozostawać wyłącznie relikwami przeszłości, otoczonymi murem w obawie przed barbarzyńskim społeczeństwem. W tworzącym się społeczeństwie wiedzy mogą one odgrywać dominującą rolę, stwarzając ludziom możliwość nieustannego kształcenia i zdobywania nowych kwalifikacji. W gruncie rzeczy to od samych uniwersytetów zależy, czy – w imię tradycyjnej autonomii – zdecydują się pozostać z boku, obserwując z dystansem zachodzące zmiany społeczne, ale licząc się z niebezpieczeństwem marginalizacji, czy też środowisko akademickie będzie potrafiło się odnaleźć w nowej roli oraz wykorzystać możliwości, jakie stwarza dla niego tworzące się społeczeństwo wiedzy.

Literatura cytowana

Barker E. 1946

Brytyjskie uniwersytety, Londyn.

Barnett R. 1992

Improving Higher Education. Total Quality Care, Buckingham.

Barnett C. 1986

The Audit of War, London.

Bowden R. 2000

Fantasy Higher Education: University and College League Tables, „Quality in Higher Education”, vol. 6, nr 1.

Bradbury M. 1982

Homo historicus, Warszawa.

Cavendish C. 2003

Comment: Let Universities Charge What They Want, „The Times”, 24 November.

Dąbrowa-Szeffler M. 1997

Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Deem R. 2001

Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the Local Dimension still Important?, „Comparative Education”, vol. 37, nr 1.

Dearlove J. 1998

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

Gibbs P. 2001

Higher Education as a Market: A Problem or Solution?, „Studies in Higher Education”, vol. 26, nr 14.

Grants... 1960

Grants to Students, Cmnd. 1051, Her Majesty's Stationery Office, London (Raport Komisji Andersona).

Henkel M. 1997

Academic Values and the University as Corporate Enterprise, „Higher Education Quarterly”, vol. 51, nr 2.

Higher Education... 1963

Higher Education, Cmnd. 2154, Her Majesty's Stationery Office, London (Raport Komisji Andersona).

Hill D. 1997

Higher Education and Public Policy, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3/4.

Jabłocka J. 1998

Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.

Jenkins S. 1995

Accountable to None: The Tory Nationalisation of Britain, Harmondsworth.

Kwiek M. 2000

Poza uniwersytet nowoczesny?, „Forum Akademickie”, nr 1.

Lee E., Messerschmitt D. 1999

A Highest Education in the Year 2049, Proceedings IEEE, nr 87(9).

Marks A. 2001

A „Polytechnism” for the British Universities: Embracing a Revised „Soviet” Model for Academia, „Teaching in Higher Education”, vol. 6, nr 2.

Morris C. 1963/64

First Reactions to the Robbins Report, „Universities Quarterly”, vol. 18.

Neave G. 1994

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

Oswald A. 2002

No, We Should Not Worry about Student Debt, „The Times”, 27 May.

Rubinstein W.D. 1993

Capitalism, Culture and Decline in Britain, 1750–1900, London.

Simon E. 1946/47

The Universities and the Government, „Universities Quarterly”, vol. 1.

Simon E. 1955/56

Students Numbers 1911 to 1971, „Universities Quarterly”, vol. 10.

Shattock M. 1984

British Higher Education under Pressure: Politics, Budgets and Demography and the Acceleration of Ideas for Change, „European Journal of Education”, vol. 19, nr 2.

Shattock M. 2001

The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change, „Higher Education”, nr 41.

Shattock M. (ed.) 1996

The Creation of a University System, Oxford.

Sobański R. 1991

Uniwersytet, „Więź”, nr 7/8.

Stevens R. 2004

University to uni, London.

Szarras H. 1989

Problemy brytyjskiego szkolnictwa wyższego w latach osiemdziesiątych, Instytut Polityki Naukowej, Warszawa.

Taylor J. 2001

The Impact of Performance Indicators on the Work of University Academics: Evidence from Australia Universities, „Higher Education Quarterly”, vol. 55, nr 1.

Taylor J. 2003

Institutional Diversity in UK Higher Education: Policy and Outcomes since the End of the Binary Divide, „Higher Education Quarterly”, vol. 57, nr 3.

Thatcher M. 1995

The Path to Power, London.

Trow M. 1963/64

Robbins: A Question of Size and Shape, „Universities Quarterly”, vol. 18.

Trow M. 1996

Trust, Markets and Accountability in Higher Education. A Comparative Perspective, Research & Occasional Paper Series, Center for Studies in Higher Education, Berkeley.

Wagner A. 1997

Finansowanie szkolnictwa wyższego – nowe mechanizmy, nowe problemy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

West P. 1997

Finansowanie uniwersytetów – wyzwania dla decydentów, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Weiner M.J. 1981

English Culture and the Decline of the Industrial Spirit 1950–1980, Cambridge.

White Paper 1956

Technical Education, Cmnd. 9703, Her Majesty's Stationery Office, London.

White Paper 1966

A Plan for the Polytechnics and Other Colleges, Cmnd. 3006, Her Majesty's Stationery Office, London.

White Paper 1991

A New Framework, Cmnd. 1541, Her Majesty's Stationery Office, London.

Williams G. 1997

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

Williams G. 2003

The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity, Buckingham.

Wójcicka M. (red.) 2002

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Stefan Jackowski

Co Internet zmienia w tradycyjnej dydaktyce akademickiej?

Autor omawia wpływ techniki komputerowej, a zwłaszcza Internetu, na metody nauczania akademickiego. Zwraca uwagę, że Internet pozwala na znacznie większą jawność procesu dydaktycznego oraz ułatwia bezpośredni kontakt studenta z nauczycielem, co powinno służyć poprawie jakości kształcenia.

Pisze o podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli akademickich w zakresie posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w dydaktyce oraz wskazuje na potrzebę wprowadzenia na uczelniach przysposobienia informatycznego dla studentów. Krótko wspomina o inicjatywach uczelni amerykańskich: *Open Course Ware* (Massachusetts Institute of Technology) oraz *Open Knowledge Initiative*.

Wprowadzenie

Gdy mówi się o rewolucji informatycznej, często od razu pojawiają się terminy techniczne. Spróbujmy jednak zwięźle odpowiedzieć na pytanie, jakie implikacje mają te środki techniczne dla najważniejszych funkcji uczelni.

Oto dostęp do informacji – który dotąd wymagał czasochłonnych poszukiwań, kwerend itp. – staje się natychmiastowy, w dodatku osiągalny z dowolnego miejsca. Co więcej, narzędzia do opracowywania tych informacji, analizy ilościowe, przetwarzanie obrazów, redakcja i edycja tekstów stały się powszechnie dostępne. Odchodzi w przeszłość dotychczasowe ograniczenia techniczne stwarzane przez tradycyjne biblioteki z regałami i kartkowymi katalogami, pocztę przenoszącą papierowe dokumenty, drukarzy kształtujących ostateczny obraz tekstów, wydawców kontrolujących dystrybucję. Nowa technologia jest znacznie bardziej demokratyczna – za dwie średnie polskie pensje można kupić komputer, a po podłączeniu go do sieci (też za umiarkowaną opłatą) pobrać bogate darmowe oprogramowanie. W ciągu dekady rozwoju Internetu ogólnie dostępne stały się gigantyczne zasoby edukacyjne, umieszczane tam przez pojedyncze osoby, a także pochodzące z archiwów tworzonych przez wielkie instytucje. W wyniku jednej wizyty w popularnym centrum handlowym, za stosunkowo niewielką sumę, mając odpowiednią wiedzę, można stworzyć w domu warsztat pracy niewyobrażalny jeszcze 15 lat temu dla najbogatszych

ośrodków akademickich. Jest to być może świetna ilustracja tego, czym jest społeczeństwo oparte na wiedzy.

Nie będę się starał prorokować kierunku rozwoju technologii: czy sieci kablowe zostaną zastąpione przez sieci radiowe, czy klawiatury zostaną zastąpione przez pisaki, kiedy przez sieć będziemy przysyłać nie tylko obraz i dźwięk, ale także np. zapach. Przyjmujemy jako aksjomat to, że w najważniejszych dla uczelni dziedzinach działania znikły bariery odległości, kosztów oraz czasu. Dziś sukces szkoły wyższej w spełnianiu jej misji zależy przede wszystkim od innowacyjnej myśli i organizacji.

Pomijam także ogromny obszar problemów nauczania zdalnego, ograniczając się do roli Internetu jako narzędzia wzbogacającego klasyczną dydaktykę akademicką.

Warto przypomnieć, że wagę wyzwania docenił Senat RP, podejmując w 2003 roku – z inicjatywy wielkiej propagatorki wykorzystania technologii informatycznej w edukacji, senator Grażyny Staniszwskiej – ważną uchwałę¹ w sprawie niezbędnych działań mających na celu przygotowanie Polski do globalnego społeczeństwa informacyjnego, dotyczącą istotnie także szkół wyższych.

Jakość przez jawność

Internet umożliwia *jawność procesu dydaktycznego*, co może mieć znaczący wpływ na jakość kształcenia. Niektóre uczelnie, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, wymagają od wykładowców prowadzenia stron internetowych zajęć, zawierających *syllabus*, literaturę, zadania domowe itp. Także wielu polskich wykładowców korzysta z tej formy udostępniania studentom materiałów. Daje to studentom możliwość konfrontowania treści i metod nauczania na macierzystej uczelni z podobnymi tematycznie zajęciami prowadzonymi w innych ośrodkach.

Gdy wykładając matematykę na Uniwersytecie Warszawskim, rzucę jakiś nieznaną termin, studenci nie biegną do biblioteki szperać w podręcznikach, lecz wpisują odpowiednią frazę w internetową wyszukiwarkę. Podobnie jak wiele moich koleżanek i kolegów, umieszczam na stronie domowej notatki do wykładu, dodając do nich zarówno odesłania do papierowej literatury, jak i dowiązania do stron, na których można znaleźć ciekawe informacje (np. notatki wykładowców podobnych przedmiotów na antypodach). Oczywiście na co dzień koresponduję ze studentami za pomocą dwustronnej poczty lub listy dyskusyjnej przedmiotu. Technika informatyczna pozwala na znacznie bliższy kontakt studenta z nauczycielem niż cotygodniowe godziny konsultacji.

Materiały umieszczane w sieci są dostępne nie tylko dla studentów, ale także dla innych specjalistów z dziedziny, której dotyczą zajęcia. Mogą być przez nich komentowane i oceniane. To tak jakby permanentne i niezapowiedziane hospitacje zajęć. Umieszczanie w sieci materiałów dydaktycznych umożliwia również nauczycielom korzystanie z doświadczeń koleżanek i kolegów prowadzących podobne zajęcia w innych uczelniach.

Ważną podstawą oceny jakości dydaktyki powinien być poziom trudności egzaminu w odniesieniu do programu przedmiotu. Na moim macierzystym Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego wykładowcy są zobowiązani do skła-

¹ <http://www.senat.gov.pl/k5/pos/prace.htm>

dania plików z tematami egzaminacyjnymi po przeprowadzeniu egzaminu pisemnego. Są one umieszczane w wydziałowym portalu i dostępne dla nauczycieli i studentów. Osobom odpowiedzialnym za dydaktykę (w zestawieniu z programem przedmiotu) pozwala to na ocenę jego faktycznej realizacji, a znając rozkład ocen, można ocenić skuteczność edukacji. Studenci i kolejni wykładowcy przedmiotu mogą się zorientować w dotychczasowym poziomie wymagań.

Można też tworzyć archiwa prac certyfikacyjnych (dyplomowych, doktorskich itp.), które mogą służyć zarówno nawiązywaniu współpracy przez osoby zajmujące się podobną problematyką, jak i – w połączeniu z narzędziami do porównywania zawartości plików – być wykorzystywane do walki z plagiatami.

Studia à la carte

Oprócz możliwości wykorzystania techniki informatycznej do wzbogacenia i „ujawnienia” poszczególnych zajęć oraz umożliwienia bardziej bezpośredniej komunikacji nauczyciela ze studentem sieć komputerowa stwarza także możliwość tworzenia indywidualnych programów studiów na niewyobrażalną dotąd (przynajmniej w Polsce) skalę.

Podstawowymi cegiełkami, z których zbudowane są programy studiów są przedmioty (ang. *courses*). Otrzymanie określonego rodzaju dyplomu wymaga zaliczenia odpowiednich przedmiotów (wymagania dyplomowe, ang. *degree requirements*). Na wielu uczelniach programy studiów składają się z przedmiotów wymaganych do otrzymania danego rodzaju dyplomu oraz przedmiotów do wyboru (ang. *electives*).

Podstawowym narzędziem do układania indywidualnych programów studiów jest katalog przedmiotów prowadzonych przez uczelnię, obejmujący zazwyczaj od kilkuset do kilku tysięcy przedmiotów. Przedmioty są powiązane wieloma zależnościami: ucześnie na jeden wymaga często wiedzy z innych przedmiotów lub ich zaliczenia (ang. *prerequisites*). Z kolei wymagania dyplomowe są pewnymi podzbiorami katalogu przedmiotów. Katalogi przedmiotów i programów dyplomowych od dawna są podstawowymi dokumentami ogłaszany co roku przez większość szkół wyższych. Jednak ich wersja elektroniczna daje nieporównanie większe możliwości poruszania się po bogactwie oferty uczelni. Nowoczesne katalogi skonstruowane są jako bazy danych z olbrzymimi możliwościami wyszukiwania według rozmaitych kryteriów.

Ponadto elektroniczny katalog przedmiotów może być połączony z systemem rejestracji na przedmioty i poszczególne zajęcia. Student, decydując się na zapisanie na przedmiot, nie musi wypełniać formularza, ale klikając myszą, niczym w internetowym sklepie, wkłada przedmiot do swojego koszyczka. Może jednocześnie sprawdzić, ile osób jest zainteresowanych danym przedmiotem, a więc ocenić, czy przedmiot ma szansę na uruchomienie, a student – na to, by zostać nań zakwalifikowany.

System informatyczny nie tylko daje studentom nieporównywalne z tradycyjną techniką możliwości kształtowania programów studiów, ale także umożliwia uczelni skuteczne rozliczanie studenta z podjętych zobowiązań oraz optymalizowanie kosztów działania. Model finansowania, w którym wewnątrz uczelni pieniądze „chodzą za studentem” jest za pomocą technik informacyjno-komunikacyjnych stosunkowo prosty do zrealizowania.

Systemy informatyczne realizujące opisane funkcje od dawna funkcjonują w uczelniach amerykańskich. W Polsce – dzięki wsparciu programu Unii Europejskiej Tempus-CM – powstał Uniwersytecki System Obsługi Studiów², który spełnia m.in. opisane wyżej funkcje. Obecnie jest on rozwijany w ramach Międzyuczelnianego Centrum Informatyzacji i wdrażany w różnym zakresie w kilku polskich uczelniach³.

Internetowa rekrutacja na studia

Można śmiało stwierdzić, że polska młodzież oczekuje od uczelni wykorzystywania nowych technologii informatycznych. Ilustruje to przeprowadzana od kilku lat Centralna Rejestracja Kandydatów na Studia w Uniwersytecie Warszawskim. Kandydaci do większości jednostek tej uczelni rejestrują się centralnie, mając do wyboru wypełnienie na miejscu papierowego formularza skanerowego lub zgłoszenie się (i otrzymanie informacji o egzaminach) przez Internet. Udział rejestrujących się przez Internet wynosił: w 2002 roku – około 20%; w 2003 roku – około 40%, a w 2004 roku – około 60%. Okazało się przy tym, że posługiwanie się Internetem jest dziś niemal równie popularne wśród młodzieży zainteresowanej naukami ścisłymi jak tej, która interesuje się dziedzinami humanistycznymi i społecznymi. Należy podkreślić, że młodzież ufa nowoczesnej technologii, ponieważ przy elektronicznym zgłoszeniu kandydaci dostają drogą elektroniczną zawiadomienie o miejscu i czasie egzaminów. Nie wypełniwszy żadnego papierowego formularza, pojawiają się dopiero na egzaminie wstępnym.

„Nowa matura”, której wyniki mają w perspektywie zastąpić egzamin wstępny jako kryterium kwalifikacji na studia, stwarza możliwości zupełnie innej organizacji rekrutacji do szkół wyższych. Można sobie wyobrazić, że wszyscy kandydaci będą zgłaszać się na studia pod jednym adresem internetowym oraz wybierać interesujące ich uczelnie i kierunki studiów, podając przy tym preferencje. System będzie automatycznie pobierał wyniki matury z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i dokonywał obliczeń uzyskanej liczby punktów (według algorytmów ustalonych przez jednostki rekrutujące), a następnie dokonywał kwalifikacji na poszczególne studia, zgodnie z preferencjami kandydatów. Oczywiście, jest możliwe uwzględnianie przez system wyników egzaminów przeprowadzanych przez uczelnię, będzie to jednak przedłużać i komplikować proces rekrutacji. Wprowadzenie systemu ogólnopolskiej rejestracji kandydatów na studia (przynajmniej w uczelniach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej i Sportu albo w określonym rejonie) byłoby bardzo wygodne dla kandydatów. Kandydat zainteresowany danym kierunkiem mógłby bez trudu natychmiast otrzymać informację o uczelniach prowadzących ten kierunek. Stworzenie portalu rekrutacyjnego wymaga jednak chęci i dobrej woli partycypujących uczelni oraz doskonałej organizacji i współpracy, w interesie młodzieży ubiegającej się o przyjęcie na studia.

Zespół informatyków z Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego pracuje już nad stworzeniem systemu o takiej funkcjonalności, który będzie zastosowany do rekrutacji na tej uczelni w roku 2005, pierwszym roku obowiązywania „no-

² Por. S. Jackowski, J. Mincer-Daszkiwicz: *Program dla wszystkich*, „Forum Akademickie” 2004, nr 4 i 5.

³ Materiały projektu USOS oraz dowiązania do stron uczelni, które z niego korzystają, znajdują się pod adresem <http://usos.mimuw.edu.pl>

wej matury”. Dodajmy, że elektroniczna rejestracja kandydatów na studia pozwala znakomicie zautomatyzować moźolną, administracyjną procedurę immatrykulacji studentów⁴.

Przysposobienie informatyczne

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w dydaktyce wymaga umiejętności posługiwania się nią przez nauczycieli i studentów. Doświadczenie pokazuje, że wielu nauczycielom potrzebna jest pomoc w jej opanowaniu. W ramach prowadzonego przez Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego programu pt. *Jakość przez jawność w dydaktyce uniwersyteckiej*⁵ w latach 2000–2002 przeszkolono ponad 150 nauczycieli akademickich Uniwersytetu oraz przygotowano wzorcowe strony internetowe zajęć i inne materiały pomocnicze⁶. Kursy odbywały się w sześciu niezależnych, około 10-godzinnych modułach. Ich tematyka obejmowała takie zagadnienia jak podstawy języka HTML i korzystania z sieci WWW, tworzenie stron WWW na potrzeby zajęć dydaktycznych, archiwizowanie prac studenckich, automatyzacja procesu badania „stopnia podobieństwa” prac, wykorzystanie poczty elektronicznej w zajęciach dydaktycznych, przy czym najpopularniejsze okazały się kursy dotyczące elementarnych umiejętności.

Wbrew rozpowszechnionym opiniom starszego pokolenia o biegłości młodzieży w posługiwaniu się komputerem, także wielu świeżo upieczonym studentom wciąż sprawia ono trudność. Staże się to widoczne, gdy sama organizacja studiów wymaga od studenta wykonania pewnych czynności za pomocą komputera, nie mówiąc o bardziej zaawansowanych zastosowaniach. Dziś, niezależnie od kierunku studiów, efektywna nauka wymaga posługiwania się komputerem i zasobami sieci; także pracodawcy oczekują od absolwentów biegłości w tym zakresie.

Program rozpowszechnionego szkolenia bibliotecznego (a więc posługiwania się zasobami papierowymi) powinno się jak najszybciej rozszerzać o naukę umiejętności posługiwania się także zasobami elektronicznymi. Sprawność manualna w posługiwaniu się komputerem powinna być podbudowana pewną wiedzą teoretyczną, umożliwiającą znacznie efektywniejsze wykorzystywanie komputera. Do umiejętności, jakie powinien posiadać każdy student, niemal niezależnie od specjalności, zaliczyłbym następujące:

- Elementarne zrozumienie działania komputera i sieci: organizacja zasobów: rodzaje plików, katalogi i podstawowe operacje na nich; użytkownicy – ich nazwy i hasła; pojęcie systemu operacyjnego, aplikacji itp.
- Korzystanie z przeglądarek sieciowych i narzędzi do wyszukiwania dokumentów, ściąganie z sieci materiałów w różnych formatach.
- Edycja tekstów, skanowanie rysunków, tworzenie stron WWW (podstawy języka HTML).
- Obsługa typowych programów pocztowych, tworzenie aliasów (grupy studenckie, prowadzący zajęcia), przesyłanie pocztą plików tekstowych i binarnych, szyfrowanie poczty.
- Posługiwanie się arkuszem kalkulacyjnym i wybraną bazą danych.

⁴ Por. S. Jackowski, J. Mincer-Daszkiewicz: *Elektroniczna immatrykulacja*, „Uniwersytet Warszawski. Pismo uczelni”, czerwiec 2004, nr 3 (19).

⁵ Program sponsorowała Fundacja im. Stefana Batorego; kierowała nim dr Janina Mincer-Daszkiewicz, prodziekan Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki ds. informatyzacji i organizacji.

⁶ Program kursów i materiały są dostępne pod adresem: <http://www.mimuw.edu.pl/wydzial/projekty/batory/>

- Podstawowe wiadomości o problemach praw autorskich związanych z oprogramowaniem.

Jest bardzo ważne, aby nauczyć studentów korzystania z legalnego darmowego oprogramowania (zwłaszcza *open-source*), dostępnego w sieci. Często pozwala ono na realizowanie bardzo zaawansowanych zastosowań bez ponoszenia znacznych wydatków lub uniknięcie nagannej – acz rozpowszechnionej – kradzieży oprogramowania. Ciekawą inicjatywę w tym zakresie podjął Samorząd Studentów Uniwersytetu Warszawskiego⁷.

Zakres umiejętności studentów wyniesiony z przysposobienia informatycznego powinien odpowiadać mniej więcej wymaganiom tzw. *komputerowego prawa jazdy*⁸, z tym że szkolenie powinno opierać się na systemach i aplikacjach użytecznych w czasie studiów. Zorganizowanie przysposobienia informatycznego jest wielkim wyzwaniem dla polskich uczelni, na ogół słabo wyposażonych w laboratoria komputerowe. Innym problemem jest wyszkolenie dostatecznej liczby instruktorów.

Universities in the Digital Age – Dinosaurs or Prometheans?

Tak zatytułował przed trzema laty swój doroczny raport prezydent bostońskiego Massachusetts Institute of Technology, Charles M. Vest. Zastanawiał się, czy w przyszłości edukacja zostanie zdominowana przez elektroniczne środki przetwarzania informacji, czy też tradycyjny kontakt studenta z nauczycielem zachowa swoje znaczenie, i odpowiedział twierdząco na oba pytania⁹. Zgadzam się z tym punktem widzenia. Jestem przekonany, że tradycyjne nauczanie splecie się nierozzerwalnie z nową technologią.

Massachusetts Institute of Technology, dążąc do zostania światowym liderem w wykorzystaniu techniki internetowej do celów edukacyjnych, rozpoczął przed kilku laty realizację programu pod nazwą *Open Course Ware*¹⁰, polegającego na powszechnym udostępnieniu przez sieć materiałów do wszystkich przedmiotów prowadzonych na MIT. Do dziś umieszczono ich 700 spośród około 2 tys. Znormalizowana postać materiałów pozwala na wszechstronne wyszukiwanie i ułatwia korzystanie z nich. Portal OCW jest pomyślany jako platforma wymiany doświadczeń przeznaczona raczej dla nauczycieli, którzy chcą skorzystać z doświadczeń MIT, niż narzędzie do kształcenia studentów na odległość.

Bliższy zastosowaniom do kształcenia na odległość jest realizowany przez kilka uczelni, w tym MIT i Stanford University, projekt *Open Knowledge Initiative*¹¹ – budowy uniwersalnego oprogramowania do przetwarzania materiałów dydaktycznych i dydaktyki przez Internet. Podkreśliśmy, że jest to oprogramowanie *open source* i może być przez każdego ściągnięte z cytowanych stron internetowych projektu oraz wypełniane własnymi treściami merytorycznymi.

Wracając do tytułowego pytania prezydenta Vesta: obawiam się, że gdy jedne uczelnie okażą się Prometeuszami, to inne znajdą się wśród dinozaurów i podzielą ich los.

⁷ <http://parlament.uw.edu.pl/?m=uchwala&file=uchwala-22-040302.html>

⁸ <http://www.ecdl.com.pl>

⁹ *Does the future of education, learning, and training belong to a new machine-based digital environment, or will the best learning remain a deeply human endeavor conducted person-to-person in a residential campus setting? I believe the answer is „Yes” – to both.*

¹⁰ <http://ocw.mit.edu/pl>

¹¹ <http://web.mit.edu/oki>

Ewa Okoń-Horodyńska

Działalność badawczo-rozwojowa i innowacje w Polsce a *Strategia Lizbońska* (2)¹

W artykule omawiane są uwarunkowania
realizacji *Strategii Lizbońskiej* w Polsce,
a zatem:

- (a) problemy związane z finansowaniem rozwoju nauki
na tle porównań międzynarodowych;
- (b) struktura zaplecza działalności badawczo-rozwojowej,
jako czynnika ograniczającego transfer technologii;
- (c) wynikający stąd poziom innowacyjności polskiej gospodarki.

Autorka dokonuje podsumowania szans i zagrożeń realizacji *Strategii Lizbońskiej*
w Polsce oraz przedstawia zalecenia, które mogą się przyczynić
do sukcesu w tej dziedzinie.

Stan nauki i techniki w Polsce

Uwarunkowania stanu oraz struktury nauki i techniki w Polsce, a więc także potencjału B+R, wynikają w dużej mierze z bieżących zaniedbań rozwoju sektora B+R, jednak duże znaczenie mają tu historyczne zaszczości w umocowaniu nauki, badań i rozwoju. Warto podkreślić dwa procesy, które wpłynęły na aktywność i znaczenie sektora B+R w gospodarce po zdobyciu przez Polskę niepodległości w 1919 roku:

- rozwój edukacji w szerokim znaczeniu, a zwłaszcza kształcenia na poziomie wyższym;
- intensywny proces industrializacji.

W rozwoju edukacji priorytetowe znaczenie miały uczelnie politechniczne – to właśnie one skupiały i rozwijały silne jednostki badawcze, kształciły potencjał wybitnych badaczy wiążących swą karierę z uczelnią i badaniami podstawowymi. Silne instytuty dały podstawę do wykreowania w Polsce liniowego modelu procesu innowacji, który, jak wiadomo, nie jest zdeterminowany przez popyt rynkowy, ale wywodzi się z nauki.

¹ Artykuł stanowi kontynuację rozważań zawartych w numerze 2/22/2003.

Po roku 1945 Polska starała się przeorientować model innowacji. Ostatecznie nastąpił powrót do przedwojennego modelu wywodzącego się z edukacji, opartego na silnych jednostkach badawczych szkół politechnicznych. Wybitni uczeni, którzy rozpoczęli swe projekty badawcze w modelu przedwojennym, pozostali w tej samej tradycji. I choć z czasem zaczęli angażować się także w prace badawcze czy eksperckie poza uczelniami, w powstających branżowych jednostkach badawczych, to jednak przenosili do nich wypracowany w szkołach wyższych model liniowy innowacji, zawsze też traktując instytut uczelniany jako podstawowe miejsce badań. W Polsce nie rozwinęła się tradycja zbliżona do radzieckiej czy francuskiej powstawania silnych, choć państwowych, jednak niezależnych instytutów badawczych, które skupiały wybitnych uczonych prowadzących badania w dużym stopniu na potrzeby gospodarki, choć wciąż w modelu liniowym. Wysiłki podejmowane przez państwo w celu tworzenia alternatywnego potencjału badawczego poza uczelniami nie udały się ze względu na słabą mobilność uczonych, niechętnie rezygnujących z wygodnej pozycji w szkole wyższej na rzecz niezależnych instytutów weryfikowanych przez zmieniającą się praktykę gospodarczą. Instytuty badawcze czy jednostki badawczo-rozwojowe zajmują w Polsce wciąż niższe pozycje w rankingach niż uczelnie, choć w wielu przypadkach znaczenie tych pierwszych dla gospodarki przewyższa znaczenie badań prowadzonych w szkołach wyższych. W momencie rozpoczęcia procesu transformacji systemowej w Polsce funkcjonował zatem socjalistyczny, liniowy model systemu innowacji.

Szeroko rozumiane zaplecze B+R tworzą w Polsce trzy podstawowe grupy instytucji:

- branżowe jednostki badawczo-rozwojowe (JBR), których liczbę określa się na ponad 240, przy czym 114 z nich podlega Ministerstwu Gospodarki i Pracy;
- szkoły wyższe wraz z podstawowymi jednostkami organizacyjnymi (około 8 tys. jednostek, wydziałów, instytutów), podlegające różnym ministerstwom, ale głównie Ministerstwu Edukacji Narodowej i Sportu;
- placówki Polskiej Akademii Nauk (81 jednostek, prowadzących głównie badania podstawowe).

Oprócz wymienionych trzech pionów organizacyjnych nauki na uwagę zasługują przedsiębiorstwa prowadzące badania oraz instytucje i tzw. organizacje pośredniczące między nauką a gospodarką, do których można zaliczyć m.in. centra transferu technologii, inkubatory przedsiębiorczości, parki naukowo-technologiczne, parki przemysłowe, agencje promocji rozwoju w regionach i miastach, punkty kontaktowe Unii Europejskiej. Ich liczba i formy stale się zmieniają, w ostatnim czasie przybierają często postać zintegrowanych centrów technologicznych (lub centrów transferu technologii). Nierzadko powstają one z inicjatywy młodych badaczy, którzy pragną komercjalizować wyniki swych badań bądź stworzyć firmy innowacyjne. Wymienione instytucje i organizacje stanowią też trzon systemu innowacyjnego na poziomie krajowym oraz regionalnym. O sile powiązań i efektach współdziałania między nimi decyduje polityka naukowa i innowacyjna państwa oraz tradycje funkcjonowania sektora nauki w Polsce.

Cechą charakterystyczną sfery B+R w okresie transformacji polskiej gospodarki jest zatem pewien dualizm. Z jednej strony rozwój tej sfery jest zdeterminowany przez akademickie tradycje prowadzenia badań pod opieką budżetu państwa, bez specjalnej troski o komercjalizację wyników badań. W grupie tej występują jednostki skupione wokół Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, nastawione głównie na działalność dydaktyczną,

a prace badawcze traktowane są drugoplanowo, oraz silne centra badawcze nie podlegające Ministerstwu Edukacji, a skupione wokół specjalistycznych ministerstw, tworzących np. sektor militarny, technologie medyczne, biotechnologie, technologie na rzecz ochrony środowiska czy technologie żywności. Poprzez powiązania wynikające ze wskazanych wcześniej zależności liniowych instytucje te wciąż decydują o modelu procesu innowacji w Polsce.

Największe zmiany, z punktu widzenia dostosowania badań do wymagań gospodarki (a więc także przyjęcia kryteriów rynkowych), dokonały się w jednostkach badawczo-rozwojowych, które, działając dzięki częściowemu dofinansowaniu budżetowemu, muszą zabiegać o projekty, na które jest zapotrzebowanie rynkowe. Wśród tych jednostek dokonuje się stopniowo rynkowa weryfikacja, choć przebieg tego procesu nie jest zadowalający.

Można zadać pytanie, czy transformacja systemowa objęła sektor B+R oraz jakie są tego skutki. Na uwagę zasługują następujące kwestie:

- pojawienie się konkurencji na rynku edukacji dzięki rozwojowi prywatnego sektora szkół wyższych wymusza zabieganie o studentów i przedstawianie coraz lepszych ofert edukacyjnych, dostosowanych do wymagań funkcjonowania polskiej gospodarki w szerszej przestrzeni (europejskiej i globalnej), a także ciągłą weryfikację uczelni;
- ponadczterokrotny wzrost liczby studentów, a także rozwinięcie w wielu uczelniach nowoczesnych form kształcenia oraz wprowadzenie przedmiotów, których znajomość umożliwia lepsze zrozumienie znaczenia rozwoju innowacyjnego gospodarki (np. ocena technologii, zarządzanie innowacjami, zarządzanie wiedzą, kreowanie nowoczesnych zasobów ludzkich, projektowanie rozwoju firmy);
- konkurencja w zabieganiu o dofinansowanie projektów badawczych – wzbogacenie oferty badawczej przez uczelnie niepaństwowe, a zatem pojawienie się współzawodnictwa, choć nie ma rynku badań;
- otwarcie granic konkurencji dla finansowania projektów badawczych dzięki procesom przygotowawczym do integracji europejskiej, nabycie przez polskich naukowców nowych, cennych doświadczeń w poszukiwaniu tematów i tworzeniu międzynarodowych projektów badawczych;
- wzrost liczby badań prowadzonych na rzecz gospodarki;
- powstanie instytucji pośredniczących, działających na rzecz współpracy między nauką i biznesem (centra transferu technologii przy uczelniach, inkubatory przedsiębiorczości, tzw. firmy odpryskowe wdrażające pomysły technologiczne naukowców).

Zmiany te przebiegają jednak niezależnie od tradycyjnego postrzegania roli badań w gospodarce, nie doprowadziły też do przebudowania modelu procesu innowacji oraz do zwiększenia zaangażowania przemysłu w finansowanie badań czy wzrostu popytu na produkty sfery B+R. Wynika to zresztą z przedstawionych niżej danych statystycznych, ujętych częściowo w odrębnych zestawieniach i schematach, częściowo zaś – w komentarzach.

Punktem wyjścia do przeprowadzenia oceny stanu nauki jest ocena możliwości efektywnego wykorzystania potencjału naukowego i badawczo-rozwojowego na rzecz rozwoju kraju, zwłaszcza w kontekście przygotowania do członkostwa w Unii Europejskiej oraz

wyzwań, jakie Unia stawia sobie w *Strategii Lizbońskiej*. O tym, w jaki sposób krajowe jednostki naukowe odpowiedzą na nowe wyzwania przesądzą w dużej mierze następujące czynniki:

- udział nakładów budżetowych i pozabudżetowych na B+R w produkcji krajowym brutto (wskaźnik GERD);
- struktura instytucjonalna i kadrowa nauki;
- warunki transferu wyników badań do praktyki gospodarczej (co powinno mieć wpływ na poziom innowacyjności gospodarki).

Finansowanie nauki i rozwoju

Zacznijmy od odpowiedzi na pytanie, jak na tle zamierzeń Unii Europejskiej – a więc osiągnięcia 3-procentowego udziału wydatków na B+R w produkcji krajowym brutto – przedstawia się finansowanie polskich jednostek naukowych w minionym dziesięcioleciu. W 2001 roku udział nakładów na działalność B+R z budżetu państwa wyniósł tylko 0,42% PKB, co odpowiadało 3,147 mld zł. W 2002 roku nakłady te wynosiły 2,8 mld zł, czyli 0,36% PKB. Jak wyglądamy na tle świata i Unii Europejskiej? Udział Polski w światowych nakładach na B+R można oszacować na około 0,4% (*Les chiffres...* 1998, s. 13). W 1990 roku krajowe nakłady na B+R (GERD) w Polsce wyniosły 0,45% nakładów państw OECD, 1% – Stanów Zjednoczonych, 1,6% – Unii Europejskiej, 5,2% – Niemiec, 39% – Hiszpanii, 68% – Austrii, 84% – Danii, niemal dwukrotnie więcej niż Portugalii i ponadtrzykrotnie – Węgier (*Main Science...* 2002, s. 2).

Krajowe nakłady na B+R w Polsce (i wielu innych średniej wielkości krajach słabiej rozwiniętych) są niejednokrotnie mniejsze od nakładów na B+R międzynarodowych koncernów. W 2000 roku udział Polski w PKB państw OECD wyniósł 1,3%. W latach 1991–2003 środki budżetowe na finansowanie nauki (w cenach realnych z roku 1991) w istocie przez cały czas malały (z 612 mln zł do 418 mln zł), chociaż nominalnie wzrastały. Wyrażne załamane finansowania budżetowego nauki nastąpiło w roku 2002, co utrzymuje się niestety również w planie budżetu na rok 2005. Mimo niewielkiego wzrostu nakładów realnych (o około 0,08%) udział tych wydatków w PKB w roku 2004 będzie się kształtował na poziomie 0,35%, co oznacza względny spadek o 0,01% w stosunku do roku 2002. W roku 2002 udział wydatków na B+R ogółem jako procent PKB wyniósł 0,59% (*Nauka...* 2004, s. 88). Przy porównaniu nakładów na B+R w przeliczeniu na jednego badacza (w tys. USD PPP) Polska (z wartością 47 tys. USD PPP) plasuje się na przedostatnim miejscu wśród krajów OECD. Jest to wartość czterokrotnie niższa niż średnia w Unii Europejskiej, trzykrotnie niż w Republice Czeskiej i zbliżona do nakładów w krajach Ameryki Łacińskiej.

Udział wydatków pozabudżetowych na naukę utrzymywał się w ciągu dziesięciolecia na niemal stałym poziomie i wynosił około 0,3% PKB. Wynika stąd, że nie jest on bezpośrednio zależny od intensywności i wyników badań prowadzonych nad finansowaniem budżetowym. **Dążenie w naszych warunkach do wskaźników finansowania nauki przyjętych w Unii Europejskiej oznacza konieczność całkowitego odwrócenia tendencji występującej od początku okresu transformacji, co dotąd nie zostało zrealizowane.** Środki przeznaczone na naukę w największym stopniu wykorzystywane są przez szkoły wyższe (głównie na działalność statutową oraz na programy specjalne, urządzenia badaw-

cze oraz badania własne). Jest to dotacja podmiotowa w łącznej wysokości 68,5% całego budżetu nauki. W 1991 roku udział budżetu nauki w budżecie państwa stanowił 2,5%, a udział budżetu szkolnictwa wyższego – 2,7%; w roku 2002 nauka miała udział 1,4-procentowy, a szkolnictwo wyższe – 3,7-procentowy. Nakłady na naukę według rodzaju badań (tzn. podziału na badania podstawowe, badania stosowane i prace rozwojowe) w latach 1995–2001 wykazują niewielką tendencję wzrostową w zakresie badań podstawowych, kosztem badań stosowanych i prac rozwojowych. Przytoczone dane wskazują, iż wciąż utrzymuje się dominacja modelu procesu innowacji opartego na edukacji i dominacji szkół wyższych w wykorzystaniu wydatków budżetowych. Nie można więc popierać niektórych poglądów o skuteczności dotychczasowej polityki zmierzającej do rozwoju badań na rzecz gospodarki, mających wpływ na jej rozwój i wzrost poziomu życia społeczeństwa.

Poszukując źródeł wzrostu nakładów na B+R, należy skoncentrować się przede wszystkim na dynamice PKB, ponieważ krajowe nakłady na B+R rosną w miarę wzrostu produktu narodowego *per capita* w poszczególnych krajach (bogatsze państwa wydają na badania i rozwój więcej niż państwa uboższe, co wiąże się m.in. z różnicami struktur gospodarki i produkcji przemysłowej) (por. Rejn, Żółkiewski 1997, s. 26–29). Związki między nakładami na B+R a dynamiką produktu narodowego nie są jednak proste; niejednokrotnie wydatki na B+R pewnych krajów są wielokrotnością wydatków krajów o zbliżonym poziomie gospodarczym. Co jest źródłem różnic? Odpowiedź na to pytanie jest istotna w świetle wyzwań lizbońskich. Otóż, pomijając kwestię wiarygodności danych, należy sądzić, że wysokość nakładów na B+R w produkcie narodowym danego kraju zależy od struktury gospodarki i eksportu. Nakłady są wysokie, gdy w gospodarce wysoki jest udział produkcji przemysłu przetwórczego, a zwłaszcza branż wysokiej techniki oraz dużych firm, inwestujących z reguły znacznie więcej w B+R niż firmy małe i średnie. Czynniki te tłumaczą m.in. stosunkowo wysokie nakłady na naukę w Finlandii, Szwecji, Irlandii, Korei Południowej i Izraelu, a stosunkowo niskie – w Belgii, Norwegii, Kanadzie, Austrii i Nowej Zelandii. Pozostałe czynniki mają charakter polityczny, ustrojowy i kulturowy. Kraje o ustroju autorytarnym oraz gospodarce nierynkowej często inwestują w rozwój nauki ze względów wojskowych, ideologicznych i prestiżowych. Im kraj znajduje się na niższym poziomie gospodarczym, tym częściej jego wysokie wydatki na rozwój nauki są dyktowane względami pozaekonomicznymi. Dotyczy to m.in. Białorusi, Kuby i Pakistanu. Poziom wydatków na B+R państw postkomunistycznych – które, jak Polska, wprowadziły system demokratyczny, ale nie dokonały dalej idącej reformy sektora B+R – jest w dużej mierze efektem kontynuowania wcześniejszych zasad budżetowych (Słowenia, Rumunia). Wydatki na wojskowe prace B+R krajów pozostających poza NATO (np. Szwecji i Izraela) bywają znacznie wyższe od wydatków członków NATO (np. Danii). Kraje prowadzące politykę rozwoju nowych technologii (np. Stany Zjednoczone, Izrael, Finlandia, Irlandia) wydają na B+R więcej niż kraje wspierające upowszechnienie technologii już istniejących (np. Belgia). Poziom wydatków na B+R ma też uwarunkowania kulturowe. Wydatki w krajach islamu są z reguły niższe niż w krajach chrześcijańskich, a kraje protestanckie wydają więcej niż katolickie (Włochy, Francja, Belgia).

Jeśli chodzi o wdrażanie działań wynikających z tezy o kluczowym znaczeniu innowacji jako czynnika wzrostu gospodarczego, to studiowanie instrumentów polskiej polityki makroekonomicznej pozwala na stwierdzenie, że decydenci raczej skłaniają się ku opinii,

iz nie ma jednoznacznych ustaleń dotyczących wpływu krajowych wydatków na B+R i innowacji na wzrost gospodarczy. W Polsce – mimo wielu przeszkód na drodze budowy gospodarki innowacyjnej – jeden z ważniejszych czynników, jakim jest rosnący poziom wykształcenia społeczeństwa, pozwala wnioskować o możliwości szybkiego zwrotu ze wzrostu nakładów na B+R. Zasada jest bowiem taka, że im wyższy jest poziom wykształcenia społeczeństwa, tym nadzieja zwrotu inwestycji w B+R ma mocniejsze podstawy, a im poziom ten jest niższy, tym większe prawdopodobieństwo, że wysokie wydatki budżetowe na B+R staną się jednym ze źródeł trudności gospodarczych kraju. Dlatego skokowy wzrost wykształcenia w Polsce jest tak istotny.

Przechodząc do analizy drugiego ważnego elementu *Strategii Lizbońskiej* – struktury nakładów na B+R – można wskazać, iż udział nakładów na działalność innowacyjną ze środków prywatnych biznesu jest w Polsce niewielki i ostatnio maleje. Relacje wydatków publicznych i prywatnych na B+R są odwrotne do wymaganych: niecałe 30% wydatków pochodzi z sektora biznesu, a często ponad 70% – z budżetu. Niepokojącym zjawiskiem jest również malejący udział nakładów na B+R w nakładach ogółem na działalność innowacyjną (w 2002 roku wyniósł on 9,3%).

Niskie nakłady na B+R ogółem skutkują ograniczeniem wydatków na wyposażenie aparaturowe jednostek naukowych, powodując nieustający proces jego starzenia się (fizycznego i moralnego). W 2002 roku średni stopień zużycia aparatury naukowo-badawczej wyniósł 74%. Nakłady inwestycyjne na zakupy aparatury są, w skali bezwzględnej, wyższe niż w Polsce: we Francji 8-krotnie, a w Niemczech aż 11-krotnie. Osiągnięcie liczących się w świecie wyników naukowych nie jest możliwe bez nowoczesnie wyposażonych laboratoriów. W Polsce szczególne załamanie w finansowaniu inwestycji aparaturowych nastąpiło w roku 2001, kiedy to w stosunku do roku 2000 nastąpiło ograniczenie inwestycji o 60%, a w latach następnych dalsze ograniczenie o 20%. Co ważniejsze, najgorsza jest sytuacja aparaturowa w tych jednostkach naukowych, które z istoty rzeczy powinny być wyposażone w najnowocześniejszy sprzęt. Na przykład w jednostkach Polskiej Akademii Nauk stopień zużycia aparatury osiągnął poziom 79,9%.

Mimo dominującej roli szkół wyższych w szeroko rozumianym sektorze B+R, nie odnotowuje się należytego efektu prowadzonych tam badań naukowych, mierzonego najbardziej powszechnym dla uczelni wskaźnikiem, jakim jest liczba publikacji odnotowanych przez Filadelfijski Instytut Informacji Naukowej na 1 mln ludności. Tak mierzona efektywność badań wynosi w Polsce 221 publikacji (średnia dla 15 państw Unii Europejskiej – 755). Niepokojąco niskie jest tempo wzrostu liczby publikacji. W ciągu ostatnich 6 lat liczba ta zwiększyła się w Polsce o około 40%, podczas gdy tym samym okresie w Korei Południowej wzrosła o 250%, w Turcji o 160%, w Brazylii o 94%, a w Grecji o 66%.

Kolejną miarą świadczącą o skali i stopniu nowoczesności oraz oryginalności opracowań technicznych i technologicznych są patenty i sprzedane licencje. Działalność ta wymaga jednak znacznie większych nakładów niż prowadzenie badań naukowych, których wyniki upowszechnione są jedynie przez publikacje. W Polsce rocznie zgłaszanych jest do ochrony w kraju ponad 2,3 tys. wynalazków. W roku 2000 zgłoszono do ochrony za granicą ponad 6,3 tys. wynalazków polskich. Wartość współczynnika innowacyjności (liczba zgłoszonych wynalazków na 10 tys. ludności) jest blisko 10-krotnie niższa niż średnia w krajach OECD i ponadczterokrotnie niż w 15 krajach Unii Europejskiej.

Struktura zaplecza B+R

W ramach wymienionych wcześniej pionów organizacyjnych nauki prowadzących badania i prace rozwojowe struktura wydatków z budżetu działu „Nauka” w 2001 roku kształtowała się następująco: 45,8% – szkoły wyższe, 22,4% – placówki PAN, 31,8% – jednostki badawczo-rozwojowe. W 1994 roku struktura ta kształtowała się następująco: 36,8% – szkoły wyższe, 19,6% – placówki PAN, 43,6% – jednostki badawczo-rozwojowe, co wskazuje, że nastąpiło zdecydowane zwiększenie finansowania szkół wyższych kosztem jednostek badawczo-rozwojowych. Zjawisko to, które zresztą się pogłębia, tłumaczone jest wzrostem liczby studentów, niemniej od dwóch lat występuje w Polsce niż demograficzny, którego skutki odczuwalne są także w naborze na studia wyższe, a stopień finansowania szkół wyższych rośnie.

W latach 1994–2002 liczba pracowników naukowo-badawczych zatrudnionych w jednostkach badawczo-rozwojowych zmniejszyła się z 25 tys. do 22 tys. osób. W tym samym czasie zatrudnienie w szkołach wyższych wzrosło z 47 tys. do 68,5 tys. osób, natomiast w placówkach naukowych PAN pozostawało na poziomie zbliżonym, około 5 tys. osób (spadek zatrudnienia o 500 osób) (*Nauka...* 2004, s. 33).

Przeprowadzona w 2002 roku ocena dorobku jednostek naukowych w ciągu minionych czterech lat wykazała, że dorobek ten obejmuje głównie publikacje oraz uzyskiwanie stopni i tytułów naukowych. W całkowitym dorobku szkół wyższych tego rodzaju dorobek stanowił 90%, podobnym odsetkiem charakteryzowały się placówki PAN (jednostki badawczo-rozwojowe – ponad 52%). **Tylko niecałe 20% całkowitego dorobku naukowego wszystkich ocenianych jednostek naukowych dotyczy efektów bezpośrednio przydatnych dla praktyki gospodarczej.**

Ważną miarą aktywności badawczej są wydatki ponoszone na projekty badawcze i projekty celowe w przeliczeniu na ekwiwalent pełnego czasu pracy (EPC) osób prowadzących badania naukowe i prace badawczo-rozwojowe. O ile w zakresie projektów badawczych wydatki ponoszone przez szkoły wyższe i placówki PAN łącznie są porównywalne z wydatkami ponoszonymi przez jednostki badawczo-rozwojowe (odpowiednio: 18,5 tys. zł/EPC i 16,8 tys. zł/EPC), o tyle **w zakresie projektów celowych, bezpośrednio przydatnych dla gospodarki i rozwiązywania problemów społecznych, przewaga jednostek badawczo-rozwojowych jest wielokrotna** (odpowiednio: 3,1 tys. zł/EPC i 27,1 tys. zł/EPC). Na uwagę zasługuje fakt, iż w realizacji projektów celowych musi być zapewniona współpraca jednostek badawczych i firm (wymóg proceduralny), a stopień dofinansowania wynosi tylko 50%, co oznacza także 50-procentowe zaangażowanie finansowe jednostek badawczo-rozwojowych i firm współdziałających.

W regionalnej strukturze działalności B+R występuje wyraźna dominacja Mazowsza nad pozostałymi województwami. Koncentruje się tu około połowy ogólnej liczby placówek naukowych PAN i jednostek badawczo-rozwojowych, ponad jedna czwarta kadry profesorskiej oraz osób ze stopniem naukowym doktora habilitowanego i doktora, ponad jedna trzecia krajowej aparatury naukowo-badawczej (wartość brutto). Na kolejnych miejscach plasują się województwa: dolnośląskie, małopolskie, śląskie, łódzkie i wielkopolskie. Natomiast województwa: lubuskie, świętokrzyskie, podlaskie, opolskie i warmińsko-mazurskie charakteryzują się najniższymi nakładami na działalność B+R (0,4–1,5% nakładów krajowych), najniższą koncentracją pracowników naukowych (1,1–1,8% potencjału nauko-

wego) oraz najniższą wartością brutto aparatury naukowo-badawczej pozostającej na wyposażeniu jednostek naukowych.

Transfer technologii jako podstawa wdrażania wyników prac B+R

Analiza przepływu wiedzy i technologii w Polsce pozwala na poczynienie następujących obserwacji:

- Istotnym źródłem innowacji w przemyśle, zwłaszcza w sektorze prywatnym, jest obecnie import inwestycyjny maszyn i urządzeń technicznych. Znaczenie tego czynnika w Polsce jest większe niż w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo, a rola krajowych prac B+R – mniejsza. Postęp techniczny wyraża się natomiast w Polsce w większym stopniu przez ulepszenia techniczne i modernizację branż niż przez patentowane wynalazki.
- Znaczącym źródłem transferu technologii są obecnie inwestycje bezpośrednie i technologie niematerialne w postaci *know-how*. Rośnie udział firm opartych na kapitale zagranicznym w pracach B+R realizowanych w kraju (z 6% ogółu nakładów ponoszonych na B+R w sektorze przedsiębiorstw w 1995 roku do 40% w 1999 roku).
- Rola bezpośrednich inwestycji zagranicznych nie kończy się na transferze technologii z zagranicy; istotne znaczenie mają również badania prowadzone w kraju, które najczęściej wspomagają absorpcję i adaptację nowych technologii pochodzących od firm macierzystych. Niestety, **większość bezpośrednich inwestycji zagranicznych nie wnosi do Polski najnowocześniejszych technologii, ale raczej średnie i niskie**. Pewne nadzieje na odwrócenie tej tendencji wiązane są z inwestycjami realizowanymi w ramach tzw. offsetu amerykańskiego.
- Transfer krajowych rozwiązań technicznych i technologicznych do przedsiębiorstw jest niewystarczający. Wpływa na to niewystarczająca liczba tych rozwiązań, a także bardzo skromna infrastruktura instytucjonalna innowacji i transferu technologii.
W 2001 roku działało w Polsce:
 - 20 centrów transferu technologii i innowacji;
 - 44 inkubatory przedsiębiorczości i centra technologiczne;
 - 4 parki technologiczne.
- Polska myśl twórcza jest nader uboga w wynalazki, niezwykle cenne dla praktyki przemysłowej i rozwoju gospodarki. Liczba patentów na 100 tys. mieszkańców w stosunku do innych krajów OECD jest katastrofalnie niska (znacznie poniżej 1%). Z upływem czasu malała liczba patentów oraz gwałtownie spadał udział jednostek naukowych w ich zgłaszaniu. Stopień sukcesu jednostek naukowych w uzyskiwaniu patentów w okresie minionych 10 lat zmalał ze 140% do 55%.

Poziom innowacyjności

Mimo utrzymującego się dystansu w stosunku do krajów Unii Europejskiej, w ostatnich latach nastąpił w Polsce duży wzrost poziomu wykształcenia zasobów ludzkich, w tym zwłaszcza na poziomie wyższym, co ma znaczenie w przypadku podjęcia przez państwo strategii budowania gospodarki opartej na wiedzy. Współczynnik skolaryzacji brutto

(relacja liczby osób uczących się na danym poziomie wykształcenia do liczby ludności w wieku odpowiadającym temu poziomowi wykształcenia) dla szkolnictwa wyższego wzrósł do 41% w 2000 roku wobec zaledwie 13% w roku 1990. Jest to głównie wynikiem wzrostu liczby studentów (z 404 tys. w 1990 roku do 1,72 mln w 2000 roku). W 2000 roku liczba studentów przypadających na 10 tys. ludności wzrosła do 408 wobec 105 w roku 1990. Niestety, kierunki wykształcenia nie zawsze odpowiadają potrzebom polskiej gospodarki, co skutkuje dużym bezrobociem również wśród osób z wyższym wykształceniem.

Mimo sukcesu edukacyjnego ostatnich 10 lat, Polska należy do krajów o niskim poziomie innowacyjności. Wskaźnik określający udział przedsiębiorstw stosujących innowacje obniżył się z poziomu 37,6% w latach 1994–1996 do 28,9% w latach 1997–1998, a w latach 1998–2000 wyniósł już tylko 18%. Średnia wartość tego wskaźnika dla wszystkich krajów Unii Europejskiej wynosi 51% i charakteryzuje się znaczną rozpiętością: od 26% w Portugalii do 74% w Irlandii. Najmniej innowacyjne są w Polsce przedsiębiorstwa małe (10–49 zatrudnionych), dla których wskaźnik innowacyjności wynosił w latach 1998–2000 tylko 10,7%. W przedsiębiorstwach średnich oraz dużych wskaźnik ten wynosił odpowiednio 23,2% i 54,2%. Niepokojącym zjawiskiem jest spadek udziału liczby przedsiębiorstw zamierzających wprowadzić innowacje (z 40% w latach 1994–1996 do 21,4% w latach 1998–2000). Zmniejszeniu ogólnego wskaźnika poziomu innowacyjności towarzyszył jego spadek w pięciu najbardziej innowacyjnych działach przemysłu. Taka sytuacja może spowodować dalsze obniżanie się poziomu konkurencyjności polskich produktów oraz pogłębianie się niekorzystnej, mało nowoczesnej, struktury przemysłu.

Podobnie jak w krajach Unii Europejskiej, sektor usług rynkowych w Polsce jest znacznie mniej skłonny do wprowadzania innowacji niż sektor przemysłowy. W latach 1997–1999 udział przedsiębiorstw innowacyjnych w sektorze usług rynkowych wynosił w Polsce 16%, podczas gdy w krajach Unii w latach 1994–1996 udział ten wynosił średnio 41%. Na tak niską wartość wskaźnika innowacyjności w sektorze usług rynkowych w Polsce znaczący wpływ ma struktura tego sektora według działalności oraz duży udział przedsiębiorstw handlu hurtowego i komisowego (68% w roku 1999), charakteryzujący się szczególnie niskim poziomem innowacyjności (14,2% przedsiębiorstw innowacyjnych w latach 1997–1999).

Czynnikami świadczącym o możliwościach wzrostu innowacyjności gospodarki jest zaangażowanie się badaczy i naukowców w przedsiębiorstwach. W Polsce tylko około 6% badaczy jest zatrudnionych w przedsiębiorstwach, dwie trzecie wszystkich naukowców pracuje w szkołach wyższych, co jest zgodne z opisywanymi wcześniej cechami liniowego modelu procesu innowacji.

W porównaniu z krajami Unii Europejskiej w Polsce niska jest również innowacyjność przedsiębiorstw przemysłowych, oceniana według stopnia nowości (skala światowa, krajowa lub danego przedsiębiorstwa). W latach 1995–1999 udział polskich przedsiębiorstw, które wprowadziły nowości w skali świata (a więc kształtujących nowe rynki) stanowił zaledwie 1,9%. Dla 14% firm były to nowości w skali kraju, pozostałe to nowości o charakterze lokalnym. Podobnie przedstawia się sytuacja w sektorze usług.

Skala wprowadzonych standardów ISO 9000 w Polsce na tle świata i Europy kształtuje się na niskim poziomie. Liczba licencji jakości wynosi 2622 (w Hiszpanii 17 749, w Wielkiej Brytanii 66 760, w Chinach 57 783). Wynikają stąd kolejne wyzwania i zadania dla Polski realizującej w przyszłości strategię Unii Europejskiej.

Bilans płatniczy Polski w dziedzinie techniki odbiega znacząco od wyników osiągniętych przez kraje wysoko rozwinięte. W tym zakresie szczególnie niekorzystnie dla Polski kształtuje się wskaźnik nazywany „stopniem pokrycia” (przychody/rozchody), który w latach 1995–2000 zmniejszył się z 0,99 do 0,17. W 1999 roku wartość tego wskaźnika w krajach Unii kształtowała się na poziomie 0,80 (w Polsce – 0,19); najwyższą wartość osiągnął w Wielkiej Brytanii (1,91), najniższą natomiast – w Hiszpanii (0,18) i Irlandii (0,06). Interesujący jest również wskaźnik stanowiący relację przychodów wynikających z handlu zagranicznego w dziedzinie techniki do PKB. W Polsce jego wartość zmalała w latach 1995–2001 z 0,18 do 0,10. W 1999 roku wartość tego wskaźnika w krajach Unii wynosiła 0,52 (w Polsce – 0,08). Najwyższą wartość omawianego wskaźnika odnotowano w Belgii/Luksemburgu (2,05), w Austrii (1,13), w Danii (0,95) i w Norwegii (0,60). Najniższy wskaźnik osiągnęła Hiszpania (0,03).

Udział przemysłu zaawansowanych technologii w Polsce jest stosunkowo niewielki w skali całej gospodarki kraju. Badania przeprowadzone w 2000 roku pozwalają na oszacowanie liczby przedsiębiorstw opartych na zaawansowanych technologiach na poziomie 700–800. Odsetek powstających przedsiębiorstw opartych na zaawansowanych technologiach jest niepokojąco niski. Utrzymanie się takiej tendencji może spowodować poważne załamanie się pozycji konkurencyjnej przedsiębiorstw, zwłaszcza małych i średnich. Korzystną tendencją jest natomiast – niewielki wprawdzie – **wzrost udziału dziedzin zaliczanych do wysokiej i średnio wysokiej techniki w całkowitej produkcji sprzedanej przemysłu**. Wskaźnik ten, obliczony dla średnich i dużych przedsiębiorstw, wzrósł z 27,7% w roku 1995 do 39,6% w roku 2000 (*Nauka... 2004*, s. 162). Przytoczone wyżej dane świadczą o tym, że mimo wielu trudności zachodzą pozytywne zmiany struktury produkcji w kierunku wzrostu udziału w produkcji sprzedanej wyrobów nowocześniejszych, i że jest to związane w decydującym stopniu ze wzrostem udziału sektora prywatnego w gospodarce.

Udział wyrobów wysokiej techniki w eksporcie ogółem wyniósł w Polsce w 2002 roku 2,79% (*Nauka... 2004*, s. 166), a więc jest niższy, niż wynikałoby to z poziomu gospodarczego; Singapur osiąga poziom 63%, Wielka Brytania – 32%, Węgry – 23%, a Czechy – 8%. Eksportowane wyroby *hi-tech* bywają zarówno wynikiem własnej myśli wynalazczej kraju (jak np. w Stanach Zjednoczonych), jak i efektem montażu komponentów wynalezionych i wyprodukowanych w innych krajach (jak np. w Singapurze). Obserwowana od kilku lat stopniowa ewolucja struktury polskiego eksportu (w kierunku wyrobów o wyższym wkładzie technologicznym) wymaga większego udziału zaplecza B+R, głównie o charakterze „zwiadu”, adaptacji i rozwoju policencyjnego.

Czynnikiem podstawowym dla rozwoju gospodarki elektronicznej jest dostęp do Internetu. Wskaźnik ten, wyrażony jako procent gospodarstw domowych mających dostęp do tej sieci, jest w Polsce ponadczterokrotnie niższy niż średnio w Unii Europejskiej (w roku 2001 odpowiednio: 8% i 37,7%). Dostępność Internetu w oczywisty sposób przekłada się na poziom rozwoju e-usług publicznych. O ile w Unii Europejskiej ponad 45% podstawowych usług publicznych było dostępnych przez Internet, o tyle podobny wskaźnik dla Polski kształtuje się na poziomie niecałych 19%. Nieco korzystniej wypada porównanie rozwoju elektronicznych usług publicznych dla biznesu. W Polsce ponad 25% takich usług jest świadczonych przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjnych, średnia dla Unii Europejskiej wynosi 53%.

O tempie budowy społeczeństwa informacyjnego najlepiej świadczą wydatki na technologie informacyjne. W Polsce nakłady na tego rodzaju technologie w przeliczeniu na jednego mieszkańca są 18 razy niższe niż w Stanach Zjednoczonych i 8 razy niższe niż w Europie Zachodniej. W roku 2000, w przeliczeniu na jednego mieszkańca, w Polsce na inwestycje w technologie informacyjne wydatkowano około 64 euro. Analogiczny wskaźnik dla Hiszpanii wynosił 218 euro, a dla lidera w tej statystyce – Stanów Zjednoczonych – aż 1157 euro. Nieco lepsza, lecz nadal niezadowalająca, sytuacja występuje w przypadku wydatków na technologie informacyjne liczonych jako udział procentowy tych wydatków w PKB. W Polsce są one 2,8 razy niższe niż w Stanach Zjednoczonych i 1,6 razy niższe niż w Europie Zachodniej.

Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie premier RP stwierdził, że Polska popiera cele lizbońskie i chce aktywnie uczestniczyć w ich realizacji. Zbieżne z tymi celami działania zmierzające do zbudowania gospodarki zdolnej do sprostania konkurencji w ramach jednolitego rynku polegają m.in. na modernizacji oraz tworzeniu warunków do wprowadzenia innowacyjności w gospodarce, budowaniu podstaw gospodarki opartej na wiedzy, poprawie warunków rozwoju przedsiębiorstw, restrukturyzacji sektorów gospodarki, wspieraniu konkurencji rynkowej i rozwoju rynków finansowych². Przeprowadzona wcześniej analiza stanu zaplecza B+R, jako źródła wzrostu innowacyjności, nie potwierdza właściwego przygotowania Polski do realizacji *Strategii Lizbońskiej*. Poziom podstawowych wskaźników oceniających zdolność do innowacyjności danej gospodarki plasuje Polskę najbliżej Grecji, ponieważ w Hiszpanii i Portugalii wydatki na B+R jako udział w PKB są znacznie wyższe, większe niż w Polsce jest też zaangażowanie biznesu w działalność innowacyjną. Poziom innowacyjności Polski i dynamika kreowania źródeł innowacyjności są też zdecydowanie wyższe w innych krajach kandydujących, jak Słowenia, Węgry czy Republika Czeska. W Polsce nie ma polityki innowacyjnej ani przemysłowej, wciąż trwają dyskusje na temat kierunków rozwoju badań naukowych, podczas gdy Węgry, Republika Czeska czy Słowenia przeprowadziły długookresowe prognozy rozwoju nauki i technologii (*foresight*) oraz tworzą podstawy nowoczesnej polityki naukowej i innowacyjnej. Podkreślenia wymaga jednak nadzwyczajna aktywność innowacyjna niektórych regionów w Polsce, zwłaszcza tych, które samodzielnie, bądź z partnerami unijnymi, podjęły się przygotowania regionalnych strategii rozwoju innowacji technologicznych (RIS) oraz opierając się na regionalnych możliwościach biznesowych i badawczych określiły kierunki inwestowania dla przyszłego rozwoju.

Szanse i zagrożenia realizacji *Strategii Lizbońskiej* w Polsce

Punktem wyjścia do rozważań na temat szans i zagrożeń realizacji *Strategii Lizbońskiej* w Polsce może być zestawienie słabych i mocnych stron oraz szans i zagrożeń dla zaplecza B+R i innowacyjności, opracowanych na podstawie przeprowadzonych wyżej analiz i przytoczonych danych (tabela 1).

Decydując się na przyjęcie strategii prowadzącej w kierunku budowania gospodarki opartej na wiedzy określonej przez wymagania *Strategii Lizbońskiej*, w aspekcie wymienio-

² *Postanowienia Rady Europejskiej w Barcelonie, 15–26 marca 2002.*

Tabela 1

Mocne i słabe strony sektora B+R w Polsce
oraz szanse na sprostanie wyzwaniom rozwoju innowacyjnego w zintegrowanej Europie

Mocne strony (<i>Strengths</i>)	Słabe strony (<i>Weaknesses</i>)
W sferze nauki	
<ul style="list-style-type: none"> ● znaczny, choć przestarzały potencjał B+R; ● udział polskich naukowców, na warunkach partnerskich w Programach Ramowych Badań, Rozwoju Technicznego i Prezentacji Unii Europejskiej; ● korzystne warunki do efektywnej współpracy naukowej i naukowo-technicznej z zagranicą, wynikające z umów międzyrządowych; ● rozwinięta struktura informatyczna sfery nauki; ● umiejętność pracy w sieci; ● prawne warunki do restrukturyzacji i przekształceń własnościowych jednostek badawczo-rozwojowych i placówek naukowych PAN; ● zgodność polskiego prawa w dziedzinie badań i rozwoju technologii z wymaganiami Unii Europejskiej; ● efektywny system promocji i upowszechniania osiągnięć naukowych; ● wysoki poziom opracowań naukowych, wyrażony dużą liczbą odznaczeń i nagród na międzynarodowych targach i wystawach; ● dobre podstawy systemu edukacyjnego dla rozwoju nauki. 	<ul style="list-style-type: none"> ● niski i malejący w ostatnich latach poziom nakładów na B+R; ● nieefektywny (dla gospodarki) system finansowania badań; ● utrzymywanie się liniowego modelu rozwoju innowacji; ● starzenie się kadry naukowej; ● duża skala wieloletowości wśród pracowników sfery B+R, wynikająca z niewłaściwych rozwiązań makroekonomicznych; ● funkcjonowanie „szarej strefy” badawczej; ● niekorzystne zróżnicowanie regionalnej struktury działalności B+R; ● niski udział polskich publikacji naukowych odnotowywanych przez Filadelfijski Instytut Informacji Naukowej; ● spadek liczby zgłaszanych patentów i sprzedanych licencji; ● brak środków finansowych na restrukturyzację jednostek badawczo-rozwojowych i placówek PAN; ● utrzymywanie niektórych jednostek badawczo-rozwojowych i instytutów badawczych z pobudek socjalnych; ● słabe powiązanie nauki z gospodarką; ● brak politycznego i administracyjnego promowania rozwoju nauki i techniki;
W sferze gospodarki	
<ul style="list-style-type: none"> ● stały, choć wolny, wzrost wartości produkcji sprzedanej w postaci wyrobów nowych i zmodernizowanych, opartych na rozwiązaniach krajowych. 	<ul style="list-style-type: none"> ● niska zdolność do samofinansowania inwestycji rozwojowych przedsiębiorstw; ● niski poziom innowacyjności gospodarki; ● przestarzała struktura przemysłu; ● słaba aktywność innowacyjna przedsiębiorstw w przemyśle; ● niski poziom eksportu produktów nowoczesnych; ● niski udział sektorów wysokich technologii w wytwarzaniu PKB; ● słabe wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych w przemyśle i usługach; ● brak woli politycznej do wsparcia rozwoju innowacji technologicznych i ich ssania przez gospodarkę; ● niska kreatywność społeczeństwa.

Szanse (możliwości) (<i>Opportunities</i>)	Zagrożenia (<i>Threats</i>)
W sferze nauki	
<ul style="list-style-type: none"> ● zwiększenie udziału polskich uczonych w 5. Programie Ramowym Badań, Rozwoju Technicznego i Prezentacji Unii Europejskiej oraz zainteresowania udziałem w 6. Programie Ramowym Unii Europejskiej; ● wzrost wpływu krajowego zaplecza B+R na rozwiązywanie problemów istotnych dla gospodarki i społeczeństwa; ● zwiększenie efektywności wykorzystania środków finansowych na badania naukowe i prace rozwojowe; ● rozpoczęcie budowy społeczeństwa informacyjnego; ● zwiększenie dopływu środków pozabudżetowych, głównie z unijnych funduszy strukturalnych i offsetu; ● kompatybilna z unijną struktura instytucjonalna zaplecza B+R. 	<ul style="list-style-type: none"> ● brak podstaw merytorycznych oraz politycznych do budowania długookresowych prognoz polityki rozwoju nauki i technologii (<i>Science & Technology Foresight</i>), niezbędnych dla wyznaczania priorytetów polityki makroekonomicznej państwa; ● tendencje do marginalizowania poziomu wydatków budżetowych na naukę i rozwój; ● brak postępu w działaniach restrukturyzacyjnych i prywatyzacyjnych jednostek sfery nauki, w tym placówek PAN oraz jednostek badawczo-rozwojowych; ● brak rozwiązań instytucjonalnych przeciwdziałających dużej skali wieloletowości wśród pracowników sfery B+R; ● spadek poziomu efektywności struktury instytucjonalnej zaplecza B+R; ● brak pokory intelektualnej środowiska naukowego.
W sferze gospodarki	
<ul style="list-style-type: none"> ● Narodowy Plan Rozwoju – jako program na rzecz przyspieszenia rozwoju gospodarczego kraju i wynikające stąd programy sektorowe; ● rządowa zapowiedź wdrożenia programu zwiększenia innowacyjności i konkurencyjności polskiej gospodarki; ● wola polityczna koordynowania i zacieśniania współpracy między resortami (głównie Ministerstwem Gospodarki i Pracy, Komitetem Badań Naukowych i Ministerstwem Finansów); ● offset jako czynnik mobilizacji gospodarczej i wzrostu produkcji sektorów wykorzystujących wyniki prac B+R. 	<ul style="list-style-type: none"> ● brak jednolitej strategii rozwoju gospodarczego i długookresowej polityki makroekonomicznej państwa; ● brak efektywnego i stabilnego systemu ekonomiczno-finansowego, stwarzającego przedsiębiorcom warunki do samofinansowania inwestycji rozwojowych; ● brak dostępnych dla małych i średnich przedsiębiorstw instytucji <i>venture capital</i>, niezbędnych do finansowania ryzykownych przedsięwzięć innowacyjnych.

nych wyżej słabych i silnych stron polskiej gospodarki i zaplecza B+R, niezbędne jest wykreowanie i wdrożenie co najmniej następujących rodzajów polityki w Polsce:

- polityki rozwoju potencjału B+R i zasobów ludzkich;
- polityki innowacyjnej (wpieranie działalności innowacyjnej w gospodarce);
- polityki taniej informacji (budowa społeczeństwa informacyjnego);
- polityki koordynacji krajowych rozwiązań makroekonomicznych z rozwiązaniami unijnymi, w celu wykorzystania powstających szans przyspieszenia rozwoju gospodarczego poprzez badania, a także rozwój oraz transfer technologii.

Wdrażanie *Strategii Lizbońskiej* w Polsce powinno oznaczać działania wynikające z bieżących metod i instrumentów wymienionych polityk, uwzględniających dodatkowo krajowe priorytety polityki naukowej, technicznej czy regionalnej, kompatybilnych jednak z po-

litykami stosowanymi na bieżąco w Unii Europejskiej. W Polsce wskazane polityki nie są realizowane, w niektórych segmentach opracowywane są regularnie dokumenty rządowe, dotyczące np. założeń polityki naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa. Dokumenty takie powstawały w Komitecie Badań Naukowych i dawnym Ministerstwie Gospodarki, jednak dotąd miały one charakter narodowy i w niewielkim stopniu odzwierciedlono w nich wymagania dostosowawcze. Nie były też powiązane z instrumentarium polityki fiskalnej czy monetarnej, bez czego wszelkie założenia programowe nie mogą osiągnąć formy wdrożeniowej. Pewną zmianę podejścia wywołały programy ramowe Unii Europejskiej, w których Polska mogła uczestniczyć bądź jako partner, bądź też – bardziej odpowiedzialnie – jako kraj prowadzący projekt. Unijne uwarunkowania uczestnictwa w programach ramowych wymuszały bowiem zastosowanie niektórych instrumentów selektywnych umożliwiających ukierunkowanie badań i rozwoju, zarówno w Unii, jak i w krajach biorących udział w takich programach, wprowadzając tym samym konieczność budowania wokół programów ramowych realizowanych w Polsce określonych elementów polityki naukowej czy innowacyjnej. A więc jeśli nawet nie udało się wypracować kompleksowej polityki naukowej czy innowacyjnej, powstawały jej załączki, pozostawiając doświadczenie i dobre praktyki. Przy okazji realizacji 5. Programu Ramowego Badań, Rozwoju i Prezentacji Unii Europejskiej polskie ośrodki naukowo-badawcze i biznesowe nabyły trwałych umiejętności funkcjonowania w międzynarodowych konsorcjach badawczych, choć początkowy okres wejścia Polski do tego programu był raczej trudny. Z czasem jednak zaangażowanie rosło, a największe wykazał sektor edukacji (36,4%), jednostki badawczo-rozwojowe (21,7%), a następnie PAN (13,9%) oraz małe i średnie przedsiębiorstwa (12,4%). Przekonanie do udziału w tym programie nie było łatwe, gdyż pojawiły się nowe procedury, kryteria określające priorytety rozwoju nauki w Unii Europejskiej, a także bardzo wysokie wymagania merytoryczne (m.in. konieczność wiązania dyscyplin badawczych, horyzontalnego rozumienia badań czy powiązań z gospodarką). Jednym z czynników motywujących do wchodzenia w struktury badań Unii Europejskiej było dofinansowywanie przez Komitet Badań Naukowych ośrodków przygotowujących projekty do 5. Programu Ramowego:

- podmioty działające na rzecz nauki, występujące w charakterze koordynatora 5. Programu Ramowego otrzymały dotacje w wysokości 30 tys. zł, z przeznaczeniem na refundację części kosztów przygotowania przyjętego wniosku albo na koszty ponownego przygotowania wniosku nie przyjętego przez Komisję Europejską;
- podmioty, których projekty zostały przez Komisję Europejską ocenione jako co najmniej dobre, ale nie otrzymały dofinansowania, otrzymały dotacje w wysokości 15 tys. zł, z przeznaczeniem na kontynuowanie współpracy międzynarodowej.

Na koniec grudnia 2002 roku kwota przeznaczona przez KBN dla polskich uczestników konsorcjów badawczych 5. Programu Ramowego osiągnęła wartość około 93,5 mln zł, a wartość środków przyznanych jednostkom badawczym i partnerom gospodarczym na podtrzymanie kontaktów z partnerami zagranicznymi lub pokrycie części kosztów poniesionych na przygotowanie projektu kształtowała się w granicach 6 mln zł.

Oprócz pomocy wewnętrznej przedstawiciele rządu (KBN) wraz z pozostałymi członkami tzw. Grupy Wyszehradzkiej podjęli negocjacje z Komisją Europejską w sprawie uruchomienia instrumentów specjalnych dla państw kandydujących, ze względu na ich ogromne niedostosowania pod względem zarówno struktury instytucjonalnej, jak i finansowania sfery B+R.

Za ważne instrumenty uzupełniające 5. Programu Ramowego można uznać:

- Uruchomienie dodatkowych środków i akcji Komisji Europejskiej (w ramach 5. Programu Ramowego) w celu wzmocnienia infrastruktury instytucjonalnej B+R; były to konkursy na centra doskonałości i kompetencji, takie jak:
 - INCO-2: 9 centrów doskonałości (1999 r.);
 - Phare Sci-Tech II: 5 centrów doskonałości (1999 r.);
 - NAS-2: 138 centrów doskonałości i kompetencji (2001 r.);
 - IST-2002-8.1.6: 5 centrów doskonałości i kompetencji (2002 r.).

W konkursach tych polskie podmioty wykazały najwyższą aktywność w Europie.

- Wynegocjowanie możliwości dołączania państw ubiegających się o członkostwo w Unii do projektów już istniejących, co pozwoliło na zdobycie doświadczenia i umiejętności działania w badawczych formułach konsorcyjnych.
- Wynegocjowanie ulgi w stawkach opłat za udział Polski w 5. Programie Ramowym.
- Doprowadzenie do zmiany świadomości i postrzegania w Europie Zachodniej naszych kompetencji do działania w szerszej, profesjonalnej skali, dzięki negocjacom oraz udziałowi Polski (i innych państw kandydujących) w 5. Programie Ramowym.

Kolejny, 6. Program Ramowy Badań, Rozwoju Technicznego i Prezentacji Unii Europejskiej jest głównym narzędziem stymulowania europejskiej współpracy międzynarodowej w dziedzinie badań naukowych i prac rozwojowych. Okres jego realizacji obejmuje lata 2002–2006. Budżet Programu wynosi 17,5 mld euro, co stanowi 3,9% całego budżetu Unii (2001 r.) i 6% wydatków publicznych przeznaczonych na badania w krajach członkowskich. Jest on o 17% wyższy niż budżet 5. Programu Ramowego (realizowanego w latach 1998–2002). Celem 6. Programu Ramowego jest działanie na rzecz powstania europejskiej przestrzeni badań naukowych (*European Research Area* – ERA) jako obszaru nauki przyszłości, promującego doskonałość naukową, konkurencyjność i innowacje poprzez lepszą współpracę i koordynację między odpowiednimi podmiotami. Temu celowi służą wyznaczniki *Strategii Lizbońskiej*, jako wszystkie te, które zapewnią sukces Unii Europejskiej we wzroście konkurencyjności. Do głównych cech 6. Programu Ramowego zalicza się:

- uproszczenie metod zarządzania;
- skupienie wysiłków na mniejszej liczbie priorytetów niż w 5. Programie Ramowym;
- wprowadzenie nowych instrumentów (głównie sieci doskonałości i projektów zintegrowanych);
- promowanie partnerstwa i współpracy (powiązanie z programami krajowymi i regionalnymi oraz innymi inicjatywami).

Podstawowymi komponentami 6. programu Ramowego są:

- ukierunkowanie i integracja badań wspólnotowych;
- strukturyzacja europejskiego obszaru badań naukowych;
- wzmocnienie fundamentów europejskiego obszaru badań naukowych.

Proponowany układ komponentów 6. Programu Ramowego wyznacza równocześnie zadania dla polityki naukowej, innowacyjnej i technologicznej, a także dla polityki makroekonomicznej, której zadaniem jest tworzenie klimatu ekonomiczno-społecznego sprzyjającego zwiększeniu aktywności ludzi. Poprzez realizację tego programu próbuje się przejść przez kolejny etap w osiągnięciu celów *Strategii Lizbońskiej*. Uporządkowanie, ukierunkowanie i integracja badań wspólnotowych pozwoli na koncentrację rozproszonych środków na tych dziedzinach, w których Unia chce osiągnąć konkurencyjność. Wzmoc-

nienie fundamentów europejskiego obszaru badań naukowych musi oznaczać decyzje państw członkowskich o wzroście nakładów na B+R oraz zmianie struktury finansowania badań ze środków publicznych i prywatnych. Będzie też oznaczać zaostrzenie selekcji w przyznawaniu dofinansowania po to, by wzmocnić jakość badań i ich wyników. W dziedzinach, w których występują największe różnice w stosunku do konkurentów, takich jak Stany Zjednoczone czy Japonia, Unia Europejska pragnie zastosować grupę instrumentów specjalnych, do których można zaliczyć:

- projekty specyficznie ukierunkowane (STREP) na podnoszenie konkurencyjności, określenie wyraźnego celu, zdobycie nowej wiedzy lub zaprezentowanie zastosowania nowej technologii;
- specyficznie ukierunkowane projekty innowacyjne (STIP), jak np. testowanie, wykazywanie przydatności oraz rozpowszechnianie innowacyjnych koncepcji i metod;
- projekty dla małych i średnich przedsiębiorstw, wśród których na uwagę zasługują kooperacyjne projekty badawcze realizowane przez grupę przedsiębiorstw, wspólne projekty polegające na opracowywaniu nowych technologii dla całych grup lub branż reprezentowanych w projekcie przez stowarzyszenia przedsiębiorstw, działania promujące rozwój zasobów ludzkich i mobilność (np. szkolenia czy transfer wiedzy, akcje koordynacyjne, akcje wspierające, inicjatywy integrujące infrastrukturę).

Specyficznym narzędziem 6. Programu Ramowego jest też Era-Net, służąca do wspierania współpracy i koordynacji badań na poziomie krajowym i regionalnym z wykorzystaniem sieci, które mogą być tworzone w różnych krajach, a nie wymagają transferu krajowych funduszy. Budżet Era-Net wyniesie około 160 mln euro, a wartość poszczególnych projektów może sięgać 2 mld euro.

Czy Polska może wykorzystać instrumenty 6. Programu Ramowego w realizacji celów lizbońskich? Polska była inicjatorem otwarcia tego programu w państwach kandydujących (nastąpiło ono w Warszawie w dniach 25–26 listopada 2002 roku). Przy tej okazji odbyła się również debata ministerialna przedstawicieli państw kandydujących nad możliwością realizacji *Strategii Lizbońskiej* m.in. poprzez mechanizm 6. Programu Ramowego. Opracowano deklarację pt. *Europa Środkowo-Wschodnia w Europejskiej Przestrzeni Badawczej*. Państwa kandydujące zaakceptowały zasadność realizacji *Strategii Lizbońskiej*, udzieliły poparcia krajom członkowskim i zadeklarowały swój udział w tym procesie w miarę pojawiających się możliwości. Również polski sektor B+R – zachęcony doświadczeniem zdobytym podczas realizacji 5. Programu Ramowego i dobrze ocenianą przez Komisję zdolnością do współdziałania naukowo-badawczego w strukturach Unii Europejskiej – wyraził duże zainteresowanie 6. Programem. Potwierdza to wynik pierwszego *expression of interest* do 6. Programu Ramowego: Polska uzyskała pierwsze miejsce wśród wszystkich krajów zainteresowanych (członków Unii i kandydujących) – 6% wszystkich zgłoszonych propozycji projektowych. Nie wywiera to bezpośredniego wpływu na wyniki konkursu 6. Programu Ramowego, jednak wskazuje na duże zainteresowanie polskich podmiotów udziałem w badaniach europejskich oraz ich elastyczność w poszukiwaniu polskich nisz dla europejskich priorytetów badawczych, które mogą przynieść korzyści polskiej gospodarce. Problem w tym, że udział Polski w 6. Programie Ramowym nie będzie równie prosty jak w 5. Programie. W 6. Programie Ramowym priorytetowo traktowane będą projekty duże, zintegrowane, w których współpracować będzie kilkadziesiąt partnerów, głównie biznesowych. Budżety takich projektów będą wysokie, a kierowanie nimi będzie wymagać wy-

jątkowych zdolności menedżerskich i sporego wkładu własnego. Trudne warunki proceduralne, zarządcze i finansowe raczej uniemożliwią koordynowanie takich projektów przez polskie zespoły. Natomiast udział w 6. Programie Ramowym na zasadzie partnera oznacza realizację zadań istotnych dla Unii Europejskiej, wspomaganie kadrowe i finansowe unijnej innowacyjności i konkurencyjności. Państwa kandydujące jako partnerzy będą zdobywać kolejne doświadczenia na przyszłość.

Wydaje się, że problem dostosowywania się Polski do realizacji *Strategii Lizbońskiej* trudno rozpatrywać w kategoriach szans i zagrożeń. Z punktu widzenia możliwości poprawy funkcjonowania sektora B+R *Strategia Lizbońska* formułuje pewne wymagania, które mogłyby poprawić warunki funkcjonowania sektora B+R w Polsce:

- Biorąc pod uwagę wnioski z oceny szans realizacji *Strategii Lizbońskiej* w Unii Europejskiej³, osiągnięcie przez Polskę wzrostu wskaźnika GERD do 3% w roku 2010 jest nie-realne, jednak zadania wyznaczone w *Strategii* i ich akceptacja przez państwa kandydujące niejako wymusiły zaprojektowanie określonej ścieżki wzrostu udziału nakładów na B+R w PKB i zapisanie tego celu w Narodowym Planie Rozwoju w postaci zobowiązania do wzrostu wskaźnika GERD do wysokości 1,5% w roku 2006. Będzie to niewątpliwie polskim wkładem do realizacji *Strategii Lizbońskiej*.
- Polska dostosowuje swoją strategię rozwoju w krótkim okresie do możliwości zastosowania instrumentów Komisji Europejskiej (głównie funduszy strukturalnych), przygotowując kompatybilny do priorytetów europejskich i instrumentów ich realizacji Narodowy Plan Rozwoju oraz sektorowe i regionalne programy operacyjne (Sektorowy Program Operacyjny, Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego). Oznacza to, że Polska rozpocznie modyfikację finansowania badań, a także dostosuje je do potrzeb gospodarki, co stopniowo będzie wymuszać coraz większe zaangażowanie się przedsiębiorstw w finansowanie badań. Czynnikiem motywacyjnym będzie dofinansowanie z funduszy strukturalnych, ale w gruncie rzeczy oznacza to zbliżanie się do celów lizbońskich.
- Polska przygotowuje się do reformy sektora B+R, która wynika z ustawy o likwidacji Urzędu KBN oraz powstaniu Ministerstwa Nauki i Informatyzacji, podpisanej przez prezydenta RP 18 lutego 2003 roku, a możliwość korzystania z wsparcia tego procesu przez fundusze strukturalne powinna przyspieszyć planowane działania.
- Elementami *Strategii Lizbońskiej* realizowanymi pośrednio, ale prowadzącymi do kształtowania w Polsce podstaw gospodarki opartej na wiedzy, są: reforma systemu finansowania badań, zgodna z kierunkami ujętymi w *Strategii* (ustawa o finansowaniu badań – w konsultacjach społecznych), wymuszająca dyscyplinę w finansowaniu badań, ich powiązanie z gospodarką, wprowadzenie ekonomicznej oceny wydatków na projekty badawcze (wszędzie tam, gdzie to możliwe) oraz system informatyzacji kraju służący – zgodnie z nową strategią – tworzeniu podstaw społeczeństwa informacyjnego w Polsce (ustawa o informatyzacji kraju – w uzgodnieniach międzyresortowych).
- Trudności polskich firm – nadmiernie obciążonych fiskalnie i biurokratycznie – w rozwoju przedsiębiorczości innowacyjnej jaskrawo pokazują zagrożenia, jakie napotkają działając bez przygotowania w konkurencyjnym środowisku rynku Unii Europejskiej.

³ Wnioski te zostały przedstawione w pierwszej części artykułu („Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22/2003).

Dlatego Ministerstwo Gospodarki i Pracy pośpiesznie przygotowuje kompleksową strategię *Przedsiębiorczość – Rozwój – Praca*, zawierającą niezbędny pakiet instrumentów wspierania rozwoju przedsiębiorczości, co powinno poprawić sytuację polskich małych i średnich przedsiębiorstw. Bez tego trudno będzie liczyć na udział biznesu w projektach europejskich, wymagających wkładu prywatnych środków finansowych.

- Polscy konsultanci i eksperci pracują w zespołach opiniujących i programowych Unii Europejskiej (głównie w dziedzinach: B+R, gospodarka oparta na wiedzy, społeczeństwo informacyjne), a więc wspólne tworzenie podstaw europejskiego obszaru badań naukowych już się rozpoczęło. Jako przykład warto przytoczyć konieczność przygotowania przez Polskę, wynikającego z programu *e-Europe 2005*, projektu informatyzacji kraju *Strategia Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – e-Polska*. Jest to dokument mający na celu realizację postanowień i założeń planu działań *e-Europe 2005. An Information Society for All*, jako części *Strategii Lizbońskiej*. Określono w nim m.in. następujące priorytety: nowoczesne usługi publiczne dostępne *on-line*, *e-government*, usługi zdalnego kształcenia i ochrony zdrowia, dynamiczne środowisko gospodarki elektronicznej. Wymieniono również środki, które mają służyć założonym celom. Są nimi rozwój szerokopasmowego dostępu do Internetu po konkurencyjnych cenach oraz bezpieczna infrastruktura informatyczna. Z tego zadania Polska jest w stanie się wywiązać, zwłaszcza że możliwe będzie wsparcie zarówno z unijnych funduszy strukturalnych, jak i z offsetu.

Biorąc powyższe pod uwagę, można stwierdzić, iż cele ujęte w *Strategii Lizbońskiej* wyznaczają także determinanty rozwojowe dla Polski, w tym dla sektora B+R. Unijne kryteria i procedury udziału w programach ramowych wyznaczają zarówno przebieg procesu rozwoju w Polsce, jak i zachowania podmiotów gospodarczych wykazujących zainteresowanie tym udziałem. Można też widzieć problem i w taki sposób, że konieczność dostosowania się do wymagań lizbońskich nakreśla zadania, które powinniśmy realizować w latach 2000–2010 w kraju, by stworzyć wyrównaną szansę na współpracę w ramach Unii Europejskiej w późniejszym okresie. Na pytanie, czy musimy realizować ścieżkę rozwojową wyznaczaną przez Unię, można odpowiedzieć na dwa sposoby, ale wybory powinny mieć charakter racjonalny. Jeśli odrzucimy ścieżkę unijną, kosztem będzie niemożność udziału w programach ramowych i innych formach wsparcia finansowego, co oznacza też przesunięcie w czasie reform sektora B+R i systemu finansowania badań, a także rozwoju przedsiębiorczości innowacyjnej. Składka do budżetu Unii Europejskiej obowiązuje nas bez względu na polskie zaangażowanie w osiągnięciu korzyści z unijnego dofinansowania. Jeśli natomiast podejmiemy wyzwanie związane z realizacją strategii opartej na wzmocnieniu innowacyjnych czynników rozwoju, będziemy w stanie stopniowo ograniczać straty netto, a także powoli zmniejszać lukę technologiczną.

Jaka jest rzeczywistość w sferze dokonywania wyborów ścieżki rozwoju w Polsce? Sposób przygotowania oraz siła oddziaływania kryteriów i procedur unijnych w opracowaniu Narodowego Planu Rozwoju na lata 2004–2006, a także sektorowych programów operacyjnych i programu regionalnego wskazują na ścisłe przestrzeganie wymagań unijnych w przygotowywanych polskich programach rządowych i samorządowych. Czynnikiem motywacyjnym jest właśnie możliwość udziału Polski (przedsiębiorstw, samorządów, sieci) w funduszach strukturalnych i Funduszu Spójności Unii Europejskiej oraz współpraca europejska na różnych poziomach.

Rekomendacje

Analiza dwóch aspektów *Strategii Lizbońskiej* – treści dokumentu oraz wynikających z niego nowych wyzwań i konkretnych zadań dla państw członkowskich i kandydujących – z jednej strony, a postępu w realizacji oraz opinii o szansach realizacji postanowień *Strategii* z drugiej, pozwalają na sformułowanie ogólnego wniosku, iż **program wdrażania *Strategii Lizbońskiej* powinien być ustrukturyzowany pod względem czasowym i zadaniowym**. Jest oczywiste, że wszystkie działy omówione w *Strategii* są bardzo ważne, jednak w krótkim czasie nieco inne składowe stanowią tzw. kluczowe dziedziny niż w okresie długim. Ponadto niektóre zadania da się zrealizować w krótszym czasie, inne takich możliwości nie stwarzają (np. niektóre procesy legislacyjne czy efekty ekonomiczne z inwestycji wysokiego ryzyka wymagają długiego czasu). Niektóre problemy (np. rynek pracy) wymagają rozwiązań ponad granicami państw, dlatego Wielka Brytania, Francja i Niemcy sugerują powołanie specjalnego komitetu ulokowanego na najwyższym szczeblu, którego zadaniem byłoby dokładne zbadanie problemów rynku pracy w Unii Europejskiej jako całości. Zadanie to musi być odniesione do długiego czasu, a w krótkiej perspektywie rządu państw członkowskich powinny przygotować nową 3-letnią strategię zatrudnienia w Unii Europejskiej. Strategia ta powinna być powiązana z programem edukacji promującym ujednoczenie rynku edukacji w Unii, a także wyznaczającym nowe zawody w zmieniających się warunkach funkcjonowania firm i ich otoczenia. W tej ostatniej kwestii postuluje się w Unii wykreowanie jednolitego rynku usług biznesowych, ponieważ szczególne zapotrzebowanie zgłaszane jest na jednolite usługi konsultacyjne oraz usługi z dziedziny technik informacyjnych i telekomunikacyjnych, ale świadczone przez firmy o charakterze ponadnarodowym. Do potrzeb tych nie są dostosowane przepisy prawne, występuje też wiele barier administracyjnych. Choć problemy te nie są zaliczone wprost do sektora B+R, są z nim powiązane pośrednio i powinny się znaleźć w jednym pakiecie rozwiązań.

Wracając do sektora B+R w *Strategii Lizbońskiej* i praktyce, można spotkać różne opinie, dlatego rekomendacje muszą być raczej wyważone. Zarówno *Innovation Scoreboard* (2001), jak i działania związane z ustaleniem wskaźników ilościowych i jakościowych (*benchmarking*) odnoszących się do oceny krajowych polityk rozwoju badań i innowacyjności (*Progress Report... 2001*) wskazują, że państwa członkowskie odnotowały w tej dziedzinie znaczące osiągnięcia, podkreśla się jednak wielkie zróżnicowanie między poszczególnymi krajami. Z kolei w *Raporcie na temat konkurencyjności* (*Progress Report... 2001*) zwraca się uwagę na niezadowalające osiągnięcia państw członkowskich w zakresie rozwoju badań, innowacyjności i nowych technologii. Problemem, który zasługuje na uwagę jest nierównomierność w realizacji nakładów na prace B+R w poszczególnych krajach członkowskich. Jak to rodzi skutki? Bez dodatkowych ustaleń ciężar realizacji *Strategii Lizbońskiej* spada na kilka krajów, które dziś są herosami w dziedzinie rozwoju B+R i społeczeństwa informacyjnego (Szwecję, Finlandię, Holandię, Irlandię) oraz najsilniejsze kraje Unii Europejskiej (Niemcy, Wielką Brytanię i Francję). Kraje te stworzą miary średnie w Unii, zgodne z wymaganiami *Strategii*. Nie zapewni to jednak osiągnięcia przez Unię Europejską pozycji konkurencyjnego lidera na świecie. Unia wymaga takich zmian w procesie decyzyjnym, legislacyjnym i administracyjnym, które umożliwiłyby zaangażowanie większej liczby krajów w faktyczną realizację priorytetów *Strategii Lizbońskiej*. Jednym z argumentów przemawiających za wskazanym postulatem jest sytuacja, z której wynika, że mimo iż

wydatki na B+R niektórych rządów, a także wydatki przedsiębiorstw w niektórych państwach członkowskich Unii są wyższe niż wydatki rządów czy przedsiębiorstw japońskich bądź amerykańskich, przeciętna unijna wysokość wydatków w tym zakresie jest niepokojąco niska. Dane zawarte w cytowanych dokumentach wskazują, że w wielu krajach członkowskich (także w państwach kandydujących, w tym w Polsce) wydatki na badania i rozwój powinny zwiększyć nie tylko przedsiębiorstwa, ale także sektor publiczny. Z kolei jest trudne do udowodnienia, że wzrost subsydiowania sfery B+R ze środków publicznych zapewni automatycznie zwiększenie liczby przedsiębiorstw innowacyjnych, choć trudno wątpić, by wzrost subsydiów w sektorze B+R nie zapewnił wzrostu jakości działania tego sektora. Kwestie te nie są rozwiązane, ponieważ nie ma właściwych do tego miar, szczegółowego planu zadań w czasie i określonej odpowiedzialności instytucjonalnej.

Chociaż kwestia konieczności wzrostu wydatków na sferę B+R oraz zwiększenia intensywności prac B+R jest bezdyskusyjna, to jednak potrzebna jest „mapa drogowa” pokazująca różne, ale konkretne drogi dojścia poszczególnych państw członkowskich Unii do osiągnięcia celu, wskazująca, w jaki sposób (metody, instrumenty) państwa te mogą stymulować wzrost inwestycji w przedsięwzięcia innowacyjne. Dokładnego zbadania wymaga też, czy zmiany w opodatkowaniu w istocie zachęcają biznes do wzrostu inwestycji w B+R. Dwie kwestie są tu problematyczne. Po pierwsze, przedsiębiorstwa działające na rynku nie będą inwestować w przedsięwzięcia, jeśli nie przyniosą one zadowalającej stopy zwrotu. O tym zaś decyduje wiele innych niż opodatkowanie czynników (m.in. popyt, miejsce sektora na rynku, wielkość produkcji), które w niewielkim stopniu zależą od życeń Komisji Europejskiej. Po drugie, wzrost inwestycji publicznych, a także obniżanie podatków czy daleko idące ulgi inwestycyjne oznaczają zwiększenie ingerencji państwa w gospodarkę (zwłaszcza w inwestycje publiczne), co stoi w sprzeczności z kryteriami z Maastricht, które szczególnie restrykcyjne traktują wszelkie przejawy wzrostu roli państwa i jego wydatków, zwłaszcza inwestycji publicznych.

Rządy państw członkowskich, chcąc wykorzystać do realizacji *Strategii Lizbońskiej* różne instrumenty motywacji i stymulowania wzrostu wydatków na B+R w firmach, stają przed dylematem, jakie instrumenty zastosować – bezpośrednie czy pośrednie instrumenty finansowe bądź fiskalne. Instrumenty bezpośrednie są jasne i skuteczne, określają zadanie, produkt i zapewniają dofinansowanie. Jednak ich zastosowanie automatycznie powoduje wzrost publicznych środków przeznaczonych na wsparcie sektora B+R, co jest sprzeczne z założeniem *Strategii Lizbońskiej* o zmianie struktury finansowania B+R na rzecz zwiększenia wydatków prywatnych.

Strategia Lizbońska nie rozwiązuje kwestii zarządzania innowacjami zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i na poziomach krajowych; wprowadzenie ujednoczonych wymagań w kwestii wydatków na B+R oraz i ich struktury powinno mieć kontynuację we właściwym zabezpieczeniu efektów B+R w Unii Europejskiej (zasad ich udostępniania, sprzedawania, patentowania, rozwoju). Wiąże się to z kwestią powiązania europejskiego systemu innowacji z systemami krajowymi.

Wyzwaniem dla Unii Europejskiej jest nowa polityka innowacyjna, oznaczająca przedsiębiorczość innowacyjną. Okazuje się bowiem, że w praktyce mechanizmy wsparcia przedsiębiorczości często nie zawierają wymagań wzrostu innowacyjności. Nawet w dokumentach unijnych występują odrębne działy: „Przedsiębiorczość” oraz „B+R i innowacyjność”. Połączenie tych dwóch kwestii zmieniłoby podejście do rozumienia roli B+R i in-

nowacyjności w biznesie, a tym samym jednoznacznie wyznaczało obowiązki szeroko rozumianego zaplecza B+R (w tym szkół wyższych) w gospodarce.

Wiele ze wskazanych postulatów odnosi się do Polski, jako kraju dostosowującego się do współdziałania w strukturach unijnych. Opracowuje się wiele dokumentów rządowych, których założenia są zgodne z propozycjami *Strategii Lizbońskiej*, m.in. program *Przed wszystkim przedsiębiorczość*; *Narodowy Plan Rozwoju na lata 2004–2006*; sektorowe programy operacyjne czy przygotowywany ostatnio program *Przedsiębiorczość – Rozwój – Praca II*. Powstaje jednak pytanie, czy kwestie rozwoju sektora B+R oraz wzrost innowacyjności mają w nich wystarczające umocowanie. Oto kilka postulatów w tej sprawie:

- W wymienionych programach – mimo sformułowania celu ogólnego jako *budowanie w Polsce podstaw gospodarki opartej na wiedzy*, dominujące miejsce zajmują problemy sektorów tradycyjnych i rolnictwa, co wynika z siły politycznej tych grup.
- Zapisany w Narodowym Planie Rozwoju cel zgodny z założeniami *Strategii Lizbońskiej*: – wzrost udziału wydatków na B+R w PKB do 1,5% w 2006 roku – musi być uzupełniony tzw. mapą drogową, w sposób szczegółowy określającą instrumenty osiągnięcia tego celu w poszczególnych latach oraz odniesienie do konkretnych podmiotów.
- Proponowany *Program naprawy finansów publicznych RP*, zakładając zniesienie wszelkich ulg i subsydiów, nie wnosi nowego (alternatywnego) instrumentu fiskalnego wspierania przedsiębiorstw innowacyjnych ani motywowania współpracy nauki z biznesem. Bez takich instrumentów realizacja celów *Strategii Lizbońskiej* przez Polskę zostanie dodatkowo opóźniona. Wprawdzie zapowiadane są nowe instrumenty wsparcia selektywnego po akcie naprawy finansów publicznych, nie jest jednak wiadome, czy będzie to dotyczyć sektora B+R.
- Wydaje się, że powyższe podejście w pewnym zakresie wynika z sugestii Komisji Europejskiej. W programach operacyjnych, zwłaszcza w SPO *Wzrost konkurencyjności gospodarki*, ewaluatorzy Komisji kładą niewłaściwy – z punktu widzenia prawidłowości rozwoju polskiej gospodarki – nacisk na dofinansowanie działalności samych przedsiębiorstw, a wręcz niechętnie widzą konieczność dofinansowania rozwoju sektora B+R (który jest w Polsce słaby), a następnie powiązań między sferą B+R i biznesem. Fakty są takie, iż w Polsce nie ma odpowiedniej podaży w sektorze B+R, trzeba wytworzyć nowe technologie, przetestować je i wdrożyć – a finansowanie tych działań w ramach SPO jest niedoceniane przez ewaluatorów z Komisji Europejskiej. Wymaga to dalszych negocjacji na szczytach ministerialnym, ponieważ utrudnienia we wsparciu sektora B+R w ramach programów sektorowych stanowią jedną z istotniejszych barier w realizacji celów *Strategii Lizbońskiej* z korzyścią dla Polski.
- Włączenie Agencji Techniki i Technologii do Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) sprawiło, że działania na rzecz realizacji programów polityki państwa w dziedzinie wykorzystania nowych technik i technologii w gospodarce będą realizowane przez tę właśnie Agencję. W związku z wprowadzeniem nowych instrumentów do katalogu działań Agencji (związanych m.in. z udzielaniem preferencyjnych pożyczek i dopłat do oprocentowania kredytów) konieczna wydaje się ścisła współpraca w tym zakresie między Agencją i Ministerstwem Gospodarki i Pracy a Ministerstwem Nauki i Informatyzacji. Pozwoli to na koordynację polityki naukowej państwa i zwiększenie możliwości wdrożenia rozwiązań uzyskanych przez zespoły badawcze, niezbędna jest jednak instytucjonalizacja tej współpracy (z nowelizacją ustaw włącznie).

- Potrzebne są działania specjalne na rzecz sprostania przez Polskę trudnym kryteriom udziału w 6. Programie Ramowym Unii Europejskiej. Wiadomo bowiem, że pierwszeństwo w unijnym finansowaniu będą mieć projekty zintegrowane, a więc bardzo duże (25–30 partnerów) i bardzo drogie (skala 7–8 mln euro), co wyraźnie wskazuje na priorytety w realizacji interesów Unii jako całości. Starania Polski i innych państw kandydujących muszą więc objąć:
 - zapewnienie likwidacji trudności realizacji interesów poszczególnych krajów pragnących budować własne ścieżki rozwoju bądź zmniejszać luki poprzez realizację projektów o skromniejszej skali;
 - neutralizację wynikających z powyższego postulatu przejściowych trudności we wzajemnych dostosowaniach polityki naukowej, technologicznej czy innowacyjnej za pomocą projektów realizowanych w ramach 6. Programu Ramowego, co umożliwi zwolnienie budżetów narodowych nowych członków Unii z pełnej odpowiedzialności finansowej za realizację tego zadania;
 - uruchomienie (podobnie jak to było w 5. Programie Ramowym) dodatkowych instrumentów umożliwiających realizację celów zawartych pośrednio w 6. Programie. Częściowo można tu wykorzystać narzędzie Era-Net, jednak nie umożliwia ono finansowania samych badań, które w Polsce jest potrzebne. Dlatego wymagany jest plan działań definiujący specjalne wsparcie dla państw kandydujących, które chcą uczestniczyć w 6. Programie Ramowym. Restrykcyjne warunki tego programu mogą bowiem uniemożliwić wykorzystanie innowacyjnych firm i dobrych ośrodków badawczych w budowaniu europejskiego obszaru badań naukowych tylko ze względu na nieznaczną skalę ich działania.
- Prace nad kolejnymi programami operacyjnymi powinny objąć w Polsce przygotowanie programów horyzontalnych rozwoju społeczeństwa informacyjnego i budowy podstaw gospodarki opartej na wiedzy według modelu hiszpańskiego oraz uzyskać dla nich finansowanie europejskie, co zapewniłoby bezpośrednie wzmocnienie polskiego sektora B+R i innowacyjności, a także jego lepsze umiejscowienie w europejskiej przestrzeni badań naukowych. Warto zwrócić uwagę, iż Polska przygotowała dobrą strategię informatyzacji kraju, powiązaną z priorytetami Unii Europejskiej, nie ma jednak wystarczających środków na jej realizację.
- W Polsce występuje duże rozproszenie, a nawet alienacja działalności wielu zróżnicowanych instytucji i organizacji pracujących na rzecz rozwoju B+R i wzrostu innowacyjności. Potrzebna jest racjonalna koordynacja tej pracy. Pomocne byłoby tu promowanie i wspieranie tworzenia formuł konsorcyjnych oraz sieci współpracy, co jest rozwiązaniem zgodnym z priorytetami unijnymi, a w Polsce szczególnie ważnym w kontekście kumulowania oraz powiązania różnych źródeł finansowania działalności badawczej i innowacyjnej.
- Potrzebne są dalsze negocjacje na temat redukcji polskiej składki do Unii Europejskiej.
- Należy rozważyć wspólne działania z przedstawicielami Unii nad dopracowaniem możliwości wykorzystania potencjału badawczego państw kandydujących w osiągnięciu korzyści komparatywnych obu stron z realizacji *Strategii Lizbońskiej*.

Literatura cytowana

[Les] chiffres... 1998

Les chiffres clés de la science et de la technologie, ed. P. Mustar, Economica.

Nauka... 2004

Nauka i technika w 2002 r., GUS, Warszawa.

Innovation Scoreboard 2001

Innovation Scoreboard 2001, Commission Staff Working Paper, SEC (2001) 1414, 14 September.

Main Science... 2002

Main Science and Technology Indicators, nr 2, OECD, Paris.

Progress Report... 2001

Progress Report on Benchmarking of National Research Policies, Commission Staff Working Paper, SEC (2001) 1002, 20 June.

Rejn B., Żółkiewski Z. 1997

Rachunek satelitarny nauki 1994–1995, „Z Prac Zakładu Badań Statystyczno-Ekonomicznych”, z. 246, GUS, Warszawa.

Rola uniwersytetów w Europie wiedzy. Komunikat Komisji Europejskiej (Bruksela, 10 stycznia 2003 roku)¹

1. Streszczenie

Niniejszy komunikat otwiera dyskusję na temat roli, jaką pełnią uniwersytety² w społeczeństwie wiedzy i gospodarce opartej na wiedzy w Europie, jak również na temat warunków, w których będą mogły tę rolę pełnić efektywnie. Rozwój społeczeństwa wiedzy jest uzależniony od osiągnięć naukowych, od ich przekazywania za pomocą systemów edukacji, od ich popularyzacji przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz od ich zastosowania w sektorach przemysłu i usług. Uniwersytety mają szczególne znaczenie, a to dzięki temu, że – poprzez fakt pełnienia kluczowej roli w badaniach naukowych i udział w wykorzystywaniu ich wyników – uczestniczą we wszystkich procesach gospodarczych. Uczestnictwo to jest możliwe dzięki współpracy gospodarczej, kształceniu i szkoleniu, głównie kształceniu kadr naukowych, oraz dzięki rozwojowi regionalnemu i lokalnemu, do którego w sposób znaczący mogą się przyczynić.

W związku z tym Unii Europejskiej potrzebne są prężne ośrodki uniwersyteckie. Europa potrzebuje wysokiej jakości kształcenia na poziomie wyższym po to, aby doprowadzić do optymalizacji procesów niezbędnych z punktu widzenia społeczeństwa wiedzy oraz po to, by osiągnąć sformułowany przez Radę Europejską w Lizbonie cel dotyczący stworzenia w Europie *najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie – gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu, tworzącej coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającej większą spójność społeczną*. Rada Europejska uznała tę potrzebę w Barcelonie, kierując do europejskich systemów edukacji wezwanie dotyczące stworzenia światowych standardów do roku 2010³.

Europejskie szkolnictwo wyższe nie jest jednak wolne od problemów, a uniwersytety w Europie nie są obecnie konkurencyjne wobec głównych partnerów w świecie, jakkolwiek ich pracownicy publikują prace naukowe o wysokiej jakości. W niniejszym komunikacie przedstawione są kwestie, które wymagają refleksji, a nierzadko również działania, oraz sformułowanych jest wiele pytań, takich jak:

¹ *The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission of the European Communities*, COM (2003) 58 final. Na podstawie tłumaczenia opublikowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003.

² Na potrzeby niniejszego komunikatu termin „uniwersytety” oznacza wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego, w tym np. wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*), politechniki oraz *grandes écoles*.

³ Rada Europejska w Barcelonie: *Konkluzje okresu prezydencji*.

- W jaki sposób pozyskać dla uniwersytetów odpowiednie i trwałe dochody oraz jak zapewnić efektywne wydatkowanie funduszy?
- Jak zapewnić autonomię i profesjonalizm w kwestiach naukowych i administracyjnych?
- W jaki sposób połączyć środki i skierować je na doskonalenie jakości kształcenia, a także stworzyć odpowiednie warunki, aby uczelnie mogły zrealizować ten cel?
- Jak sprawić, by uniwersytety lepiej odpowiadały na strategię i potrzeby lokalne oraz regionalne?
- W jaki sposób doprowadzić do lepszej współpracy między uczelniami i przedsiębiorstwami, tak aby zapewnić popularyzację osiągnięć naukowych oraz ich lepsze wykorzystanie dla dobra gospodarki i społeczeństwa?
- Jak stworzyć spójny, kompatybilny i konkurencyjny europejski obszar szkolnictwa wyższego, który postulowano w *Deklaracji Bolońskiej*, a także europejski obszar badań naukowych, którego powstanie, według Rady Europejskiej obradującej w Lizbonie w marcu 2000 roku, powinno stać się celem Unii Europejskiej?

Niniejszy komunikat, opracowany w związku z posiedzeniem Rady Europejskiej Wiosna 2003, zaprasza środowiska związane z nauką i szkolnictwem wyższym do udzielania odpowiedzi na te pytania.

Komisja Europejska dokona przeglądu zgłoszonych opinii i sugestii latem 2003 roku, a następnie przedstawi odpowiednie inicjatywy w kolejnym komunikacie, który będzie przedmiotem analizy ministrów edukacji zasiadających w Radzie Edukacji oraz ministrów nauki zasiadających w Radzie Konkursowej; dokument ten będzie również analizowany w czasie Europejskiego Szczytu Ministrów Szkolnictwa Wyższego, planowanego na 18–19 września 2003 roku w Berlinie.

2. Wstęp

Tworzenie Europy wiedzy jest głównym celem Unii Europejskiej od czasu posiedzenia Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 roku. Kolejne posiedzenia Rady – szczególnie w Sztokholmie w marcu 2001 roku oraz w Barcelonie w marcu 2002 roku – doprowadziły do dalszego umocnienia tego celu.

Na posiedzeniu w Lizbonie postulowano podjęcie działań przez wiele podmiotów. Wśród nich znajdują się uniwersytety, które mają do odegrania rolę szczególnie istotną. Jest to związane z ich tradycyjnie dwutorową działalnością, tj. dydaktyką i pracą naukową, z ich rosnącą rolą w złożonym procesie innowacyjności, jak również z ich wkładem w rozwój konkurencyjności gospodarczej i spójności społecznej (np. ich rola w życiu społeczności lokalnych i rozwoju regionalnym).

Biorąc pod uwagę pozycję, jaką zajmują uniwersytety, można stwierdzić, że tworzenie Europy wiedzy stanowi dla nich źródło różnorodnych możliwości, ale także poważne wyzwania. Uniwersytety bowiem funkcjonują w społeczeństwie globalnym, podlegającym nieustannym przemianom, charakteryzującym się zwiększoną konkurencyjnością, związaną z koniecznością pozyskiwania i zatrzymywania talentów oraz pojawianiem się nowych wymagań, którym trzeba sprostać. Jednak uniwersytety w Europie mają, ogólnie rzecz biorąc, mniej do zaoferowania oraz dysponują mniejszymi środkami finansowymi niż uczelnie w innych rozwiniętych krajach świata, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Czy są zatem zdolne konkurować z najlepszymi uczelniami na świecie oraz oferować trwałą i wysoki poziom

kształcenia? Pytanie to nabiera szczególnego znaczenia w kontekście zbliżającego się rozszerzenia, kiedy często trzeba będzie uwzględniać warunki, w jakich pracują uczelnie w krajach kandydujących, trudne ze względu na ograniczenia w zasobach ludzkich i finansowych.

W związku z realizacją programu lizbońskiego Unia Europejska podjęła wiele działań i inicjatyw w dziedzinie badań naukowych i edukacji. Jednym z przykładów jest europejski obszar badań naukowych i innowacji, z którego tworzeniem wiąże się otwarcie nowych perspektyw⁴, a założony do 2010 roku cel przewiduje zwiększenie nakładów na badania naukowe do 3% PKB Unii Europejskiej⁵.

W dziedzinie edukacji należy wymienić utworzenie europejskiego obszaru kształcenia ustawicznego⁶, wprowadzenie w życie programu dotyczącego realizacji przyszłych celów systemów edukacji⁷, prace nad zwiększeniem kompatybilności poszczególnych systemów szkolnictwa wyższego, zgodnie z założeniami procesu bolońskiego, oraz systemów kształcenia zawodowego, zgodnie z założeniami *Deklaracji Kopenhaskiej*.

W ostatnim czasie⁸ europejskie uniwersytety nie znajdowały się w centrum zainteresowań ani nie były przedmiotem refleksji i dyskusji na szczelu Unii Europejskiej. Komisja Europejska próbuje podjąć taką dyskusję i wnieść do niej swój wkład, a niniejszy komunikat przedstawia analizę miejsca i roli europejskich uniwersytetów w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy (rozdział 3), prezentuje niektóre koncepcje dotyczące uniwersytetów w perspektywie europejskiej (rozdział 4) oraz wymienia główne wyzwania stojące przed uczelniami w Europie, jak również przedstawia tematy do dyskusji (rozdział 5).

Komisja Europejska wzywa wszystkie zainteresowane podmioty (uniwersytety, konferencje rektorów, krajowe i regionalne organy władzy, środowiska naukowe, studentów, kółka biznesu i obywateli Europy) do zgłaszania uwag, opinii i propozycji w odniesieniu do różnych aspektów podnoszonych w niniejszym komunikacie. Dopiero na podstawie opinii i sugestii otrzymanych w ramach tych konsultacji Komisja podejmie decyzje dotyczące przyszłych działań, jak również tego, czy zaprezentować komunikat podsumowujący jako część realizacji procesu bolońskiego ministrom edukacji (w Radzie Edukacji), ministrom nauki (w Radzie Konkursowej) oraz członkom Europejskiego Szczytu Ministrów Szkolnictwa Wyższego, planowanego na 18–19 września 2003 roku w Berlinie.

3. Uniwersytety europejskie dzisiaj

3.1. Uniwersytety w centrum Europy wiedzy

Gospodarka oparta na wiedzy oraz społeczeństwo wiedzy wyrastają z połączenia czterech niezależnych od siebie czynników: tworzenia wiedzy, czyli osiągnięć naukowych,

⁴ Komisja Europejska, komunikaty *W kierunku europejskiego obszaru badań naukowych*, COM(2000)6, 18 stycznia 2000 oraz *Europejski obszar badań naukowych: stworzenie nowego impulsu*, COM(2002) 565, 16 października 2002.

⁵ Komisja Europejska, komunikat *Więcej badań naukowych w Europie / zwiększenie nakładów do 3% PKB*, COM(2002)489, 11 września 2002.

⁶ Komisja Europejska, komunikat *Realizacja europejskiego obszaru kształcenia ustawicznego*, COM(2001)678, 21 października 2001.

⁷ *Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji w Europie*, OJ C 142, 14 czerwca 2002, s. 1.

⁸ Komisja Europejska, *Memorandum w sprawie szkolnictwa wyższego we Wspólnocie Europejskiej*, COM(1991)349, 5 maja 1991.

będących wynikiem badań naukowych; przekazywania wiedzy za pomocą systemów kształcenia i szkolenia; popularyzacji wiedzy za pomocą nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych; zastosowania wiedzy dla innowacji i postępu technicznego. Jednocześnie jednak pojawiają się nowe relacje między tworzeniem, przekazywaniem i popularyzowaniem wiedzy, a ich efektem jest zwiększanie się liczby podmiotów, co jest charakterystyczne dla dynamicznego rozwoju międzynarodowych sieci.

Dzięki temu, że działalność uczelni obejmuje badania naukowe, pracę dydaktyczną i innowacje, szkoły wyższe w znacznym stopniu decydują o kształcie społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy. I tak, w uniwersytetach znajduje zatrudnienie 34% ogółu pracowników naukowych w Europie, chociaż wskaźniki krajowe dla poszczególnych państw członkowskich różnią się jak jeden do trzech (26% w Niemczech, 55% w Hiszpanii oraz 70% w Grecji). W uniwersytetach realizowanych jest aż 80% wszystkich badań podstawowych prowadzonych w Europie.

Co więcej, uniwersytety kształcą stale rosnącą liczbę studentów i wyposażają ich w coraz wyższe kwalifikacje, przyczyniając się tym samym do wzrostu konkurencyjności europejskiej gospodarki: jedna trzecia Europejczyków pracuje dzisiaj w sektorach wymagających wysokiego poziomu wiedzy (np. w Danii i Szwecji ponad 40%).

Uniwersytety przyczyniają się również do realizacji innych celów zawartych w *Strategii Lizbońskiej*, głównie do wzrostu zatrudnienia i spójności społecznej oraz do podniesienia ogólnego poziomu edukacji w Europie. Obecnie znacznie większa niż w poprzednich pokoleniach liczba młodych Europejczyków legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych. Podczas gdy 20% Europejczyków w grupie wiekowej 35–39 lat ma wyższe wykształcenie, w grupie wiekowej 55–59 lat wskaźnik ten wynosi zaledwie 12,5%. W grupie wiekowej 25–64 lata wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem (ISCED 5 i 6) wynosił w 2001 roku 84%, tj. o 15% więcej niż średnia dla wszystkich poziomów wykształcenia, oraz o prawie 30% więcej niż średnia dla osób, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią I stopnia (ISCED 0 do 2). Wskaźnik bezrobocia dla osób z wyższym wykształceniem wynosił w 2001 roku 3,9% i był trzy razy niższy niż dla osób z niższym poziomem wykształcenia.

3.2. Sieć uniwersytetów w Europie

W Unii Europejskiej funkcjonuje około 3,3 tys. instytucji szkolnictwa wyższego, a w całej Europie, łącznie z pozostałymi krajami Europy Zachodniej oraz z krajami kandydującymi – około 4 tys.⁹. Uczelnie te kształcą coraz więcej studentów – ponad 12,5 mln w 2000 roku, w porównaniu z niespełna 9 mln dziesięć lat wcześniej.

Europejska sieć uniwersytetów organizowana jest na szczeblu krajowym i regionalnym, a jej dominującą cechą jest różnorodność – przejawiająca się w organizacji, zarządzaniu i warunkach pracy, jak również w sposobach zatrudniania oraz statusie kadry dydaktycznej i naukowo-badawczej.

⁹ Dla porównania, w Stanach Zjednoczonych liczba szkół wyższych przekracza 4 tys., z czego 550 ma prawo nadawania stopni doktorskich, a 125 określa się jako „instytucje badawcze”. Spośród tych ostatnich około 50 prowadzi przeważającą część amerykańskiej działalności badawczej, otrzymuje znaczącą część finansów publicznych przeznaczonych na badania w kraju oraz odbiera niemal wszystkie Nagrody Nobla w dziedzinie nauki.

Różnorodność tę obserwuje się w skali międzynarodowej, ze względu na różnice kulturowe i legislacyjne występujące między poszczególnymi krajami, a także w skali każdego kraju, ponieważ nie wszystkie uniwersytety w obrębie kraju mają ten sam profil, nie wszystkie reagują na otaczające zjawiska i przemiany w ten sam sposób i w tym samym tempie. Reformy strukturalne zapoczątkowane przez proces boloński zmierzają do opanowania tej różnorodności oraz stworzenia w skali Europy spójnej i kompatybilnej struktury, co jest warunkiem niezbędnym do osiągnięcia przejrzystości, a co za tym idzie porównywalności i konkurencyjności europejskich uniwersytetów – zarówno w Europie, jak i na świecie.

Przez wiele lat uniwersytety w Europie kształtowały swój profil opierając się na istniejących modelach. Szczególnie popularny był model zaproponowany prawie dwieście lat temu przez Wilhelma von Humboldta w związku z projektem reformy uniwersytetów niemieckich. Według tego modelu działalność naukowo-badawcza powinna pełnić główną rolę w pracy uniwersytetów oraz stanowić bazę dla dydaktyki. Tendencje obserwowane obecnie zdają się świadczyć o odchodzeniu od tego modelu i dążeniu do większego różnicowania działalności placówek uniwersyteckich. W efekcie tych zmian powstają wyspecjalizowane ośrodki, których działania koncentrują się wokół określonych obszarów kompetencji – zarówno w badaniach, jak i dydaktyce – lub wokół pewnych aspektów, (np. realizacji strategii rozwoju regionalnego poprzez organizowanie kształcenia dla dorosłych).

3.3. Nowe wyzwania dla uniwersytetów w Europie

Na całym świecie, a zwłaszcza w Europie, uniwersytety stają przed koniecznością adaptacji do zmian, niekiedy licznych i gruntownych. Zmiany te można pogrupować w sześć podstawowych kategorii.

Zwiększony popyt na kształcenie na poziomie wyższym

Tendencja ta będzie się utrzymywać w nadchodzących latach¹⁰, wzmacniana jeszcze poprzez fakt, iż wiele państw postawiło sobie za cel wzrost¹¹ liczby studentów oraz poprzez rozwój kształcenia ustawicznego i związanych z nim potrzeb. Zwiększenie liczby osób studiujących, którego nie będzie w sposób znaczący zrównoważyć niski przyrost naturalny, spowoduje dalsze przepełnienie pomieszczeń w budynkach uniwersyteckich.

W jaki sposób można sprostać zwiększonemu zapotrzebowaniu na kształcenie na poziomie wyższym, jeśli wziąć pod uwagę ograniczone zasoby ludzkie (co, jak można przewidzieć, przerodzi się w najbliższych latach w deficyt kadry dydaktycznej i naukowej) oraz ograniczenia w zasobach finansowych (które nie nadążają za rosnącymi wymaganiami)? Jak można zapewnić trwałe finansowanie uniwersytetów w sytuacji, gdy ciągle stają przed nimi nowe wyzwania? Jest rzeczą niestychanie istotną, by utrzymać i wzmocnić efektyw-

¹⁰ Komisja Europejska, Centrum Wspólnych Projektów Badawczych, raport *Przyszłość edukacji do roku 2010*, czerwiec 1999.

¹¹ Na przykład Wielka Brytania i Dania postawiły sobie za cel zwiększenie do roku 2010 liczby studentów do 50% populacji w danej grupie wiekowej.

ność kształcenia oraz badań naukowych bez obniżania ich poziomu, z jednoczesnym zapewnieniem szerokiego, sprawiedliwego i powszechnego dostępu.

Międzynarodowy charakter kształcenia i badań naukowych

Proces coraz większego umiędzynarodowienia kształcenia i badań jest w znacznej mierze powodowany przez nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne. Wynikiem tego procesu jest zwiększenie konkurencyjności. Konkurencja występuje między placówkami uniwersyteckimi oraz między krajami, a także między uniwersytetami a innymi instytucjami, głównie państwowymi laboratoriami badawczymi (których kadra naukowo-badawcza jest zwolniona z obowiązku nauczania) lub prywatnymi ośrodkami kształcenia (często specjalistycznymi i czerpiącymi zyski ze swojej działalności). Coraz większa część funduszy przeznaczanych na placówki uniwersyteckie podlega dystrybucji na podstawie konkursów, a to oznacza zwiększoną konkurencyjność w walce o talenty.

Mimo wszystko uniwersytety w Europie goszczą mniej studentów z innych krajów, a jeszcze mniej pracowników naukowych niż ma to miejsce w Stanach Zjednoczonych. W 2000 roku na uczelniach europejskich studiowało około 450 tys. studentów z innych krajów, podczas gdy na uczelniach amerykańskich liczba ta przekraczała 540 tys.¹² i odnosiła się w znacznej mierze do studentów z Azji¹³. Co więcej, Stany Zjednoczone goszczą proporcjonalnie dużo więcej studentów-obcokrajowców na poziomie zaawansowanym, w zakresie inżynierii, matematyki i informatyki, jak również z powodzeniem zatrzymują osoby z doktoratem: około 50% Europejczyków, którzy uzyskali stopień doktora w USA, zostaje tam na kilka lat, a wielu na zawsze.

Tak naprawdę uniwersytety w Europie proponują naukowcom i studentom mniej atrakcyjne warunki. Częściowo wiąże się to z faktem, iż nie mają wymaganej masy krytycznej, która umożliwiłaby nawiązywanie współpracy, tworzenie sieci, łączonych kursów kształcenia i wspólnych dyplomów. Istotną rolę odgrywają również inne czynniki (pozauniwersyteckie), np. brak elastyczności rynku pracy oraz niski wskaźnik przedsiębiorczości, powodujący niskie zatrudnienie w nowo powstających dziedzinach. To z kolei przekłada się na niski poziom finansowania badań, słabe związki z przemysłem oraz niskie wskaźniki w dziedzinie patentów – niższe niż w Stanach Zjednoczonych i Japonii¹⁴.

Rozwój efektywnej i ścisłej współpracy uniwersytetów z przemysłem

Należy rozwijać współpracę między ośrodkami uniwersyteckimi i przemysłem – na szczeblu krajowym i regionalnym – a także w większym stopniu kierować ją na innowacje, tworzenie nowych przedsiębiorstw, a – bardziej ogólnie – na transfer wiedzy. Z perspektywy konkurencyjności można stwierdzić, iż transfer wiedzy z uniwersytetów do przemysłu i społeczeństwa jest rzeczą zasadniczą. Dwa główne mechanizmy umożliwiające bezpośredni przepływ wiedzy uniwersyteckiej do przemysłu dotyczą licencjonowania uniwersyteckiej własności intelektualnej oraz tworzenia przedsiębiorstw.

¹² Komisja Europejska, DG RTD, *Kluczowe dane 2002 r.* (na podstawie danych OECD i Eurostatu).

¹³ Studenci pochodzący z czterech państw azjatyckich (Chiny, Indie, Japonia i Korea Południowa) stanowili blisko 40% ogółu studentów-obcokrajowców w Stanach Zjednoczonych (*Open doors*, New York 2001).

¹⁴ Komisja Europejska, komunikaty *W kierunku europejskiego obszaru badań naukowych*, COM(2000)6, 18 stycznia 2000 oraz *Europejski obszar badań naukowych: stworzenie nowego impulsu*, COM(2002)565, 16 października 2002.

Chociaż w państwach członkowskich Unii Europejskiej istnieją niepełne dane na temat zakresu komercjalizacji uniwersyteckich badań naukowych, z czym związane są trudności w ocenie stopnia wykorzystania rezultatów tych badań w sektorze przemysłu w Unii Europejskiej, pewne informacje udało się uzyskać na podstawie „Przeglądu Innowacji Wspólnotowych” (CIS). W ramach CIS zadawano przedsiębiorcom pytania dotyczące, m.in. najważniejszych źródeł informacji dla innowacji. Wyniki tego przeglądu¹⁵ pokazują, że bardzo nisko notowane są źródła związane z edukacją i badaniami naukowymi prowadzonymi przez instytucje publiczne. Tylko niecałe 5% innowacyjnych przedsiębiorstw uważa za istotne źródło informacje pochodzące z rządowych lub prywatnych niekomercyjnych instytutów oraz informacje pochodzące z uniwersytetów lub innych placówek szkolnictwa wyższego.

Jeśli ośrodki uniwersyteckie przejawiałyby aktywność w dążeniu do tworzenia efektywnych związków z przemysłem oraz lepiej wykorzystywały wyniki prowadzonych przez siebie badań, wówczas ułatwione byłoby przenikanie wiedzy do przemysłu. Kryteria ewaluacji placówek uniwersyteckich mogłyby uwzględniać ten obszar działalności.

Komisja Europejska będzie nadal analizować zarówno przeszkody, jak i czynniki sprzyjające tej współpracy, a wyniki przeprowadzonych analiz przekaże zainteresowanym środowiskom.

Wzrost liczby ośrodków wiedzy

Stale rosnąca tendencja obserwowana w sektorze biznesu, polegająca na zlecaniu badań naukowych najlepszym uniwersytetom oznacza, że placówki uniwersyteckie muszą funkcjonować w coraz bardziej konkurencyjnym środowisku. Co więcej, pojawiły się nowe relacje w stosunku do tych, które obserwowano tradycyjnie, tj. związków między uczelniami danego regionu i przemysłem na otaczającym terenie. Bliskość geograficzna przestała stanowić podstawę do wyboru partnera. Instytucje gospodarcze wymagające zaawansowanych technologii coraz częściej tworzą swoje siedziby w pobliżu najlepszych uniwersytetów. Skrócenie czasu między odkryciem naukowym a jego zastosowaniem i marketingiem stawia pytanie o rolę uniwersytetów i ich wkład w proces innowacji technicznych oraz o relacje między nimi a sektorem biznesu.

Reorganizacja nauki

Zjawisko to można zaobserwować na podstawie dwóch przeciwstawnych tendencji. Z jednej strony mamy do czynienia z nasilającą się dywersyfikacją i specjalizacją nauki oraz pojawianiem się bardzo wąskich specjalności w badaniach naukowych i w kształceniu. Z drugiej strony następuje adaptacja środowisk akademickich do interdyscyplinarnego charakteru nowo powstałych dziedzin. Dziedziny te powstają w odpowiedzi na zasadnicze kwestie nurtujące społeczeństwo, takie jak utrzymanie trwałego rozwoju, nowe zagrożenia zdrowia, zarządzanie ryzykiem itd. Jednak działalność uniwersytetów, zwłaszcza w sferze dydaktyki, pozostaje zorganizowana – zwykle podzielona na segmenty – zgodnie z tradycyjnym podziałem dyscyplin naukowych.

Przejawem reorganizacji nauki jest również tendencja do zacierania się granic między badaniami podstawowymi a badaniami stosowanymi. Oczywiście, tendencja ta nie zmie-

¹⁵ Dane statystyczne dotyczące innowacji w Europie w latach 1996–1997, Eurostat.

rza tak dalece, żeby całkowicie zatrzeć różnicę między nauką dla samej nauki z jednej strony, a – z drugiej strony – nauką nastawioną na realizację określonych celów, głównie na przełożenie wiedzy na produkty, procesy i technologie.

Dlatego też badania podstawowe nadal pozostają głównym obszarem działalności naukowej uniwersytetów. To badania podstawowe powodują, że duże amerykańskie uniwersytety stają się atrakcyjnym partnerem dla przemysłu, który w zamian finansuje znaczną ich część. W tym kontekście badania podstawowe uwzględniają do pewnego stopnia aspekt praktyczny, tzn. zastosowanie wyników do działalności praktycznej, nie tracąc jednak swego charakteru. Uniwersytety w Europie wykazują natomiast tendencję do podejmowania badań stosowanych, mających bezpośrednie zastosowanie w sektorze biznesu, oraz do tworzenia oferty „usług naukowych”, które – jeśli staną się dominujące – będą stanowić zagrożenie dla postępu wiedzy.

Pojawienie się nowych oczekiwań

Nie rezygnując ze swej podstawowej misji, jaką jest kształcenie, uniwersytety muszą uwzględnić nowe potrzeby wynikające z gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy. Chodzi tu o rosnące zapotrzebowanie na kształcenie w zakresie nauk ścisłych i technicznych oraz na kształcenie ustawiczne. Realizacja tych potrzeb wymaga większej drożności między kierunkami oraz poziomami kształcenia. Uniwersytety w Europie zdają się być bezpośrednio zainteresowane edukacją w zakresie nauk ścisłych, głównie dlatego, że przygotowują nauczycieli szkół średnich w zakresie tych przedmiotów. Działania, jakich wymaga się od uniwersytetów w dziedzinie kształcenia ustawicznego polegają głównie na rozszerzeniu dostępu do tej formy kształcenia (szczególnie dla osób, które nie ukończyły szkoły średniej, poprzez uznanie umiejętności i kompetencji zdobytych poza formalnym systemem edukacji); na większym otwarciu się na środowiska przemysłowe; na poprawie jakości usług dla studentów oraz na zróżnicowaniu oferty edukacyjnej ze względu na charakter grupy studenckiej, przekazywane treści oraz stosowane metody nauczania¹⁶.

Rozwój gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa wiedzy wymaga od uniwersytetów większego zaangażowania w życie społeczności lokalnej. Realizując swoją podstawową misję, jaką jest tworzenie i przekazywanie wiedzy, uniwersytety pełnią obecnie rolę głównego źródła wiedzy i ekspertyz naukowych w wielu dziedzinach. Mogą i muszą stać się miejscem refleksji na temat wiedzy i nauki, jak również forum dyskusji i dialogu między naukowcami i społeczeństwem.

Biorąc pod uwagę fakt, że uniwersytety funkcjonują dzięki znacznemu wsparciu finansowemu ze źródeł publicznych i prywatnych oraz że wiedza, którą tworzą i przekazują, wywiera ogromny wpływ na gospodarkę i społeczeństwo, istotny – z punktu widzenia sponsorów i społeczeństwa – jest również sposób, w jaki funkcjonują pod względem administracji i zarządzania budżetem. Prowadzi to do nasilania się nacisków zmierzających do wprowadzenia kadry pozaakademickiej do struktur kierownictwa i zarządzania na uniwersytetach.

¹⁶ Komisja Europejska, komunikat *Realizacja europejskiego obszaru kształcenia ustawicznego*, COM(2001)678, 21 października 2001.

4. Obszary działań na rzecz uniwersytetów

4.1. Uniwersytety a wymiar europejski

Odpowiedzialność za placówki uniwersyteckie w państwach członkowskich Unii Europejskiej spoczywa w zasadzie na centralnych i regionalnych organach władzy. Natomiast najważniejsze wyzwania, w których obliczu stają uniwersytety, mają charakter europejski, międzynarodowy, a nawet ogólnosiwiatowy. Jakości czy efektywności pracy tych placówek, nawet w największych państwach europejskich, nie mierzy się już na szczeblu krajowym, tylko na poziomie Europy lub świata, a oceny dokonują międzynarodowe środowiska akademickie.

W związku z tym powstaje pytanie o kompatybilność i przejrzystość systemów uznawania kwalifikacji (kwestia ta leży u podstaw procesu bolońskiego) oraz o przeszkody na drodze do swobodnego przepływu nauczycieli akademickich i kadry naukowej¹⁷ w Europie. Na przykład mobilność studentów jest wciąż zjawiskiem marginalnym w Europie (w roku 2000 zaledwie 2,3% europejskich studentów odbywało studia w innym kraju Europy¹⁸), natomiast mobilność pracowników naukowych, chociaż wyższa od średniej dla badanej populacji studentów, pozostaje wciąż niższa niż w Stanach Zjednoczonych. Rozbieżność między organizacją uniwersytetów w państwach członkowskich Unii a pojawianiem się wyzwań przekraczających granice państwowe, zwiększyła się znacznie w ciągu kilku ostatnich lat, i będzie nadal rosła w wyniku następujących czynników:

- powstania prawdziwie europejskiego rynku pracy, na którym obywatele Europy będą mieć prawo do swobodnego poruszania się¹⁹, a problem uznawalności kwalifikacji zostanie uznany za zamknięty;
- powstania nowych oczekiwań dotyczących uznawalności dyplomów i kwalifikacji, będących wynikiem działań podejmowanych przez Unię Europejską na rzecz mobilności, a zwłaszcza inicjatywy pod nazwą ERASMUS;
- pojawienia się globalnej oferty dotyczącej szerokiego zakresu studiów uniwersyteckich, kontynuowania „drenażu mózgow”, prowadzącego do utraty najlepszych studentów i naukowców, oraz stosunkowo niskiego poziomu działalności europejskich uniwersytetów na płaszczyźnie międzynarodowej;
- pogorszenia sytuacji spowodowanego wzrostem niejednorodności uczelni europejskich, który nastąpi po rozszerzeniu Unii.

Charakter i skala wyzwań odnoszących się do przyszłości uniwersytetów wskazują na to, że powyższe problemy trzeba rozwiązywać na płaszczyźnie europejskiej, wymagając one wspólnych i skoordynowanych wysiłków ze strony państw członkowskich i krajów kandydujących, przy wsparciu Unii Europejskiej, pod hasłem dążenia do Europy wiedzy.

¹⁷ Komisja Europejska, komunikat *Strategie na rzecz mobilności w ramach europejskiego obszaru badań naukowych*, COM(2001)331 final, 26 czerwca 2001.

¹⁸ Ta niska średnia maskuje istotne różnice między poszczególnymi państwami członkowskimi. Na przykład 68% studentów z Luksemburga, 10% studentów z Grecji oraz 9% studentów z Irlandii studiowało poza krajem ojczystym. I odwrotnie, tylko 0,7% studentów z Wielkiej Brytanii oraz 1,2% z Hiszpanii studiowało w innym kraju Europy.

¹⁹ W kontekście tych zagadnień Komisja Europejska opracowała plan działań dotyczący umiejętności i mobilności, COM(2002)72, 13 lutego 2002.

4.2. Działania Unii Europejskiej na rzecz uniwersytetów

Uniwersytety otrzymują wsparcie w dziedzinie badań naukowych i edukacji w postaci różnorodnych inicjatyw Unii Europejskiej. W obszarze badań naukowych otrzymują około jednej trzeciej finansowania z Ramowego Programu na rzecz Badań Technicznych i Rozwoju, a zwłaszcza za pośrednictwem działań wspierających szkolenia i mobilność pracowników naukowych (akcja im. Marii Curie).

Korzyści płynące z Ramowego Programu dla uniwersytetów będą jeszcze zwiększone poprzez 6. Ramowy Program²⁰, poprzez realizację akcji wspierających szkolenie i mobilność, wprowadzenie struktur pomocy dla tworzenia zespołów młodych utalentowanych ludzi oraz położenie większego nacisku na badania podstawowe realizowane w ramach „sieci jakości” lub „projektów zintegrowanych”²¹, a szczególnie poprzez akcję na rzecz promowania badań naukowych pod nazwą „pogranicza wiedzy” (akcja NEST).

Uniwersytety mają również znaczącą rolę do odegrania w ramach inicjatyw objętych planem działania pod nazwą „Nauka a społeczeństwo”²², którego celem jest rozwijanie i doskonalenie koordynacji przedsięwzięć narodowych w takich dziedzinach jak informacja naukowa i dialog ze społeczeństwem, etyka, edukacja w naukach ścisłych oraz „kobiety a nauka”.

Uniwersytety biorą również udział w realizacji pewnych programów unijnych odnoszących się do innowacji technicznych, np. wsparcie dla programów wykorzystania wyników badań naukowych i rozwoju (B+R), prowadzonych przez „parki nauki”, poprzez Program Ramowy lub dzięki wsparciu z funduszy strukturalnych czy Europejskiego Banku Inwestycyjnego (EIB).

Jeśli chodzi o kształcenie i szkolenie, uniwersytety są zaangażowane w realizację wszystkich akcji programu Socrates, zwłaszcza w program Erasmus. Od początku swego istnienia akcja ta objęła ponad milion studentów oraz około 12 tys. nauczycieli akademickich. Do wzmocnienia współpracy na szczeblu europejskim przyczynia się również wiele uniwersyteckich sieci tematycznych, pełniąc rolę swoistych *think tanks* dla przyszłości i rozwoju danej dziedziny wiedzy. Wspólnota Europejska zaofiarowała wsparcie dla Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych. Program Leonardo wspiera projekty dotyczące mobilności między uniwersytetami a sektorem biznesu, obejmując wsparciem 40 tys. osób w latach 1995–1999. Uniwersytety biorą również udział w inicjatywie pod nazwą „e-Europa” oraz w realizacji planu działań pod nazwą „e-Europa 2005”, który zachęca wszystkie uczelnie do zapewnienia dostępu w trybie *on-line* dla wszystkich studentów i pracowników naukowych („wirtualny kampus”)²³. Współpraca ta obejmuje również inne regiony świata. Znaczna część unijnego Ramowego Programu Badań Naukowych obejmuje wszystkie kraje świata, wsparcie dotyczy zwłaszcza współpracy z krajami śródlądowymi.

²⁰ Decyzja Rady i Parlamentu Europejskiego nr 1513/2002, JO L232, 29 sierpnia 2002, s. 1.

²¹ „Sieci jakości” stanowią narzędzie integracji potencjału badawczego Europy i zostały utworzone w celu doskonalenia nauki; „projekty zintegrowane” są stosowane do prowadzenia badań w ściśle określonym celu. Zarówno jedno, jak i drugie mają za zadanie skumulować masę krytyczną zasobów szkół wyższych i występują w siedmiu priorytetowych obszarach tematycznych, w ramach 6. Programu Ramowego.

²² Komisja Europejska, komunikat Plan działań – *Nauka a społeczeństwo*, COM(2001)714, 4 grudnia 2001.

²³ Komisja Europejska, komunikat *Plan działań e-Europa – Tworzenie edukacji jutra*, COM(2001)172 final, 28 marca 2001.

skimi, Rosją i innymi państwami powstałymi po rozpadzie ZSRR, a także krajami rozwijającymi się. Poprzez program Tempus Unia Europejska wspiera współpracę uniwersytetów z krajami byłego Związku Radzieckiego, Europą Południowo-Wschodnią oraz – od czasu rozszerzenia w 2002 roku – także z rejonem śródziemnomorskim. Powstają również inicjatywy dotyczące kontaktów z innymi obszarami geograficznymi (jak np. Alfa czy Asia-Link).

Wszystkie wymienione wyżej działania mają na celu stworzenie na całym świecie „europejskiej przestrzeni akademickiej”. Warto również wspomnieć o propozycji utworzenia programu Erasmus World, który pomoże Unii Europejskiej wesprzeć tzw. mistrzów europejskich (*European masters*) w celu zachęcenia najlepszych studentów świata do podejmowania studiów w Europie, przynajmniej w dwóch państwach europejskich.

Komisja Europejska wspiera proces boloński, który, poprzez wprowadzenie określonych reform, ma zaowocować do 2010 roku utworzeniem spójnego, kompatybilnego i konkurencyjnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.

5. Uniwersytety europejskie jako wzór dla całego świata

Uniwersytety europejskie, jeśli chcą brać udział w tworzeniu Europy wiedzy, muszą, przy wsparciu ze strony państw członkowskich i w kontekście europejskim, podjąć wiele wyzwań. Pełny potencjał uczelni europejskich może zostać wykorzystany jedynie po dokonaniu zasadniczych zmian potrzebnych do uczynienia europejskiego systemu szkolnictwa wyższego wzorem dla całego świata.

Do jednoczesnej realizacji zostały wytyczone trzy następujące cele:

- zapewnienie uniwersytetom europejskim dostępu do wystarczających i dostępnych w sposób ciągły środków oraz stworzenie warunków do ich efektywnego wykorzystania;
- pełniejsze wykorzystanie wysokiej jakości badań naukowych i dydaktyki, zwłaszcza poprzez budowanie sieci współpracy instytucjonalnej;
- większe otwarcie uniwersytetów na świat zewnętrzny oraz zwiększenie ich atrakcyjności we współpracy międzynarodowej.

5.1. Zapewnienie uniwersytetom europejskim dostępu do wystarczających i dostępnych w sposób ciągły środków

Niewystarczające środki

Przeciętnie kraje członkowskie Unii Europejskiej wydają ze środków publicznych na szeroko pojmowaną edukację 5% produktu krajowego brutto, czyli podobny odsetek jak w Stanach Zjednoczonych i wyższy niż w Japonii (3,5%). Środki publiczne nie zwiększają się jednak wraz z odnotowanym w ostatnich latach wzrostem PKB w Europie, a w ostatniej dekadzie nawet zmalały. W żadnym państwie członkowskim całkowite wydatki na szkolnictwo wyższe nie wzrosły proporcjonalnie do wzrostu liczby studentów. Szczególnie znaczące różnice są widoczne przy porównaniu z USA. Różnice te wynikają głównie z niskich nakładów z funduszy prywatnych na szkolnictwo wyższe w Europie. Nakłady te wynoszą zaledwie 0,2% europejskiego PKB w porównaniu z 0,6% w Japonii i 1,2% w Stanach Zjednoczonych.

Amerykańskie uniwersytety dysponują o wiele większymi środkami niż uniwersytety europejskie (przeciętnie dwa do pięciu razy wyższymi w przeliczeniu na jednego studenta). Środki dostarczane przez samych studentów, włączając licznych studentów z zagranicy, częściowo wyjaśniają tę dysproporcję. Jednak uniwersytety amerykańskie korzystają w szerokim zakresie z publicznych źródeł finansowania, w tym kredytów na badania naukowe, w tym ze sfery obronności, oraz ze znaczących funduszy prywatnych (przeznaczonych zwłaszcza na badania podstawowe) oferowanych przez firmy prywatne i fundacje. Duże uniwersytety prywatne mają również często pokaźne środki własne, zgromadzone przez lata w postaci prywatnych dotacji, uzyskanych głównie ze stowarzyszeń absolwentów.

Długotrwałe finansowanie uniwersytetów europejskich na niewystarczającym poziomie zagraża ich zdolności do przyciągania i zatrzymywania najbardziej utalentowanych jednostek oraz szansie na podniesienie jakości badań naukowych i dydaktyki²⁴. Ponieważ jest raczej mało prawdopodobne, by dodatkowe fundusze publiczne pokryły rosnące potrzeby, należy wskazać sposoby zwiększenia i zróżnicowania źródeł finansowania uczelni. Komisja planuje zbadanie sytuacji finansowej uniwersytetów europejskich w celu określenia głównych kierunków zmian w tej dziedzinie i wskazania przykładów do naśladowania.

Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie (w marcu 2002 roku) Unia Europejska przyjęła jako swój cel zwiększenie europejskich nakładów na badania naukowe do 3% PKB²⁵. Oznacza to również koncentrację działań na przygotowaniu kadr naukowych.

5.1.1. Sposoby zwiększania i zróżnicowania źródeł finansowania uczelni

Cztery główne źródła finansowania uczelni to:

- **Fundusze publiczne na badania naukowe i dydaktykę**, włączając w to kontrakty na prowadzenie badań przyznawane na podstawie konkursu; tradycyjnie jest to główne źródło finansowania uniwersytetów europejskich. Ze względu jednak na sytuację budżetową w krajach członkowskich i kandydujących, wzrost nakładów z funduszy publicznych może nastąpić jedynie w bardzo ograniczonym zakresie. Mimo że w marcu 2000 roku w Lizbonie kraje członkowskie zobowiązały się do zwiększenia nakładów na rozwój kadr, jest raczej mało prawdopodobne, że wysiłek ten wystarczy do pokrycia kosztów wzrostu liczby studentów czy umożliwi osiągnięcie poziomu finansowania obserwowanego w Stanach Zjednoczonych.
- Tak jak w przypadku Stanów Zjednoczonych, **dotacje prywatne** mogą stanowić ważne źródło dochodów dla uniwersytetów. Jednak w Europie rozwiązanie to napotyka różnego rodzaju trudności (przede wszystkim niska korzyść finansowa w związku z przepisami podatkowymi dotyczącymi dotacji prywatnych oraz status uczelni, który nie zawsze pozwala im na gromadzenie funduszy pochodzących ze środków prywatnych). Wyjaśnia to, przynajmniej częściowo, europejski brak tradycji filantropii na skalę obserwowaną w Stanach Zjednoczonych, gdzie absolwenci pozostają w kontakcie z uczelnią jeszcze przez wiele lat po ukończeniu studiów.

²⁴ Komisja prezentuje w swoich komunikatach tezy do dyskusji na temat finansowania uniwersytetów: *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*, COM(2002)779, 10 stycznia 2003; *Znaczenie badań naukowych dla Europy: cel – 3% PKB*, COM(2002)449, 11 września 2002.

²⁵ Komisja Europejska, komunikat *Znaczenie badań naukowych w Europie...*

- Uniwersytety mogą również pozyskiwać fundusze poprzez **sprzedaż usług** (m.in. prowadzenie badań naukowych i kursów kształcenia ustawicznego), zwłaszcza sektorowi prywatnemu, oraz poprzez wykorzystanie wyników badań naukowych. Obecnie źródła te nie mają znaczącego udziału w finansowaniu uniwersytetów europejskich, częściowo z powodu legislacji, która nie pozwala im na wykorzystanie wyników badań naukowych, a w każdym razie nie zachęca do tego, skoro zysk jest wpłacany do budżetu centralnego, a nie uniwersyteckiego, nie wspominając już o poszczególnych badaczach.
- **Fundusze pozyskiwane od studentów** w postaci wpisowego i czesnego. W Europie ten sposób pozyskiwania funduszy jest ograniczony, a nawet wzbroniony, w trosce o zapewnienie powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego.

Pytania do dyskusji

- W jaki sposób można zagwarantować odpowiedni poziom finansowania uniwersytetów z funduszy publicznych, biorąc pod uwagę ograniczenia budżetowe i potrzebę zapewnienia powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego?
- Jak można przyciągnąć dotacje prywatne, biorąc pod uwagę zwłaszcza istniejące prawo i przepisy podatkowe?
- W jaki sposób można stworzyć uniwersytetom warunki do korzystania z prężnie rozwijającego się rynku usług?

5.1.2. *Efektywne wykorzystanie istniejących funduszy*

Uniwersytety muszą wykorzystywać ograniczone zasoby finansowe w maksymalnie efektywny sposób. Mają zobowiązania wobec swoich „akcjonariuszy” – studentów, władz centralnych (które dostarczają środków finansowych), rynku pracy (który korzysta z kwalifikacji i umiejętności przez nie oferowanych) oraz całego społeczeństwa – dla których uczelnie spełniają ważną rolę w życiu ekonomicznym i społecznym. Głównym celem staje się więc zmaksymalizowanie zysków społecznych z funduszy inwestowanych w szkolnictwo wyższe. Istnieje wiele sygnałów²⁶ świadczących o tym, że fundusze te nie są obecnie wykorzystywane w najbardziej efektywny sposób.

- **Wysoki odsiew studentów, wynoszący w Unii Europejskiej średnio około 40%**. Realizacja podejścia „edukacja dla każdego” zaowocowała ogromnym wzrostem liczby studentów, bez idących za tym zmian w strukturach uczelni i warunkach życia. W większości krajów członkowskich pomyślnie ukończenie szkoły średniej daje automatyczne prawo do rozpoczęcia studiów wyższych bez dodatkowych procedur selekcji. Prawo to jest uznawane za zasadniczy element ustroju demokratycznego, gwarantujący równość wszystkim obywatelom. W rezultacie wielu studentów rozpoczyna naukę w szkole wyższej bez widocznego powołania do pracy akademickiej i nie otrzymuje w trakcie studiów tego, czego oczekuje. W niektórych państwach członkowskich uniwersytety

²⁶ Szczegółowa analiza jest przedstawiona w komunikacie *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*.

stosują własne systemy selekcji kandydatów, a w pewnych dziedzinach²⁷ wypracowują własne dodatkowe kryteria.

- **Brak zgodności między ofertą edukacyjną** (która kształtuje się w perspektywie średnioterminowej, jako rezultat trwania studiów) i **strukturą zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników** (które często odzwierciedla potrzeby krótkoterminowe i ma bardziej ulotny charakter) może sprawić, że pojawią się braki w pewnych szeroko pojmowanych typach kwalifikacji, szczególnie w dziedzinach ścisłych i technicznych. Wykształcenie wyższe w rzeczywistości nie wpływa jedynie na osoby, które je otrzymują: całe społeczeństwo musi pracować nad uzyskaniem maksymalnego zysku społecznego z inwestycji, jaką jest opłacanie studiów wyższych. Brak zgodności między kwalifikacjami oferowanymi i wymaganymi stanowi zatem ilustrację braku optymalnego wykorzystania środków.
- **Czas trwania studiów w celu uzyskania konkretnych kwalifikacji może być dwukrotnie dłuższy w niektórych krajach Europy** w porównaniu z innymi państwami członkowskimi. Wyjaśnia to ogromne różnice w całkowitych nakładach poniesionych na jednego studenta, obliczanych na podstawie przeciętnego czasu trwania studiów. Na przykład w Niemczech proces kształcenia inżyniera trwa zwykle 5–6 lat i jego koszty są całkowicie pokryte ze środków publicznych. W Wielkiej Brytanii jedynie 3 lata studiów są opłacone z funduszy publicznych, a przez kolejne 3–5 lat kształcenie odbywa się w firmie, co jest połączone z egzaminem państwowym – wszystkie koszty pokrywa pracodawca, a student jednocześnie zyskuje doświadczenie zawodowe, którego nie zdobyłby studiując w uczelni. Te zasadnicze różnice czasu trwania studiów – nawet między krajami, które nawzajem uznają swoje kwalifikacje – są uderzające, zwłaszcza gdy uwzględni się szerokie poparcie dla procesu bolońskiego, mającego na celu stworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego do roku 2010. Szczególnie dokładnego zbadania wymagają różnice w wydatkach z funduszy publicznych, w celu określenia (które rozwiązanie przynosi optymalne wykorzystanie środków).
- Powyższe spostrzeżenia odnoszą się również do zróżnicowanej sytuacji kadry akademickiej. Różnice w statusie i warunkach mianowania oraz zatrudnienia pracowników naukowych na poziomach przed i po doktoracie w Europie wskazują, że i w tym przypadku środki przeznaczane dla kadry dydaktycznej i naukowej nie są wykorzystane w sposób optymalny.
- W Europie brak jest również przejrzystego systemu obliczania kosztów badań naukowych w szkołach wyższych. Dzieje się tak z powodu zróżnicowania, braku przejrzystości i złożoności używanych systemów księgowych. Zjawisko to skłoniło grupę doradców Komisji Europejskiej do spraw badań naukowych do wysunięcia sugestii stworzenia jasnego i przejrzystego systemu księgowego do obliczania realnych kosztów badań, umożliwiającego ich porównanie.

Pytania do dyskusji

- Jak można pogodzić utrzymanie powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego z obniżeniem wskaźników niepowodzeń i odsiewu studentów?

²⁷ Zwłaszcza w medycynie i weterynarii.

- Jak można skoordynować podaż i popyt na kwalifikacje zawodowe na poziomie szkolnictwa wyższego na rynku pracy poprzez doradztwo zawodowe?
- Czy uzasadnione jest wyrównanie czasu trwania studiów w celu uzyskania tych samych kwalifikacji?
- W jaki sposób można uzyskać przejrzyste informacje dotyczące kosztów badań naukowych prowadzonych przez uczelnie?

5.1.3. Zwiększenie skuteczności wykorzystania wyników badań naukowych

Badania stosowane i niewystarczająca liczba firm opartych na najnowszych technologiach

Uniwersytety są jednym z najważniejszych źródeł nowej wiedzy i jako takie odgrywają ważną rolę w procesie wprowadzania innowacji technicznych. Jednak w Europie rola ta nie jest tak ważna, jak być powinna. Od połowy lat dziewięćdziesiątych liczba założonych przez uczelnie nowych firm opartych na najnowszych technologiach (firmy typu *spin-off*) wyraźnie wzrastała, dotyczyło to zwłaszcza pewnych konkretnych instytucji. Jest ich jednak nadal znacznie mniej niż wokół kampusów amerykańskich. W Europie mniej firm jest zakładanych przez badaczy lub we współpracy z nimi, a te już istniejące rozwijają się wolniej i upadają częściej niż w Stanach.

Kolejną poważną przeszkodą dla skutecznego stosowania wyników badań naukowych są przyjęte w Europie rozwiązania prawne w dziedzinie własności intelektualnej. W Stanach Zjednoczonych prawo Bath-Doyle'a pozwala organizacjom korzystającym z funduszy federalnych w prowadzeniu badań naukowych na przejęcie na własność wyników badań, w celu zachęcania do stosowania ich w praktyce. W ostatnich latach w Europie kilka krajów przygotowało legislację zbliżoną do prawa Bath-Doyle'a, a inne państwa członkowskie, które nie zastosowały tego typu rozwiązań, przygotowują się do tego. Jest zbyt wcześnie, by oceniać skuteczność tego rodzaju rozwiązań. Jednak rozbieżności w rozwiązaniach zastosowanych przez poszczególne państwa członkowskie i krajowy charakter regulacji prawnych przyczyniły się w Europie do utrudnienia i skomplikowania transferu technologii i współpracy międzynarodowej. Patrząc na to z szerszej perspektywy, należy jednak stwierdzić, że patent europejski – który z pewnością otworzyłby nowe możliwości zastosowania innowacji technologicznych na skalę europejską – pozostaje nadal w sferze dyskusji.

Ponadto uniwersytety europejskie nie mają dobrze rozwiniętych struktur zarządzania wynikami badań naukowych. Struktury te są słabiej rozwinięte niż np. w państwowych instytucjach badawczych. Innym ważnym czynnikiem jest brak wiedzy wielu pracowników akademickich na temat ekonomicznych aspektów badań naukowych, a zwłaszcza kwestii zarządzania i przepisów dotyczących własności intelektualnej. Sam pomysł zastosowania wyników badań naukowych jest często przyjmowany przez wielu badaczy i przez władze uniwersyteckie z powątpiewaniem, głównie ze względu na trudności w zachowaniu równowagi między wymaganiami rynku a potrzebą utrzymania, dla dobra wspólnego, autonomii uniwersytetów i swobodnego dostępu do wiedzy.

Pytania do dyskusji

- Jak można ułatwić uniwersytetom i badaczom zakładanie firm stosujących wyniki ich badań i osiąganie korzyści?
- Czy istnieje sposób zachęcania uniwersytetów i badaczy do identyfikowania, zarządzania i wykorzystywania potencjału handlowego ich badań?
- Jakie przeszkody mogą obecnie stanąć na drodze wykorzystania tego potencjału w sferze prawa czy własności intelektualnej? Jak można je usunąć, szczególnie w krajach finansujących uczelnie głównie z funduszy publicznych?

5.2. Poprawa jakości kształcenia w uniwersytetach europejskich

5.2.1. Stworzenie warunków do podniesienia jakości kształcenia

Jeśli Europa ma za zadanie osiągnąć wysoki poziom jakości kształcenia uniwersyteckiego, muszą zostać spełnione pewne warunki. Niektóre z nich zostały już spełnione w poszczególnych państwach członkowskich, a i sama lista warunków nie jest zapewne zamknięta. Mimo to lista ta stanowi punkt wyjścia do dalszej dyskusji. Tak jak w przypadku innych dziedzin wymienionych w komunikacie, powyższe problemy wymagają znalezienia rozwiązań na poziomie struktur uniwersyteckich, a także na poziomie dotyczących ich regulacji prawnych. Jeśli jednak rozwiązania te nie zostaną wprowadzone w spójny sposób w całej Europie, wysiłek związany z ich przygotowaniem pójdzie na marne. Najważniejszym celem jest stworzenie uniwersytetom europejskim warunków do optymalnego rozwoju ich możliwości, bez wyjątków, a fragmentaryczne wprowadzanie nowatorskich rozwiązań jedynie opóźni osiągnięcie ostatecznego sukcesu. Proces ten pozwoli również – jak to było w przypadku reform strukturalnych zainicjowanych przez *Deklarację Bolońską* – na stworzenie warunków umożliwiających wprowadzenie tych zmian w poszczególnych państwach członkowskich.

Potrzeba długofalowego planowania i finansowania

Warunkiem wstępnym do rozwoju i wspierania podnoszenia jakości w szkolnictwie wyższym jest stworzenie możliwości długofalowego planowania. Wysokiej jakości nie osiąga się w krótkim czasie. Ugruntowanie reputacji w konkretnej dziedzinie wiedzy wymaga lat pracy i polega na poddaniu się koleżeńskiej krytyce na poziomie nie krajowym, lecz europejskim czy wręcz światowym. Zgromadzenie kapitału intelektualnego reprezentowanego przez zespoły badawcze o światowej renomie, prowadzone z pewną dozą zapału, jak i sprytu przez osoby, których wkłady w pracę nawzajem się uzupełniają, wymaga długiego czasu oraz umiejętności wyszukania najlepszych na świecie kandydatów do współpracy.

Mimo to jednak rządy krajowe, które nadal są głównymi pracodawcami dla uczelni, opierają swoją pracę na rocznych budżetach i z trudem planują na dłużej niż kilka lat.

Chociaż niektóre państwa członkowskie Unii Europejskiej zawierają z uczelniami kilkuletnie kontrakty, czas trwania takiej umowy rzadko przekracza 4 lata. Jednocześnie, po upływie 4-letniego okresu na sytuację może wpłynąć wynik odbytych w międzyczasie wy-

borów. Często nowa ekipa rządząca zmienia cele ogólne, a te realizowane poprzednio odgrywają mniejszą rolę lub są odrzucane.

Państwa członkowskie potrzebują więc powszechnej zgody w wymiarze politycznym i społecznym dotyczącej znaczenia podnoszenia jakości pracy uczelni i prowadzenia badań naukowych, jak również warunków do realizowania tego celu. Zgoda taka powinna chronić sferę badań naukowych przed ryzykiem gry rynkowej w takim stopniu, w jakim jest to możliwe. Okres planowania rozwoju uczelni (włączając w to rozwój strategii i realizację autonomii wspomnianej w punkcie 5.1) powinien obejmować, jeśli to możliwe, 6 lub nawet 8 lat.

Potrzeba stworzenia skutecznych struktur i sposobów zarządzania

Drugim warunkiem uzyskania wysokiej jakości pracy uniwersytetów jest doprowadzenie do sytuacji, w której władze uczelni będą musiały reagować zarówno na zróżnicowane potrzeby swojej instytucji, jak i na zmieniające się oczekiwania społeczeństwa, które przecież zapewnia szkołom wyższym największą część funduszy. Spełnienie tego warunku wymaga uruchomienia procesu skutecznego podejmowania decyzji, utworzenia sprawnych mechanizmów zarządzania administracyjnego i finansowego oraz stosowania odpowiedniego systemu wynagrodzeń za pracę, który powinien gwarantować przejrzysty podział obowiązków i odpowiedzialności. Zarządzanie nowoczesnym uniwersytetem jest zadaniem złożonym, do którego wykonania powinno się angażować także osoby spoza świata akademickiego. Należy również podkreślić, że swoboda finansowania samoistnie wpłynie na kulturę finansową uczelni, ale nie wystarczy do podniesienia jakości zarządzania.

Potrzeba rozwoju aspektu interdyscyplinarnego

Trzecim warunkiem uzyskania wysokiej jakości pracy uniwersytetów jest zachęcanie ich do rozwoju prac interdyscyplinarnych. Jak już wcześniej zauważono (punkt 3.3), badania pogłębione coraz częściej są prowadzone poza obrębem jednej dyscypliny wiedzy, częściowo dlatego, że podejmowane problemy są bardzo złożone, ale głównie z powodu naszej rosnącej świadomości, że jeden problem może być rozważany i badany z punktu widzenia różnych specjalności.

Organizowanie pracy na zasadzie interdyscyplinarności wymaga od uczelni elastyczności organizacyjnej, pozwalającej pracownikom z różnych jednostek na wymianę doświadczeń i wspólną pracę, włączając w to korzystanie z najnowszych technik informacyjno-komunikacyjnych. Wymaga również elastyczności w ocenianiu i wynagradzaniu za pracę, tak aby praca interdyscyplinarna nie była niedoceniana z powodu wykraczania poza ramy działań jednostek uczelnianych. Wreszcie, same jednostki uczelniane powinny wspierać prace wykraczające poza ich ramy organizacyjne, jako przyczyniające się do realizacji zadań na poziomie wydziału.

Pytania do dyskusji

- Jak można zachęcić osoby i instytucje łożące fundusze na uniwersytety, by skoncentrowały wysiłki na podnoszeniu jakości, zwłaszcza w sferze badań naukowych, tak aby uczelnie europejskie mogły konkurować z innymi na szczeblu światowym?

- Jak można upowszechnić metody podnoszenia jakości w uczelniach, jednocześnie monitorując wpływ ich wprowadzenia na pracę całych instytucji i zespołów badawczych?
- W jaki sposób Unia Europejska może jeszcze bardziej przyczynić się do zwiększenia i utrzymania jakości pracy akademickiej w Europie?

5.2.3. Wysoka jakość w zarządzaniu kadrami

W celu zachowania swej pozycji i wzmocnienia roli na forum światowym Unia Europejska potrzebuje najwyższej jakości badaczy, nauczycieli akademickich, inżynierów i techników. Uniwersytety nadal pozostają najważniejszymi instytucjami, w których się kształcą tego typu kadry. Dane statystyczne wskazują, że Unia Europejska kształci nieco więcej specjalistów nauk ścisłych i technicznych niż Stany Zjednoczone, podczas gdy liczba badaczy w tych dziedzinach jest w Europie niższa niż w pozostałych mocarstwach technologicznych. Zjawisko to można wyjaśnić poprzez fakt, że w Europie istnieje mniej stanowisk pracy dla absolwentów nauk ścisłych, zwłaszcza w sektorze prywatnym: 50% europejskich badaczy pracuje w sektorze biznesu, w porównaniu z 83% badaczy amerykańskich i 66% japońskich.

Sytuacja w Europie może się w najbliższych latach nawet pogorszyć. Brak perspektyw kariery zniechęci młodych ludzi do studiowania dziedzin ścisłych i technicznych, a absolwenci tych kierunków poszukają zatrudnienia bardziej dochodowego niż w sferze badań naukowych. Ponadto w ciągu najbliższych 10 lat około jednej trzeciej europejskich badaczy przejdzie na emeryturę. Ponieważ w Stanach Zjednoczonych sytuacja jest podobna, międzynarodowa rywalizacja uczelni z pewnością się zaostrzy.

Jednym ze sposobów zahamowania tego trendu byłoby zwiększenie liczby kobiet pracujących w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych, w których są one wyraźnie słabo reprezentowane, szczególnie na najwyższych stanowiskach. W krajach europejskich średnio 2–4 razy więcej mężczyzn niż kobiet uzyskuje kwalifikacje uniwersyteckie w naukach ścisłych. Również kobiety stanowią jedynie od jednej czwartej do jednej trzeciej personelu badawczego w laboratoriach europejskich. Działania podjęte w ramach inicjatywy „Kobieta i nauki ścisłe”²⁸ – poprzez wskazanie głównych przeszkód stojących na drodze do uczestnictwa kobiet w europejskich badaniach naukowych oraz wspomaganie zastosowania najskuteczniejszych rozwiązań przy usuwaniu tych przeszkód w poszczególnych państwach członkowskich – mają zachęcić kobiety do udziału w tego rodzaju pracach.

Innym rozwiązaniem byłoby wzmocnienie kadr nie tylko przez wewnątrz europejską mobilność akademicką, ale także poprzez mobilność między uniwersytetami i przemysłem. Ważną rolę do spełnienia ma również mobilność wirtualna, oparta na zastosowaniu najnowszych technik informacyjno-komunikacyjnych.

²⁸ Raport roboczy ETAN *Polityka naukowa w Unii Europejskiej: upowszechnianie wysokiej jakości poprzez promowanie równości płci*, 1999, *Rezolucja Parlamentu Europejskiego dotycząca kobiet i nauki z dnia 3 lutego 2000 roku* (EP 284.656); dokument roboczy Komisji Europejskiej *Kobiety i nauka: kwestia płci jako droga zreformowania nauki*, SEC(2001)771, 15 maja 2001; *Rezolucja Rady dotycząca kobiet i nauki oraz społeczeństwa i kobiet w nauce z dnia 26 czerwca 2001 roku*; OJC 199, p.l. z dnia 14 lipca 2001; Raport Grupy Helsińskiej dotyczący kobiet i nauki *Polityki narodowe dotyczące kobiet i nauki w Europie*, marzec 2002.

Mimo że dzięki inicjatywom podjętym przez niektóre państwa członkowskie Unii Europejskiej sytuacja poprawiła się, uniwersytety europejskie nadal wybierają pracowników z kraju lub regionu, w którym są usytuowane, a nawet z wewnątrz uczelni. Ponadto ocena pracy badaczy opiera się głównie na kryteriach, które ani nie kładą nacisku na wymianę z innymi uniwersytetami europejskimi, ani nie zachęcają do niej.

W tym kontekście bardzo ważną rolę odgrywa zagadnienie uznawalności okresów studiów i kwalifikacji na poziomie europejskim. Brak szybkiego i prostego systemu uznawania kwalifikacji dla potrzeb akademickich czy zawodowych stanowi obecnie jedną z głównych przeszkód w rozwijaniu badań naukowych i mobilności, a co za tym idzie – w przepływie wyników badań i koncepcji badawczych między uczelniami europejskimi. Przygotowano specjalne narzędzia (takie jak system punktów kredytowych ECTS, suplement do dyplomu, sieć biur NARIC, dokumenty Komisji Europejskiej) i niemal wszystkie kraje członkowskie Unii oraz kraje kandydujące zainwestowały w systemy zapewniania jakości dostępne w Europejskiej Sieci ENQA. Należy pilnie zbadać, czy i jakie rozwiązanie można zastosować (w ramach procesu bolońskiego dla celów większej przejrzystości i porównywalności) do problemu uznawalności, który obecnie uniemożliwia uniwersytetom pełne wykorzystanie ich potencjału i zasobów oraz ogranicza zasięg ich działań.

Biorąc pod uwagę wskaźniki jakościowe, wysoka jakość kadr zależy w dużej mierze od dostępnych środków finansowych, ale również od warunków pracy i perspektyw zawodowych. Ogólnie rzecz biorąc, perspektywy zawodowe w uczelniach europejskich są ograniczone i często niepewne. Komisja Europejska popiera proces boloński, zwłaszcza jego rozszerzenie na poziom studiów doktoranckich, i jest zainteresowana próbami pracy nad „podwójnymi” doktoratami lub doktoratami pisanymi pod nadzorem więcej niż jednego promotora. Komisja podkreśla także konieczność kształcenia interdyscyplinarnego doktorantów.

Uniwersytety europejskie oferują mniejsze możliwości kariery po studiach doktoranckich niż ich uczelnie amerykańskie. Poszerzenie oferty zawodowej dla doktorów poza sferę badań naukowych byłoby mile widziane.

Unia Europejska podjęła wiele inicjatyw w celu ułatwienia i zachęcania do prowadzenia badań naukowych i organizowania wyjazdów dla pracowników naukowych w Europie. W ramach projektu „Europejskiego obszaru badań” (*European Research Area*) została zdefiniowana strategia wspierania badań naukowych i mobilności poprzez konkretne działania. Ponadto Komisja wkrótce przedstawi komunikat dotyczący zagadnienia kariery naukowej.

Pytania do dyskusji

- Jakie przedsięwzięcia powinny zostać podjęte w celu uaktywnienia studiów technicznych i w dziedzinach nauk ścisłych oraz zapewnienia szerszego udziału kobiet w badaniach naukowych?
- Kto i w jaki sposób powinien się zająć kwestią braku perspektyw zawodowych po studiach doktoranckich w Europie, i jak można wspomagać niezależność badań naukowych? Jakie działania mogą podjąć w tej sferze same uniwersytety, biorąc pod uwagę potrzeby całej Europy?

- Jakie sposoby można zastosować w celu ułatwienia uniwersytetom europejskim dostępu do zasobów ludzkich (studentów, nauczycieli i badaczy), jednocześnie rozwijając wymiar europejski w uczelniach i ułatwiając mobilność?

5.3. Poszerzanie perspektyw dla uniwersytetów europejskich

5.3.1. Perspektywa międzynarodowa

Uniwersytety europejskie funkcjonują w coraz bardziej zglobalizowanej rzeczywistości i konkurują z uczelniami z innych kontynentów, zwłaszcza amerykańskimi, w przyciąganiu i zatrzymywaniu najbardziej utalentowanych osób z całego świata. Uczelnie europejskie przyjmują jedynie niewiele mniej studentów zagranicznych niż uniwersytety amerykańskie, ale znacznie rzadziej są to studenci najlepsi. Ponadto zatrudniają mniej badaczy spoza kontynentu.

Warunki oferowane przez uczelnie europejskie są mniej atrakcyjne. Warunki finansowe, materialne i warunki pracy nie są równie dobre, zyski z wykorzystania wyników badań naukowych są mniejsze, perspektywy zawodowe są gorsze, również przepisy dotyczące wiz i prawa pobytu dla studentów, nauczycieli i badaczy z innych krajów są nieodpowiednie i niespójne (niezależnie, czy pochodzą oni z Unii, czy z innych krajów). Kilka państw członkowskich podjęło ostatnio działania mające na celu podniesienie atrakcyjności ich uczelni, laboratoriów i sfery biznesu dla najlepszych badaczy, studentów i wykwalifikowanych pracowników z krajów trzecich (np. poprzez wprowadzenie „wiz naukowych”).

Także Komisja Europejska przedstawiła propozycję rozporządzenia Rady Europejskiej dotyczącego warunków wjazdu i pobytu dla studentów z krajów trzecich. Równoległa inicjatywa dotycząca pracowników nauki z tych krajów jest planowana na rok 2003. Unia Europejska przyczyni się do zwiększenia atrakcyjności uniwersytetów europejskich poprzez wsparcie dla mobilności w ramach 6. Programu Ramowego (który pozwoli ponad 400 pracownikom naukowym i doktorantom z krajów trzecich na przyjazd do uczelni europejskich w latach 2003–2006) oraz w ramach inicjatywy „Świat Erasmusa”.

Pytania do dyskusji

- Jak można uczynić europejskie uniwersytety bardziej atrakcyjnymi dla najlepszych studentów i badaczy z całego świata?
- Jakim zmianom powinny ulec w kontekście rozwoju międzynarodowego wymiaru dydaktyki i badań naukowych oraz akredytacji w celach zawodowych – struktury i programy studiów oraz metody zarządzania uniwersytetami europejskimi, by wspomóc utrzymanie lub dalszy rozwój ich konkurencyjności?

5.3.2. *Rozwój lokalny i regionalny*

Uniwersytety istnieją we wszystkich regionach Europy. Ich atrakcyjność często wpływa na otoczenie pod względem gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Pozwala to na uczynienie z nich instrumentu rozwoju regionalnego i wzmocnienia wymiaru europejskiego. Działanie uczelni w wymiarze regionalnym może polegać na rozwoju ośrodków techniki i parków naukowych, rozpowszechnianiu struktur współpracy regionalnej między sektorem biznesu i uczelniami, tworzeniu uniwersyteckich strategii rozwoju regionalnego oraz regionalnych sieci uczelni.

Wymiar regionalny w szkolnictwie wyższym ma zostać wzmocniony ze względu na jego kluczową rolę w budowaniu Europy wiedzy, zwłaszcza w kontekście jej rozszerzenia. Unia Europejska popiera ten kierunek rozwoju, głównie poprzez fundusze strukturalne i 6. Program Ramowy.

Ponadto rola uniwersytetów jako źródła ekspertyz i katalizatora sprzyjającego tworzeniu licznych sieci współpracy między podmiotami gospodarczymi i społecznymi jest bardzo istotna na poziomach regionalnym i lokalnym.

Większy udział uczelni w życiu lokalnym i regionalnym nie powinien jednak przysłonić perspektywy międzynarodowej oraz ciągłego wysiłku podejmowanego w celu podnoszenia jakości badań naukowych i dydaktyki. Aspekty te pozostaną kluczowe i przyczynią się również do uczynienia z uniwersytetów ośrodków stymulujących rozwój na szczeblu lokalnym i regionalnym.

Pytania do dyskusji

- W jakich dziedzinach uniwersytety mogą bardziej się przyczyniać do rozwoju na poziomie lokalnym i regionalnym?
- Jakie istnieją sposoby wspomagania rozwoju ośrodków wiedzy, stanowiących na poziomie regionalnym oparcie dla współpracy różnych instytucji i osób zaangażowanych w tworzenie i transfer wiedzy?
- W jaki sposób można wzmocnić wymiar regionalny europejskich badań naukowych, edukacji oraz programów i projektów dotyczących kształcenia?

6. Wnioski

W niniejszym komunikacie przedstawiono uwagi, które odzwierciedlają głębokie zmiany zachodzące w europejskim świecie uniwersyteckim. Po relatywnie długim okresie izolacji zarówno od społeczeństwa, jak i od reszty świata, z zapewnionym dopływem środków finansowych i statusem chronionym przez respekt wobec ich autonomii, uniwersytety europejskie przetrwały drugą połowę dwudziestego wieku bez stawiania sobie pytań dotyczących roli i natury ich wkładu w życie społeczne.

Zmiany, których dzisiaj doświadczają i które nasilają się w ostatnich dziesięciu latach, skłaniają do postawienia pytania: *Czy uniwersytety europejskie mogą, przy ich obecnej strukturze organizacyjnej, mieć nadzieję na utrzymanie swojej pozycji w społeczeństwie i świecie?*

Jeśli Europa ma spełnić swoje ambicje stania się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy, gospodarką i społeczeństwem świata, musi mieć doskonały system szkolnictwa wyższego, z uczelniami uznawanymi na forum międzynarodowym za najlepsze w poszczególnych dziedzinach i specjalnościach.

Pytania wymienione w niniejszym dokumencie mają za zadanie wspomóc zdefiniowanie działań, jakie należy podjąć w tym celu w poszerzonej już Unii Europejskiej.

Wszystkie zainteresowane strony – instytucje, władze publiczne, osoby prywatne lub stowarzyszenia – są w ten sposób zachęcane do przedstawienia swoich punktów widzenia na ten temat, do opisania własnych doświadczeń i „najlepszych rozwiązań”.

Summaries

Ewa Chmielecka
Information, knowledge, wisdom.
What should the knowledge society appreciate?

The author outlines the characteristics of information and knowledge from the humanistic perspective. In the article, she reflects on the following problems: empirical knowledge base and explication; elimination of values (beyond truth) from the area of cognition; wisdom as a combination of knowledge and axiological reflection (values); controversies between humanities and positive sciences (threats of technocratism and managerialism); information, understanding, wisdom and the goals of education, i.e. skills, knowledge, attitudes; ways of shaping attitudes; sustainable growth society: a knowledge society or a wisdom society?

Julita Jabłocka
Strategic planning at an entrepreneurial university

The author presents essential problems of strategic planning at an entrepreneurial university, focusing on the following sequence of issues: (a) what is an entrepreneurial spirit? (b) what is an entrepreneurial university? (c) what is the meaning of strategy and strategic planning in a corporation and at a university? (d) what is the external and internal framework for developing a strategy and entrepreneurial attitude at a university? (e) how should the planning process flow and what should be the content of a strategic plan of an entrepreneurial university?

Krzysztof Leja
Preliminary framework for development
of a knowledge management strategy at a university

The author makes an attempt at identifying preliminary framework conditions essential for the development of a knowledge management strategy at a university whose important responsibilities include knowledge generation, utilisation and diffusion. He defines and describes the knowledge base of a university and a two-dimensional competence matrix which, if thoroughly analysed, serves as a prerequisite for developing a knowledge management strategy for a university. In conclusion, the article stresses the need for harmonisation of knowledge management strategy with the university's mission and strategy.

Andrzej Szuwarzyński

University as a place where knowledge is generated and utilised

The article presents author's reflections on knowledge management in a technical university. Research and education are the core activities of a university. Both those areas are associated with knowledge generation and utilisation. As a result of the Lisbon process, strategic goals in this respect have been formulated. Also, the Polish government adopted documents concerning the development strategy for higher education in Poland. In order to describe selected aspects of university life, the author refers to the World Bank's education and innovation indices relating to knowledge economy. Knowledge generation is facilitated in a university environment whereas effective utilisation can be a problem, especially in university management systems. Particular attention in the article is given to the lifelong learning system. While the article offers a case study, it may become a starting point for further debate.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Vocational colleges: perspective of knowledge society and the European Higher Education Area

Much like in other higher education establishments, the education process at Polish vocational colleges must face the idea of the European Higher Education Area as well as notions of knowledge society and knowledge economy. When discussing this issue, the author refers to the Faure Report, published over 30 years ago, and shows the validity of its claims about directions in which education, including higher education, develops. Despite the recent changes at universities and their environments, some postulates proposed by report are still not fulfilled and they are relevant to the present situation. Against this background, the author discusses the strategic goals of EU education policy and its implementation, confronting those issues with responsibilities undertaken by vocational colleges in Poland and outlining the potential problems associated with the education process in those types of schools.

Maria Wójcicka

Education for the knowledge society

The author attempts at identifying the students' expectations associated with vocational degree courses and how those expectations are fulfilled. According to the current law, *vocational studies* cover engineering studies and bachelor's degree courses. The students at those courses make up 43% of all university students in Poland. The question about the type of education offered within the so-called *short degree programmes* refers to a phenomenon which represents a considerable share of Poland's higher education as a whole.

The discussion is based on empirical studies conducted in 2000–2002. The author uses official rhetoric of applicable legislation and common knowledge as points of reference for her interpretation. This approach seems particularly justified with regard to bachelor's degree [*licencjat*], a new quality in the Polish higher education system and on the job market. The law unifies *bachelor's degree courses* and gives them a vocational status, i.e.

describes them as industry-oriented, offering a considerable portion of specialised knowledge, practical training as an essential element of education and a shorter (3–4 years) period of study (vs. master's degree courses). In public perception, government-funded academic institutions carry bachelor's degree holders to the level which corresponds to the first level of general university studies, i.e. prepares them for further education rather than a specific occupation. In contrast, bachelor's degree courses in other types of higher education establishments have a vocational focus. Research results have not fully confirmed that this aggregate approach would be justified, yet they provide a picture which is closer to common knowledge.

Roman Sowiński
Systemic determinants of higher education concepts

The 1997 Polish Constitution does not clearly identify the relevant organisational and legal elements of higher education since the description of Poland's social and economic system plaid down in this fundamental act is not very precise. In this state of affairs, various concepts can be developed to define the place of higher education in the system of governmental responsibilities and the permissible legal status of universities.

The author attempts to define the nature of obligations (benefits) resting upon public authorities under Article 70 para. 1 subpara. 4 of Poland's Constitution, describing them as *public responsibilities pursued through organisational, coordinating, controlling and supervisory functions, and creating the environment for the universal right to education to be exercised*. One of the essential obligations resting upon educational organisations is the *obligation to cooperate*. This obligation pertains to all constituents of the higher education system which perform public functions, regardless of their organisational and legal format or ownership status.

Under the Polish Constitution, entities which offer educational services may be treated as entrepreneurs. The author points out that in this case all rules applicable to entrepreneurship (e.g. antitrust bans, fair competition clauses) should apply to activities undertaken by universities-entrepreneurs.

The article proposes that educational responsibilities should be pursued in formats such as public-private partnership, public procurement and the stakeholder framework.

The author expresses a view that in the future knowledge society, the legal features of universities should protect them against losing their mission-oriented role but should also guarantee their stable position in the system which satisfies individual and social needs and rights to education and teaching.

Dominik Antonowicz
From tradition to modernity.
British universities on the way to knowledge society

Since 12th century British universities have functioned as small, hermetic, autonomous and, above all, elitist institutions. However, over the last fifty years this model has undergone fundamental transformations and British universities lost their elitist, class-based nature, turning into mass education establishments. This change has been accompanied

by commercialisation of knowledge and academic institutions as well as the gradual adoption of commercial organisational patterns along with corporate governance culture. As universities gradually opened to the outside world and the research community became more active, this process turned out to be the key driver of change. The opening-up process did not always win the support and enthusiasm in the academic community and many changes were made against firmly opposed academicians. However, subsequent governments, whether conservative or labour, showed strong political determination in overturning traditional patterns and in modernising the governing mechanisms of university life.

The author discusses reforms in the UK higher education, aimed at redefining the place and role of universities in the society.

Stefan Jackowski

What difference does the Internet make to traditional university teaching?

The article discusses the impact of computer technology and, in particular, the Internet on academic teaching methods. The author points out that the Internet allows much greater transparency in the teaching process, which can potentially lead to improvement in the quality of teaching. The Internet facilitates direct interactions between the student and the teacher. The article also discusses efforts to improve teachers' skills in using information and communication technologies for teaching purposes and points out the need to introduce basic courses in IT skills for university students. In this context, initiatives undertaken by US universities, i.e. Open Course Ware (MIT) and Open Knowledge Initiative, are discussed in brief.

Ewa Okoń-Horodyńska

R+D activity and innovation in Poland and the *Lisbon Strategy* (2)

The article discusses the framework for *Lisbon Strategy* in Poland, i.e.: (a) financing problems in research and science in cross-national comparisons; (b) the structure of R&D facilities as a factor which may limit the technology transfer; (c) the resultant level of innovativeness in Poland's economy.

The author summarises chances and opportunities associated with the implementation of the *Lisbon Strategy* in Poland and presents recommendations which may be conducive to success in this area.

Kronika

Konferencja „Rola polskiej nauki we wzroście innowacyjności gospodarki” (Kraków, 24 listopada 2003 roku)

Konferencja została przygotowana przez Radę Naukową Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego oraz Katedrę Ekonomii Instytutu Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uczestnicy otrzymali wcześniej przygotowane referaty; planowane jest także opublikowanie przez Polskie Towarzystwo Ekonomiczne materiałów pokonferencyjnych, zawierających – poza referatami – dodatkowe wystąpienia (m.in. ministra Michała Kleibera) i głosy w dyskusji. Nie muszą podkreślać wagi tematu, któremu poświęcona była konferencja, zwłaszcza w numerze półrocznika o zbliżonej tematyce. Na konferencji akcenty zostały położone na innowacyjność w skali makro oraz w przedsiębiorstwie, a także na rolę nauki w tym procesie w Polsce: obecnie i w przyszłości. Szeroko został potraktowany w tym kontekście czynnik zewnętrzny – przewidywany wpływ przystąpienia do Unii Europejskiej na proces zwiększania innowacyjności gospodarki. W referatach Tadeusza Żółtowskiego i Beaty Batowicz (*Wyzwania wspólnotowej polityki innowacyjnej*) oraz Zofii Wysokińskiej (*Wpływ polityk sektorowych na innowacyjność przedsiębiorstw i państwa w perspektywie członkostwa w Unii Europejskiej*) wszystkie te wątki, związane z koniecznością podniesienia poziomu innowacyjności polskiej gospodarki, wynikające przede wszystkim ze *Strategii Lizbońskiej*, prowadzą wprost do problemów związanych z niezbędnymi zmianami w polityce naukowo-technicznej, które by doprowadziły do zwiększenia udziału polskiej nauki w procesach innowacyjnych. Kwestie te podniósł w swoim wystąpieniu minister nauki i informatyzacji, a także wielu dyskutantów. Podstawowe z tych problemów to: (1) konieczność zwiększenia udziału nakładów na prace badawczo-rozwojowe w PKB, a zwłaszcza nakładów ponoszonych w sektorze prywatnym, które są wysoko skorelowane ze wskaźnikami innowacyjności gospodarki; (2) struktura nakładów na B+R (udziału nakładów na badania podstawowe, stosowane i rozwojowe); (3) konieczność lepszego wykorzystania nakładów publicznych poprzez uwzględnianie określonych kierunków priorytetowych oraz koncentrację na szerokich problemach transdyscyplinarnych (w tym tworzenie odpowiednich struktur).

W pozostałych referatach omawiano techniczno-organizacyjne oraz ekonomiczno-finansowe bariery wzrostu innowacyjności, a także uwarunkowania systemów zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach, które stanowią podstawowe ogniwa narodowego systemu innowacji. Konferencja dostarczyła zatem niezwykle cennych elementów diagnozy stanu innowacyjności polskiej gospodarki (czynników ją determinujących oraz występujących

barier), a wreszcie – elementów prognostycznych, określających uwarunkowania i perspektywy wzrostu innowacyjności polskiej gospodarki oraz tworzenia gospodarki opartej na wiedzy.

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego,
Uniwersytet Warszawski

Rola nauki w społeczeństwie wiedzy (Warszawa, 20 maja 2004 roku)

Konferencja została zorganizowana przez Komitet Naukoznawstwa przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Kasę im. Józefa Mianowskiego oraz Fundację Popierania Nauki. W jej trakcie w sposób kompleksowy pokazana została rola różnych dziedzin nauki w społeczeństwie wiedzy. Wygłoszono cztery referaty.

Prof. dr hab. Maciej Grabski, przewodniczący Fundacji Nauki Polskiej, przedstawił referat *Czy można oprzeć gospodarkę na nauce?*, odnosząc się przede wszystkim do nauk, które pozwalają rozwinąć postęp techniczny i są elementem wspomagającym innowacyjność gospodarki; prof. dr hab. Stefan Jackowski w referacie *Matematyka w społeczeństwie wiedzy* omówił rolę matematyki, prof. dr hab. Jan Doroszewski przedstawił referat *Medycyna a rozwój wybranych dziedzin nauki i praktyki*; prof. dr hab. Jacek Kochanowicz omówił znaczenie nauk ekonomicznych w społeczeństwie wiedzy.

Większość dyskusji i publikacji poświęconych problematyce społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy dotyczy kwestii praktycznych związanych z wykorzystaniem wielu form i rodzajów wiedzy w tzw. nowej ekonomii w rozwijającym się społeczeństwie. Autorzy referatów i dyskutanci skoncentrowali się na tylko jednej, najbardziej wartościowej formie wiedzy wynikającej z rozwoju nauki. Wskazano na różnicę między pojęciami „wiedza” oraz „nauka”. Przedstawiono wzajemne wpływy nauki na rozwój gospodarki oraz konsekwencje rozwoju gospodarki jako kontekstu rozwoju nauki. Zwrócono uwagę na konsekwencje przekształcania nauki w towar. Położono nacisk na różnice między racjonalnością naukową i gospodarczą. Wspomniano o roli edukacji na poziomie uniwersyteckim, wykorzystującej naukę do kształtowania społeczeństwa wiedzy. Szczególnie interesujące wydaje się nakreślenie w referatach kierunku kształtowania się określonych nurtów rozwojowych w poszczególnych dziedzinach nauki, takich jak medycyna, matematyka czy ekonomia, we współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych. Zwrócono uwagę zarówno na zewnętrzny kontekst rozwoju nauki, który wpływa na kierunki badań i kształtowanie się określonych szkół naukowych, jak i na wewnętrzne procesy rozwoju nauki, a zwłaszcza nadmierną specjalizację. Z referatów i dyskusji wyłonił się złożony obraz wielokierunkowych sieci wzajemnych zależności między tymi dwiema sferami, a także ograniczeń i stymulatorów ich rozwoju.

Julita Jabłecka

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego,
Uniwersytet Warszawski

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Dominik Antonowicz – ukończył socjologię na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz zarządzanie w Birmingham University. Obecnie pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika i przygotowuje rozprawę doktorską *Plus ratio quam vis – modele polityki rządowej wobec uniwersytetów*.

Ewa Chmielecka – filozof, adiunkt w Katedrze Filozofii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. W swej pracy łączy refleksję z zakresu filozofii nauki z badaniami nad systemami i funkcjami kształcenia wyższego. Autorka około 100 publikacji, m.in.: *Dwa przełomy. Zadania filozofii nauki w ujęciu wybranych stanowisk* (2002); *Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych. Opinie rektorów* (2004).

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.

Julita Jabłecka – doktor nauk ekonomicznych, specjalista z zakresu organizacji i zarządzania, sekretarz naukowy Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu

Warszawskiego. W latach 1990–1991 uczestniczyła w przygotowaniu nowych rozwiązań legislacyjnych dotyczących nauki. Zainteresowania badawcze: przemiany w nauce oraz w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie, procesy decyzyjne w nauce, ewaluacja jako instrument zarządzania.

Stefan Jackowski – profesor nauk matematycznych, specjalista w dziedzinie topologii algebraicznej. Czwartą kadencję pełni funkcję dziekana Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Uczestniczy w tworzeniu i wprowadzaniu narzędzi matematycznych do organizacji dydaktyki akademickiej, m.in. Internetowej Rejestracji Kandydatów (IRK) i Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów. Jest autorem wielu publikacji z dziedziny nauki i szkolnictwa wyższego.

Krzysztof Leja – absolwent Wydziału Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej Politechniki Gdańskiej, doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Zakładzie Zarządzania Wiedzą i Informacją Naukowo-Techniczną i prodziekan ds. kształcenia ustawicznego Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. W latach 1992–2002 zastępca dyrektora administracyjnego Politechniki Gdańskiej. Jego główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół doskonalenia zarządzania szkołą wyższą oraz zarządzania wiedzą w instytucjach publicznych.

Ewa Okoń-Horodyńska – profesor nauk ekonomicznych, specjalista w zakresie teorii innowacji i budowania infrastruktury instytucjonalnej dla rozwoju innowacji technologicznych w gospodarce. Jest kierownikiem Katedry Ekonomii w Instytucie Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doświadczenia w pracy badawczej i eksperckiej zdobywała w uczelniach amerykańskich i europejskich, m.in. University of Washington, George Washington Business School w Seattle, Erasmus University, Centre National de la Recherche Scientifique (CRNS) w Paryżu, Sussex University. Kierowała projektami europejskimi w ramach programów Sci-Tech-Phare, Leonardo da Vinci oraz 5. Programu Ramowego Unii Europejskiej. Jest wiceprzewodniczącą Rady Naukowej Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, a także członkiem Rady Naukowej Centrum Badań Przedsiębiorczości i Zarządzania Polskiej Akademii Nauk oraz członkiem wielu naukowych organizacji krajowych i zagranicznych. Opublikowała ok. 100 pozycji (książki, artykuły, referaty, ekspertyzy, raporty z badań), m.in. *Narodowy system innowacji w Polsce* (1998), *Jak budować regionalne systemy innowacji* (2000), *Innovation in Transition* (współautorka, 2002).

Roman Sowiński – profesor Uniwersytetu Śląskiego, kierownik Katedry Prawa Gospodarczego i Zarządzania. Prawnik specjalizujący się w zagadnieniach samorządu terytorialnego, gospodarczego i zawodowego oraz współdziałania podmiotów administracyjnych. W latach dziewięćdziesiątych człon-

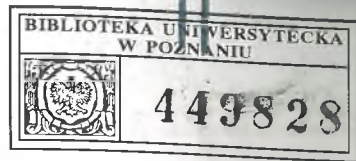
nek delegacji polskiej Rady Europy (Kongres Władz Lokalnych i Regionalnych). Członek Komitetu Zarządzającego Światowej Federacji Miast Bliźniaczych (FMCU). Od 2000 r. członek Komisji Deontologii Światowej Unii Notariatu Łacińskiego.

Andrzej Szuwarzyński – doktor nauk technicznych, adiunkt w Zakładzie Zarządzania Wiedzą i Informacją Naukowo-Techniczną, prodziekan ds. kształcenia Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, członek Senatu Politechniki Gdańskiej, Senackiej Komisji ds. Kształcenia oraz Senackiej Komisji ds. Kształcenia Ustawicznego. Prowadzi działalność badawczą w zakresie ekonomicznych i jakościowych aspektów zarządzania szkołą wyższą.

Maria Wójcicka – doktor habilitowany w zakresie pedagogiki szkoły wyższej, profesor Uniwersytetu Warszawskiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, współzałożycielka i w latach 1997–1999 redaktor naczelny „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”, krajowy doradca w programie Unii Europejskiej Leonardo da Vinci. Jej zainteresowania badawcze to przemiany strukturalne systemów kształcenia ponadśredniego, relacje między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – mechanizmy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe). Pod jej kierunkiem powstało pięć książek dotyczących jakości kształcenia, jest ponadto autorką wielu prac poświęconych problematyce szkolnictwa wyższego.

Opracowanie redakcyjne
Ewa Wosik

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Klimiuk



Zamówienia na prenumeratę półrocznika

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

prosimy składać w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

fax (0-22) 826-07-46

e-mail: viola@mercury.ci.uw.edu.pl

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi **30 zł**

ISSN 1231-01-98