

Nauka i szkolnictwo wyższe

2/26/2005

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Zagadnienie jakości
w praktyce szkół wyższych

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**
Adam **Gałkowski**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**, 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 2005

ISSN 1231-02-98



col. 449828 II

2005-05-19

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

2/26/2005, półrocznik, Warszawa



Od Redakcji 5

Nian Cai **Liu**, Ying **Cheng**, Międzynarodowy Ranking Uniwersytetów
(Academic Ranking of World Universities)
– metodologia i problemy **7**

Krzysztof **Pawłowski**, Wpływ rankingów i akredytacji
na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku
– artykuł dyskusyjny **19**

Aleksander **Kobylarek**, Redefinicja funkcji szkół wyższych
z punktu widzenia interesów środowisk lokalnych (teoria mostu) **32**

Krzysztof **Wasielewski**, Mechanizmy rekrutacji na uniwersytet
– na przykładzie kierunku socjologia ogólna ²⁶
na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu **39**

Janusz **Goćkowski**, Katarzyna M. **Machowska**, Status i funkcje
eksperta w urzędowaniu życia naukowego **50**

Małgorzata **Góral**, Dominika **Walczak**, Debata publiczna nad ustawą
Prawo o szkolnictwie wyższym – sprawozdanie i próba analizy **71**

BIBL. UAM
2005 FO 1746

Dorota **Jolkiewicz**, Ewaluacja szkolnictwa wyższego
a jakość kształcenia **98**

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, Problemy zapewnienia jakości kształcenia
w literaturze i w praktyce szkół wyższych **107**

Ireneusz **Białecki**, Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych
czasopismach naukowych **123**

Kronika 129

Summaries 133

Informacje o autorach 137

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

2/26/2005, semi-annual, Warsaw

From the Editor 5

Nian Cai **Liu**, Ying **Cheng**, The Academic Ranking of World Universities
– Methodology and Problems 7

Krzysztof **Pawłowski**, Impact of Rankings and Accreditations
on the Brand of a University on the Free Market
– A Discussion Article 19

Aleksander **Kobylarek**, Redefining the Function of Universities
from the Local Community Perspective (Bridge Theory) 32

Krzysztof **Wasielewski**, University Recruitment Mechanisms
– An Example of General Sociology
at Nicolaus Copernicus University in Torun 39

Janusz **Goćkowski**, Katarzyna M. **Machowska**, The Status and Functions
of an Expert in Arranging Academic Life 50

Małgorzata **Góral**, Dominika **Walczak**, Public Debate
on the *Higher Education Act*: An Account and Attempt at Analysis 71

Dorota **Jolkiewicz**, Evaluation of Higher Education
and the Quality of Education 98

Małgorzata Dąbrowa-Szefler, Education Quality Assurance
in Literature and University Practice **107**

Ireneusz Biatecki, Review of Foreign Journal Publications **123**

Chronicie 129

Summaries 133

Information about the Authors 137

Od Redakcji „Ofensywa jakości” w szkolnictwie wyższym, podjęta w latach osiemdziesiątych przez rządy krajów zachodnioeuropejskich, jest kontynuowana w ramach procesu bolońskiego przez znacznie szerszą grupę państw (ponad czterdzieści). Stanowi ona istotny element strategii tworzenia społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy (por. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 22 i 23). Temat jakości kształcenia obecny jest w naszym półroczniku od połowy lat dziewięćdziesiątych i – jako centralne zagadnienie współczesnej praktyki edukacyjnej – stanowi przedmiot rozważań w artykułach publikowanych w kolejnych numerach.

Artykuły zawarte w najnowszym numerze półrocznika dotyczą różnych aspektów jakości kształcenia w kontekście funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz istniejących (wdrażanych) rozwiązań prawnych. Najważniejszym z nich jest nowa ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 5 lipca 2005 r., do której brak jednak przepisów wykonawczych i która – może częściowo także z tego powodu – wywołuje nadal wiele dyskusji. W tym kontekście przedstawiona przez Małgorzatę Góral i Dominikę Walczak próba analizy debaty publicznej, która przez lata towarzyszyła powstawaniu nowej ustawy, nie wydaje się zagadnieniem historycznym, różnice poglądów bowiem pozostały, a uczelnie polskie starają się możliwie sprawnie przystosować do funkcjonowania w nowej sytuacji prawnej. Nie jest to jednak zadanie proste, gdyż system organizacji szkolnictwa wyższego w naszym kraju znajduje się w stanie permanentnej przebudowy. Jako potwierdzenie powyższej uwagi może posłużyć np. przeprowadzenie w listopadzie 2005 r. reorganizacji administracji centralnej, w wyniku której utworzone zostało nowe Ministerstwo – Edukacji Narodowej i Nauki.

W niniejszym numerze jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym analizowana jest głównie w powiązaniu z ocenianiem. Komentarz Małgorzaty Dąbrowskiej-Szeffler do opracowania opublikowanego w „Tertiary Review” (OECD) oraz artykuł Doroty Jołkiewicz przypominają podstawowe terminy związane z ocenianiem poziomu jakości kształcenia i jego doskonaleniem oraz główne problemy, jakie się pojawiają we wdrażaniu procesu zapewnienia jakości. Szczególnie interesujące wydają się artykuły poświęcone rankingom uczelni – jako specyficznej i bardzo kontrowersyjnej formy oceniania szkół wyższych. Krzysztof Pawłowski zajmuje się wpływem rankingów i akredytacji na markę uczelni (*Rankingi i akredytacje oraz ich wpływ na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*), zaś tłumaczenie artykułu profesorów Nian Cai Liu i Ying Chenga z Instytutu Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Jiao Thong w Szanghaju *Academic Ranking of World Universities – metodologia i problemy* przybliży Czytelnikom metodę i wyniki najbardziej dziś znanego i dyskutowanego w świecie rankingu. Pytanie o wpływ rankingów na proces doskonalenia jakości w szkole wyższej pozostaje jednak otwarte. Zapraszamy Szanownych Czytelników do udziału w dyskusji na ten temat na naszych łamach.

Z procesem oceniania wiąże się kwestia roli ekspertów, omawiana przez Janusza Goćkowskiego i Katarzynę M. Machowską w artykule *Status i funkcje eksperta w urzędowaniu życia naukowego*.

Zagadnienia kształtowania jakości, w ich praktycznym wymiarze, podejmują natomiast Krzysztof Wasielewski (*Mechanizmy rekrutacji na uniwersytet – na przykładzie kierunku socjologia ogólna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*) i Aleksander Kobylarek (*Redefinicja funkcji szkół wyższych z punktu widzenia interesów środowisk lokalnych*).

W numerze zawarte są ponadto informacje Ireneusza Białeckiego o ciekawych artykułach poświęconych jakości kształcenia, opublikowanych w prasie zagranicznej, Roberta

Pawlaka Przegląd tematyczny szkolnictwa wyższego OECD (informacja na temat prac nad projektem w Polsce) oraz Julity Jabłeckiej o konferencji na temat dyscyplinowej struktury nauki.

*Małgorzata Dąbrowa-Szeffler,
Adam Gałkowski*

Nian Cai Liu, Ying Cheng

Międzynarodowy Ranking Uniwersytetów (Academic Ranking of World Universities)– metodologia i problemy*

Instytut Szkolnictwa Wyższego (Institute of Higher Education), działający w ramach Shanghai Jiao Tong University, opublikował w Internecie międzynarodowy ranking uniwersytetów (Academic Ranking of World Universities), który odbił się szerokim echem na całym świecie. W rankingu tym szkoły wyższe szereguje się według wyników działalności dydaktycznej i badawczej. Wśród wskaźników stosowanych w rankingu znajdują się m.in. liczba absolwentów oraz pracowników zdobywających prestiżowe nagrody międzynarodowe, często cytowanych badaczy w ważniejszych dziedzinach badań, liczba artykułów publikowanych w wybranych, przodujących czasopismach oraz artykułów uwzględnianych w najważniejszych indeksach cytowań, a także efektywność działania ujęta w przeliczeniu na jedną osobę (*performance per capita*). Problemy metodologiczne omawiane w niniejszym artykule to m.in. ocena ilościowa i jakościowa, ocena działalności badawczej uczelni oraz oferowanego przez nie kształcenia, różnorodność instytucji szkolnictwa wyższego, język publikacji, kryteria wyboru nagród oraz doświadczenia edukacyjne i zawodowe osób uhonorowanych nagrodami. W artykule omówiono także zagadnienia natury technicznej, takie jak definicja szkoły wyższej, sposób formułowania nazw poszczególnych szkół, kwestia ich fuzji i podziałów, poszukiwanie oraz przypisywanie publikacji do autorów (instytucji).

Wprowadzenie

W celu zbadania luki dzielącej uczelnie chińskie od uczelni klasy światowej Instytut Szkolnictwa Wyższego (Institute of Higher Education), działający w ramach Uniwersytetu w Szanghaju (Shanghai Jiao Tong University), dalej zwany „zespołem autorów rankingu”, podjął próbę uszeregowania uczelni z całego świata, prowadzących działalność badawczą, według wyników działalności badawczej i dydaktycznej na podstawie łatwo spraw-

* Artykuł publikujemy dzięki uprzejmości dr. Jana Sadlaka, dyrektora Europejskiego Centrum Szkolnictwa Wyższego (UNESCO-CEPES) w Bukareszcie i równocześnie redaktora naczelnego kwartalnika „Higher Education in Europe”, w którego najnowszym numerze (nr 2/2005) się ukazał.

dzalnych danych umożliwiających porównania w skali międzynarodowej. Na prośbę wielu badaczy z różnych krajów zespół zdecydował się opublikować swój ranking w Internecie pod nazwą *Academic Ranking of World Universities* (ARWU). Od chwili pierwszego ogłoszenia ARWU (w czerwcu 2003 r.) odnotowano już ponad milion wejść na tę stronę przez internautów z całego świata, a liczba odwiedzin sięga przeciętnie 2 tys. dziennie. Do zespołu wpłynęło wiele listów elektronicznych, z których około jednej trzeciej zawierało pochwałę ARWU; autorzy 60% listów pisali w tonie pozytywnym, przekazując swoje propozycje udoskonalenia ARWU. Negatywne zdanie na temat ARWU wyrażano jedynie w ok. 5% e-maili. Należy dodać, że wiele znanych instytucji, organizacji, agencji rządowych oraz mediów informowało o istnieniu ARWU lub cytowało jego wyniki.

Metodologia rankingu

Wybór uczelni

Zespół autorów rankingu dokonał przeglądu wszystkich uczelni mogących poszczycić się laureatami Nagrody Nobla, Medalami Fieldsa (*Fields Medal*), szeroko cytowanymi badaczami (*highly cited researchers*) czy artykułami opublikowanymi w czasopismach „Nature” lub „Science”. Dodatkowo wzięto pod uwagę najważniejsze uczelnie w poszczególnych krajach, mogące się pochwalić znaczącą liczbą artykułów uwzględnianych w indeksie cytowań naukowych (*Science Citation Index-Expanded* – SCIE) lub w indeksie cytowań nauk społecznych (*Social Science Citation Index* – SSCI). Ogółem dokonano przeglądu ponad 2 tys. uczelni, a w rankingu znalazło się około tysiąca z nich. W Internecie opublikowano natomiast listę tylko pięciuset czołowych szkół wyższych.

Kryteria uszeregowania oraz przypisywane wagi

Uczelnie zostały uszeregowane według wyników działalności dydaktycznej lub badawczej, a wskaźniki zastosowane w rankingu uwzględniają liczbę absolwentów i pracowników będących laureatami Nagrody Nobla i Medalu Fieldsa, często cytowanych badaczy w 21 szeroko zdefiniowanych kategoriach tematycznych, artykuły opublikowane w czasopismach „Nature” oraz „Science”, artykuły uwzględniane w *Science Citation Index-Expanded* lub *Social Science Citation Index* oraz efektywność działania w relacji do wielkości danej uczelni. W tabeli 1 przedstawiono szczegółowe zestawienie kryteriów oraz odpowiadających im wag.

Definicje wskaźników

Wskaźnik *Alumni* określa całkowitą liczbę absolwentów danej uczelni, którzy zostali laureatami Nagrody Nobla i Medalu Fieldsa. Absolwenci definiowani są jako osoby uzyskujące tytuł licencjata, magistra lub stopień doktora w danej uczelni. Przypisywane wagi różnią się w zależności od okresu, w którym uzyskano dany tytuł lub stopień. Waga wynosi 100% dla absolwentów uzyskujących stopnie i tytuły w latach 1991–2000, 90% dla absolwentów uzyskujących stopnie i tytuły w latach 1981–1990, 80% dla absolwentów, którzy uzyskali stopień lub tytuł w latach 1971–1980 itd., aż do 10% dla absolwentów uzys-

Tabela 1
Kryteria i wagi zastosowane w rankingu ARWU-2004

Kryterium	Wskaźnik	Kod	Waga (%)
Jakość kształcenia	absolwenci uczelni, którzy otrzymali Nagrodę Nobla lub Medal Fieldsa	<i>Alumni</i>	10
Jakość kadry naukowej	pracownicy uczelni, którzy otrzymali Nagrodę Nobla lub Medal Fieldsa	<i>Award</i>	20
	często cytowani badacze w 21 szeroko zdefiniowanych kategoriach tematycznych	<i>HiCi</i>	20
Efekty działalności badawczej	artykuły opublikowane w czasopismach „Nature” i „Science”	<i>N&S^a</i>	20
	artykuły uwzględniane w indeksach SCIE oraz SSCI	<i>SCI</i>	20
Wielkość instytucji	efektywność działania w relacji do wielkości uczelni	<i>Size</i>	10

^a Dla uczelni specjalizujących się w naukach humanistycznych i społecznych (jak np. London School of Economics) wskaźnika N&S nie uwzględnia się, a waga kryterium N&S przenoszona jest na pozostałe wskaźniki.

Źródło: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

kujących stopnie i tytuły w latach 1901–1910. W przypadku osób mających więcej niż jeden tytuł czy stopień naukowy z danej uczelni instytucję tę uwzględnia się tylko raz.

Wskaźnik *Award* określa całkowitą liczbę pracowników danej uczelni będących laureatami Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, chemii, medycyny i ekonomii, a także Medalu Fieldsa w dziedzinie matematyki. Pracownicy definiowani są jako osoby zatrudnione w danej uczelni w momencie otrzymania nagrody. Wagi różnią się w zależności od okresów, w których otrzymano nagrodę (100% dla laureatów z lat 2001–2003, 90% dla laureatów z lat 1991–2000, 80% dla laureatów z lat 1981–1990, 70% – z lat 1971–1980 itd., aż do 10% dla laureatów z lat 1911–1920). Jeżeli zwycięzca pracuje w kilku uczelniach, każdej z nich przypisywana jest odwrotność liczby szkół wyższych. W przypadku Nagród Nobla, jeżeli daną nagrodę przyznano łącznie więcej niż jednej osobie, wagi przypisywane są laureatom zgodnie z ich proporcjonalnym udziałem w nagrodzie.

Wskaźnik *HiCi* określa liczbę często cytowanych badaczy w 21 szeroko zdefiniowanych kategoriach tematycznych w ramach nauk o życiu (tzn. biologii, biochemii, ekologii i nauk rolniczych), medycyny, nauk fizycznych, inżynierskich oraz społecznych. Są to osoby o najwyższych wskaźnikach cytowań w danej kategorii. Definicje kategorii oraz szczegółowe procedury można znaleźć na stronie internetowej *ISI Web of Knowledge* Thomson Corporation.

Wskaźnik *N&S* określa liczbę artykułów opublikowanych w czasopismach „Nature” i „Science” w ciągu ostatnich pięciu lat. Aby odróżnić kolejność afiliacji autorów, przypisuje się wagę 100% dla autora korespondującego, 50% dla afiliacji pierwszego autora (drugiego autora w przypadku, gdy afiliacja pierwszego autora jest identyczna z afiliacją autora korespondującego), 25% w przypadku afiliacji kolejnego autora oraz 10% dla afiliacji wszystkich pozostałych autorów. Uwzględnia się wyłącznie publikacje o charakterze artykułów.

Wskaźnik *SCI* wskazuje całkowitą liczbę artykułów uwzględnianych w indeksach *Science Citation Index-Expanded* oraz *Social Science Citation Index* w poprzednim roku. Uwzględnia się wyłącznie publikacje o charakterze artykułów.

Wskaźnik *Size* to iloraz całkowitego wyniku dla pięciu wyżej wymienionych wskaźników oraz liczby pełnoetatowych pracowników akademickich (wyrażoną w tzw. *full-time equivalents*). Jeśli dla danego kraju nie można uzyskać liczby pracowników akademickich, stosuje się ważone całkowite wyniki dla pięciu powyższych wskaźników. W przypadku ARWU-2004 liczbę pełnoetatowych pracowników akademickich uzyskano dla uczelni m.in. w Stanach Zjednoczonych, Chinach (kontynentalnych), Włoszech, Holandii, Szwecji, Belgii.

Procedury liczenia wyników

W przypadku każdego wskaźnika uczelnia uzyskująca najwyższy wynik otrzymuje wartość 100, a wartości dla pozostałych szkół wyższych liczone są jako procent tej najwyższej wartości. Rozkład danych dla każdego wskaźnika jest badany pod kątem ewentualnych znaczących efektów zakłócających, a do ewentualnej korekty wskaźnika stosowane są standardowe techniki statystyczne. Wartości dla każdego wskaźnika są ważone, co daje ostateczny wynik dla każdej szkoły wyższej. Uczelnie o najwyższym wyniku przypisuje się wartość 100, a pozostałe szkoły wyższe otrzymują wskaźniki liczone jako procent tej najwyższej wartości. Wyniki są następnie szeregowane w kolejności malejącej. Pozycja uczelni w rankingu odzwierciedla liczbę szkół wyższych, które uplasowały się przed nią.

Dane statystyczne z rankingu oraz ich analiza

Dane statystyczne z rankingu

W tabeli 2 przedstawiono liczbę oraz procent najlepszych instytucji w danym regionie. Na Amerykę Północną i Południową przypada 85% spośród najlepszych 20 uczelni oraz

Tabela 2
Liczba i procent najlepszych uczelni według regionów^a

Region	Top20	Top100	Top200	Top300	Top400	Top500
Ameryka Północna i Południowa	17 (85,0)	55 (55,0)	101 (50,2)	138 (45,9)	164 (40,7)	200 (39,9)
Europa	2 (10,0)	37 (37,0)	79 (39,3)	125 (41,5)	171 (42,4)	209 (41,6)
Azja i Pacyfik	1 (5,0)	8 (8,0)	21 (10,5)	37 (12,3)	66 (16,4)	89 (17,7)
Afryka	–	–	–	1 (0,3)	2 (0,5)	4 (0,8)
Ogółem	20	100	201	301	403	502

^a Procenty podane są w nawiasach.

Źródło: jak do tabeli 1.

Tabela 3
Liczba czołowych uczelni według krajów

Lp.	Kraj	Top20	Top100	Top200	Top300	Top400	Top500
1	Stany Zjednoczone	17	51	90	119	139	170
2	Wielka Brytania	2	11	18	29	35	42
3	Japonia	1	5	9	13	26	36
4	Niemcy		7	17	27	37	43
5	Kanada		4	9	16	19	23
6	Francja		4	8	13	20	22
7	Szwecja		4	6	9	9	10
8	Szwajcaria		3	6	6	7	8
9	Holandia		2	7	10	11	12
10	Australia		2	6	8	11	14
11	Włochy		1	5	10	16	23
12	Izrael		1	3	4	6	7
13	Dania		1	3	4	5	5
14	Austria		1	1	3	4	5
15	Finlandia		1	1	2	4	5
16	Norwegia		1	1	1	3	4
17	Rosja		1	1	1	2	2
18	Belgia			4	6	7	7
19	Chiny			1	6	13	16
20	Korea Płd.			1	2	5	8
21	Hiszpania			1	2	4	9
22	Brazylia			1	1	3	4
23	Singapur			1	1	2	2
24	Meksyk			1	1	1	1
25	Nowa Zelandia				2	2	3
26	Republika Południowej Afryki				1	2	4
27	Węgry				1	1	3
28	Irlandia				1	1	3
29	Indie				1	1	3
30	Argentyna				1	1	1
31	Grecja					2	2
32	Polska					2	2
33	Czechy					1	1
34	Chile					1	1
35	Portugalia					1	
	Ogółem	20	100	201	301	403	502

Źródło: jak do tabeli 1.

55% spośród czołowej setki. W przypadku najlepszych 400 oraz 500 uczelni procent podmiotów pochodzących z krajów europejskich jest nieco wyższy w porównaniu z Ameryką Północną i Południową. Z kolei procent instytucji z krajów Azji i Pacyfiku jest niższy niż 20 w każdej z tych klasyfikacji.

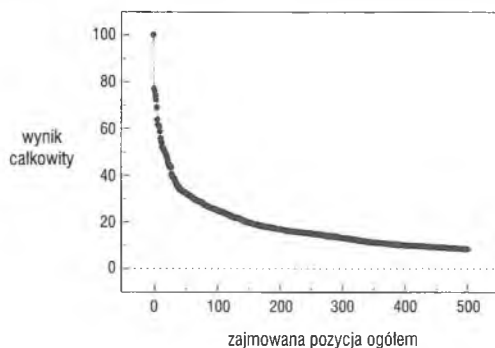
Interesujący jest również rozkład czołowych uczelni w poszczególnych krajach. Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 3, tylko 35 krajów może się poszczycić uczelniami, które znalazły się w rankingu Top500. Stany Zjednoczone zajmują w tym przypadku pozycję dominującą (85% spośród czołowych 20 uczelni, 51% uczelni z listy Top100 oraz 45% z listy Top200). Wielka Brytania radzi sobie stosunkowo nieźle, a wskaźniki dla niej wynoszą około 10% we wszystkich omawianych zakresach. Warto odnotować, iż większość czołowych uczelni ma siedziby w krajach rozwiniętych, co wskazuje na istotne znaczenie siły ekonomicznej kraju dla budowania szkół wyższych należących do światowej czołówki.

Rozkład wyników

Rozkład całkowitych wyników ukazano na rysunku 1. Można na nim zauważyć gwałtowny spadek wartości całkowitych wyników przy rosnącej ogólnej pozycji dla czołowej setki uczelni zwłaszcza w przypadku pierwszej pięćdziesiątki. Zmiana całkowitego wyniku jest stosunkowo niewielka w przypadku klasyfikacji 100–500. Z tego względu wyniki rankingu publikowano w grupach po 50 uczelni w klasyfikacjach 100–200 oraz w grupach po 100 uczelni w klasyfikacjach 200–500.

Rysunek 1

Rozkład całkowitych wyników jako funkcja pozycji zajmowanej przez grupy uczelni



Źródło: jak do tabeli 1.

Współczynniki korelacji

W tabeli 4 ukazano korelacje między wartościami wskaźników dla uczelni z pierwszej pięćsetki. Wszystkie współczynniki korelacji między wynikiem całkowitym a wartością każdego wskaźnika są wyższe niż 0,80. Wyniki dla różnych wskaźników są również stosunkowo silnie skorelowane, a współczynniki korelacji są wyższe niż 0,50, co wskazuje na spójność zastosowanego zestawu wskaźników.

Tabela 4

Współczynniki korelacji między wartościami wskaźników w rankingu Top500

Wynik korelacji wskaźników	Ogółem	Alumni	Award	HiCi	N&S	SCI	Size
Ogółem	1,00						
Alumni	0,80	1,00					
Award	0,84	0,76	1,00				
HiCi	0,90	0,60	0,65	1,00			
N&S	0,93	0,67	0,70	0,86	1,00		
SCI	0,81	0,55	0,50	0,68	0,74	1,00	
Size	0,83	0,68	0,73	0,70	0,77	0,56	1,00

Źródło: jak do tabeli 1.

Średnie wartości wskaźników

W tabeli 5 przedstawiono średnie wartości wybranych wskaźników dla uczelni uszeregowanych w różnych klasyfikacjach. Liczby uhonorowanych Nagrodą Nobla i Medalem Fieldsa absolwentów oraz pracowników uczelni należących do rankingu Top20 wynoszą przeciętnie odpowiednio 8,5 oraz 4,4, a w przypadku często cytowanych badaczy wskaźnik ten wynosi 56,5. Dla uczelni zajmujących miejsca od 101 do 201 średnia liczba absolwentów wynosi 0,4, a pracowników – 0,1 (Nagrody Nobla i Medale Fieldsa), a dla często cytowanych badaczy – 5,3.

Tabela 5

Średnie wartości wybranych wskaźników

Wskaźnik	Top 20	21–100	101–201	202–301	302–403	404–502
Alumni	8,50	1,60	0,40	0,20	0,20	0,00
Award	4,40	0,60	0,10	0,00	0,00	0,00
HiCi	56,50	13,60	5,30	2,30	1,00	0,80
N&S	27,60	6,70	2,70	1,50	0,70	0,40
SCI	4316	2390	1578	1062	787	572

Źródło danych: dane surowe rankingu ARWU–2004 opublikowanego przez autorów artykułu.

Problemy metodologiczne oraz ich rozwiązania

Dane jakościowe a dane ilościowe

Zawsze istnieją wątpliwości, czy poziom studentów można precyzyjnie zmierzyć za pomocą wskaźników liczbowych. Uczelnie oraz wykładowcy nadal jednak stawiają studentom stopnie i sytuacja niewiele się pod tym względem zmieniła. Studenci natomiast zwykle dowiadują się, że nie będą oceniani li tylko na podstawie stopni, a uczelnia i potencjal-

ni pracodawcy będą mieć możliwość dokonywania dokładniejszych, bardziej uzasadnionych niezależnych ocen.

Analogicznie, zawsze pojawia się wątpliwość, czy poziom szkół wyższych można precyzyjnie zmierzyć za pomocą samych liczb. Z tego względu należy zachowywać ostrożność przy wszelkich rankingach i nie można bezkrytycznie na nich polegać – odnosi się to także do ARWU. Trzeba natomiast traktować rankingi jako jedno ze źródeł informacji i wyrabiać sobie własny osąd w kwestii ich wyników, znając metodologię leżącą u ich podstaw.

Działalność dydaktyczna a działalność badawcza

Ze względu na to, iż oczekiwania wobec poziomu (jakości) instytucji szkolnictwa wyższego znacznie się różnią w zależności od tego, kto je formułuje, jakość tę trudno jest porównywać w skali międzynarodowej. Stworzenie rankingu kształcenia na poziomie wyższym na całym świecie byłoby niemożliwe ze względu na ogromne różnice między uczelniami w wielu krajach oraz trudności techniczne z uzyskaniem danych porównywalnych w skali międzynarodowej.

Jeżeli chcemy konstruować rzetelny międzynarodowy ranking uczelni, jedyną możliwą drogą jest zestawienie porównawcze wyników działalności badawczej. Z tego powodu zespół autorów rankingu ARWU zdecydował się uszeregować uczelnie prowadzące działalność badawczą ze względu na wyniki działalności dydaktycznej i badawczej, opierając się na łatwo sprawdzalnych, porównywalnych międzynarodowo danych. Nie przyjmowano żadnych miar subiektywnych. Żadne z danych uwzględnionych w rankingu nie pochodzą ze sprawozdań przygotowywanych samodzielnie przez analizowane uczelnie.

Typ i wielkość uczelni

Wiele znanych szkół wyższych specjalizujących się w naukach humanistycznych i społecznych plasuje się w rankingu stosunkowo nisko, co częściowo wynika z braku równowagi w „produkcji” artykułów między różnymi dziedzinami. Nominalne wyniki uzyskiwane przez uczelnie, w których funkcjonuje wydział medycyny, wydają się lepiej wypadać w rankingu, natomiast szkoły wyższe wyspecjalizowane w naukach humanistycznych i społecznych zajmują stosunkowo niskie pozycje.

Zespół autorów rankingu podjął – bez powodzenia – usilne starania, aby znaleźć dodatkowe wskaźniki, które byłyby charakterystyczne dla nauk humanistycznych i społecznych. Jednak w rankingu ARWU-2004 wskaźnik *N&S* dla instytucji specjalizujących się w tych naukach nie został uwzględniony, a jego wagę przeniesiono na inne wskaźniki. Zespół autorów rankingu bada także zasadność ustalania specjalnych wag dla artykułów uwzględnianych w indeksie *SSCI* oraz dla uczelni posiadających wydziały medyczne.

Waga wskaźnika wielkości uczelni (*Size*) jest stosunkowo niska. Duże szkoły wyższe zajmują relatywnie wysokie pozycje w rankingu. Zespół autorów rankingu bada możliwość stworzenia osobnych rankingów zawierających ten wskaźnik oraz nie uwzględniających go. Dla rankingu uwzględniającego wielkość uczelni waga wskaźnika *Size* mogłaby sięgnąć nawet 50%. Należy także dodać, iż istnieją trudności w zdefiniowaniu pracowników akademickich oraz uzyskaniu danych porównywalnych w skali międzynarodowej.

Język i typ publikacji

Ponieważ w świecie akademickim język angielski jest językiem międzynarodowym, naukowcy w uczelniach posługujących się tym językiem są ściślej zintegrowani ze światowym środowiskiem naukowym w porównaniu z naukowcami pracującymi poza krajami anglojęzycznymi. W efekcie ranking szkół wyższych oparty na wynikach badań może nieuchronnie dyskryminować uczelnie funkcjonujące poza światem anglojęzycznym. Jednym z możliwych rozwiązań jest ustanowienie specjalnej wagi dla publikacji w językach innych niż rodzime.

W rankingu ARWU-2004 uwzględniono wyłącznie publikacje mające charakter artykułów oryginalnych. Artykuły o charakterze komunikatów stanowią ważne źródło oryginalnych badań, lecz nie są uwzględniane w rankingu, ponieważ przyjęto założenie, iż większość prac opisywanych w komunikatach zostaje ostatecznie opublikowana w artykułach. Książki akademickie to ważne źródło oryginalnych badań, są one jednak bardziej powszechne w pewnych dziedzinach niż w innych. Przy tworzeniu rankingu nie uwzględniono książek ze względu na techniczną trudność uzyskania danych porównywalnych w skali międzynarodowej.

Wybór nagród oraz doświadczenie laureatów

Istnieje wiele znanych nagród, jak np. Nagroda Nobla, Medal Fieldsa, Nagroda Abla czy Nagroda Pulitzera. Największym uznaniem w międzynarodowym środowisku naukowym cieszą się Nagroda Nobla i Medal Fieldsa.

Sposób uwzględniania w rankingu edukacyjnych i zawodowych doświadczeń laureatów nagród budzi wątpliwości. Zdarza się, że dana osoba otrzymuje nagrodę, będąc zatrudniona w innej uczelni niż ta, w której prowadziła nagrodzone badania. Analogicznie może się zdarzyć, że laureat uzyskał tytuły i stopnie naukowe w jednej uczelni, a studiował w zupełnie innej szkole wyższej. W konstruowaniu rankingu nie uwzględnia się kształcenia po otrzymaniu stopnia doktora ani innych rodzajów kształcenia nie prowadzącego do zdobycia tytułów czy stopni naukowych.

Problemy techniczne i ich rozwiązania

Definicja instytucji szkolnictwa wyższego

Instytucje szkolnictwa wyższego w systemie wielokampusowych uczelni w Stanach Zjednoczonych traktowane są jako osobne podmioty, zgodnie ze zintegrowanym systemem danych o edukacji na poziomie powyżej średniego (*Integrated Postsecondary Education Data System*) prowadzonym przez National Center for Education Statistics oraz zgodnie z *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. I tak np. University of California – Los Angeles jest traktowany jako osobna uczelnia, podobnie też Imperial College of University of London.

Instytucje lub podmioty badawcze afiliowane przy szkole wyższej są traktowane zgodnie z afiliacjami podawanymi przez autorów. Jeśli autorzy określają samych siebie jako pracowników danego uniwersytetu, znajdzie to odzwierciedlenie w rankingu. Jako typowy

przykład może posłużyć École Polytechnique w Montrealu, afiliowana przy University of Montreal w Kanadzie. Analogicznie potraktowano laboratoria CNRS afiliowane przy uczelniach francuskich.

Problem stwarzają szpitale afiliowane przy szkołach wyższych. Niektóre szpitale nie chcą w swojej afiliacji podawać nazwy uczelni, z kolei niektóre uczelnie nie chcą wliczać do swoich statystyk artykułów publikowanych przez pracowników szpitala. Z tego względu szpitale afiliowane przy uczelniach są traktowane zgodnie z określeniami podawanymi przez autorów prac naukowych.

Należy dodać, że zadanie podania właściwej afiliacji należy do uczelni i afiliowanych przy nich jednostek. Nie powinno ono spoczywać na barkach twórców bądź użytkowników bazy danych.

Sformułowanie nazw uczelni

Wiele szkół wyższych posługuje się więcej niż jedną powszechnie stosowaną nazwą. Na przykład we Francji Université de Paris 6 znany jest również jako Université Pierre et Marie Curie. W Stanach Zjednoczonych Virginia Tech to ten sam podmiot co Virginia Polytechnic and State University. W Chinach dla wielu uczelni stosowana jest tradycyjna pisownia nazw (np. Tsinghua University dla Qinghua University).

W przypadku uczelni z krajów nieanglojęzycznych często spotyka się różne nazwy na oznaczenie tej samej szkoły wyższej lub takie same nazwy dla oznaczenia różnych uczelni, co wynika z różnic w tłumaczeniu. Na przykład Université Libre de Bruxelles i Vrije Universiteit Brussel z Belgii mają taką samą nazwę angielską: Free University of Brussels. Nazwę Universität zu Köln w Niemczech można przetłumaczyć na angielski jako University of Koeln lub University of Cologne.

Dla wielu szkół wyższych powszechnie stosuje się nazwy skrócone. Na przykład ETHZ to nazwa stosowana dla Eidgenössische Technische Hochschule w Zurychu, a UMPC to skrótowiec oznaczający Université de Paris 6 we Francji.

Łączenie i dzielenie się uczelni

Nazwy szkół wyższych zmieniają się na skutek łączenia się i dzielenia różnych podmiotów, zawieszenia działalności czy po prostu zmiany nazwy. Na przykład Uniwersytet w Berlinie przed drugą wojną światową mógł się poszczycić kilkoma laureatami Nagrody Nobla, natomiast prawa do dziedziczenia tych nagród rości sobie zarówno Humboldt-Universität zu Berlin, jak i Freie Universität Berlin.

Nazwy instytucji zmieniają się również obecnie. Na przykład University of Manchester oraz UMIST w Wielkiej Brytanii w październiku 2004 r. połączyły się w jeden podmiot. University of Kwazulu-Natal w Republice Południowej Afryki powstał w wyniku połączenia University of Natal oraz University of Durban-Westville w styczniu 2004 r. Z kolei Universität Innsbruck w Austrii podzielił się na dwie niezależne uczelnie: Universität Innsbruck oraz Medizinischen Universität Innsbruck.

Przeszukiwanie bazy danych oraz przypisywanie publikacji do uczelni

Przy poszukiwaniu danych dotyczących uczelni znajdujących się w tym samym mieście należy zachować dużą ostrożność przy stosowaniu słów kluczowych. Jeśli np. szukamy po prostu „Beijing University”, uzyskamy trafienia dla kilkunastu uczelni znajdujących się w Pekinie (Beijing).

W przypadku często cytowanych badaczy zespół autorów rankingu pobrał pełną listę z bazy danych ISI i dla każdego badacza z osobna określił jego afiliację. Badacze ze stałych wydziałów, instytutów lub szkół działających w ramach uczelni nie wskazujący uczelni w swojej afiliacji zostali pieczołowicie przypisani do odpowiednich szkół wyższych.

W przypadku artykułów publikowanych w czasopismach „Nature” i „Science” zespół autorów rankingu przeszukał bazę danych ISI według poszczególnych krajów i dokładnie policzył wszystkie artykuły. Analogicznie postąpiono w przypadku artykułów powstających na stałych wydziałach, instytutach lub szkołach działających w ramach uczelni bez wskazania uczelni w swojej afiliacji – zostały one skrupulatnie powiązane z odpowiednimi uczelniami.

W przypadku artykułów uwzględnionych w indeksach SCIE oraz SSCI zespół autorów rankingu podjął wszelkie możliwe próby znalezienia rozwiązań ewentualnych problemów, na ogół zakończone powodzeniem.

Uwagi końcowe

Kontrowersje wokół rankingów szkół wyższych

Każdy ranking jest kontrowersyjny, nie istnieje też ranking, który byłby absolutnie obiektywny. Niemniej w wielu krajach rankingi szkół wyższych stały się popularne. Niezależnie od ich akceptacji przez uczelnie oraz inne podmioty, istniejące systemy rankingowe zdobyły już sobie trwałe miejsce w rzeczywistości. Najważniejsze jest obecnie to, jak ulepszyć systemy rankingowe dla dobra szkolnictwa wyższego.

Cechy rankingu ARWU

Ranking ARWU ma charakter akademickiego projektu badawczego, wynika z zainteresowań osobistych jego twórców i jest prowadzony niezależnie, bez wsparcia zewnętrznego. Do jego tworzenia stosuje się kilka starannie dobranych niesubiektywnych kryteriów oraz dane porównywalne w skali międzynarodowej, które poddają się weryfikacji użytkowników rankingu. ARWU podaje wyniki w grupach po 50 lub 100 uczelni w zakresie 100–500, biorąc pod uwagę znaczenie różnic między poszczególnymi wartościami.

Co dalej?

Zespół autorów rankingu będzie kontynuował swoje prace i co roku aktualizował ARWU, wprowadzając niezbędne modyfikacje. Obecnie zespół analizuje możliwości stworzenia list czołowych uczelni o profilu inżynierskim (technicznym) lub medycznym oraz

możliwość tworzenia rankingu szkół wyższych według szeroko zdefiniowanych obszarów tematycznych, takich jak nauki społeczne, nauki fizyczne, nauki inżynierskie, nauki o życiu oraz medycyna.

Przekład z angielskiego *Danuta Przepiórkowska*

Literatura

Academic... 2004

Academic Ranking of World Universities, Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University.

Liu N.C., Cheng Y., Liu L. 2005

Academic Ranking of World Universities Using Scientometrics: A Comment on the „Fatal Attraction”, „*Scientometrics*”, nr 64(1).

Merisotis J.P. 2002

On the Ranking of Higher Education Institutions, „*Higher Education in Europe*”, nr 27(4).

Van Raan A.F.J. 2005

Fatal Attraction: Ranking of Universities by Bibliometric Methods, „*Scientometrics*”, nr 62(1).

Krzysztof Pawłowski

Wpływ rankingów i akredytacji na markę szkoły wyższej działającej na konkurencyjnym rynku – artykuł dyskusyjny*

Celem artykułu jest omówienie problemu jakości szkoły wyższej w warunkach funkcjonowania polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Autor – założyciel i rektor uczelni wyraźnie zorientowanej na studenta – jest przekonany, że w polskich warunkach (ograniczonych nakładów ze środków publicznych na badania naukowe oraz braku wyraźnego zapotrzebowania na innowacje i badania ze strony gospodarki) o jakości szkoły wyższej decydować będzie najsilniej jakość wykształcenia absolwentów, przekładająca się na wizerunek społeczny uczelni i zaufanie do niej.

Uczelnie lub ich wydziały, chcące w warunkach zaostrzającej się konkurencji ubiegać się o uzdolnionych kandydatów, będą musiały zadbać o swój publiczny wizerunek i udowodnić swoją wysoką jakość. Zwiększy to zainteresowanie marką szkoły wyższej i mechanizmami oceny jakości uczelni. Nowe formy oceny, wprowadzone do powszechnej praktyki w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku (akredytacje, rankingi), będą coraz silniej wpływać na sytuację polskiego szkolnictwa wyższego. W artykule omówiono wpływ rankingów i akredytacji na markę szkół wyższych oraz przedyskutowano zagadnienie: co najmocniej określa jakość szkoły wyższej – jej marka (wizerunek), pozycja w rankingach czy rezultaty procedur akredytacyjnych.

Wprowadzenie

Polskie szkolnictwo wyższe w drugiej połowie pierwszego dziesięciolecia lat dwutyśnych wchodzi w zdecydowanie nową sytuację. Można przyjąć, że zakończył się pierwszy etap dostosowywania się tego szkolnictwa do nowej sytuacji ustrojowej, czego re-

* Artykuł został opracowany na podstawie materiałów przedstawionych na warsztatach Banku Światowego *Use of Evaluative and Comparative Information in the Management of Tertiary Education Systems*, Bratysława, czerwiec 2005.

zultatem jest blisko pięciokrotny wzrost liczby studentów w stosunku do 1990 r., powstanie dużego sektora uczelni niepublicznych, dostosowanie struktury wewnętrznej wielu uczelni publicznych do nowych warunków funkcjonowania, a także wprowadzenie mechanizmów oceny (akredytacje, koncesje państwowe i rankingi) jako elementów stałej praktyki.

W nadchodzących latach szkoły wyższe coraz częściej będą się spotykać z nowymi zjawiskami:

- rosnącą nadwyżką miejsc na studiach (także na studiach stacjonarnych) w stosunku do liczby kandydatów, wynikającą zarówno z wchodzenia do szkół wyższych coraz mniej licznych roczników niżu demograficznego, jak i wzrostu liczby uczelni oraz oferowanych przez nie kierunków, a także rozwoju bazy materialnej;
- zmianą jakościową, jaką przyniosło członkostwo Polski w Unii Europejskiej, co stwarza polskim kandydatom na studia szansę podejmowania nieodpłatnych studiów w uczelniach wielu państw Unii;
- nasileniem się zjawiska oferowania najbardziej uzdolnionym kandydatom, w tym kandydatom z Polski, miejsc na studiach w najbardziej prestiżowych uniwersytetach państw rozwiniętych, zwłaszcza w czołowych ośrodkach amerykańskich i brytyjskich.

Do tej pory zdecydowana większość polskich szkół wyższych funkcjonowała na rynkach lokalnych (studenci z miasta, w którym istnieje siedziba uczelni) lub na rynkach regionalnych (studenci z województwa, w którym działa dana uczelnia). Tylko najbardziej uzdolnieni i umotywowani kandydaci na studia decydowali się kształcić w najlepszej ich zdaniem uczelni w określonej dziedzinie wiedzy.

W warunkach limitowanej liczby miejsc na nieodpłatnych studiach stacjonarnych w uczelniach państwowych, zwłaszcza na popularnych kierunkach studiów, działała naturalna „dźwignia” jakościowa – duża liczba kandydatów ubiegających się o miejsca na studiach stacjonarnych pozwalała w wyniku egzaminów konkursowych wybrać tych najbardziej uzdolnionych, a zarazem mocno umotywowanych, co w istotny sposób ułatwiało wykształcenie absolwentów wysokiej jakości. Dużo trudniejsza była i jest sytuacja uczelni niepublicznych, chcących konkurować o uzdolnionych kandydatów – muszą one sprostać nierównoprawnej konkurencji (studia nieodpłatne i studia płatne). Nową sytuację w tej dziedzinie wprowadza ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 27 lipca 2005 r., dopuszczająca wsparcie ze środków publicznych kształcenia na studiach stacjonarnych w uczelniach niepublicznych, co powinno doprowadzić do wyraźnego obniżenia wysokości czesnego płaconego przez studentów. Można z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć, że bezwzględna liczba najbardziej atrakcyjnych kandydatów na studia (uzdolnionych i umotywowanych), z powodu coraz mniej licznych roczników, będzie wyraźnie maleć. To spowoduje wyraźne zaostrzenie konkurencji czołowych szkół wyższych i najlepszych wydziałów o takich kandydatów, co powinno sprzyjać podnoszeniu jakości całych uczelni lub niektórych ich wydziałów.

Marka szkoły wyższej w uczelni prywatnej zorientowanej na studenta

Marka szkoły wyższej, jako istotny czynnik zarządzania, została wprowadzona w XX wieku przez wdrożenie do szkolnictwa wyższego zarządzania marketingowego (por. Kotler, Fox 1985; Dietl 2004). W artykule koncentruję się na podstawowym zadaniu

szkoły wyższej, to jest kształceniu, pozostawiając inne aspekty na boku (np. badania naukowe).

W nowoczesnym biznesie korporacje są silnie określone przez markę, a wartość marki stanowi czasami aż 70% wartości całej firmy¹. Według popularnej definicji marka to kombinacja produktu, nazwy, reklamy i związanych z tym aktywności. W przypadku szkoły wyższej marka jest w tym ujęciu rezultatem percepcji jej jakości przez głównych interesariuszy². Odzwierciedla ona jakość programów studiów, opartą na jakości kadry naukowo-dydaktycznej, poziom prowadzonych badań, stan infrastruktury materialnej uczelni oraz poziom jej organizacji. Bardzo często pojęcie marki jest utożsamiane z prestiżem uczelni, a oba pojęcia są używane wymiennie.

Wolę jednak inną definicję marki uczelni, w myśl której marka jest sumą wyobrażeń, emocji, faktów i doświadczeń, które dany uniwersytet kreuje w świadomości publicznej. Najkrócej, ale w sposób niezmiernie ważny dla osoby zarządzającej uczelnią, można stwierdzić, iż marka jest **sumą obietnic i zaufania**.

Znaczenie marki uczelni rośnie w miarę wzrostu jej pozycji konkurencyjnej na rynku edukacyjnym, a dla uczelni chcących uzyskać czołowe pozycje w państwie, a także na rynku międzynarodowym, wzmocnienie marki staje się jednym z najważniejszych zadań³. Proces globalizacji oraz coraz szerszego umiędzynarodowienia całych uczelni lub ich programów wprowadza nowe aspekty do zarządzania marką.

Silna marka uniwersytetu niewątpliwie zawiera w sobie istotną część informacji o oczekiwanej wysokiej ofercie programów studiów oferowanych przez taką uczelnię. Jednak sprawa zarządzania marketingowego ukierunkowanego na kreowanie marki budzi w tradycyjnych uniwersytetach duże opory. Podkreśla się niezależność akademicką i fakt, że kształcenie jest misją, a marketing jest sprzedażą, że dominującym elementem misji uniwersytetu są badania naukowe, a przy zarządzaniu marketingowym dość często pojawiają się konflikty między zarządem uczelni a zatrudnionymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi.

Trzeba jednak jasno stwierdzić, że w warunkach masowego kształcenia na poziomie wyższym, wejścia na rynek edukacyjny uniwersytetów *for-profit*, wycofywania się większości rządów z pełnego finansowania działalności uczelni oraz wpływu, jaki na szkolnictwo wyższe wywierają procesy globalizacyjne wprowadzanie zarządzania menedżerskiego do szkół wyższych (którego częścią jest zarządzanie marketingowe) wydaje się nieuniknione. Wygrają na tym te uczelnie, które już je wprowadziły (czołowe uczelnie prywatne) i te z państwowych, które najwcześniej dostrzegą wyzwania teraźniejszości i przyszłości.

¹ Na przykład wartość marki Coca-Cola (tzn. bez wartości budynków, gruntów, maszyn, kapitałów itd.) wynosiła w 2003 r., 70 mld dol., Microsoft – 65 mld dol., a IBM – 5,1 mld dol. (zob. „Marki Polski” 30 czerwca 2004, s. 7).

² W przypadku szkoły wyższej można określić osiem najważniejszych kategorii interesariuszy, wyrażające zainteresowanych marką uczelni. Są to: (1) założyciel; (2) studenci i ich rodziny; (3) absolwenci; (4) potencjalni i realni pracodawcy absolwentów; (5) kadra naukowo-dydaktyczna; (6) pozostali pracownicy uczelni; (7) otoczenie lokalne uczelni; (8) partnerzy instytucjonalni. Istnieje jeszcze jedna grupa, której nie można umieścić bezpośrednio wśród interesariuszy uczelni, a która jest niezwykle mocno zainteresowana jakością szkoły wyższej. Tworzą ją kandydaci na studia i ich rodziny. Philip Kotler i Karen Fox (1985, s. 20) wyróżniają w warunkach amerykańskich 16 grup interesariuszy uczelni.

³ Z badań Anny Buchner-Jeziorskiej wynika, że prestiż (a więc marka) jest podstawowym czynnikiem konkurencyjności uczelni na rynku usług edukacyjnych, i to zarówno z punktu widzenia klienta (studenta), jak i sprzedawcy usług, czyli uczelni (por. *Szkola sukcesu...* 2005).

Najważniejszymi sposobami dotarcia z informacją o uczelni do interesariuszy są:

- *public relations* wewnętrzne, tj. skierowane do studentów i pracowników;
- *public relations* zewnętrzne, adresowane do pozostałych interesariuszy;
- ogłoszenia, reklamy, artykuły w tradycyjnych mediach;
- promocja uczelni, skierowana bezpośrednio do kandydatów na studia i ich rodzin;
- komunikowanie za pośrednictwem Internetu.

Można przyjąć, że najważniejszą rolę odgrywają artykuły i informacje w mediach, rankingi, *public relations* bezpośrednie, konferencje środowiskowe, reklamy, konferencje prasowe.

Od początku swojej działalności Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu (WSB-NLU) prowadzi wśród kandydatów i studentów starszych lat badania mające określić, co zdecydowało o wyborze przez nich uczelni oraz czy są zadowoleni z tego wyboru. Wyniki tych badań oraz własne doświadczenia z kilkunastoletniego okresu zarządzania szkołą wyższą wskazują na 12 najważniejszych czynników wpływających na budowanie silnej marki (w kolejności tylko częściowo uwzględniającej ich znaczenie):

- zaufanie do uczelni jako instytucji;
- wysoka jakość oferowanych programów studiów;
- pozycja akademicka zatrudnionej kadry;
- jakość wykształcenia absolwentów i opinia o absolwentach;
- łatwość zatrudnienia absolwentów i stosunkowo niewielki, dający się pominąć odsetek bezrobotnych⁴;
- opinia potencjalnych i realnych pracodawców o uczelni;
- opinia środowiska akademickiego o randze uczelni;
- oferta spoza sfery dydaktyki, przekładająca się na atmosferę życia studenckiego;
- satysfakcja ze studiowania w danej uczelni;
- pozycja uczelni w rankingach;
- warunki studiowania (jakość budynków dydaktycznych i wyposażenia, zaplecze socjalne i sportowe);
- współpraca programowa i osobista z liczącymi się partnerami zagranicznymi.

Dla uczelni zorientowanej na studenta najważniejsze są następujące aspekty budowania marki:

- programy nauczania (atrakcyjne dla studentów);
- pozytywne relacje między nauczycielami akademickimi a studentami;
- dobre warunki studiowania;
- oferta spoza sfery dydaktyki, zwiększająca atrakcyjność życia studenckiego;
- szeroko rozumiane *public relations* w otoczeniu lokalnym, regionalnym, państwowym i globalnym;
- wykorzystywanie nowych technik komunikowania (Internet itp.);
- stosowanie właściwych technik dotarcia z informacją o uczelni bezpośrednio do kandydatów na studia.

Wyniki badań prowadzonych wśród kandydatów na studia w WSB-NLU wskazują na cztery najważniejsze czynniki decydujące o podjęciu kształcenia w tej właśnie uczelni:

⁴ Badania wśród absolwentów WSB-NLU, przeprowadzone w maju 2005 r. (źródło – praca licencjacka Anny Gołębiowskiej, w zbiorach WSB-NLU) wskazują, że badani absolwenci otrzymali 1 lub 2 oferty pracy (50% badanych), 3 oferty (15% badanych), więcej niż 3 oferty (27% badanych).

- opinie o szkole, pochodzące bezpośrednio od studentów;
- informacje zebrane z Internetu;
- pozycje w rankingach;
- artykuły i wywiady w prasie (głównie z rektorem), zwłaszcza opisujące kariery absolwentów.

Zdecydowanie najsilniejszym czynnikiem wpływającym na podejmowanie decyzji o wyborze uczelni, pojawiającym się niemal w każdej ankiecie, jest opinia o szkole, o jakości kształcenia, przekazywana przez studentów w rozmowach prywatnych z kandydatami. Wśród często wymienianych czynników decydujących o podjęciu studiów są także rankingi uczelni w popularnych mediach, w istotny sposób wpływające na wzmocnienie lub osłabienie siły marki.

Marki powszechnie znanych, funkcjonujących długi czas polskich uczelni państwowych – takich jak Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski czy Szkoła Główna Handlowa – niewątpliwie są dla wielu kandydatów na studia wystarczającym powodem podjęcia decyzji o wyborze uczelni, bez uwzględniania ich pozycji w rankingach⁵, jednak dla czołówki prywatnych szkół wyższych, powstałych w Polsce w okresie ostatnich 13 lat, a ubiegających się o uzdolnionych kandydatów na studia, pozycja w rankingu ma bardzo duże znaczenie.

Uzależnienie uczelni prywatnych, działających w Polsce w warunkach skrajnie ostrej konkurencji, od pozycji uzyskiwanych w rankingach jest wyjątkowo mocne. Rektor prywatnej szkoły wyższej musi w swojej polityce analizować poszczególne rankingi, a niektóre decyzje dotyczące strategii rozwoju może wręcz wiązać z próbami uzyskania wyższych pozycji w najpopularniejszych rankingach.

Koncesje i akredytacje a rankingi

W dyskusji nad jakością szkolnictwa wyższego często myli się wyżej wymienione terminy – szczególnie dużo nieporozumień dotyczy pojęcia akredytacji.

Funkcjonująca od czterech lat Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA) tak naprawdę pełni rolę komisji nie tyle akredytacyjnej, ile koncesjonującej (koncesyjnej), tzn. dopuszczającej nowe uczelnie i nowe programy studiów do funkcjonowania w oficjalnym systemie publicznym. To decyzja ministra odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe, poprzedzona pozytywną opinią PKA, uprawnia uczelnię do wydawania państwowych dyplomów ukończenia studiów na kierunkach, dla których uczelnia uzyskuje uprawnienia. PKA pełni bardzo użyteczną rolę ustanawiając wspólne, najniższe akceptowane standardy (liczba profesorów dających uprawnienia, zawartość minimów programowych itd.), ale nie mierzy jakości kształcenia w danej uczelni. Przedmiotem pracy PKA, a także jej zespołów wizytujących, są przede wszystkim sprawy formalne (dokumenty), a nie przebieg procesu dydaktycznego oraz jakość wykształcenia studentów i absolwentów.

Z punktu widzenia poziomu jakości kształcenia znacznie większe znaczenie mają dobrowolne zrzeszenia akredytacyjne, takie jak wzorcowa amerykańska AACSB czy europejskie EQUIS i CEEMAN (dla ekonomicznych szkół wyższych), które, ustanawiając znac-

⁵ Na przykład w badaniach prowadzonych przez Elżbietę Moskaiewicz-Ziółkowską i Krystynę Polańską blisko 50% ankietowanych studentów jako przyczynę podjęcia studiów w danej uczelni podało jej prestiż (por. *Szkoła sukcesu...* 2005, s. 67).

nie wyższe standardy od tych akceptowanych jako dopuszczalne, wydzielają grupę uczelni o wysokim lub o najwyższym standardzie. Pierwszym polskim stowarzyszeniem akredytacyjnym było Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”, funkcjonujące już od ponad dziesięciu lat, ale jego działalność ogranicza się w zasadzie do uczelni prywatnych, i to wyłącznie czołowych (akredytację SEM „Forum” uzyskały tylko 24 uczelnie spośród ponad 250 szkół wyższych oferujących programy biznesowe).

Innym rodzajem oceny jakości uczelni są rankingi – ich rolą powinna być ocena zewnętrzna tej jakości, uwzględniająca opinię publiczną. Wartość rankingów jest tym większa, im bardziej są niezależne od opinii środowiska akademickiego. Skrajnie pragmatycznym pomiarem jakości programu studiów w danej uczelni jest średnia wartość wynagrodzenia uzyskiwanego przez jej absolwentów tuż po podjęciu pracy zawodowej i po 5 latach, ale taki pomiar jest możliwy tylko w państwach o stabilnej gospodarce rynkowej i ustabilizowanym szkolnictwie wyższym, funkcjonującym bez większych zmian przez wiele lat. Polska, Słowacja, Rumunia, Ukraina i inne kraje Europy Środkowo-Wschodniej, w których w ostatnich kilkunastu latach zaszły duże zmiany gospodarcze i zmiany w systemie szkolnictwa wyższego, wciąż do tej grupy państw „ustabilizowanych” nie należą. W tej sytuacji rankingi powinny dać opinii publicznej możliwie obiektywny obraz uczelni. O sile rankingów niech świadczą dane z badań prowadzonych przez WSB-NLU: aż 53–83% ankietowanych w latach 1995–2000, którzy o WSB-NLU dowiedzieli się z gazet, wskazało na ranking tygodnika „Wprost” (por. Pawłowski, Makosz 2004).

Przegląd najważniejszych rankingów w Polsce

Można wyróżnić trzy rodzaje rankingów prowadzonych przez poszczególne tytuły prasowe:

- rankingi całych uczelni („Rzeczpospolita”/„Perspektywy”, „Wprost”);
- rankingi najpopularniejszych kierunków studiów („Polityka”, „Wprost”);
- rankingi branżowe („Home & Market”, „Newsweek”).

Z punktu widzenia zarządzania marketingowego szkołą wyższą istnieją dwa wyraźnie różniące się typy rankingów, są to:

- rankingi akademickie (najważniejszy jest w nich interes zatrudnionej w uczelni kadry naukowo-dydaktycznej);
- rankingi rynkowe (najważniejszy jest w nich interes studentów).

Poniżej przedstawiono skrótowy opis trzech najważniejszych rankingów⁶.

- **Ranking „Rzeczpospolitej”/„Perspektyw” – najbardziej prestiżowy w środowisku akademickim**
 - wszystkie szkoły wyższe (państwowe i niepaństwowe) razem, podział na uczelnie akademickie (mające uprawnienia do nadawania stopnia doktora) oraz niepaństwowe uczelnie magisterskie;
 - przygotowany przez prof. Marka Rockiego, reprezentuje punkt widzenia kadry naukowo-dydaktycznej.

⁶ Obszerną analizę rankingów przeprowadziła Barbara Minkiewicz (*Szkola sukcesu...* 2005, s. 92–109).

Ranking akademickich szkół wyższych: 20 kategorii podzielonych na 3 grupy – prestiż uczelni (3 kategorie – 50% ogółu punktów), siła naukowa (5 kategorii – 30% ogółu punktów), warunki studiowania (12 kategorii – 20% ogółu punktów).

Ranking niepaństwowych szkół magisterskich: 28 kategorii podzielonych na 3 grupy – prestiż uczelni (2 kategorie – 30% ogółu punktów), siła intelektualna uczelni (11 kategorii – 40% ogółu punktów), warunki studiowania (16 kategorii – 30% ogółu punktów).

Ocena rankingu:

- jednostronność punktu widzenia (interes grupy profesorskiej), o miejscu uczelni w rankingu decyduje głównie opinia środowiska akademickiego oraz siła naukowa zatrudnionej kadry;
 - brak kategorii uwzględniających ocenę programu studiów i sposobu jego realizacji;
 - brak uwzględnienia interesu studentów;
 - ranking zachowawczy, uwzględniający interesy starych i dużych uczelni państwowych
- **Ranking „Wprost” – najstarszy i najbardziej popularny wśród kandydatów**
 - osobno różne kategorie uczelni publicznych (uniwersytety, uczelnie techniczne, medyczne, ekonomiczne, rolnicze, pedagogiczne, wychowania fizycznego, artystyczne) oraz 2 kategorie uczelni niepublicznych (biznesowe i inne), a także wspólny ranking programów MBA;
 - unikatowy ranking „Gdzie studiować” dla 9 najbardziej popularnych kierunków studiów, w którym porównuje się jakość kształcenia i wartość rynkową dyplomów razem dla uczelni publicznych i niepublicznych (wyraźnie adresowany do kandydatów na studia i ich rodzin);
 - dla uczelni publicznych: 4 kategorie – ocena zaplecza intelektualnego (60% ogółu punktów), ocena procesu kształcenia (20% ogółu punktów), ocena szans kariery zawodowej (15% ogółu punktów), ocena warunków socjalnych studiowania (5% ogółu punktów);
 - dla uczelni niepublicznych: 3 kategorie – ocena zaplecza intelektualnego (40% ogółu punktów), ocena procesu kształcenia (40% ogółu punktów), ocena szans kariery zawodowej i warunków studiowania (20% ogółu punktów).

Ocena rankingu:

- wyraźny akcent na rynkową wartość dyplomu i pokazania uczelni z punktu widzenia studiów;
 - przygotowywany przez osoby spoza środowiska akademickiego.
- **Ranking „Polityki” – przygotowywany przez środowisko Akademii Ekonomicznej w Poznaniu**
 - nie jest rankingiem całych uczelni, jest wyraźnie nastawiony na porównanie siedmiu najpopularniejszych kierunków: z nauk społecznych (biznes, pedagogika, politologia, psychologia, socjologia) oraz prawa i informatyki;
 - 6 kategorii i aż 47 wskaźników – pozycja akademicka: (6 wskaźników i 25% ogółu punktów), potencjał kadrowy (7 wskaźników i 20% ogółu punktów), orientacja na studia (7 wskaźników i 20% ogółu punktów), kontakty z otoczeniem (12 wskaźników i 15% ogółu punktów), selekcyjność (6 wskaźników i 10% ogółu punktów), infrastruktura (9 wskaźników i 10% ogółu punktów);

- dla studiów biznesowych osobno sklasyfikowane uczelnie publiczne, osobno niepubliczne, dla pozostałych kierunków – klasyfikacja wspólna.

Ocena rankingu:

- bardzo pożyteczny dla osób zarządzających uczelniami (ze względu na dużą szczerą otwartość);
- próba uwzględnienia interesu studentów.

Znaczenie akredytacji i rankingów dla kierowania uczelnią

Akredytacje dobrowolne i rankingi stanowią istotne narzędzia wpływania na procesy zachodzące w szkołach wyższych, zwłaszcza tych zmuszonych do konkurowania na wolnym rynku edukacyjnym. Wciąż inna jest sytuacja uczelni państwowych, funkcjonujących bezpiecznie dzięki dotacjom z budżetu państwa i przyjmujących studentów na studia nieodpłatnie. Jednak w przyszłości, głównie z powodu procesów demograficznych, także uczelnie państwowe będą zmuszone do konkurowania o kandydatów na studia.

Obecnie dla uczelni państwowych dobrowolne akredytacje i miejsca w rankingach odgrywają głównie rolę prestiżową. Większość prywatnych szkół wyższych (blisko 90%) funkcjonuje wyłącznie na rynkach lokalnych, przyjmując na studia mieszkańców miast, w których mają swe siedziby oraz kandydatów z najbliższych okolic. Uczelnie te nie poddają się dobrowolnym akredytacjom i zajmują odległe miejsca w rankingach.

W Polsce w nadchodzących latach spadek liczebności poszczególnych roczników kandydatów na studia będzie tak duży, że za około 10 lat liczba kandydatów na studia będzie zapewne dwukrotnie mniejsza od liczby oferowanych miejsc we wszystkich szkołach wyższych. W tej sytuacji czołowe polskie uczelnie prywatne muszą uzyskać prestiż i pozycję czołowych uczelni polskich – w przeciwnym razie nie przetrwają.

Dla osób ze środowiska akademickiego jest oczywiste, że rankingi nie są doskonałym narzędziem do badania jakości⁷ i wnioskowania na jej temat. Poprzez dobór kryteriów i ich wag można uzyskać niemal dowolne uszeregowanie czołowych uczelni w każdym rankingu. Można też poprzez nieprzemyslaną interpretację słusznych zasad uzyskać efekt wręcz groteskowy. Jako przykład może posłużyć ranking tygodnika „Newsweek” z 2004 r., w którym dobry skądinąd pomysł, żeby jakość szkoły mierzyć odsetkiem absolwentów obejmujących po studiach stanowiska menedżerów lub samodzielnych specjalistów doprowadził do sytuacji, w której najlepszą polską uczelnią okazała się niewielka akademia teologiczna, gdyż wszyscy jej absolwenci (księża) objęli „funkcje specjalistyczne”.

Dużo moich wątpliwości budzi ustalanie rankingów wyłącznie przez przedstawicieli środowiska akademickiego; nawet bowiem jeśli starają się zachować jak największą bezstronność, występują jako sędziowie we własnej sprawie. Na przykład w rankingu „Rzeczpospolitej”/„Perspektyw” jednym z najważniejszych kryteriów (w dużej mierze przesądającym o miejscu szkoły w rankingu) jest ocena samego środowiska akademickiego, dokonywana zwykle poprzez ankietowanie wybranej grupy profesorów. W Polsce pracownik naukowy przeważnie pracuje w jednej szkole wyższej aż do emerytury, a zatem dobrze zna tylko swoją uczelnię oraz kilka czy kilkadziesiąt osób z innych szkół wyższych, zajmują-

⁷ Co potwierdza wniosek Barbary Minkiewicz z badań jakości kształcenia w strategiach uczelni (por. *Szkoła sukcesu...* 2005, s. 127).

cych się zblizoną tematyką badawczą. Przy okazji konferencji naukowych bywa jeszcze w kilku innych uczelniach (obecnie konferencje organizuje się zresztą głównie w kurortach). Na jakiej podstawie ten profesor ma oceniać jakość kilkuset szkół wyższych, których nie zna?

Bardzo wysoko oceniana jest w rankingach (choć różnie definiowana) „dostępność dla studenta wysoko kwalifikowanych kadr”. Wydawałoby się to słuszne. Okazuje się jednak, że manipulując sposobem obliczania tego wskaźnika, można łatwo zepsuć wizerunek uczelni. W jednym z rankingów tę dostępność mierzy się stosunkiem liczby tzw. przeliczeniowych nauczycieli akademickich (dając doktorowi wagę 1, a profesorowi – 2) do liczby przeliczeniowych studentów (student stacjonarny ma wagę 1, a student zaoczny i wieczorowy – 0,3). Co to oznacza? Chcąc mieć więcej punktów w rankingu, oplaca się mieć na uczelni dużo studentów studiów zaocznych i wieczorowych, i to mimo że nie da się obronić tezy, iż studia zaoczne dają wiedzę tej samej jakości jak studia dzienne. Traktując poważnie to kryterium, uczelnia, która ma tylko 1 tys. studentów na studiach stacjonarnych, a 10 tys. na studiach zaocznych, osiąga wskaźnik 2,5-krotnie lepszy od uczelni kształcącej 10 tys. osób na studiach stacjonarnych i 1 tys. na zaocznych. To oczywisty absurd. Wskaźnik „dostępności kadry” można poprawić, zmieniając tzw. pensum akademickie obowiązujące w szkole np. ze 120 godzin rocznie do 60 godzin. Zatrudniając wówczas dwa razy więcej kadry, można zwiększyć ten wskaźnik dwukrotnie. Dla studenta oznacza to, paradoksalnie, gorszy kontakt z profesorami, ponieważ przy tak zmniejszonym pensum profesor będzie się pojawiał w szkole dwa razy rzadziej. Co istotniejsze, wskaźnik ten w ogóle pomija asystentów i lektorów, a to przecież od nich tak naprawdę zależy poziom wykształcenia, i to oni mają najbliższy kontakt ze studentami.

Prowadząc szkołę wyższą wyraziście zorientowaną na interes studenta, co roku dokładnie analizuję poszczególne rankingi, wyciągając z nich wnioski dotyczące strategii uczelni. Na przykład w rankingach tworzonych przez profesorów bardzo wysoko wycenianym kryterium są uprawnienia doktorskie. Uprawnienia te uczelnia (wydział, instytut) otrzymuje za dorobek naukowy kadry. Uważam, że uprawnienia doktorskie w ogóle nie przekładają się na poziom kształcenia studentów. Z pewną przesadą można stwierdzić, że uprawnienia te bardziej służą umocnieniu pychy rektora oraz dobrego samopoczucia pracowników uczelni niż uzyskaniu przez studentów optymalnych warunków kształcenia.

Wyobraźmy sobie dwie szkoły wyższe, z których pierwsza stawia głównie na pozyskiwanie stopni i tytułów przez swoją kadrę (traktując dydaktykę jako smutną konieczność), a druga koncentruje się na dobrym przygotowaniu absolwentów (traktując jako konieczność posiadanie odpowiednio wykwalifikowanej kadry). Zapewne ta pierwsza nie przetrwałaby na rynku – ale zwyciężyłaby w rankingach. W rankingach firmowanych przez środowiska akademickie nie znajduje się oceny jakości realizowanego programu studiów, nasylenia programu zajęciami w małych grupach, liczby zajęć prowadzonych metodami aktywnymi. Nie spotyka się też próby oceny prestiżu uczelni przez kandydatów na studia lub studentów. A można to zmierzyć dość prostą metodą – udziałem procentowym studentów kształconych w systemie stacjonarnym, którzy podejmują naukę w danej uczelni, a nie są mieszkańcami miasta, w którym uczelnia działa⁸.

⁸ Na przykład badania prowadzone w latach 1998–2004 wskazały, że aż 85–88% studentów studiów stacjonarnych na kierunku zarządzanie i marketing w WSB-NLU pochodzi spoza Nowego Sącza, a blisko 70% spoza województwa małopolskiego.

Twórcy rankingów, umiejętnie dobierając kryteria oraz ich wagi, mogą zmienić niemal wszystko (przynajmniej w obrębie ostro rywalizującej czołówki): wynosić jednych na szczyty, a innych spychać w przepaść. Czy tego chcą, czy nie, wpływają na politykę edukacyjną kraju. Skoro tak, to zarówno autorzy rankingów, jak i ich czytelnicy powinni zdawać sobie sprawę z ich prawdziwej wartości. Obecnie większość rankingów coraz precyzyjniej mierzy wartość uczelni w opinii profesorów, a tylko niektóre próbują zmierzyć wartość uczelni dla głównego podmiotu jej działania, czyli studentów, oraz wartość uczelni na rynku pracy. Rektor prywatnej szkoły wyższej, gdyby próbował zarządzać swoją uczelnią pod niektóre „profesorskie” rankingi i ustalać pod nie strategię rozwoju, musiałby wyraźnie zepścić jakość swej szkoły.

Większe znaczenie dla rektora uczelni prywatnej mają rankingi wąskotematyczne, oceniające jeden program studiów. Z takich rankingów można wyciągnąć użyteczne wnioski. Rankingi całych uczelni są znacznie ogólniejsze i poza funkcją prestiżową nie odgrywają dużej roli w tworzeniu strategii rozwoju. Trudno bowiem uczelni biznesowej, prowadzącej 3–4 kierunki studiów dla 3–4 tys. studentów, konkurować z wielkim uniwersytetem, zatrudniającym kilkuset profesorów i oferującym kilkadziesiąt programów studiów dla 40 tys. studentów.

Dyskusja nad jakością szkoły wyższej – polskie mity i fakty przy rozpatrywaniu zagadnień akredytacji i rankingów

● Mit pierwszy: o jakości uczelni decyduje liczba zatrudnionych w niej profesorów.

W Polsce najważniejszym warunkiem uzyskania pozwolenia Ministra Edukacji na prowadzenie kierunku studiów na poziomie magisterskim jest przypisanie doń odpowiedniej liczby samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych (osiem osób zatrudnionych w tej uczelni jako podstawowym miejscu pracy). Wszystkie inne (np. proponowany program studiów i jego realizacja) jest znacznie mniej ważne. W wielu rankingach uwzględnia się liczbę studentów przypadających na jednego profesora. Z drugiej strony, w uczelni zorientowanej na jakość, w której oprócz wykładów prowadzone są zajęcia w małych grupach, pozwalające na pracę interaktywną, podczas zajęć student spędza największą część czasu z adiunktami (mającymi stopień doktora), asystentami i lektorami języków obcych z tytułem magistra.

Jestem przekonany, że o jakości kształcenia w szkołach wyższych najsilniej decyduje codzienna praca adiunktów i asystentów, na co wskazują dane zamieszczone w tabeli 1, w której przedstawiono udział procentowy godzin, jakie statystyczny student spędza z podstawowymi czterema grupami pracowników dydaktycznych w czasie 5-letnich studiów magisterskich na kierunku zarządzanie i marketing oraz 3-letnich studiów licencjackich na kierunku politologia.

Przy interpretacji danych zamieszczonych w tabeli należy wziąć pod uwagę fakt, że WSB-NLU oprócz programu kierunkowego oferuje swoim studentom bardzo rozbudowany program nauki języków obcych.

Oczywiście, rola profesorów, ich doświadczenie, ich wpływ na formowanie młodszych pracowników dydaktycznych, zadanie prowadzenia seminariów dyplomowych, są nie do przecenienia, ale o jakości kształcenia decyduje cała zatrudniona kadra dydaktyczna, a nie tylko grupa profesorów.

Tabela 1

Udział procentowy czasu spędzonego przez statystycznego studenta w czasie studiów z podstawowymi grupami pracowników dydaktycznych (dla dwóch programów realizowanych w WSB-NLU)

Pracownicy dydaktyczni	Program studiów	
	biznesowych	politologicznych
Profesorowie	13	10
Doktorzy	32	38
Asystenci	18	20
Lektorzy	37	32

● **Mit drugi: o miejscu w rankingu (czy prestiżu) decydują badania naukowe prowadzone w uczelni.**

Jakość badań naukowych prowadzonych w danej szkole wyższej przekłada się na jakość wykształcenia absolwentów najsilniej na studiach doktoranckich, najslabiej (albo w ogóle) – na studiach pierwszego stopnia. Znaczenie badań naukowych prowadzonych przez pracowników naukowo-dydaktycznych dla jakości kształcenia jest znacznie większe dla kierunków z nauk ścisłych (jak fizyka czy matematyka) bądź niektórych nauk technicznych, znacznie mniejsze zaś dla kierunków z nauk społecznych (np. dla studiów biznesowych czy prawnych). W sytuacji szkolnictwa masowego można sobie wyobrazić bardzo dobrze kształcącą uczelnię biznesową, w której niemal wcale nie prowadzi się własnych badań naukowych, a zatrudnieni wykładowcy mają obowiązek nadążania za rozwojem badań światowych (tzn. prowadzenia tzw. prac odtworzeniowych), a część zajęć prowadzą znakomici praktycy zatrudnieni w firmach.

● **Mit trzeci: bezpośrednim wskaźnikiem atrakcyjności i jakości danego programu studiów jest liczba kandydatów przypadających na jedno miejsce.**

W polskiej rzeczywistości, gdy uczelnie państwowe oferują studia nieodpłatne, wielu kandydatów na studia składa kilka podań na różne uczelnie, niekoniecznie na ten sam kierunek, chcąc zwiększyć prawdopodobieństwo dostania się na studia nieodpłatne. Czynnikiem finansowy odgrywa w tym postępowaniu bardzo istotną rolę. Tak więc porównanie jakości i atrakcyjności danego kierunku studiów byłoby możliwe wyłącznie wtedy, gdyby wszystkie uczelnie oferowały studia o podobnym statusie finansowym (płatne lub nieodpłatne).

● **Mit czwarty: o wyborze uczelni przez kandydatów i ich rodziny decydują tzw. wielkie nazwiska zatrudnionych w niej uczonych.**

Tylko w przypadku niewielkiej (raczej kilku- niż kilkunastoprocentowej) grupy najbardziej uzdolnionej młodzieży, wyraźnie zainteresowanej w przyszłości pracą naukową w konkretnej dziedzinie, można stwierdzić, że o wyborze szkoły wyższej mogą decydować nazwiska zatrudnionych w niej sław naukowych. O wyborach ogółu kandydatów znacznie silniej decydują inne czynniki popularności marki: dostępność uczelni, dobra opinia studentów o programie studiów, warunkach materialnych i atmosferze studiowania.

Wpływ akredytacji dobrowolnych na jakość szkoły wyższej i jej pozycję międzynarodową

Właściwy wybór systemów akredytacyjnych przez kierownictwo uczelni jest sposobem długotrwałego zarządzania procesami podnoszenia jakości wąskoprogramowej szkoły wyższej lub wydziału na uniwersytecie wielokierunkowym.

Jako dobry przykład właściwego użycia procedur akredytacyjnych może posłużyć WSB-NLU, która w latach 1995–1996 wygrała pierwsze dwa rankingi tygodnika „Wprost”, była uczelnią nieznaną w polskim środowisku akademickim i nie zatrudniała wówczas żadnych szerzej znanych profesorów. Wyniki tych rankingów były więc w środowisku akademickim wyraźnie kwestionowane. Kierownictwo WSB-NLU, chcąc uwiarygodnić swoją uczelnię w opinii środowiska akademickiego, jako pierwsze w Polsce zgłosiło własny program licencjacki studiów biznesowych do postępowania akredytacyjnego w nowo powstałym stowarzyszeniu akredytacyjnym SEM „Forum”. Uczelnia uzyskała akredytację programu studiów licencjackich na kierunku zarządzanie i marketing. Ze względu na umowę z National Louis University o uprawnieniu absolwentów WSB-NLU do otrzymywania amerykańskiego dyplomu bakalarza, konieczne było przejście przez procedury amerykańskiego stowarzyszenia akredytacyjnego, właściwego dla stanu Illinois – NCA (North Central Association Commission on Accreditation and School Improvement), dotyczące akredytacji całej uczelni. Obecnie WSB-NLU, ze względu na rozwój studiów biznesowych dla cudzoziemców, przygotowuje się do procedury akredytacyjnej CEEMAN. Doświadczenia z przejścia przez dwie procedury uzyskiwania akredytacji są zdecydowanie pozytywne. Najważniejszym z nich jest opracowanie *peer review* przez osoby odpowiadające za realizację danego programu oraz *faculty*. Dobrze sformułowany przez stowarzyszenie akredytacyjne zestaw wymaganych informacji i odpowiedzi na postawione pytania pozwala kierownictwu lepiej obserwować realizację własnego programu studiów. Istotną częścią przebiegu akredytacji jest wizytacja zespołu oceniającego. Jeżeli członkami zespołu są doświadczeni eksperci (w przypadku akredytacji NCA wśród członków zespołu oceniającego było dwóch prezydentów amerykańskich uniwersytetów), to właściwe wykorzystanie ich oceny jest podstawą dalszych zmian podnoszących jakość.

Ważnym czynnikiem udzielania koncesji państwowych oraz akredytacji jest badanie zgodności realizowanego programu z obowiązującymi minimami programowymi.

Problem minimów programowych jest jednym z istotnych zagadnień, nad którymi toczy się dyskusja. W Polsce osobne minima programowe ustalone są przez właściwy organ akademicki, mający uprawnienia państwowe (Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i Państwową Komisję Akredytacyjną), osobne zaś ustalają stowarzyszenia akredytacyjne. Minima programowe mają zapewnić powtarzalną wiedzę i umiejętności u absolwentów na poziomie podstawowym, ale niezbędnym dla danego programu studiów, niezależnie od tego, w jakiej uczelni program jest realizowany. Obowiązujące do 2005 r. minima programowe były zbyt szczegółowe i często odzwierciedlały raczej preferencje autorów niż potrzeby otoczenia. Zbyt szczegółowe i rozległe minima programowe utrudniają kierownictwu uczelni osiągnięcie oryginalności programu i wyróżnienie go wśród konkurentów.

Podsumowując, chciałbym zwrócić uwagę na fakt, że zadaniem państwowych systemów akredytacyjnych jest udzielenie koncesji na realizację danego programu studiów oraz

zapewnienie, aby uczelnie realizowały co najmniej minimalny akceptowany program studiów i spełniały wymagane przez ustawę sposoby jego realizacji.

Zadaniem dobrowolnych stowarzyszeń akredytacyjnych jest wyróżnienie programów, przede wszystkim praktyk dydaktycznych wysokiej jakości. Właściwie zaplanowana strategia uzyskiwania kolejnych akredytacji dla programów oraz dla całej szkoły wyższej wydaje się dobrą metodą stymulowania procesów doskonalenia kadry dydaktycznej i oferty programowej wewnątrz uczelni.

Specjalnego znaczenia nabierają akredytacje dobrowolne, przy wejściu danej uczelni na międzynarodowy rynek kandydatów na studia. Problem oceny jakości kształcenia, istotny w każdych warunkach, staje się niezwykle ważny w przypadku decyzji o podjęciu studiów za granicą. W polskich warunkach, gdy nierównowaga na rynku edukacyjnym będzie bardzo szybko wzrastać⁹, można przewidywać, że czołowe uczelnie państwowe i prywatne zwiększą starania o pozyskiwanie studentów zagranicznych.

Znaczenie i znajomość polskich marek uniwersyteckich za granicą są marginalne. Wszystkie szkoły wyższe – zarówno państwowe, jak i prywatne – będą oferować obcokrajowcom studia odpłatne. Stawia to wszystkie polskie uczelnie prowadzące studia w języku angielskim w podobnej sytuacji. Uczelnie będą więc konkurowały wysokością czesnego, atrakcyjnością i kompleksowością oferty, i w ten sposób będą starały się udowodnić, iż są w stanie zagwarantować odpowiednią jakość studiów, a tym samym potwierdzą wartość marki, wykazaną wysoką pozycją w rankingach. Silnym argumentem przemawiającym za wyborem takiej właśnie uczelni będą programy realizowane przez nią wspólnie z atrakcyjnymi partnerami zagranicznymi oraz gwarancja uzyskania podwójnych dyplomów.

Literatura

Dietl J. 2004

Czy potrzebne jest zarządzanie marketingowe w szkolnictwie wyższym?, „Marketing i Rynek”, nr 2.

Kotler P., Fox K. 1985

Strategic Marketing for Educational Institutions, New Jersey.

Szkoła sukcesu... 2005

Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce, red. A. Buchner-Jeziorska, Warszawa.

Pawłowski K., Makosz U. 2004

Znaczenie środków masowego przekazu w promowaniu powstającej uczelni, w: *Rola środków masowego przekazu w kształtowaniu wizerunku uczelni i jakości kształcenia*, red. J. Dietl, Z. Sapijaska, Łódź.

⁹ Zbyt duża jak na normalne warunki liczba uczelni, zarówno państwowych, jak i prywatnych, oferuje obecnie około 500 tys. miejsc na studiach stacjonarnych i zaocznych, podczas gdy liczba 19-latków mających ukończoną szkołę średnią zaczyna maleć i za około 10 lat zmniejszy się do 200 tys. rocznie.

Aleksander Kobylarek

Redefinicja funkcji szkół wyższych z punktu widzenia interesów lokalnych (teoria mostu)

Autor proponuje nowe spojrzenie na tradycyjne funkcje szkoły wyższej. Dostrzega nasilanie się tendencji cywilizacyjnych, które stawiają uniwersytet w nowej sytuacji i jednocześnie godzą w jego dotychczasową misję. Jednocześnie wskazuje na możliwość zintegrowania i podporządkowania obydwu tradycyjnych funkcji uniwersytetu nowym zadaniom, jakie stawiają przed nim środowiska lokalne. Jeżeli potraktujemy rozwój i wzbogacanie środowisk lokalnych jako podstawowe punkty odniesienia przy redefiniowaniu tradycyjnych funkcji szkół wyższych, to otrzymamy model, w którym przede wszystkim nie występuje dysharmonia między kształceniem i badaniami. Dodatkowo ta reorientacja funkcji powoduje, że szkoła wyższa zyskuje jeszcze większy prestiż w społeczeństwie wiedzy i włącza się w nurt zmian.

Tradycyjne funkcje szkół wyższych

Tradycyjne funkcje szkół wyższych mogą być realizowane poprzez dwojakiego typu działania (por. Jaspers 1923). Po pierwsze, uczelnia jest postrzegana przez otoczenie jako centrum kształceniowe, przygotowujące wysoko wykwalifikowane kadry dla społeczeństwa, państwa i gospodarki. Przy czym „wysoko kwalifikowane” należy rozumieć jako wyposażone w odpowiednie umiejętności techniczne, czyli zarówno wiedzę typu *know-how*, jak i szeroko rozumianą wiedzę społeczno-kulturową (tj. podstawy wiedzy humanistycznej). Nie widzę możliwości właściwego funkcjonowania w społeczeństwie ponowoczesnym absolwentów mających braki w wiedzy operacyjnej bądź kulturowej, tzn. wykształconych wąskoprofilowo bądź też wyposażonych jedynie w wiedzę ogólną. W pierwszym przypadku – przerostu wiedzy operacyjnej (technicznej, stanowiącej jedynie zbiór dyrektyw praktycznych) – u absolwentów mamy do czynienia z encyklopedyzmem wiedzy, procesem błyskawicznego „starzenia się” kwalifikacji oraz zamykaniem się w ramach własnej specjalizacji. W drugim przypadku – wyposażania jedynie w wiedzę ogólną – uzyskujemy absolwenta „bez specjalnych kwalifikacji”, niezdolnego do działania praktycznego po skończeniu studiów, do wykonywania zawodu czy też podjęcia obowiązków, jakich wymaga od niego konkretne i ściśle zdefiniowane stanowisko pracy. Społeczeństwo ponowoczesne,

poddane błyskawicznemu przepływowi informacji – czasami wprost z laboratorium do głównego wydania serwisu informacyjnego w telewizji – wymaga od specjalistów elastyczności i szerokiego oglądu rzeczywistości, a od intelektualistów – sprawności działania już w momencie opuszczania murów uczelni.

Drugą tradycyjną funkcją szkolnictwa wyższego jest produkcja wiedzy. Szkoły wyższe (zwłaszcza uniwersytety i politechniki) są zobowiązane, w sposób mniej lub bardziej formalny, do prowadzenia działalności naukowo-badawczej, czyli do rozwijania nauki. Proces ten polega w praktyce na testowaniu istniejących teorii lub tworzeniu nowych, przygotowywaniu kadr na potrzeby rozwijania nauki, a także na prowadzeniu różnych działań związanych z upowszechnianiem i przechowywaniem dorobku naukowego oraz komentowaniem stanu aktualnej wiedzy. Ten dychotomiczny podział funkcji szkół wyższych nie wyczerpuje wszystkich możliwych, jakie mogą być pełnione, ale można śmiało stwierdzić, że wszystkie inne funkcje ściśle wiążą się z wymienionymi lub wręcz wynikają z nich, będąc ich rozwinięciem.

Oczywiście, istnieje również wiele różnic w realizacji tzw. humboldtowskiego modelu szkoły wyższej, w zależności od potrzeb lokalnych oraz presji i aspiracji edukacyjnych społeczności lokalnych, jednak większość środowiska naukowego prowadząca dysputy naukowe w tej materii jest zgodna co do konieczności wyodrębnienia funkcji edukacyjnej i badawczej. Przez dłuższy czas środowisko naukowe nie mogło sobie poradzić z teoretycznym uzasadnieniem koncepcji Humboldta, sprowadzonej do łączenia funkcji edukacyjnej i badawczej jako ściśle powiązanych w ramach tej samej instytucji (por. Ortega y Gasset 1930; Feyerabend 1975; Bloom 1987). W najlepszym wypadku mieliśmy do czynienia z twierdzeniami, że „u źródła woda jest najczystsza” – jeżeli chodzi o uzasadnienie nauczania w laboratorium badawczym (Weber 1922) – oraz że dobrze wykształcony absolwent musi znać podstawy metody naukowej, aby móc właściwie podchodzić do otaczającego świata i sprawnie rozwiązywać problemy praktyczne (Hessen 1931). Jednak przez cały czas mamy tu do czynienia z wydzielaniem dwóch odrębnych funkcji – tak naprawdę wciąż za mało zintegrowanych, za to wzajemnie się dopełniających. Wydaje się, że rozdziwki między tymi dwiema podstawowymi funkcjami jeszcze bardziej pogłębiają tendencje rozwoju cywilizacji zachodniej.

Presja zmian cywilizacyjno-kulturowych

Istnieje wiele różnorodnych tendencji rozwoju współczesnej cywilizacji zachodniej, które zostały bardzo dobrze opisane w literaturze. Jeżeli jednak chodzi o analizowane tu zjawisko, dwie grupy zmian mają znaczenie zasadnicze. Pierwszy rodzaj zmian uderza w funkcję edukacyjną, drugi zaś – w funkcję badawczą.

Jedną z takich podstawowych zmian opisuje dość dokładnie m.in. Peter Drucker, wskazując na intensywny rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy operacyjnej, typu *know-how* (Drucker 1993; por. też Bell 1978). Sygnały płynące w tym przypadku ze strony gospodarki i państwa są dość jasne i czytelne – należy kształcić jak najwięcej i jak najszybciej, tak aby szkoła mogła być w swym działaniu szybsza niż coraz bardziej przyspieszający proces starzenia się kwalifikacji. W następstwie takiego przekonania przedsiębiorstwa widzą w działalności szkoły wyższej przede wszystkim możliwość realizacji przez nią funkcji edukacyjnej, sprowadzonej do wyposażania w kwalifikacje głównie tych, którzy

chcą je uzyskać. W takim układzie uczelnia jest postrzegana bardziej jako „fabryka konkretnych kwalifikacji” niż laboratorium badawcze czy miejsce rozwiązywania problemów.

Jeżeli chodzi o funkcję badawczą szkoły wyższej, to w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat został poważnie zakwestionowany status obiektywności i pewności wiedzy naukowej (por. Derrida 1967). Głosy, które początkowo stanowiły margines dyskusji naukowych, z czasem stały się na tyle silne i uzasadnione teoretycznie, że zaczęły być poważnym kontrapunktem dla tradycyjnego pojmowania wiedzy i nauki. Tradycyjny model uczonego – wszechwiedzącego i nieomylnego autorytetu orzekającego o prawdzie i faktach – wykazuje pewne rysy. Równie ważne staje się spojrzenie na uczonego jako człowieka wyposażonego w pewien system wartości, bardziej dążącego do prawdy i błędzącego na tej drodze, niż takiego, który jest najwyższym prawodawcą w danej kwestii (por. Bauman 1987). Łączy się z tym odczuwalne już ograniczenie zaufania do instytucji (w tym również do instytucji szkoły wyższej i do reprezentowanych przez nie wielkich narracji). Skoro uczonego postrzegamy jako człowieka błędzącego, to dlaczego mamy błędzić razem z nim, lepiej skoncentrować się na tym, co uchwytne, doraźne i szybko osiągalne (*know-how*) niż poszukiwać na rozdrożach trudnych do uchwycenia prawd.

Można stwierdzić, iż te dwie podstawowe tendencje wspomagają się na tyle silnie, że są w stanie wyrzucić odpowiednią presję na szkoły wyższe oraz jednokierunkowo moderować ich działania. Łatwiej więc w tym momencie zrozumieć tendencje szkół wyższych (zwłaszcza prywatnych i wyższych zawodowych, których działanie jest w dużym stopniu uzależnione od wymagań klientów) do ograniczania się do wypełniania funkcji edukacyjnej. Jeżeli odpowiemy na potrzeby klienta i wystawimy na sprzedaż towar, którego on oczekuje (wiedzę typu *know-how*), wtedy łatwo wypełnimy sale uczelni i zwiększymy zysk. Takie podejście wydaje się tym silniej uzasadnione, im bardziej wątpimy w moc eksplikacyjną wielkich narracji, czyli w tym przypadku w możliwości aplikacyjne metateorii. Przekonanie lub nawet tylko podejrzenie, iż metateorie są zwodnicze usprawiedliwia poniekąd poprzestawanie na teoriach krótkiego zasięgu oraz opisach konkretnych technik działania, których skutki są niezawodne. Tak więc zwątpienie w siłę metateorii oraz uleganie naciskom „klientów” prowadzą przede wszystkim do ograniczania badań na rzecz nauczania.

Interesy środowisk lokalnych

Potrzeby środowisk lokalnych są niezwykle zróżnicowane i samo wyliczenie wszystkich możliwych zajęłoby zbyt wiele miejsca. Zawsze jednak istnieje pewien poziom aspiracji, wynikający z niezaspokojenia określonych potrzeb, moderowanych m.in. wzrostem wymagań współczesnej kultury i cywilizacji. Wydaje się, że obecnie taką uniwersalną potrzebą jest np. osiąganie coraz to wyższych stopni rozwoju cywilizacyjnego (por. Marcovitch 2002). Przejawia się to w coraz sprawniejszym zaspokajaniu potrzeb materialnych i kulturalnych danej społeczności

Nie możemy jednak mówić o zaistnieniu potrzeby rozwoju i możliwości jej pełnej realizacji w środowisku lokalnym dopóty, dopóki nie będziemy mogli zdefiniować samego środowiska lokalnego, które moim zdaniem można określić jedynie opierając się na terytorialnie wyznaczonej więzi społecznej. A zatem **sprawne zaspokajanie potrzeb rozwojowych należy umieścić na drugim planie oraz traktować je jako etap docelowy działań, poprzedzony diagnozą i budową więzi społecznej.** Bez istnienia więzi społecznej

w danej społeczności wszelkie działania na jej rzecz wydają się mało efektywne, jako mające jedynie charakter doraźny lub pozorny. Zatem rozpoznanie zasad, na jakich działa więź społeczna w danej społeczności bądź też nawet zbudowanie jej (jeśli taka nie istnieje) należy postrzegać jako początek działań.

Pierwszy i podstawowy problem polega w tym przypadku na właściwej diagnozie owych niezaspokojonych potrzeb oraz na określeniu możliwości ich realizacji w kontekście uwarunkowań zewnętrznych. Etapy aktywizacji środowisk lokalnych, planowania zmian i działania mogą zostać właściwie zrealizowane tylko wówczas, gdy pierwszy i podstawowy etap – **diagnozy** – zostanie przeprowadzony rzetelnie i właściwie. *Właściwie przeprowadzony* – oznacza tu nic innego jak przeprowadzony na podstawie wniosków wynikających z analizy danych empirycznych dotyczących szans i możliwości rozwojowych regionu, z uwzględnieniem możliwości technicznych i uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych w skali makro.

Redefinicja funkcji kształcącej

Z punktu widzenia środowisk lokalnych istnieje zatem silnie uzasadniona potrzeba kształcenia specjalistów, którzy umieliby właściwie diagnozować cywilizacyjno-kulturowe tendencje rozwojowe w skali makro, możliwości i ograniczenia regionu oraz możliwości, ograniczenia i potrzeby na najniższym szczeblu – czyli na poziomie środowisk lokalnych. Tacy specjaliści powinni harmonijnie łączyć wiedzę specjalistyczną, potrzebną do dobrego wykonywania zawodu, z rzetelną wiedzą o naturze i właściwościach zjawisk społecznych, dotyczącą zasad funkcjonowania organizacji politycznych, znajomości funkcjonowania grup społecznych i psychologii stosunków międzyludzkich.

Jeżeli weźmiemy dodatkowo pod uwagę fakt, że moralny obowiązek pracy na rzecz społeczności lokalnej spoczywa na każdym jej członku, to w zasadzie dojdziemy do wniosku że dobrze by było, gdyby w umiejętności takie potrafiła wyposażać każda szkoła wyższa, niezależnie od typu i oferowanych kierunków kształcenia. Ograniczanie programu nauczania do wąskich specjalizacji należy zatem postrzegać jako bardzo niekorzystne z punktu widzenia środowisk lokalnych, gdyż tak wykształceni absolwenci nie są w stanie dokonać holistycznego oglądu sytuacji problemowej ani nie mają odpowiednich zdolności analityczno-diagnostycznych.

Zdolność właściwego postrzegania zjawisk w szerszej perspektywie możliwa jest dzięki nabytej odpowiednio wcześniej wiedzy społeczno-kulturowej, połączonej z dobrze ukształtowanymi umiejętnościami analitycznymi i diagnostycznymi. Takie umiejętności zresztą są już wymagane w coraz większej liczbie współczesnych przedsięwzięciach, na niemal wszystkich stanowiskach kierowniczych średniego szczebla, bez względu na branżę.

Redefinicja funkcji naukowo-badawczej

W przypadku funkcji naukowo-badawczej mamy do czynienia ze wzrostem potrzeb środowisk lokalnych, których oczekiwania nie są wprawdzie tak wyraźnie sformułowane, lecz równie istotne. Tym samym koncepcja szkoły wyższej jako „wieży z kości słoniowej”, uczelni, która rządzi się tylko i wyłącznie swoimi własnymi prawami i której progi są zamknięte dla ignorantów, nie jest dłużej do utrzymania.

Z punktu widzenia interesów środowisk lokalnych szkoła wyższa sama w sobie może już stanowić właściwe i kompetentne centrum diagnostyczne wspomagające proces analizy sytuacji społecznej i definiowania możliwych rozwiązań. Kwestie finansowania oraz inicjacji procesów diagnostycznych i badawczych uważam za drugorzędne, chociaż wydaje się, że to środowiska lokalne powinny wygospodarować fundusze na sfinansowanie diagnoz i ekspertyz społecznych, jak również właśnie na poziomie lokalnym powinna się objawiać świadomość konieczności takich analiz i ekspertyz. Na pewno część tego typu prac naukowo-badawczych jest możliwa do przeprowadzenia przy okazji realizowania projektów na wszystkich poziomach kształcenia w szkole wyższej (licencjackim, magisterskim i doktorskim) – przede wszystkim na kierunkach społecznych, ale nie tylko. Jako dobry przykład mogą tu posłużyć właściwie opracowane monografie, z ich charakterystycznymi wnioskami i zaleceniami praktycznymi wynikającymi z przeprowadzonych analiz.

Z punktu widzenia interesów uczelni, środowisk lokalnych nie należy postrzegać w tym momencie jedynie jako potencjalnego źródła polepszenia swojej sytuacji finansowej poprzez sprzedaż wiedzy i ekspertyz. Środowiska te mogą bowiem (a nawet powinny) stanowić dobry teren do obserwacji i testowania różnych działań w celu optymalizacji rozwiązań. Dostrzegam tu duże możliwości testowania teorii szerokiego zasięgu, co może jednocześnie stanowić dobrą podstawę do traktowania pracy w środowisku lokalnym jako jednej z form wzbogacania światowego dziedzictwa naukowego i rozwijania nauki w skali makro.

Szkoła wyższa jako pomost między środowiskiem lokalnym a światowym dziedzictwem naukowym

Proces wzbogacania światowego dziedzictwa naukowego w tym przypadku może dojść do skutku, kiedy weźmiemy pod uwagę dwa podstawowe warunki:

- Za aktywizację środowisk lokalnych są odpowiedzialne same środowiska lokalne. O aktywności decyduje tu poczucie sprawstwa, świadomość i odpowiedzialność obywateli – członków tej społeczności. Zatem szkoła wyższa powinna zwrócić szczególną uwagę na kształcenie takich cech u swoich studentów.
- Proces badawczy i wdrożeniowy musi być rzetelnie przeprowadzony. Odpowiednią wiedzą teoretyczną i znajomością metod w tym zakresie w zasadzie dysponują tylko czynni badacze, którzy poświęcili swoje życie nauce. Zgodnie z zasadą łączenia funkcji kształcącej z naukowo-badawczą takie osoby powinny się znajdować przede wszystkim w uczelniach.

Uważam, że szkoły wyższe mają tu jeszcze dość dużo do zrobienia. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że to właśnie na nich spoczywa obowiązek kształcenia owych świadomych obywateli i analityków, to właściwie można dojść do wniosku, że same są odpowiedzialne za stwarzanie odpowiednich warunków do właściwej działalności społecznej w przyszłości. Obecne modele współpracy ze środowiskami lokalnymi nie wydają się z tego punktu widzenia wystarczające. Nie widzę takich odpowiednich rozwiązań ani w Europie, gdzie szkoły wyższe w najlepszym razie przygotowują i realizują projekty badawcze zlecone przez państwo lub firmy prywatne, ani poza nią (np. w Stanach Zjednoczonych), gdzie współpraca między uczelniami a środowiskami lokalnymi polega przede wszystkim na wspólnych konsultacjach programów nauczania.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż wymagania cywilizacyjne w kwestii przyspieszenia rozwoju środowisk lokalnych i wzrostu świadomości obywatelskiej nie pozwalają szkołom wyższym na pozostawanie obok głównego nurtu życia społecznego i „zajmowanie się jedynie swoimi sprawami” lub ograniczanie własnej działalności do realizowania funkcji kształcącej. Za niezbędną w tym zakresie uważam aplikację odpowiednich metod badawczych i wiedzy, którą dysponuje uczelnia w celu wspomagania procesu rozwiązywania problemów lokalnych. Aby ten proces mógł dojść do skutku, potrzeba również innych działań, które umożliwią właściwą diagnozę i komunikację między światami *intra* i *extra muros*.

Szkoły wyższe niewątpliwie powinny starać się sprostać wymaganiom środowisk lokalnych i lokalnych przedsiębiorstw oraz wspomagać je w określaniu celów rozwojowych i optymalizacji rozwiązań. Niedopuszczalne jest jednak, aby miało to nastąpić kosztem rezygnacji z celów immanentnych dla szkoły wyższej, którymi są tworzenie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy. Podstawowym problemem jest dookreślenie proporcji między tradycyjnymi funkcjami szkół wyższych a funkcjami redefiniowanymi, żeby z jednej strony uczeni nie zamykali się w laboratoriach, we własnym kręgu, z raz na zawsze ustalonymi teoriami; a z drugiej strony żebyśmy nie popadli w grzech nadgorliwości i porzucili prace teoretyczne na rzecz zaspokajania doraźnych interesów środowisk lokalnych. Uczeni europejscy na ogół powinni wystrzegać się grzechu pierwszego typu, natomiast ci spoza oceanu – skłonności drugiego rodzaju.

Wydaje się zatem, iż szkołę wyższą należałoby współcześnie postrzegać jako swego rodzaju most umożliwiający transfer wiedzy w dwóch kierunkach.

Po pierwsze – w kierunku środowisk lokalnych, w postaci:

- wiedzy teoretycznej;
- metod;
- analiz, które wynikałyby z dobrego, harmonijnego połączenia tych dwóch poprzednich składników.

Po drugie zaś – w kierunku światowego dziedzictwa naukowego, w postaci opisu wdrożeń, rozwiązań oraz sposobów aplikacji odpowiednich metod i koncepcji teoretycznych.

Dzięki takiemu ujęciu możemy również zmienić nasze spojrzenie na tradycyjne funkcje szkoły wyższej i postrzegać je nie jako sprzeczne, rozdzielne bądź niekoherentne, ale jako dopełniające się i zintegrowane poprzez cel czy też funkcję nadrzędną z punktu widzenia środowisk lokalnych.

Literatura

Bauman Z. 1987

Legislators and Interpreters. On Modernity, Postmodernity and Intellectuals, London.

Bell D. 1978

The Cultural Contradictions of Capitalism, New York.

Bloom A. 1987

The Closing of the American Mind, London.

Derrida J. 1967

L'écriture et la différence, Paris.

Drucker P. 1993

The Post-Capitalist Society, Oxford.

Feyerabend P.K. 1975

Against Method. Outline of Anarchistic Theory of Knowledge, London.

Hessen S. 1931

Podstawy pedagogiki, Warszawa.

Jaspers K. 1923

Die Idee der Universität, Berlin.

Marcovitch J. 2002

La universidad (im)posible, Madrid.

Ortega y Gasset J. 1930

La misión de la Universidad, „Revista del Occidente“.

Weber M. 1922

Geistige Arbeit als Beruf. Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Erster Vortrag-Wissenschaft als Beruf, München – Leipzig.

Krzysztof Wasielewski

Mechanizmy rekrutacji na uniwersytet – na przykładzie kierunku socjologia ogólna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

Mechanizmy kształtujące zbiorowość studentów mają niezwykle skomplikowany charakter. W wyniku rozmaitych mechanizmów selekcji, na coraz wyższe szczeble edukacji dociera coraz mniejszy odsetek młodych ludzi. Wśród głównych czynników różnicujących należy wymienić: osiągnięcia szkolne, zdolności, nabyte dyspozycje, warunki społeczno-ekonomiczne środowiska socjalizacyjnego, wszelkie zabiegi instytucji edukacyjnych oraz motywacje i działania poszczególnych jednostek.

Autor zajmuje się przede wszystkim procedurą rekrutacyjną, która stanowi jeden z najistotniejszych mechanizmów kształtujących zbiorowość studentów.

Jak się jednak okazuje, nie jest ona wolna od uwarunkowań społecznych.

Artykuł oparty jest na badaniach przeprowadzonych w trakcie postępowania rekrutacyjnego na kierunek socjologia ogólna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Przedstawione analizy mechanizmów kształtujących zbiorowość studentów I roku wyraźnie wskazują na dwupłaszczyznowy charakter procedury rekrutacyjnej.

Z jednej strony na studia dostają się głównie dobrzy uczniowie, z drugiej jednak strony postępowanie kwalifikacyjne negatywnie selekcjonuje kandydatów ze względu na płeć i środowisko zamieszkania.

Mechanizmy rekrutacji na studia – charakterystyka ogólna

Mechanizmy kształtujące zbiorowość studentów mają niezwykle złożony charakter. W wyniku rozmaitych mechanizmów selekcji, na coraz wyższe szczeble edukacji dociera coraz mniejszy odsetek młodych ludzi. Do najważniejszych czynników różnicujących należą: osiągnięcia szkolne, zdolności, nabyte dyspozycje, warunki społeczno-ekonomiczne środowiska socjalizacyjnego, wszelkie zabiegi instytucji edukacyjnych oraz motywacje i działania poszczególnych jednostek. Jak to doskonale ujął Jan Szczepański (1963, s. 37): selekcja w szerokim rozumieniu to „ogół procesów wywoływanych przez różne siły społeczne działające w klasach i warstwach społecznych, w państwie, środowiskach lokalnych

rodzinach i szkołach, które tworzą bariery lub stwarzają warunki pozytywne dla otwarcia jednostkom drogi do wyższego wykształcenia”.

Z perspektywy problematyki podjętej w tym artykule warto wspomnieć o jednym istotnym rozróżnieniu mechanizmów kształtujących zbiorowość studentów I roku. Chodzi w uproszczeniu o podział na selekcje potocznie określane jako kierowane i spontaniczne. W kontekście przeprowadzonych niżej analiz oba typy selekcji związane są bezpośrednio z mechanizmami rekrutacji młodzieży na studia.

Selekcje kierowane dotyczą wszelkich zabiegów (formalnych bądź nieformalnych) czynionych przez uczelnię, a zmierzających do wyłonienia (wyselekcjonowania) zbiorowości studentów I roku. Obecnie zaliczyć do nich należy:

- Procedurę rekrutacyjną: przygotowanie przez kandydata kompletu dokumentów, złożenie ich w wyznaczonym terminie czy przystąpienie do postępowania kwalifikacyjnego.
- Wszelkie mechanizmy postępowania kwalifikacyjnego na studia, które najczęściej mają postać egzaminów wstępnych (pisemnych i/lub ustnych) bądź konkursu świadectw.
- Uznawanie specjalistycznych olimpiad przedmiotowych, których laureaci (i/lub finaliści) zostają zwolnieni z postępowania kwalifikacyjnego.
- Wszelkie mechanizmy nieformalne mające wpływ na decyzje o przyjęciu bądź nieprzyjęciu pewnych kandydatów na studia. Chodzi tutaj głównie o tzw. pulę rektorską (wykorzystywaną przy odwołaniach od decyzji komisji rekrutacyjnych) oraz różne zjawiska pozaprawne (np. korupcję).

Do **selekcji spontanicznych** należy zaliczyć wszelkie sytuacje i mechanizmy związane z wyborami edukacyjnymi dokonywanymi przez maturzystów. Chodzi tu przede wszystkim o możliwość względnie swobodnego kształtowania przez jednostki własnych wyborów edukacyjnych (mechanizm autoselekcji). Oczywiście, należy zdawać sobie sprawę, iż proces urzeczywistniania tych planów jest dalece bardziej skomplikowany. Istotne znaczenie mają tutaj uwarunkowania społeczne, osiągnięcia szkolne, poczucie szans i możliwości realizacji tych planów, popyt społeczny i wiele innych (por. Borowicz 2000, s. 61–62). Tym niemniej decyzja o złożeniu dokumentów i poddaniu się postępowaniu rekrutacyjnemu jest niezależną decyzją jednostki. Zatem w kontekście szkolnictwa wyższego należy wymienić:

- Plany i aspiracje edukacyjne maturzystów, związane zarówno z wyborem typu uczelni (publiczna czy niepubliczna), jej profilu (np. uniwersytet, akademia czy szkoła innego typu), geograficznego usytuowania uczelni, kierunku studiów, ich trybu (dzienny, zaoczny, wieczorowy) lub formy (studia jedno- bądź dwustopniowe).
- Faktycznie podjęte decyzje związane z planami i aspiracjami młodzieży.

Wszystkie te mechanizmy, w połączeniu z czynnikami mającymi charakter strukturalny (chodzi głównie o pochodzenie społeczne), w istotny sposób wpływają na przebieg selekcji i kształtowanie się zbiorowości studentów. Przy czym zdają sobie sprawę, iż mechanizmy te współwystępują razem lub też są wynikiem wzajemnego oddziaływania jednego z elementów na drugi. Trudno jednoznacznie orzec, który z mechanizmów selekcyjnych kandydatów na studia jest we współczesnej Polsce istotniejszy: czy mechanizmy selekcyjne kandydatów (celowe), czy może jednak działania jednostkowe, mające charakter bardziej spontaniczny (autoselekcje).

Ujmując rzecz najprościej, należy stwierdzić, iż postępowaniu rekrutacyjnemu na studia może się poddać każda osoba, która legitymuje się ukończeniem szkoły średniej i zdaniem matury. Pierwszym krokiem, jaki powinien poczynić maturzysta, jest złożenie dokumentów wymaganych przez uczelnię. Są to zazwyczaj: formularz zgłoszenia, kilka zdjęć, oryginał (obecnie również często odpis lub kserokopia) świadectwa maturalnego oraz dowód wpłaty pieniędzy na uczelniane konto w związku z rozpoczęciem procedury rekrutacyjnej. Po spełnieniu tych formalnych wymagań kandydat na studenta musi poddać się postępowaniu sprawdzającemu jego kwalifikacje. Zazwyczaj jest to jakaś forma egzaminu lub egzaminów (pisemny i/bądź ustny) z wybranych dziedzin wiedzy, ale coraz częściej spotykane są również konkursy świadectw.

W założeniu procedura rekrutacyjna do szkoły wyższej ma charakter merytokracyjny – powinni zostać przyjęci najlepsi spośród wszystkich kandydatów, którzy do niej przystąpili. Jako kryteria selekcji zazwyczaj obiera się egzaminy przedmiotowe i/bądź konkursy świadectw. O ile te pierwsze mają w założeniu charakter obiektywny: wszyscy kandydaci odpowiadają na te same pytania testowe, o tyle oceny szkolne mają już charakter intersubiektywny, tj. są w równym stopniu wyznacznikami wiedzy ucznia oraz poziomu szkoły, w której się on uczył, czy środowiska zamieszkania. Dlatego też cechą charakterystyczną procesu rekrutacji (jej powszechnym elementem) jest nadawanie odmiennych wag egzaminom wstępnym i ocenom szkolnym (konkursy świadectw). Zazwyczaj większe znaczenie nadaje się egzaminom wstępnym.

Postępowanie sprawdzające kwalifikacje kandydatów przynosi zwykle wyniki w postaci binarnej: przeszedł pozytywnie (zdał) lub nie przeszedł postępowania kwalifikującego (nie zdał). W drugiej kolejności ewentualne wyniki egzaminacyjne (i oceny ze świadectwa maturalnego) przeliczane są na punkty. Pozytywne przejście przez ten etap selekcji nie oznacza jeszcze sukcesu – nie gwarantuje przyjęcia na studia. Takowy zapewnia dopiero propozycja (oferta) przyjęcia kandydata, który przeszedł pozytywnie całe postępowanie rekrutacyjne na odpowiedni kierunek studiów. Na tym jednak nie kończy się proces kształtowania zbiorowości studentów I roku. Nie każdy kandydat, któremu zaproponowano indeks danej uczelni, musi podjąć studia akurat na niej. Maturzyści często składają dokumenty do kilku szkół wyższych (i na kilka kierunków) jednocześnie i to, którą(y) wybiorą, może zależeć od wielu różnych czynników (odległości od miejsca zamieszkania, prestiżu uczelni, atrakcyjności kierunku czy kosztów utrzymania).

Sam tylko powyższy opis przebiegu procedury rekrutacyjnej wskazuje na ogrom pól badawczych, które czekają na badaczy problematyki szkolnictwa wyższego, młodzieży czy nierówności społecznych. O ile socjologowie czy pedagogzy zajmują się w swych analizach mechanizmami selekcji społecznej czy autoselekcji, o tyle analizy mechanizmów samej rekrutacji nie są szczególnie eksplorowane. Jeśli takowe nawet się pojawiają, to nie są obiektem zainteresowań władz uczelnianych, dla których wszakże mogłyby stanowić istotną wiedzę na temat kandydatów zgłaszających się na studia: ich pochodzenia przestrzennego i społecznego, płci czy szkół, z których się rekrutują. Jest to przede wszystkim konsekwencją faktu, iż szkoły wyższe zazwyczaj przywiązują niewielką wagę do czynników determinujących proces kształtowania się zbiorowości studentów I roku. Nie uświadamiają sobie przy tym, jak cennymi i naukowo interesującymi materiałami dysponują w swych bazach danych. W niniejszym opracowaniu, poza analizą socjologiczną mechanizmów rekrutacji, chciałbym przede wszystkim pokazać, iż materiały z uczelnianych ko-

misji rekrutacyjnych mogą stanowić istotne źródło wiedzy (zarówno *stricte* naukowej, jak i tej bardzo praktycznej) o mechanizmach kształtujących zbiorowość studentów, a także o samych studentach.

Ogólna charakterystyka badania i badanej zbiorowości

Pomysł na badanie mechanizmów rekrutacji na uniwersytet powstał jako merytoryczne uzupełnienie projektu *Drogi młodzieży wiejskiej i wielkomięskiej na uniwersytet* (por. Wasielewski 2004) realizowanego na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w roku akademickim 2002/2003. W badaniu tym analizowane były mechanizmy kształtujące zbiorowość studentów studiów dziennych UMK pochodzących z różnych środowisk zamieszkania oraz ich alokacja w obrębie poszczególnych wydziałów i kierunków studiów. Uzyskane w ten sposób dane były podstawą do ułożenia swoistego rankingu kierunków studiów najmniej i najbardziej „zruralizowanych”, który był następnie podłożem do przeprowadzenia w roku akademickim 2004/2005 badań mechanizmów kształtujących zbiorowość studentów I roku w trakcie rekrutacji na studia. Spośród 10 najmniej i 10 najbardziej „zruralizowanych” kierunków studiów z roku akademickiego 2002/2003 wybranych zostało 8 (po 4 z każdego rodzaju) i to one stanowiły cel dalszych, bardziej pogłębionych badań i analiz mechanizmów kształtujących w ostateczności zbiorowość studentów I roku. Socjologia ogólna znalazła się pośród tych kierunków studiów, które umownie określiliśmy jako najmniej „zruralizowane”, tj. takie, na których młodzież wiejska jest w zdecydowanej mniejszości. W niniejszych analizach wykorzystuję materiały z tych ostatnich badań oraz inne dane uzyskane dzięki pomocy dyrekcji Instytutu Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika¹. Zakres analiz jest ograniczony do możliwych do uzyskania informacji. Te zaś w przypadku kandydatów na studentów dostępne są jedynie w formularzach zgłoszeniowych (teczkach kandydatów) i w konsekwencji w uczelnianych bazach danych z rekrutacji. O ile dostęp do teczek kandydatów z powodu funkcjonowania *Ustawy o ochronie danych osobowych* jest niemożliwy, o tyle korzystanie z uczelnianych baz danych z rekrutacji stwarza pewne ograniczenia. Po pierwsze, dane mają charakter anonimowy. Tym samym trudne (jeśli nie niemożliwe) jest śledzenie dalszych losów studentów przyjętych na I rok. Po drugie, uczelniane bazy danych mają ograniczony charakter, wynikający z coraz skromniejszych formularzy zgłoszeniowych. Uczelnia zbiera jedynie wycinkowe dane dotyczące osób ubiegających się o przyjęcie na I rok studiów. Na przykład jedną z najistotniejszych zmiennych, niezbędną w każdej analizie socjologicznej – a systematycznie już pomijaną w kwestionariuszach rekrutacyjnych – jest pozycja społeczno-zawodowa rodziców (zawód wykonywany). Konsekwencją zarówno uwarunkowań, jak i „wiejskich” zainteresowań autora jest fakt, iż prezentowane poniżej analizy mają z jednej strony ograniczony charakter, z drugiej zaś kładą nieco większy nacisk na bariery środowiskowe w dostępie do wykształcenia.

Postępowanie kwalifikacyjne na kierunek socjologia ogólna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika składało się z dwóch etapów:

¹ W tym miejscu chciałbym bardzo podziękować pani dr Monice Kwiecińskiej-Zdrence – wicedyrektor Instytutu Socjologii – za pomoc w przeprowadzeniu badania.

- Egzaminu pisemnego z historii powszechnej i historii Polski XX wieku oraz wiedzy o społeczeństwie, który oceniany był w skali 0–100 punktów. Warunkiem przystąpienia do drugiego etapu było pozytywne zaliczenie etapu pierwszego (zdobycie minimum 60 punktów). Waga przypisana egzaminowi wstępnemu wynosiła 0,8.
- Konkursu ocen z klasyfikacji końcoworocznej. Kandydaci mieli możliwość wskazania pięciu spośród sześciu przedmiotów (język polski, język obcy, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, matematyka), które były uwzględniane w postępowaniu kwalifikacyjnym. W zależności od średniej ocen z tych przedmiotów możliwe było uzyskanie 0–100 punktów. Średnia ocen wynosząca 6,0–4,6 dawała 100 punktów; 4,7–4,5: 75 punktów; 4,4–4,2: 50 punktów; 4,1 lub niższa: 0 punktów. Waga przypisana konkursowi ocen wynosiła 0,2 (por. *Warunki...*, 2004).

W roku akademickim 2004/2005 do postępowania rekrutacyjnego na kierunek socjologia ogólna (jednolite studia dzienne magisterskie) na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika przystąpiło 445 kandydatów. Instytut przygotował dla nich 80 miejsc, co dało średnio 5,6 kandydata na jedno miejsce. Przyjęte zostały 64 osoby. Czterech kandydatów wycofało się po pierwszym etapie postępowania rekrutacyjnego. Trzech dostało się na studia dzięki sukcesom w olimpiadach przedmiotowych (ekonomicznej i filozoficznej). Zdecydowana większość (85,6%) przystąpiła do egzaminu na studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej. Pozostałe osoby (łącznie 64) kończyły szkoły średnie wcześniej: w 2003 r. 9,9% ogółu kandydatów, przed 2003 r. – 4,5%. Większość spośród nich stanowiły (najprawdopodobniej) osoby, którym do tej pory nie udało się podjąć studiów i była to ich kolejna próba dostania się na uczelnię. Z kolei dla 26 (5,8% ogółu kandydatów) spośród 64 osób, które wcześniej zakończyły edukację w szkole średniej, studia socjologiczne miały być drugim kierunkiem ich studiów na UMK. Ogółem 93,7% wszystkich kandydatów urodziło się w latach 1984–1986. Pozostali, głównie „drugofakultetowcy” – byli starsi. W zbiorowości kandydatów dominowali absolwenci liceów ogólnokształcących (91,2%), pozostałą grupę stanowili absolwenci liceów zawodowych i techników.

Selekcja kandydatów ze względu na oceny szkolne oraz liczbę punktów zdobytych podczas postępowania rekrutacyjnego

Na początku spróbujemy przeanalizować, czy i w jakim stopniu akademickie procedury rekrutacyjne mają charakter merytokratyczny, tj. czy rzeczywiście wyłaniają (pozytywnie selekcionują) w trakcie postępowania rekrutacyjnego na studia najlepszych spośród wszystkich kandydatów, którzy złożyli dokumenty. Za punkt odniesienia (mimo ich intersubiektywnego charakteru) przyjmujemy poziom ocen na świadectwach maturalnych kandydatów.

Już wstępnie poczynione obserwacje pozwalają wysnuć wniosek, iż **im lepsze oceny na świadectwach maturalnych mieli kandydaci, tym częściej dostawali się na studia**. Uczniowie piątkowi (tj. tacy, którzy na świadectwie maturalnym mieli średnią ocen wynoszącą co najmniej 4,61) stanowili znacznie większy odsetek wśród przyjętych (41,6) niż wśród kandydatów (31,1). Innymi słowy – byli pozytywnie selekcionowani. Uczniowie trójki (tj. tacy, którzy na świadectwie maturalnym mieli średnią ocen 3,8 i mniejszą) byli podczas postępowania rekrutacyjnego selekcionowani negatywnie. Ich udział wśród przy-

Tabela 1

Średnie ocen na świadectwach maturalnych kandydatów i przyjętych na kierunek socjologia ogólna w roku akademickim 2004/2005 (w procentach)

Średnia ocen	Kandydaci	Przyjęci
3,80 i mniej (uczniowie trójekowi)	15,3	6,7
3,81–4,60 (uczniowie czwórkowi)	53,6	51,7
4,61 i więcej (uczniowie piątkowi)	31,1	41,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

jętych w stosunku do kandydatów zmniejszył się dwupółkrotnie (z 15,3% do 6,7%) (tabela 1).

Powyższe konstatacje potwierdzają analizy zależności między liczbą punktów zdobytych w postępowaniu rekrutacyjnym przez maturzystów, którzy zdecydowali się zdawać na socjologię ogólną a ocenami na świadectwach maturalnych (tabela 2). Kierunkowa komisja rekrutacyjna zdecydowała, iż minimum, od którego przyjmowani będą kandydaci, wynosi 52 punkty. Przy czym 15 osób, które najlepiej zdały egzamin wstępny (uzyskały minimum 71 punktów) zostało przyjętych bez dalszego postępowania kwalifikacyjnego (bez konkursu świadectw). Wśród nich znalazła się tylko jedna osoba zamieszkująca na wsi oraz jedna mająca na świadectwie ukończenia szkoły średniej oceny trójkowe.

Generalna tendencja jest taka, iż **im lepsze oceny na świadectwie maturalnym, tym większa liczba punktów zdobytych przez kandydatów** (tym częściej byli przyjmowani na studia). Spośród wszystkich kandydatów przyjętych zostało tylko 6,2% uczniów trójkowych, 15,8% uczniów czwórkowych oraz co czwarty (25,0) uczeń piątkowy.

Interesujący jest fakt, iż części młodzieży mającej słabsze oceny na świadectwach maturalnych (uczniowie trójekowi) udało się dostać na studia. Może to świadczyć o tym, iż procedura rekrutacyjna nie jest nazbyt „sztywna” i pozwala młodzieży, która na świadectwie

Tabela 2

Średnie ocen na świadectwach maturalnych a liczba punktów zdobytych w całym postępowaniu rekrutacyjnym na kierunek socjologia ogólna w roku akademickim 2004/2005 (w procentach)

Średnia ocen	Poniżej 52 punktów	52 lub więcej punktów
3,80 i mniej (uczniowie trójekowi)	93,8	6,2
3,81–4,60 (uczniowie czwórkowi)	84,2	15,8
4,61 i więcej (uczniowie piątkowi)	75,0	25,0
Ogółem	82,8	17,2

Źródło: jak do tabeli 1.

dojrzałości uzyskiwała słabsze oceny, myśleć o dostaniu się na uczelnię. Niemniej nie każdy młody człowiek, który uzyskał słabsze oceny w szkole średniej ma taką samą szansę dostania się na studia. Głównym kryterium różnicującym jest bowiem wielkość miejscowości zamieszkania oraz wielkość miejscowości, w której usytuowana była szkoła średnia, do której uczęszczał kandydat. Po głębszym zapoznaniu się z danymi z rekrutacji okazuje się bowiem, iż na socjologię ogólną nie udało się dostać żadnemu trójkowemu mieszkańcowi wsi, podobnie zresztą jak żadnemu kandydatowi, który kończył szkołę średnią mającą siedzibę na wsi. W przypadku mieszkańców małych lub średnich miast jest inaczej: pewien (wprawdzie niewielki, ale jednak) odsetek trójkowych kandydatów dostał się na studia. Pośród ogółu trójkowych kandydatów z małych miast przyjętych na studia zostało 9,1%, czyli dwa razy mniej niż czwórkowych (18,2%) i piątkowych (19,3%). Z kolei z ogółu trójkowych kandydatów pochodzących z dużych miast przyjętych na studia zostało 6,7%, czyli dwukrotnie mniej niż kandydatów z ocenami czwórkowymi (12,5%) i trzykrotnie mniej niż kandydatów z ocenami piątkowymi (19,1%).

Zróznicowanie to może być wynikiem działania dwojakiego rodzaju czynników: niskiego poziomu kształcenia w wiejskich szkołach średnich oraz – co jest o wiele bardziej prawdopodobne – faktu, iż młodzież wiejska, z racji swego pochodzenia społecznego, nie dysponuje takim kapitałem kulturowym jak jej miejsca rówieśnicy. Dlatego też zapewne młodzież wielkomiejska, mimo gorszych ocen szkolnych, radzi sobie znacznie lepiej z trudnościami egzaminów wstępnych.

Selekcja kandydatów ze względu na płeć i środowisko zamieszkania

Wraz z umasowaniem edukacji na poziomie wyższym uniwersytety uległy feminizacji. Było to z jednej strony konsekwencją faktu, iż przeważały w nich szeroko rozumiane nauki humanistyczne, z drugiej zaś strony – uniwersytety stanowiły naturalną drogę kształcenia po liceach ogólnokształcących, w których dominowały (i nadal dominują) dziewczęta. Nie inaczej jest też w przypadku kandydatów na studia socjologiczne w Toruniu: kobiety stanowiły ponad dwie trzecie (68,5%) osób, które złożyły podania o przyjęcie na studia. Kiedy jednak porównamy strukturę płci kandydatów ze strukturą płci osób przyjętych, to okaże się, iż **postępowanie kwalifikacyjne w negatywny sposób selekcjonuje kobiety**. W konsekwencji struktura płci osób przyjętych na studia (w stosunku do kandydatów) wyrównuje się: kobiety stanowią 57,8%, a mężczyźni 42,2% (tabela 3). Proces ten jest konsekwencją dwukrotnie silniejszej selekcji kobiet (w porównaniu z mężczyznami) zamieszkujących wsie oraz małe lub średnie miasta. Jedynie 7,7% spośród ogółu kandydatek pochodzących ze wsi dostaje się na studia. Wśród mężczyzn analogiczny wskaźnik wynosi

Tabela 3
Płeć kandydatów i przyjętych na kierunek socjologia ogólna
w roku akademickim 2004/2005 (w procentach)

Płeć	Kandydaci	Przyjęci
Kobieta	68,5	57,8
Mężczyzna	31,5	42,2

Źródło: jak do tabeli 1.

17,2%. W przypadku osób zamieszkujących małe lub średnie miasta na studia dostało się jedynie 13,3% kobiet i 27,1% mężczyzn. Dzieje się tak mimo że kobiety mają znacznie lepsze niż mężczyźni oceny na świadectwach maturalnych (są lepszymi uczennicami w szkole średniej). Jedynie 8,2% ogółu kandydatek to uczennice trójkowe. Wśród mężczyzn odsetek uczniów trójkowych wynosi 28,6.

Bariery środowiskowe w dostępie do wykształcenia stanowiły istotny problem szkolnictwa wyższego właściwie od początku jego funkcjonowania. Młodzież wiejska (a zwłaszcza chłopska) zawsze stanowiła swoisty fenomen w murach szkół wyższych. Badania nad dostępem do wykształcenia – zapoczątkowane jeszcze w latach międzywojennych (por. Falski 1937; Wittlinowa 1937), rozwinięte zwłaszcza w PRL (por. Borowicz 1976; Jastrzab-Mrozicka 1974; Kozakiewicz 1973) – ukazywały ogrom nierówności społecznych w tej materii. Nie inaczej jest i dzisiaj, kiedy młodzież wiejska, mimo znacznego wzrostu aspiracji edukacyjnych i umasowienia edukacji, nadal stanowi mniejszość wśród studentów (por. Świerzbowska-Kowalik 2000; Wasielewski 2004).

W roku akademickim 1996/1997 na dziennych studiach socjologicznych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika kształciło się jedynie 8,9% studentów ze wsi (Szymańska, Grzełak, Hołowicka 1997, s. 10–11). Z badań przeprowadzonych cztery lata później wynikało, iż w roku akademickim 2000/2001 na kierunku tym kształciło się 13,5% mieszkańców wsi (por. Wasielewski 2002). Podobny wskaźnik zanotowano w roku akademickim 2002/2003: młodzież ze wsi stanowiła 13,6% ogółu studentów socjologii. Udział młodzieży wiejskiej studiującej wówczas na studiach dziennych w strukturze całego uniwersytetu nie przekraczał 20%, a na studiach zaocznych 22% (por. Wasielewski 2004).

Przyglądając się mechanizmom kształtującym zbiorowość studentów I roku socjologii ogólnej przez pryzmat środowiska ich zamieszkania (wielkość miejscowości), możemy łatwo dostrzec, iż **rzadziej przyjmowani na studia są kandydaci wywodzący się ze wsi niż mieszkańcy dużych miast lub miasteczek**. Widoczna jest wyraźna negatywna (społeczna) selekcja kandydatów z tego środowiska zamieszkania. O ile młodzi ludzie ze wsi stanowią 21,1% ogółu kandydatów, o tyle wśród przyjętych jest ich już tylko 15,6%. Najbardziej „zyskującą” grupą podczas rekrutacji, jeśli uwzględnimy środowisko zamieszkania kandydatów, jest młodzież zamieszkująca małe lub średnie miasta. Młodzież pochodząca z dużych miast (powyżej 100 tys. mieszkańców) jest w podobnej proporcji zarówno wśród kandydatów, jak i przyjętych (tabela 4).

Tabela 4

Wielkość miejscowości zamieszkania kandydatów i przyjętych na kierunek socjologia ogólna w roku akademickim 2004/2005 (w procentach)

Wielkość miejscowości zamieszkania	Kandydaci	Przyjęci
Wieś	21,1	15,6
Małe lub średnie miasto	39,6	46,9
Duże miasto	39,3	37,5

Źródło: jak do tabeli 1.

Spróbujmy teraz odpowiedzieć na pytanie o przyczyny zróżnicowanej selekcji kandydatów pochodzących z różnych środowisk zamieszkania. W tym celu przeanalizujemy zbiorowość osób, które zdały egzamin wstępny, którym zaproponowano przyjęcie na studia i które podjęły studia.

Kiedy spojrzymy na „wskaźnik zdawalności” egzaminu wstępnego, to okaże się, że **młodzież zamieszkująca na wsi znacznie gorzej radzi sobie na egzaminie wstępnym na studia od swoich rówieśników zamieszkujących miasta**. W przypadku młodzieży wiejskiej jedynie 13,8% kandydatów pozytywnie zdało egzamin wstępny, w przypadku zaś młodzieży z miast (zarówno tych dużych, jak i tych mniejszych) – 20–22% (tabela 5).

Nieco odmiennie kształtują się w różnych środowiskach zamieszkania odsetki osób, którym zaproponowano przyjęcie na studia (spośród tych wszystkich, którzy zdali egzamin wstępny). Relatywnie częściej propozycję przyjęcia na studia dostaje młodzież zamieszkująca wieś i małe miasta (92,3%) niż młodzież z dużych miast (85,7%) (tabela 5). Jest to konsekwencją faktu, iż trójkowi uczniowie z dużych miast znacznie częściej niż trójkowi uczniowie ze wsi (bądź małych miast) pozytywnie przechodzą przez pierwszy etap postępowania rekrutacyjnego (egzamin wstępny) i „odpadają” dopiero podczas zsumowania obu jego etapów: egzaminu i konkursu świadectw. Innymi słowy, młodzież z dużych miast relatywnie częściej nie dostaje się na studia pomimo zdania egzaminu wstępnego (przejścia przez pierwszy etap rekrutacji) z powodu słabszych ocen na świadectwie maturalnym (drugi etap rekrutacji). Nie ma, z kolei, większych różnic środowiskowych między osobami, które podjęły studia spośród tych wszystkich, którym zaproponowano przyjęcie. Ogółem rzecz ujmując, 4 na 5 spośród wszystkich, którym zaproponowano przyjęcie, podejmuje studia. Wskaźnik taki jest konsekwencją możliwości ubiegania się przez maturzystów o przyjęcie do kilku szkół wyższych lub na kilka kierunków studiów. W przypadku zatem, gdy kandydat dostanie propozycję przyjęcia na dwóch (lub więcej) uczelniach (bądź kierunkach studiów), może wybrać tę szkołę wyższą, która z jakichś powodów jest dla niego bardziej atrakcyjna (np. uznaje ją za lepszą, jest bliżej położona czy znajduje się w „tańszym” ośrodku itp.). Uczelnie (komisje rekrutacyjne), przewidując taką sytuację, proponu-

Tabela 5

Wielkość miejscowości zamieszkania kandydatów na kierunek socjologia ogólna w roku akademickim 2004/2005, którzy zdali egzamin wstępny, którym zaproponowano przyjęcie i które podjęły studia

Wielkość miejscowości zamieszkania	Odsetek osób spośród ogółu kandydatów, które zdały egzamin wstępny	Odsetek osób, którym zaproponowano przyjęcie spośród wszystkich, które zdały egzamin	Odsetek osób, które podjęły studia spośród wszystkich, którym zaproponowano przyjęcie
Wieś	13,8	92,3	83,3
Małe lub średnie miasto	22,2	92,3	83,3
Duże miasto	20,0	85,7	80,0
Ogółem	19,6	89,6	82,0

Źródło: jak do tabeli 1.

ją przyjęcie na studia większej (niż oficjalne limity) liczbie kandydatów, aby mieć później komfort „niemartwienia się” o niedobór studentów na I roku studiów. W przypadku socjologii propozycję przyjęcia dostało 78 osób, a studia podjęły 64.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej analizy mechanizmów kształtujących zbiorowość studentów I roku uniwersytetu wyraźnie wskazują na dwupłaszczyznowy charakter procedury rekrutacyjnej. Z jednej strony w interesie uczelni jest, by rekrutowała na studia najlepszych spośród kandydatów, którzy się do niej zgłoszą. Tak też się na ogół dzieje. Na studia dostają się bowiem głównie osoby, które można określić jako dobrych lub bardzo dobrych uczniów. Z drugiej jednak strony procedura rekrutacyjna nie jest wolna od uwarunkowań społecznych. Postępowanie kwalifikacyjne negatywnie selekcjonuje kandydatów ze względu na płeć i środowisko zamieszkania. Mówiąc w uproszczeniu, największe szanse dostania się na kierunek socjologia ogólna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu mają mężczyźni zamieszkujący małe lub średnie miasta, będący czwórkowymi lub piątkowymi absolwentami liceów ogólnokształcących. Z kolei najmniejsze szanse na dostanie się na studia mają kobiety zamieszkujące na wsi, będące trójkowymi lub czwórkowymi absolwentkami liceów ogólnokształcących. Ogólnie rzecz ujmując, można stwierdzić, iż relatywnie mniejsze szanse dostania się na toruńską socjologię mają kobiety i mieszkańcy wsi. Taka tendencja nie jest czymś wyjątkowym dla ogółu uniwersytetów i dotyczy również innych kierunków studiów.

Literatura

Borowicz R. 1976

Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa.

Borowicz R. 2000

Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny, Wszechnica Mazurska, Olecko.

Falski M. 1937

Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Jastrząb-Mrozicka M. 1974

Społeczne procesy wyboru studiów wyższych, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Kozakiewicz M. 1973

Bariery awansu poprzez wykształcenie, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Szczepański J. 1963

Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa wyższego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Szymańska D., Grzelak E., Hołowiecka B. 1997

Pochodzenie przestrzenne studentów UMK w Toruniu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

Świerzbowska-Kowalik E. 2000

Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.

Warunki... 2004

Warunki i tryb rekrutacji kandydatów na studia w roku akademickim 2004/2005, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

Wasielewski K. 2002

Studia socjologiczne w opinii studentów na tle sporów o współczesny model wyższej uczelni, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń (niepublikowana praca magisterska).

Wasielewski K. 2004

Młodzież wiejska na UMK w Toruniu, „Wieś i Rolnictwo”, nr 1.

Wittlinowa H. 1937

Atlas szkolnictwa wyższego, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa.

Janusz Goćkowski, Katarzyna M. Machowska

Status i funkcje eksperta w urządzaniu życia naukowego

Autorzy podejmują próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- (1) Kim jest dobry ekspert w sprawach urządzania życia naukowego?
- (2) Jaka jest właściwa socjotechnika urządzania życia naukowego?
- (3) Jakimi preferencjami/racjonalnościami kierować się może ekspert zajmujący się sprawami urządzania życia naukowego?
- (4) Jakie funkcje pełni ekspert – znawca rozwiązywania problemów urządzania życia naukowego?
- (5) Jak właściwie urządzać warunki kształcenia i wychowywania adeptów nauki?
- (6) Jakie rodzaje gier (o sukces na rynku medialnym) toczy ekspert działający na polu urządzania życia naukowego w środowisku demokracji masowej, kultury masowej i nauki masowej?

Fundamentalizm dowolnego rodzaju, polityczny lub religijny, stanowi poważną groźbę dla rozwoju nauki. W rzeczywistości wszelkie próby nowego zdefiniowania charakteru i celów badań naukowych grożą zdtawieniem wolności nauki. W ostatnich latach byliśmy świadkami wielu prób ograniczenia wolności uprawiania nauki, podejmowanych w imię radykalnych filozofii, proponowanych przez zwolenników i zwolenniczki feminizmu oraz politycznej poprawności. [...] Kontrola państwa nad nauką jest złem, ale jeszcze gorszy jest brak zrozumienia nauki ze strony społeczeństwa. Ludzie skłonni są do zachowań stadnych. [...] Niebezpieczeństwo takich ruchów polega nie tyle na jakichś poszczególnych przekonaniach, lecz na żądaniu, aby ich zwolennicy zrezygnowali z umysłowej niezależności. [...] To właśnie zdumiewającą łatwością, z jaką ludzie poddają się woli innych, zamiast myśleć samodzielnie, jest zapewne najbardziej niepokojącą cechą naszego zachowania.

Robin Dunbar (1996, s. 215–216, 217–218)

Wbrew temu, co często wkłada się do głowy uczniom, nauka nie jest ezoterycznym zjawiskiem, całkowicie wyodrębnionym spośród innych spraw człowieka. Kształtuje ją nie tylko jej własna wewnętrzna logika, ale także osobiste przekonania, typ wykształcenia i postawy polityczne ludzi, którzy ją uprawiają. Instytucje naukowe i praktyczne wdrażanie osiągnięć nauki odzwierciedlają po części historię, strukturę władzy i klimat polityczny całego społeczeństwa. Równocześnie nauka w bardzo subtelny sposób przekształca świat, w któ-

rym żyjemy. [...] Stosunki nauki ze społeczeństwem są bardzo złożone. Poparcie społeczeństwa dla nauki, praktyczny rozwój i eksploatacja społeczna jej owoców są nierozzerwalnie związane ze strumieniem naukowej ekspertyzy płynącym do społeczeństwa.

Bernard Dixon: *Nie igrza się z nauką* (1984, s. 92–93)

Ekspert w sprawach urządzania życia naukowego*

Kim jest ekspert? „Pośredniczenie pomiędzy nowoczesną kulturą naukową i jej przejawami w społecznej praktyce życia stało się [...] pewną profesją. Ekspert zajmuje zatem miejsce pomiędzy. Nie należy do ogółu naukowców ani badaczy czy też nauczycieli. Ekspert stoi pomiędzy nauką, w której musi być kompetentny, a społeczną praktyką polityczną. [...] Jasnym jest jednak, że miejsce pomiędzy nauką i badaniem naukowym z jednej strony, a decyzją prawną lub społeczno-polityczną z drugiej, a więc miejsce eksperta, nie może być ani bezpieczne, ani jednoznaczne” (Gadamer 1992, s. 85–86). Ekspert nie musi być – ale bywa – uczonym. Aktorstwo w teatrze życia naukowego różni się od aktorstwa w teatrze rozwiązywania problemów praktycznych. Florian Znaniecki i Karl Mannheim pisali o odmienności roli badacza naukowego i eksperta posługującego się wiedzą naukową. Ważne jest to, że ekspert (bez względu na to, czy jest, czy nie jest poza tym praktykującym aktorem w teatrze życia naukowego, czyli badaczem naukowym i twórcą wartości poznawczych typu naukowego) rozwiązuje szczególnego rodzaju (swoiste i odrębne) problemy poznawcze i współpracuje z innymi znawcami oraz z decydentami i technikami na innych zasadach niż badacz akademicki ze swoimi kolegami w ramach gry o prawdę naukową. Celem badacza jest doskonalenie oglądu i obrazowania w drodze ku prawdzie typu naukowego. Celem eksperta jest doskonalenie skuteczności socjotechniki przez proponowanie rozwiązań pozytywnych lub odradzanie działań przynoszących szkody i straty.

Piszemy o ekspercie szczególnego rodzaju: naukowym znawcy rozwiązywania problemów urządzania życia naukowego. Kim powinien być taki znawca? Twierdzimy, że w swoich kompetencjach merytorycznych powinien łączyć znawstwa zagadnień: (a) *naukoznawczych*; (b) *socjotechnicznych*; (c) *specjalistycznych*. Znanstwo zagadnień naukoznawczych jest kompetencją merytoryczną dotyczącą struktury i funkcjonowania środowiska uczestników gry o prawdę naukową oraz charakteru samej tej gry jako praktykowania „naukowej perspektywy świata” (por. Ajdukiewicz 1992, s. 215–221). Bez dobrej znajomości zagadnień naukoznawczych (przede wszystkim kwestii swoistości i odrębności wiedzy oraz poznania typu naukowego) nie można być na serio ekspertem w sprawach urządzania życia naukowego. Znanstwo zagadnień socjotechnicznych jest kompetencją merytoryczną dotyczącą *reguł planowego i metodycznego oddziaływania* na ludzi ze względu na wybrane i wytyczone cele strategiczne. Cele takie wybiera zaś *podmiot władztwa*, który zamierza kształtować życie międzyludzkie zgodnie z uznanym/przyjętym ideałem *społecznym* (por. Znaniecki 1992, s. 282–283). Urządzanie życia naukowego jest: (a) kształtowaniem zachowań uczonych i zachowań wobec uczonych; (b) uczeniem ról społecznych pracownika naukowego i ról społecznych współpracującego z uczonymi; (c) regulacją insty-

* Autorem jest Janusz Goćkowski.

tucjonalnego życia naukowego oraz tego (w pozanaukowym życiu międzyludzkim), co ma znaczenie dla warunków pracy naukowej. Co się tyczy znawstwa specjalistycznego, to jego treścią jest wiedza o umiejętnościach rozwiązywania problemów ze sfery stosunków prawnych w świecie uczonych, form organizacyjnych pracy naukowej, rekrutacji i edukacji adeptów zawodu uczonego, pragmatyki służbowej w instytucjach działalności naukowej i zasad wynagradzania pracowników naukowych, konstruowania sieci naukowego komunikowania się wraz z systemami informacji naukowej, ekonomiki marketingu oraz logistyki badań naukowych, psychoterapii dewiantów w szeregach pracowników naukowych, urbanistyki i architektury obiektów życia naukowego, bibliotekoznawstwa, a także ze sfery nauk technicznych tworzących wiedzę o aparaturze naukowej.

Socjologia nauki jest jednym z najważniejszych znawstw nieodzownych w ekspertyzach na rzecz „naprawy” czy „odnowy” życia naukowego. Jeśli taką właśnie funkcję ma to znawstwo spełniać, to nieodzowna jest (w ramach tego kręgu kompetencji merytorycznej) ciągłość obecności sporej liczby specjalistów nastawionych na „leczenie”, a nie samo tylko oglądanie i przedstawianie tego, co jest (por. Goćkowski, Kisiel 1998, s. 561–564).

Co to jest status i co to jest funkcja eksperta w urządzaniu życia naukowego? Jakie są przykazania aksjologiczne i jakie są reguły technologiczne takiego eksperta?

Status eksperta jest koniunkcją jego: (a) znaczenia społecznego; (b) uprawnień formalnych; (c) uznanych kompetencji merytorycznych (por. Goćkowski 1974a, s. 81–100). Rola, którą odgrywa „w toku postępowania celowościowego” (por. Podgórecki 1962, s. 39–124) (od określenia *ideatu społecznego* i sformułowania *definicji sytuacji*¹, poprzez *proces decyzyjny* aż do *realizowania zadań strategicznych i taktycznych* wyznaczonych treścią podjętej decyzji oraz *kwalityfikacyjnej analizy i interpretacji* dotyczącej obmyślonego *planu i wykonanych operacji*) jest najpoważniejszym świadectwem/wskaźnikiem statusu, „przywołwanego do rady”, znawcy rozwiązywania problemów poznawczych typu socjotechnicznego. To, co ekspert rzecze (na piśmie lub słownie), musi być korzystne dla interesów i aspiracji decydenta („przywołującego do rady”). Jeśli tak ma być, to decydent i ekspert muszą spełnić pewne „warunki brzegowe”.

Decydent powinien: (a) wybrać eksperta spośród znawców, których poglądy/przekonania dotyczące *ideatu społecznego* są zgodne z jego *orientacją ideologiczną*; (b) dobrać znawcę wysoce kompetentnego w sprawach, które mają być przedmiotem ekspertyzy; (c) poinformować owego znawcę o swoich zamierzeniach, czyli określić *funkcję zamierzoną* (z wyznaczeniem *marginę tolerancji dla niezgodności między funkcją rzeczywistą a funkcją zamierzoną*) planowanej operacji; (d) wyznaczyć standardy i kryteria *funkcjonalności zamawianej ekspertyzy*; (e) dostarczyć „przywołanemu do rady” znawcy *wszystkie dane i materiały* potrzebne do wykonania ekspertyzy, którymi w danym momencie rozporządza oraz ułatwić mu uzyskanie informacji, których w danej chwili nie ma „pod ręką” (por. Hobbes 1954, s. 225–233).

Ekspert powinien natomiast rozstrzygnąć, czy: (a) oferta decydenta *odpowiada mu aksjologicznie*; (b) wykonanie ekspertyzy (będącej rezultatem przyjęcia oferty) *mieści się w ramach jego kompetencji merytorycznych* („oświecona niewiedza” [por. Mikołaj z Kuzy

¹ Definicja sytuacji jest koniunkcją: *diagnozy* (stwierdzenie dotyczące tego, co jest i czego nie ma), *opinii* (ocena stanu diagnozowanego ze względu na przyjęty *ideal społeczny – właściwy stan normatywny*), *decyzji* (rozstrzygnięcia w kwestii podjęcia działań zmieniających to, co jest na to, co powinno być).

1997] jest profesjonalną zaletą każdego eksperta); (c) decydent ofiaruje mu dane i materiały, które pozwolą mu *właściwie* wykonać zamawianą ekspertyzę.

Ekspert, podejmujący się pracy gwoli urządzania życia naukowego, powinien respektować następujące przykazania dotyczące swej roboty.

Po pierwsze: pojmować i traktować *funkcjonalność* swej ekspertyzy jako przyczynianie się do rozwoju praktyki społecznej „naukowej perspektywy świata”. Nie może być mowy o „dobrej robocie” eksperta od urządzania życia naukowego tam, gdzie ekspert nie uznaje dobrą grę o prawdę naukową za dobro najwyższe. Znaczy to, że ekspert nie może być znawcą-rzecznikiem życzeń i wymagań ani państwowej elity politycznej, ani oligarchii biznesowej, ani mas ludowych kierowanych przez demagogów, ani patrycjatu środowiska uczonych, ani rzesz personelu merytorycznego instytucji pracy naukowej, ani biurokracji funkcjonującej w sektorze nauki, ani kręgów intelektualistów rozprawiających o modelach kultury umysłowej, ani ośrodków masowego przekazu czy opiniotwórczych czasopism. Ekspert w sprawach urządzania życia naukowego – bez względu na swe kompetencje merytoryczne, swą pomysłowość i biegłość profesjonalną, a także wirtuozerię w sporządzaniu ekspertyz – powinien być oceniany przede wszystkim według kryterium przyczyniania się do doskonalenia warunków trwania takiej gry o prawdę naukową, której dorobkiem jest rozwój poznania (coraz lepszy „świat trzeci”) i rozwój poznających (coraz lepszy „świat drugi”) (por. Popper 2002, s. 138–230).

Po drugie: wskazywać na wszelakie zagrożenia procesu doskonalenia gry o prawdę naukową. Zagrożeniami takimi są zaś: (a) koncepty-projekty wszelkich regulacji, które mają urządzić życie naukowe niezgodnie z owym imperatywem; (b) tendencje grup egoizmu i ekspansji wewnątrz świata uczonych, które świadczą o chęci podporządkowania gry o prawdę naukową partykularnym interesom części owego środowiska; (c) tendencje kręgów ludzi sprawujących władzę polityczną lub władzę ekonomiczną do podporządkowania owej gry polityce lub biznesowi; (d) tendencje ideologów i publicystów do zastąpienia wiedzy naukowej przez obrazowanie świata dotknięte wadą „pomieszania języków” (por. Besançon 1989), czyli przez „znicestwienie” tożsamości epistemicznej „naukowej perspektywy świata”.

Po trzecie: zauważać wszelkie *patologiczne struktury i procesy*, które występują w polu dokonywanych oglądów i badań ekspertalnych, a także wskazywać na nie jako na *problemy społeczne*, które wymagają rozwiązania przez działania socjotechniczne na rzecz doskonalenia warunków gry o prawdę naukową.

Takie pojmowanie i traktowanie swej roli społecznej jest pochodną przekonania eksperta od urządzania życia naukowego, że: (a) nauka jest najważniejszym wyposażeniem cywilizacyjnym społeczeństw o ustroju demokracji pluralistycznej i o policentrycznym ładzie społecznym; (b) model ustroju życia naukowego nie jest, dla decydentów, techników i ekspertów zajmujących się urządzaniem tego życia, czymś jednoznacznie oczywistym – jasno i wyraźnie zarysowanym; (c) wiedza naukoznawcza znacznej części osób należących do środowiska uczonych (w tym też patrycjatu naukowego tego środowiska) pozostawia wiele do życzenia; (d) istnieje różnica między tym, co wypada nazwać *etosem nauki* a tym, co zasługuje na miano *etosu profesjonalnego uczonych* (chodzi o sprawę nadrzędności kanonu reguł gry o prawdę naukową nad kanonem reguł trwania w ładzie korporacyjnym i instytucjonalnym, dogodnym dla patrycjatu aktualnego oraz tych, którzy mają szansę stać się kolejną zmianą pokoleniową patrycjatu); (e) wszelakie urządzanie życia

naukowego ma sens wówczas, gdy decyzje i operacje służą zachowaniu tożsamości „naukowej perspektywy świata” – doskonaleniu gry o prawdę naukową, czyli owe decyzje i operacje służą *trwaniu nauki jako nauki* w stopniu większym niż dotychczas. Ekspert musi nieustannie pamiętać o niezgodnościach między tym, czego wymaga wierność przykazaniom i zasadom *naukowej perspektywy świata* a stanami rzeczy, które są warunkami pracy naukowej – testującymi ową wierność (por. Goćkowski 2005, s. 5–23).

Można zatem powiedzieć (i to właśnie twierdzimy), że *funkcjonalność* pracy eksperta od urządzania życia naukowego jest przede wszystkim (nade wszystko) jego *przyczynianiem się do trwania i rozwoju „naukowej praktyki społecznej”* jako praktyki, w której respektowany jest kanon reguł uprawiania gry o prawdę naukową wywodzący się z *ejdosu „naukowej perspektywy świata” – idiomatycznej formy wiedzy i poznania świata dostępnego ludzkiemu badaniu*.

Stan i efekty gry o prawdę muszą stanowić *układ odniesienia* w pracy ekspertów od urządzania życia naukowego. Jeżeli jest inaczej, to są oni tymi, którzy swymi ekspertyzami naruszają normę *primum non nocere*.

Ponieważ ekspert od urządzania życia naukowego (bez względu na swą „cechową” proweniencję, czyli niezależnie od tego, czy jest z wykształcenia lub z racji praktyki naukowej prawnikiem, ekonomistą, politologiem, socjologiem, etnologiem, psychologiem, semiotykiem) zawsze powinien łączyć: (a) punkt widzenia *antropologa* (skłonność do posługiwania się *perspektywą strukturalistyczną*) z punktem widzenia *historyka* (skłonność do posługiwania się *perspektywą procesów i sekwencji* przynoszących znaczące zmiany); (b) projektowanie socjotechnicznego rozwiązywania konkretnych problemów urządzania życia naukowego w określonej czasoprzestrzeni kulturowej z refleksją teoretyczną dotyczącą rozwiązywania pewnego typu problemów polityki wobec nauki; (c) wskazywanie na błędy i niewłaściwości praktyki polityki wobec nauki (urządzania życia naukowego) ze wskazywaniem na błędy i niewłaściwości w oglądzie i obrazowaniu życia naukowego przez decydentów oraz zespolonych z nimi (służących ich interesom i aspiracjom bez uwzględniania na serio racji gry o prawdę naukową) teoretyków i ekspertów.

W pracy eksperta – dla którego wzorcem powinna logika postępowania poznawczego w nauce (ekspert jest przecież specjalistą wykształconym w naukach *teoretycznych*, który rozwiązuje zadania z zakresu stosowania nauk *praktycznych*) – przystoi respektowanie następujących reguł.

Reguła „modularyzacji”. Jest to reguła polegająca na „rozdzielaniu złożonych problemów na mniejsze, które są następnie kolejno rozwiązywane” (Dunbar 1996, s. 117).

Reguła „silnego wnioskowania”. Jest to reguła, w której nakazuje „rygor, z jakim opracowuje się i testuje nowe koncepcje. Możliwość sprawdzenia hipotezy zależy od precyzji, z jaką jest ona sformułowana. Im precyzyjniejsza jest hipoteza, im bardziej szczegółowe są jej przewidywania, tym większe znaczenie mają testy, jakie możemy wykonać, gdyż w takim przypadku jest mało prawdopodobne, aby wyniki empiryczne dostarczyły złudnego potwierdzenia fałszywej hipotezy” (Dunbar 1996, s. 132).

Reguła używania heurystycznej metafory. „W nauce jest szczególnie ważne, aby używane słowa odnosiły się do specyficznych zjawisk; w przeciwnym razie dochodzi do nieporozumień, straty czasu i energii; spowolnieniu ulega rozwój nauki. Uczeni z niektórych dziedzin świadomie unikają jednak wymyślonych słów [...] normalne słowa są często używane w nieco żartobliwy sposób. Jeśli ktoś zrozumie żart, nigdy już nie zapomni, do cze-

go odnosi się dane słowo. [...] matematycy lubią mówić, że równanie czy funkcja «dobrze się zachowuje». [...] określenie to mówi coś o spójności i regularności rozwiązań. Równanie dobrze się zachowuje, jeśli jego rozwiązanie nie ma jakichś przykrych niespodziewanych własności w pewnym przedziale zmiennych. Aby zrozumieć metaforyczny termin, trzeba rozumieć tło kulturalne, w jakim jest używany, jak zawsze z metaforami” (Dunbar 1996, s. 177, 179).

Urządzanie życia naukowego*

Jesteśmy zdania, że (w *ustroju demokracji pluralistycznej i społeczeństwie o ładzie policentrycznym*) urządzenie życia naukowego (sfery swoistej i odrębnej praktyki społecznej²) jest przede wszystkim sprawą zdecydowanego (zagwarantowanego przez odpowiednie „pewniki strukturalne”) podzielenia działań tego rodzaju na dwie, odrębne (aczkolwiek ze sobą powiązane) sfery.

Sfera autonomii uczonych – badaczy i twórców, dyskutantów i mistrzów. Uczestnicy gry o prawdę naukową korzystają tu z „wolności nauki” (por. Ajdukiewicz 1965, s. 266–281; Goćkowski 1996, s. 28–31), czyli: (a) *swobody wypowiedzi naukowych i wypowiedzi o nauce*; (b) *swobody wyboru opcji teoretycznej i metodologicznej*; (c) *swobody naukowego komunikowania się z osobami, z którymi łączą zainteresowania i dążności poznawcze*; (d) *swobody wyboru tożsamości epistemicznej* (samookreślenia się przez uczestniczenie w tym, a nie innym kręgu kompetencji merytorycznej); (e) *swobody stylu kształcenia i wychowywania uczniów – adeptów zawodu uczonego*. W tej sferze, zainteresowani zupełnie swobodnie dobierają sobie osoby, które gotowe są odgrywać dla nich rolę ekspertów oraz pomagają rozwiązać problemy wymagające znawstwa wykraczającego poza wiedzę, umiejętności i doświadczenie uczonych – laików w sprawach socjotechniki na użytek życia naukowego.

Sfera kształtowania realiów życia naukowego na zasadzie negocjacji i kooperacji. Dotyczy to: (a) *ustroju instytucji pracy naukowej* (publicznych i prywatnych); (b) *kierunków i tematów dużych przedsięwzięć badawczych, które wymagają subsydiowania przez sponsora państwowego lub prywatnego*; (c) *warunków płacy i pracy personelu merytorycznego*.

* Autorem jest Janusz Goćkowski.

² Pozwalamy sobie przytoczyć fragment wywodów naukoznawczych: „praktyka naukowa stanowi jeden z typów praktyki społecznej – jeden z «samodzielnnych członów» społecznego podziału pracy. [...] W różnych [...] stadiach rozwojowych praktyki naukowej, funkcjonującej odmiennie w ramach każdego z tych stadiów, powtarza się muszą pewne inwarianty owego funkcjonowania; w przeciwnym przypadku nie mogłoby być mowy o nauce jako odrębnym typie praktyki społecznej. Te właśnie inwarianty winny być uwzględnione przez ramową charakterystykę sposobu funkcjonowania praktyki badawczej. [...] każdy typ praktyki społecznej charakteryzuje się własnym, zmiennym historycznie społecznym kontekstem subiektywnym; obejmuje on przekonania normatywne – wyznaczające porządki wartościujące, w szczególności cele działania, oraz przekonania określające [...] sposoby realizacji wartości preferowanych, czyli celów. [...] obiektywną funkcję społecznej praktyki naukowej proponowałbym ująć następująco: polega ona na *kodyfikowaniu i dedukcyjnym systematyzowaniu przewidzianych elementów bezpośredniego, subiektywnego kontekstu społecznego* praktyki podstawowej, a także subiektywnych kontekstów pozostałych typów praktyki społecznej [...] praktyka ta charakteryzuje się [...] specyficznymi dla niej zapotrzebowaniami obiektywnymi, które reprezentowane są w płaszczyźnie subiektywno-społecznej za pomocą przekonanych normatywnych – hierarchizujących wartości poznawcze, oraz za pośrednictwem przekonanych przewidzianych – werbalizowanych zazwyczaj jako dyrektywy metodologiczne; te ostatnie określają sposób realizacji preferowanych wartości poznawczych. Odpowiedni układ przekonanych obydwu rodzajów nazywać będę społeczną świadomością metodologiczną praktyki badawczej” (Kmita 1976, s. 93–96).

go (kadry naukowej); (d) reguł subsydiowania badań naukowych oraz wydawnictw naukowych, a także stowarzyszeń naukowych; (e) uprawnień (w ramach porządku instytucjonalnego) kierowników zespołów pracy naukowej i nauczycielskiej wobec personelu i wyposażenia swego zespołu; (f) reguł ustalania programów nauczania na kierunkach studiów i specjalnościach edukacji akademickiej; (g) reguł rekrutacji adeptów do pracy w instytucjach działalności naukowej; (h) nagradzania i karania pracowników naukowych jako członków personelu merytorycznego owych instytucji. Negocjacje i kooperacje pojmujemy jako uczestnictwo (w rozmaity sposób i o zróżnicowanym statusie prawnym) uczonych w procesach decyzyjnych oraz w toku postępowania celowościowego urzeczywistniania regulacji będących urzędaniem tego, co nie może pozostać w gestii samych uczonych – stanowić przedmiot ich suwerennego decydowania o formach i programach poszukiwań i dociekań w tym, co jest ich znawstwem, a co jest wyodrębnione w ramach dyscyplinowej departamentalizacji cechowej i instytucjonalnej. Wypada zauważyć, że owa partycypacja środowiska uczonych inaczej się przedstawia w sprawach, które są przedmiotem decyzji władz państwowych (ustawy legislatywy i rozporządzenia egzekutywy) i władz poważnych podmiotów gier biznesowych (występujących w charakterze gestorów, sponsorów, fundatorów, kontrahentów), a inaczej *intra muros*, czyli w instytucjach, w których, bez względu na podmiot własności instytucji, może i powinien istnieć duch korporacyjny.

Urządzenie życia naukowego jest działalnością wymagającą łączenia:

- *planowania strategicznego*, z uwzględnieniem globalnego systemu podziału pracy społecznej (wielości komplementarnych rodzajów „praktyki społecznej”);
- *analizy wielowymiarowej* obiektów działań socjotechnicznych, gwoli optymalizacji definiowania sytuacji, a potem planu operacyjnego;
- *inwencji i aktywności na wielu polach jednocześnie*;
- *brania pod uwagę wielości aspektów i racji podczas ewaluacji poglądów oraz propozycji* dotyczących owego urzędania;
- *znajomości „horyzontów oczekiwania”* (por. Popper 1992, s. 406–409) *uczonych* w odniesieniu do zamierzeń badawczych oraz swego miejsca w porządku społecznym;
- *uwzględniania dorobku naukoznawstwa*, dotyczącego: (a) wiedzy i poznania naukowego; (b) organizacji i logistyki pracy naukowej; (c) struktury społecznej świata uczonych i stosunków międzyludzkich w tym świecie; (d) kształcenia i wychowywania kadr naukowych; (e) powiązań strukturalnych i funkcjonalnych „naukowej praktyki społecznej” z innymi rodzajami praktyki społecznej.

Czym jest urządzenie życia naukowego? Jesteśmy zdania, że jest to planowe i metodyczne kształtowanie (wedle *modelu nauki*, czyli modelu „naukowej praktyki społecznej” i modelu „naukowej perspektywy świata”) realiów socjokulturowych i psychokulturowych *określonej arbitralnie* (wszelkie decyzje dotyczące granic między nauką i nienauką są intersubiektywnością, która zmienia się i która jest *zawsze historycznym interpretowaniem tego, co naukowe jako fakt i jako norma*) sfery życia międzyludzkiego – przestrzeni inwencji oraz aktywności tworzenia i stosowania szczególnego rodzaju składników „świata trzeciego”.

Wyróżniamy następujące rodzaje działań socjotechnicznych, które są urzędaniem życia naukowego:

- *Polityka prawa* w sprawach dotyczących pracy naukowej i pracowników naukowych.

- Prawo o nauce i uczonych (chodzi tu głównie o prawo regulujące: ustrój i działanie szkół wyższych, uzyskiwanie dystynkcji naukowych, zasady finansowania działalności naukowej), pojmowane jako instrument oddziaływania na zachowania się zbiorowe uczonych, jest właśnie taką polityką prawa.
- *Alokacja środków przeznaczonych na działalność naukową oraz przyjęte i stosowane reguły* (a, co za tym idzie, procedury i techniki) udzielania subsydiów (granty, dotacje, subwencje, donacje, kontrakty, inwestycje) na działalność merytoryczną typu naukowego. *Podmiotami decyzji o alokacji i o udzielaniu subsydiów są zaś czynniki życia publicznego* (państwo i samorządy) i *czynniki życia obywatelskiego* (fundacje, firmy, korporacje, syndykaty, Kościoły).
- *Tworzenie warunków do pracy naukowej*. Powoływanie do życia nowych i modyfikacja już istniejących instytucji („zorganizowanych systemów celowej działalności” w ramach sfery „naukowej praktyki społecznej” albo w związku z tą praktyką), jak również posługiwanie się, ogłaszana przez czynniki koordynacji i kontroli, taksonomią nauki. W przypadku *taksonomii nauki* (por. Kemeny 1967, s. 178–186) powinny być respektowane następujące tezy: (a) *najważniejsza w nauce jest sytuacja problemowa*, która generuje teorie i metody, dyskusje oraz koncepty-projekty eksploracji; (b) *taksonomie są intersubiektywnym ustaleniem podziałów* na dziedziny, dyscypliny i subdyscypliny, *co jest pomocne w samourządzaniu pracy naukowej, ale nie może być ogłaszane jako prawda o obiektywnej strukturze wiedzy naukowej*; (c) *wielość taksonomii ujawnia wieloaspektowość wiedzy naukowej, jej wielofunkcyjność oraz różnorodność sieci powiązań znawców różnych spraw i zagadnień badanych przez uczonych*.
- *Działanie czynników politycznych (urządzanie życia naukowego, w skali kraju – w skali globalnego systemu komplementarnych rodzajów praktyki społecznej, to nic innego, jak polityka wobec nauki) samodzielne* (przez odpowiednie organy państwa) oraz „*przez innych*” (inwencja i aktywność podmiotów „społeczeństwa obywatelskiego” jako podmiotów zainteresowanych wpływaniem na realia życia naukowego: w zgodzie albo w sporze z państwowymi czynnikami polityki wobec nauki).
- *Posługiwanie się bogatym repertuarem „społecznych technik bezpośrednich”* (regulacja obowiązującymi bezwzględnie przepisami, argumentacja perswazyjna, przekazywanie informacji, wydawanie rozkazów i poleceń, formułowanie wskazań i zaleceń adresowanych do określonych wykonawców) i „*społecznych technik pośrednich*” (uczenie przez „warunkowanie”, czyli *stwarzanie realiów*, które „*dają do myślenia*” czy też „*wyposażają w doświadczenie orientujące*”)³.
- *System skolaryzacji społeczeństwa*, czyli tworzenie realiów stanowiących warunki rekrutacji do zawodu pracownika naukowego. Szkoły (publiczne i prywatne) są instytucjami przygotowującymi intelektualnie do rozpoczęcia pracy, która dla uczonego powinna być „zawodem i powołaniem” (por. Weber 1998, s. 111–140). Dostępność skolaryzacji na poziomie studiów typu akademickiego oraz poziom tej skolaryzacji (programy i formy edukacji, a także kwalifikacje intelektualne i umiejętności pedagogiczne nauczycieli akademickich) wraz z drożnością drogi „od licencjatu do

³ Na temat „społecznych technik bezpośrednich” i „społecznych technik pośrednich” por. Mannheim (1974, s. 347–483); Goćkowski (2002a, s. 122–132).

doktoratu” jest istotnym wskaźnikiem charakteru systemu szkolnictwa jako czynnika urządzania życia naukowego.

- *Styl korzystania z wiedzy naukowej i usług uczonych.* Wartości poznawcze typu naukowego tworzą uczeni (mają na to wpływ czynniki „historii wewnętrznej” i czynniki „historii zewnętrznej” (por. Lakatos 1995, s. 197–203) tego, co nazwano „naukową praktyką społeczną”). Wszakże to nie oni decydują o korzystaniu z owych wartości poznawczych w rozwiązywaniu problemów poznawczych w instytucjach właściwych dla różnych rodzajów „praktyki społecznej”. Korzystanie takie powinno polegać przede wszystkim na: (a) posługiwaniu się literaturą naukową w pracy codziennej; (b) „przywoływaniu do rady” znawców, którzy legitymują się dobrą znajomością odpowiedniej wiedzy naukowej; (c) pojmowaniu i traktowaniu uczonych akademickich (mających odpowiednie znanstwa i zainteresowania) jako „ekspertów drugiego stopnia”, czyli takich, którzy nie są ekspertami dla decydentów i techników, ale odgrywają udatnie role ekspertów dla ekspertów; (d) przesyłaniu odpowiednim gremiom uczonych (specjalistów w zakresie takich, nie innych znanstw naukowych) „zapytań problemowych”, które są oczekiwaniem na odpowiedzi ważne dla inżynierii społecznej w polityce wobec nauki, ale także które funkcjonują w wyposażeniu owych socjotechników-polityków jako pula wiedzy komplementarnej wobec wiedzy zawartej w normalnych/standardowych ekspertyzach znawców, których decydenci „przywołują do rady”.

Cztery racjonalności w urządzaniu życia naukowego*

Jak już ustaliliśmy na wstępie, ekspert w sprawach urządzania życia naukowego powinien łączyć – w ramach swych kompetencji merytorycznych – znanstwa naukoznawcy, socjotechnika i specjalisty. Zasadą funkcjonowania owego znawcy rozwiązywania problemów staje się przy tym godzenie dwóch orientacji: teoretyka i technologa – a zatem łączenie „kwalifikacji znawców” z „kwalifikacjami władców” (por. Goćkowski 1996, s. 109). Związek ten uważa ekspert za celowy i korzystny, wynikający z wymagań praktyki społecznej, prowadzący do zaspokajania konkretnych potrzeb społecznych czy rozstrzygania określonych kwestii praktycznych istotnych dla jej przetrwania i rozwoju, a zarazem za relację trwałą i fundamentalną dla swej osobowości poznawczej – jeżeli jest ekspertem „na serio”, balansując na granicy uprawiania nauki i urządzania życia naukowego, żadnego z pól nie opuszcza definitywnie, na żadną ze stron nie przechodzi bezpowrotnie.

Uprawiając swój fach, ekspert zajmujący się sprawami urządzania życia naukowego kierować się może (rozdzielnie lub łącznie) czterema *preferencjami*, które określimy tutaj mianami czterech *racjonalności*: (a) *racjonalnością naukoznawczą*; (b) *racjonalnością pragmatyczną*; (3) *racjonalnością biurokratyczną* oraz (4) *racjonalnością ideologiczną*.

Racjonalność naukoznawcza. Ekspert posługujący się wiedzą naukową, nawet jeśli bywa uczonym, odgrywa rolę zasadniczo odmienną od roli badacza naukowego. Wynika to choćby ze swoistości problemów poznawczych, które rozwiązuje, ale także z faktu, iż w jego zawód wpisana jest kooperacja ze zleceniodawcami i decydentami. „Alchemik trzymany pod kluczem przez okrutnego księcia, który potrzebuje złota, i to szybko, niewiele

* Autorką jest Katarzyna M. Machowska.

ma widoków na zainteresowanie swego pracodawcy wzniosłą symboliką «kamienia filozoficznego». Socjologowie zatrudnieni w wielu agendach rządowych i w przemyśle znajdują się częstokroć w z grubsza tym samym położeniu. Nielatwo jest nadać walor humanistyczny badaniom mającym na celu określenie optymalnego składu załogi bombowca lub skłonienie snujących się po supermarkecie gospodyń domowych, aby sięgały po taki, a nie inny proszek do pieczenia lub też podsuniecie kierownikom do spraw personalnych najlepszych sposobów podkopywania wpływów związków zawodowych w jakiejś fabryce» (Berger 2002, s. 158). Doskonając swą skuteczność socjotechniczną, ekspert „na serio” nie zapomina jednak nigdy o tym, że w ramach „dobrej roboty” eksperckiej mieści się dbałość o „dobrą robotę” w sferze badań naukowych, jako że bez tego wszystkie inne racjonalności i funkcje znawcy rozwiązywania problemów urzędowania życia naukowego stają się li tylko fikcją.

Przedmiotem jego namysłu staje się zatem kwestia stworzenia optymalnych warunków dociekań intelektualnych i rozwoju nauki, tak aby zapewnić skuteczną realizację jej funkcji poznawczych – rozwój „naukowej perspektywy świata” pojmowany i traktowany jest jako wartość autoteliczna, wartość sama w sobie, a zarazem podstawowy warunek wypełniania jej wszystkich funkcji użytkowych. *Racjonalność naukoznawcza nakierowuje eksperta na wartości poznawcze zawarte w wytworach pracy naukowej* – zgodnie z hasłem głoszącym, że „nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”.

Racjonalność pragmatyczna. W perspektywie racjonalności pragmatycznej sens uprawiania nauki odnajduje ekspert nie w jej rozwoju, lecz w relacji służebności nauki względem wartości pozanaukowych – nauka traktowana jest przezeń jako wartość heteroteliczna, a zatem wymagająca uzasadnienia przez odwołanie się do innej wartości. Sens uprawiania nauki wywodzony jest przeto z założenia, że stanowi ona najważniejszy składnik prawidłowo funkcjonującego systemu społecznego, zasadniczy element wyposażenia cywilizacyjnego. Podstawową rolę odgrywa w tym kontekście techniczna funkcja nauki, możliwość jej wykorzystania w praktyce społecznej. Słowem-kluczem dla eksperta kierującego się racjonalnością pragmatyczną staje się „zastosowanie”, oznaczające potencjalną aplikowalność danej teorii naukowej do rozwiązywania praktycznych problemów urzędowania życia naukowego. Misją eksperta nastawionego na racjonalność pragmatyczną jest wyposażenie zleceńodawców czy decydentów w „kwalifikacje władców” poprzez dostarczenie im wiedzy stosowalnej, dzięki której można będzie przekształcać życie naukowe, umiejętnie reagując na potrzeby społeczne czy zamówienia określonych grup bądź ośrodków. Ze względu na różnorodność ośrodków zlecających ekspertyzy można wyróżnić choćby takie relacje jak *nauka dla polityki, nauka dla ekonomiki czy nauka dla technologii*.

Racjonalność biurokratyczna. Racjonalność biurokratyczna eksperta biorącego udział w urzędowaniu życia naukowego nie oznacza nic innego niż przedkładanie racji systemu biurokratycznego nad interesy wspólnoty uczonych i racje naukowe (por. Goćkowski 2001a, s. 109–110). Owe racje systemu biurokratycznego, o których mowa, wiążą się zasadniczo z podporządkowaniem świata życia naukowego wymaganiom administracyjnym, które mają się przyczynić do kodyfikacji tej sfery, uczynienia jej przejrzystą dla administracji, a co za tym idzie: umożliwienia jej regulowania i kontrolowania przez biurokrację – czy będą to aparaty uczelniane, państwowe, czy jeszcze inne. Wiedza i praca naukowa zostają przełożone na język liczb i symboli, ekspert posługuje się takimi kategoriami jak taksonomia, sprawność, wymierność, przewidywalność, sterowanie, racjonalne gospoda-

rowanie środkami, a obecność w świecie uczonych oznacza w jego słowniku w zasadzie przynależność do określonego cechu dyscyplinowego, w której relacja mistrz-uczeń zostaje wyparta przez relację przełożony-podwładny.

Praca eksperta kierującego się racjonalnością biurokratyczną polega na definiowaniu granic i warunków brzegowych oraz określaniu sprawności procedur pozwalających przemieszczać się między określonymi kategoriami. Ekspert taki szerzy w środowisku naukowym zarazę „faułomanii”⁴, którą współcześnie określibyśmy zapewne mianem „makdonaldyzacji” (por. Ritzer 2003) – a objawiającą się instrumentalnym traktowaniem nauki i wiedzy jako wskaźników weryfikowania efektów pracy, przemieszczania się po szczeblach kariery naukowej czy wypełniania określonych norm i standardów.

Racjonalność ideologiczna. Zadaniem eksperta kierującego się w swej pracy racjonalnością ideologiczną jest podtrzymywanie koherencji światopoglądowej życia międzyludzkiego. „Naukowe uzasadnienie ideologii skierowane jest nie do rządzących, lecz do społeczeństwa, które musi uwierzyć w ideologiczne prawdy, musi być przekonane co do ich słuszności [...]. Natomiast ideolodzy oczekują od nauki wiedzy, która ułatwi im kierowanie ludźmi” (Zieliński 1994, s. 71). Ekspert zabiega zatem o to, aby nauka: (a) była zgodna z panującą ideologią; (b) uzasadniała prawdy ideologiczne, nadając im certyfikat „naukowości”. Jego znanstwo zagadnień socjotechnicznych skupia się w tym przypadku na koncyptowaniu planowego i metodycznego oddziaływania na ludzi, sterowanego poprzez cele ideologiczne ustalane przez zleceniodawców czy decydentów.

Dzieła naukowe interpretowane są w ramach pozanaukowego systemu wiedzy, który – choć nie orzeka o wiedzy naukowej jako takiej – zapewnia jej „wsparcie” dla określonych tez i programów. Teoriom przypisuje się nie zawarte w nich założenia czy nie dające się z nich wyprowadzić implikacje, ale przerysowuje się ich cechy, ocenia je ze względu na cechy, które ich nie dotyczą, wreszcie wykazuje ich fałszywość, kwestionując wyniki badań z pozycji innych niż pozycje graczy o prawdę naukową (por. Siewierski 1994, s. 11–26).

Patologia i terapia życia naukowego*

„We wszystkich zawodach [...] spotykamy tę samą wadę podstawową: przekonanie, że zręczność i spryt są bez porównania wyższe niż wiedza i że umieć dawać sobie radę, znaczy nieskończenie więcej. Ci, którzy wykonują zawód, wierzą w to, ci, którzy mają z nim do czynienia nie przerażają się, że tamci w to wierzą” (Fauget 1922, s. 125). Jak każda działalność człowieka, tak samo nauka i życie naukowe uzależnione są od życia społecznego jako całości, podlegają i ulegają jego wpływom, odwzorowują zjawiska zachodzące w szerszych strukturach społecznych – także te negatywne. Elementy dysfunkcyjne w życiu naukowym, patologizacja nauki są zjawiskami o tyle niebezpiecznymi, że szkodzą nie tylko życiu naukowemu, ale rykoszetem odbijają się także na życiu społecznym, prowadząc do pojawienia się pierwiastków dysfunkcyjnych we wszystkich tych kręgach i dziedzinach, dla których istotnym elementem jest rozwój nauki czy rozkwit życia naukowego (por. Goćkowski, Kisiel 1994, s. 7).

⁴ „Skąd ta egzaminomania? Najpierw, jak łatwo się domyśleć, jest to prosta «faułomania». Grzegorz Fauła u Molière'a mawiał uparcie: «chcę ich sądzić». Profesor w pewnym wieku chce egzaminować. Nie chce już nauczać, ale zawsze chce egzaminować. Jest to zupełnie naturalne: nauczając, on jest sądzony, egzaminując, on sądzi” (Fauget 1922, s. 134).

* Autorką jest Katarzyna M. Machowska.

W tym kontekście funkcje eksperta – znawcy rozwiązywania problemów urządzania życia naukowego – można podzielić na trzy kategorie: (a) *diagnozę*; (b) *profilaktykę*; (c) *terapię*.

Diagnoza. Sytuacje patologiczne w nauce mogą być – jak już stwierdziliśmy wcześniej – oznaką rosnącej dysfunkcjonalności innych sfer życia społecznego. Rolą eksperta, którego kompetencje merytoryczne dotyczą urządzania życia naukowego, jest obserwowanie i krytyczne analizowanie struktury środowiska uczonych, funkcjonowania uczestników gry o prawdę naukową, stylów uprawiania owej gry. Ekspert winien demaskować takie elementy i relacje w świecie uczonych, które są niezgodne z normami i regułami etosu nauki (por. Goćkowski 2001a, s. 110). Jego diagnozy mogą także dotyczyć patologii ogółu życia społecznego, mogących wywoływać dysfunkcjonalności w nauce i życiu naukowym. Dobra diagnoza – np. *opracowanie ekspertyz dotyczących tradycji w nauce i życiu naukowym* jako zjawiska stanowiącego jeden z konstytutywnych elementów gry o prawdę naukową (por. Goćkowski 2002b, s. 304–305) – postawiona przez rzetelnego eksperta, jest punktem wyjścia fachowych działań profilaktycznych, a także konieczną bazą ewentualnej terapii.

Profilaktyka. „Jeśli pokolenia składające się na kadre naukową z uprawnieniami mistrzowskimi nie chciały (nie umiały) obmyślić i wykonać programu terapii życia naukowego, to pozostaje uznać za najpierwszy obowiązek zająć się przygotowaniem nowej zmiany pokoleniowej odpowiednio przygotowanej pod względem intelektualnym i charakterologicznym” (Goćkowski 2001, s. 110). Podstawą działań profilaktycznych winno być zatem stworzenie odpowiednich warunków rekrutowania młodych ludzi do kadry naukowej i ich edukowania. Kandydaci do roli uczonego winni być od początku swej drogi naukowej traktowani jako uczeni i badacze „na serio”, w pełni uprawnieni do uczestniczenia we wszystkich przejawach życia naukowego, nauczani odpowiednich stylów pracy i myślenia, pojmowania swej tożsamości jako opartej przede wszystkim na przynależności do kręgów kompetencji merytorycznej, nie zaś do określonych cechów dyscyplinowych czy subdyscyplinowych.

Istotą podejmowanych przez eksperta działań o charakterze profilaktycznym jest zatem zarazem oczyszczenie, jak i uodpornienie życia naukowego – jego immunizowanie ze względu na ewentualne przyszłe schorzenia, które mogą się pojawić w świecie nauki czy w życiu społecznym. Jako że ani nie można, ani nie należy w ramach działań profilaktycznych przebudowywać wszystkich elementów świata życia naukowego, do zadań eksperta należy: (a) *wyodrębnienie i wyznaczenie stref odbudowy*, a także tych, które mają być bezwzględnie chronione przed zmianami, np. w celu zachowania tożsamości czy tradycji grup dbających dotąd o zachowanie etosu nauki; (b) *zastąpienie departamentalizacji dyscyplinowej podziałem na kręgi kompetencji merytorycznej*; (c) *stworzenie realnych szans dla ludzi rekrutowanych do nauki na nowych, lepszych zasadach*; (d) *sformułowanie nowej zasady krążenia elit* (por. Goćkowski 2001a, s. 113–118).

Terapia jest odpowiedzią na pojawienie się w świecie nauki i życia naukowego elementów dysfunkcyjnych i patologii, a służyć ma przywróceniu stanu normalności, przez który rozumiemy stan właściwy i pożądany. Jak już stwierdziliśmy wcześniej, punktem wyjścia terapii musi być solidna diagnoza, polegająca na zidentyfikowaniu struktur i relacji, które należy poddać działaniom terapeutycznym.

Do zadań eksperta należy określenie tego, co bezwzględnie należy przeznaczyć na rzecz terapii (por. Goćkowski 2001a, s. 110). Terapia może mieć przy tym *charakter interwencyjny*, a zatem być reakcją na konkretne problemy, może jednak być oparta na założeniu, że niewłaściwe jest samo ułożenie spraw w teatrze życia naukowego – mamy wówczas do czynienia z *terapią strukturalną*, która wiedzie ku *restauracji etosu nauki jako kultury panującej w środowisku pracowników naukowych*. W zakres działań terapeutycznych wchodzi przy tym siedem następujących obowiązków: „1) Stanowienie i stosowanie prawa regulującego zachowanie się uczonych jako uczestników gry o prawdę naukową. 2) Kreowanie, likwidowanie albo reformowanie instytucji powołanych do uprawiania działalności naukowej albo mających znaczenie dla statusu i funkcji nauki w społeczeństwie globalnym. 3) Uprawianie propagandy demaskującej to, co jest chorobą i tych, którzy są jej siewcami oraz lansującej to, co jest okazem zdrowia i tych, którzy są personifikacjami wzoru uczestnika gry o prawdę naukową. 4) Stosowanie procedur reedukacyjnych i resocjalizacyjnych gwoli przywrócenia normalnemu życiu naukowemu osób, które mogą i chcą być uleczone, a zostały dotknięte chorobą, oraz podejmowanie decyzji równoznacznych z usunięciem ze środowiska ludzi nauki osobników będących obrońcami i krzewicielami idei i praktyk patologicznych. 5) Przywracanie warunków potrzebnych uczonym do właściwego uprawiania gry o prawdę naukową, a zwłaszcza swobód, uprawnień i środków. 6) Przywracanie wymagania od uczonych przejawiania odpowiedzialności zawodowej, a w szczególności dbałości o właściwe użytki wytworów ich pracy. 7) Protęgowanie osób i grup wzorcowo uczestniczących w grze o prawdę naukową, legitymujących się osiągnięciami merytorycznymi, dających dobry przykład we współdziałaniu i współżyciu” (Goćkowski 1996, s. 249).

Urządzanie warunków uczenia się adeptów bycia zawodowymi uczonymi*

Urządzanie życia naukowego wymaga obmyślenia odpowiedniego modelu naboru i gospodarowania kadrami naukowymi. W modelu takim wyróżniamy:

Reguły rekrutacji do środowiska pracowników naukowych, dotyczące: (a) zgłaszania kandydatów do zawodu pracownika naukowego; (b) wyboru spośród nich osób najbardziej nadających się do takiej pracy; (c) statusu adepta zawodu pracownika naukowego; d) procedur przejścia inicjacji naukowej (uzyskiwania dyplomu doktorskiego).

Reguły umożliwienia adaptacji w środowisku pracowników naukowych, dotyczące: (a) tworzenia warunków sprzyjających procesowi „zakorzenienia się” adepta w środowisku uczonych i pozwalających mu na przyjęcie światopoglądu czyniącego dla niego pracę naukową „zawodem i powołaniem”; (b) zapewniania stałości klimatu takiego funkcjonowania środowiska uczonych (zwłaszcza małych grup pracy naukowej, czyli seminariów typu uniwersyteckiego i akademickich zespołów badawczych jako „szkół charakteru naukowego” (por. Ingarden 1967, s. 189–216; Goćkowski 1974b, s. 245–260) adeptów i mistrzów (łączenie w intelekcie i moralności uczonego syndromu skłonności zgodnych z kano-nem etosu nauki, czyli etosu ludzi, dla których podstawową powinnością jest uczestniczenie w grze o prawdę naukową); (c) tworzenia adeptowi warunków do kształtowania jego „osobowości poznawczej” przez korzystanie z oddziaływania pedagogicznego wielu „mis-

* Autorem jest Janusz Goćkowski.

trków" (wysoce miarodajnych znawców tego, co ważne dla ich osobistych programów samokształcenia); (d) zapewnianie adeptowi materialnych warunków kształtowania jego „osobowości poznawczej” przez poruszanie się w przestrzeni społecznej znawców z kręgu jego kompetencji merytorycznej (dawanie adeptowi realnych szans na uczenie się przez *mobilność horyzontalną*).

Reguły kreowania mobilności wertykalnej w środowisku pracowników naukowych.

Decyzje o promocjach oraz awansach i degradacjach w hierarchii statusów adeptów przyznawanych przez środowiska uczonych, czyli decyzje o umieszczaniu adeptów na „ścieżkach nagród” czy „ścieżkach kar”, są korzystaniem z autonomii znawców, którzy decydują: (a) kto i jakim jest znawcą; (b) jakie są standardy oraz kryteria stosowane w ocenianiu znawstwa ludzi na podstawie ich czynności i wytworów; (c) jak ocenić poszczególne osoby pod względem ich kwalifikacji naukowych i nauczycielskich; (d) kogo wybrać, a kogo odrzucić spośród kandydujących do uczestnictwa w małych grupach pracy naukowej. Czynniki zarządzające uwarunkowania pracy naukowej, korzystające z rad i wskazań ekspertów, powinny natomiast zająć się tworzeniem warunków dla *kariery naukowych* – warunków, których rozeznanie pozwala adeptom na racjonalną kalkulację i strategię gry o wzniesienie się w hierarchii statusów i rang środowiska uczonych. Powinnością eksperta, który stawia na pierwszym miejscu proces doskonalenia gry o prawdę naukową⁵ jest rekomendowanie takich regulacji i organizacji stosunków społecznych (przez podmioty decyzji operacyjnych dotyczących zarządzania życia naukowego), które sprzyjają pojmowaniu i traktowaniu przez adeptów gry o prawdę naukową jako czynnika zapewnienia im *tożsamości kulturowej* oraz czynnika rozwoju cywilizacyjnego narodu przez obecność wiedzy naukowej w rozmaitych sferach praktyki społecznej.

Reguły tworzenia klimatu „pluralizmu krytycznego”. Elekcje i promocje autorytetów naukowych (por. Goćkowski 1984, s. 70–103) są suwerennym prawem kręgów kompetencji merytorycznej w świecie uczonych. Niemniej ci, którzy zarządzają życie naukowe (decydenci spoza sektora nauki i decydenci wewnątrz tego sektora) mogą (właśnie pod wpływem rekomendacji zawartych w ekspertyzach) wybrać (w swej polityce wobec nauki) regulacje sprzyjające przyswojeniu sobie przez adeptów tego, że „tyle wart autorytet – ile argumenty” oraz że „teoria naukowa to mit z towarzyszącą refleksją krytyczną”. Chodzi więc o taką pracę ekspertów, która przyczynia się do tworzenia na trwałe klimatu korzystnego dla właściwego kształtowania u adeptów światopoglądu uczestnika gry o prawdę naukową. Jest to sprawa udziału ekspertów w grze o utrwalenie właściwego stosunku między miarodajnym znawcą a osobą uczącą się pracy naukowej jako zawodu i powołania (por. Goćkowski 2000–2001, s. 73–81). Krytycyzm jest konstytutywnym komponentem „naukowej praktyki społecznej”. Ekspert może w tej materii działać coś dobrego przez rekomen-

⁵ „Racjonalność cywilizacyjna” nakazuje stawianie na pierwszym miejscu doskonalenia *epistemicznej funkcji nauki* (teorie i modele teoretyczne), gdyż „nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”. Jeśli uznamy, że „funkcja eksplanacyjna” teorii dotyczących tego, co ma znaczenie dla strukturalnych i funkcjonalnych właściwości życia naukowego jest warunkiem koniecznym („wiedzą założycielską”) dla spełniania przez teorie „funkcji prognostycznej” i „funkcji praktycznej”, to ekspertyzy rekomendujące uprawiającym politykę wobec nauki podejmowanie decyzji i wykonywanie operacji przyczyniających się do tworzenia warunków coraz bardziej korzystnych dla swobodnego tworzenia systemów „wartości poznawczych” legitymujących się (w coraz większym stopniu) *walorami eksplanacyjnymi* są ekspertyzami „dla nauki” i „dla praktyki” zarazem. Na pytanie *science for what?* wypada zatem udzielić odpowiedzi: *science for science and science for development, technology, politics, society* (por. Ossowski 1989, s. 130–132; Sztompka 1973, s. 70–78; Goćkowski 2000, s. 121–141).

dowanie takiej regulacji tego, co instytucjonalne w życiu naukowym, która sprzyjać będzie łączeniu krytyki naukowej z konstruktywnym pluralizmem w sferze idei (konceptów-projektów) naukowych (por. Goćkowski 1997, s. 437–448).

Reguły tworzenia systemu „nagradzania” za poszukiwanie problemów. Adept szybko uczy się rozeznawać w swoim środowisku jako przestrzeni społecznej, w której istnieją „ścieżki nagród” i „ścieżki kar”. Rozpoznawać te ścieżki uczy się sam, korzystając z porad/wskazówek rówieśników, starszych kolegów i mistrzów. Problem w tym, co powoduje, że adept znajduje się na ścieżkach *x* czy też ścieżkach *y*? Sądźmy, że ekspert wówczas dobrze służy sprawie doskonalenia *funkcji epistemicznej nauki*, gdy jego porady i wskazówki udalnie zachęcają decydentów polityki wobec nauki do takiej regulacji warunków pracy w teatrze życia naukowego, która uczy adeptów, że: (a) „nagradzana” jest kreatywna inwencja i aktywność wywodząca się z analizy i interpretacji „situacji problemowej”⁶; (b) sukcesem *sensu proprio* jest koncept-projekt nowego „reflektora”; (c) zaletą intelektu i charakteru jest łączenie „nieposłuszeństwa w myśleniu”⁷ z biegłością w posługiwaniu się „myśleniem alternatywnym” (por. Kuhn 1985, s. 316–335).

Reguły tworzenia warunków brzegowych / ram podstawowych systemu edukacji akademickiej (na poziomach licencjackim, magisterskim i doktoranckim), które: (a) dają maksimum swobody uczelniom, a przede wszystkim ich wyspecjalizowanym, w swoim znanstwie, komórkom pracy naukowej i nauczycielskiej; (b) umożliwiają rywalizację różnych uczelni (wydziałów, instytutów, katedr) przez programy i style edukacji, czyli przez realny pluralizm w kształtowaniu „osobowości poznawczej” absolwenta, a więc i adepta zawodu pracownika naukowego; (c) pozwalają osobie studiującej na poruszanie się w przestrzeni wielości wszechnic akademickich ze względu na osobiste zainteresowania poznawcze i (konsultowaną z *mistrzem-tutorem*) koncepcją swych kompetencji merytorycznych w chwili uzyskania dyplomu. Zasada rywalizowania szkół wyższych, w których sami uczeni decydują o programach i formach oraz stylu kształcenia i wychowania osób studiujących jest (w perspektywie dłuższego czasu) rozwiązaniem, które powinno być wsparte ekspertyzami znawców spraw urządzania życia naukowego.

Reguły tworzenia warunków sprzyjających temu, że mistrzowie i uczniowie wybierają „linię badawczego myślenia problemowego” i odrzucają linię konstrukcyjnego myślenia systemowego (por. Hartmann 1987, s. 207–224). Socjologia może być (w róż-

⁶ „O zainteresowaniach naukowych świadczyłoby [...] powiedzenie: «Oto pewna teoria utrzymywana dziś przez uczonych. Wynika z niej, że w określonych warunkach zaobserwować powinniśmy takie to a takie zjawiska. Sprawdźmy, czy tak jest rzeczywiście». [...] do postępu wiedzy przyczyniamy się wówczas, gdy mamy na oku aktualne problemy i ogólną sytuację w nauce. [...] młodemu uczniemu, który pragnie dokonać postępu w nauce nie należy radzić: «Obserwuj». Powinno się go raczej skłaniać, by starał się dowiedzieć, co obecnie jest przedmiotem sporów, i stwierdzić, na czym polegają trudności, by zainteresował się rozbieżnymi poglądami. To one bowiem wskazują zagadnienia, które powinien podjąć. [...] przedmiotem zainteresowania powinna być aktualna *sytuacja problemowa*. Znaczy to, że mamy podejmować i kontynuować tradycję badań, która ma za sobą oparcie w dotychczasowych osiągnięciach. [...] Nie wiemy, gdzie i jak zacząć [...] badanie, i nikt nam tego nie powie, nawet tradycja. Mówi nam ona tylko, od czego zaczęli, do czego doszli inni; poucza, że stworzono pewne teoretyczne ramy – niekoniecznie najlepsze – niemniej jakoś, lepiej czy gorzej spełniające swe zadanie. W rozwiązywaniu problemów tego świata służą nam one za punkt wyjścia, za układ odniesienia. Korzystamy z niego poddając go próbom, krytykując go. W ten sposób posuwamy się naprzód” (Popper 1999, s. 221–222).

⁷ „Pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby pełniąc swe zawodowe czynności nie być w myśleniu posłuszny” (Ossowski 1989, s. 136).

nych wszechnicach akademickich) uprawiana (jako działalność naukowa i nauczycielska) razem z psychologią, razem z historią, razem z politologią, razem z antropologią, razem z ekonomią. Za każdym razem będzie to *inna* socjologia. W rezultacie będzie znawstwem, które (w przestrzeni życia akademickiego oraz w przestrzeni kultury umysłowej społeczeństwa) *funkcjonuje pluralistycznie i polimorficznie*.

Reguły tworzenia warunków sprzyjających właściwej funkcji uniwersytetu w demokracji. „Znaczną część refleksji teoretycznej rozkwitającej w nowożytnej demokracji można zinterpretować jako egalitarny resentyment skierowany przeciwko wyższemu typowi człowieka, który uosabia Pascal – w refleksji tej typ teoretyczny jest oczerniany, zniekształcany i ukazywany jako niemożliwość. [...] Największą słabością intelektualną demokracji jest brak upodobania czy też talentu do życia teoretycznego. [...] uniwersytet powinien stawiać w centrum uwagi wieczne pytania. [...] Zniknięcie Arystotelesa z pola widzenia [...] wynika [...] z niechęci politycznej oraz braku dyscypliny intelektualnej, która bierze się z kolei z poczucia samowystarczalności. Rozum stał się dla nas przesądem. [...] Rozum przeobrażony w przesąd to najgorsza forma przesądu, ponieważ rozum jest jedynym narzędziem wyzwolenia od przesądu. Najważniejszą funkcją uniwersytetu w epoce rozumu jest obrona rozumu przed nim samym – w tym celu uniwersytet musi stanowić wózrzec prawdziwej wartości. [...] Uniwersytet musi oprzeć się pokusie, jaką jest wszechstronna usługowość wobec społeczeństwa. Ma on swoje interesy, społeczeństwo wiele innych, toteż uniwersytet musi swoich interesów pilnować, aby nie ucierpiały na skutek jego dążeń do większej użyteczności, większej popularności i «bycia na bieżąco»” (Bloom 1997, s. 299–302). Uniwersytet, w dialektycznej relacji tendencji *arystokratycznej* i tendencji *ochłokratycznej* w projektowaniu i kreowaniu *kultury wiedzy i poznania* nowoczesnych społeczeństw *demokracji pluralistycznej*, powinien być rzecznikiem i szermierzem tendencji pierwszej oraz zdecydowanym przeciwnikiem tendencji drugiej. Powinien uczestniczyć w diagnozie i terapii życia naukowego przez: (a) tworzenie wzorców pracy naukowej i pracy nauczycielskiej; (b) tworzenie wzorców rekrutacji i edukacji adeptów zawodu uczonego; (c) egzekwowanie *standardów czynności poznawczych i wartości poznawczych* oraz respektowania *norm etosu nauki*; (d) tworzenie sieci porozumiewania się naukowego i systemów współpracy naukowej *na gruncie sytuacji problemowej*, a bez podporządkowywania się *oficjalnej cechowej departamentalizacji dyscyplinowej*. Sądzimy, że swą funkcję naukotwórczą i kulturotwórczą może dobrze wykonać „uniwersytet pól problemowych” (por. Goćkowski 2001b, s. 447–455).

Reguły tworzenia warunków umożliwiających identyfikację talentów naukowych, rekrutowanie ich do pracy naukowej, zapewnienie im możliwości szybkiego rozwoju i osiągnięcia samodzielności w zawodzie. Polityka wobec nauki (urządzenie życia naukowego) jest umożliwianiem (dawaniem „zielonego światła”). *Kolektywy naukowe* są zaś powołane do codziennej dbałości o to, żeby „sito nie gubiło diamentów”. Uczeni powinni zawsze pamiętać, że „naukowa praktyka społeczna” jest koniunkcją ciągłości poznania naukowego i ciągłości pokoleniowej podmiotów takiego poznania. Wypada „wdrukować” w świadomość mistrzów zawodu pracownika naukowego słowa Hugona Steinhausa: „moim największym odkryciem naukowym był Stefan Banach”.

Gra o sukces na rynku medialnym*

Środowisko uprawiania nauki to współcześnie świat, w którym pracownikami trudnącymi się informacją (w tym sensie, że informacja stanowi istotę ich pracy) są urzędnicy i prawie wszyscy obywatele wykonujący wolne zawody. W pluralistycznej demokracji masowej następuje kumulacja wiedzy o świecie na niespotykaną dotąd skalę, a nasycenie środowiska informacyjnego danymi staje się tak duże, że w zasadzie jest niemożliwe, aby pojedynczy odbiorca mógł je opanować, usystematyzować, a następnie przyswoić (tego rodzaju refleksyjna kontrola obywatelska nie jest zresztą w interesie masowych nadawców, którzy generują wiadomości „byle jak” i dla „byle kogo”). Dostatek informacji przestaje więc być dla odbiorcy bogactwem, dającym mu możliwość zdobywania wiedzy o świecie i racjonalnego w nim funkcjonowania, a staje się zagrożeniem. Pojawia się patologiczne zjawisko „szumu informacyjnego”. Informacja staje się żywołem: niekontrolowanym i nieorganizowanym. W związku z tym nacisk rynkowy przesuwają się z zapewnienia stałej i nieograniczonej podaży na wybór danych, destylowanie informacji, tak aby można je było poskromić, zorganizować i zrozumieć. Nie jest to jednak stan łatwy do osiągnięcia, jako że: (a) zmakdonaldyzowany system szkolnictwa w społeczeństwie masowym znajduje się w stanie wysoce niezadowolającym (nacisk na ilość, nie na jakość edukacji, dehumanizująca standaryzacja relacji nauczyciel–uczeń), tak że – paradoksalnie – w społeczeństwie żyjącym słowem mamy do czynienia z analfabetyzmem naukowym i funkcjonalnym; (b) w pluralistycznej demokracji masowej specjalizacja ludzi nauki i „techników” (w szerokim rozumieniu tego słowa, jako ludzi zapewniających społeczeństwu środki do realizacji wytyczonych celów) wypiera kulturę integralną – ograniczanie się do coraz węższych zakresów pracy intelektualnej doprowadza do stopniowej utraty łączności z pozostałymi dziedzinami nauki, a co za tym idzie – zaprzepaszczenia zdolności do całościowej interpretacji wszechświata. „Racjonalnym” kryterium odbioru informacji staje się w związku z tym często nie jakość, ale ilość „produkowanych” informacji, co siłą rzeczy wpływa na dobór tematów: należy zająć się raczej zagadnieniem mniej skomplikowanym, ograny, z którego – za pomocą powszechnie stosowanych technik – szybko da się „zrobić” newsa i wypuścić go w świat, niż tematem może ważniejszym, ale trudniejszym, któremu trzeba by poświęcić więcej czasu i wysiłku.

W świecie nauki następuje prawdziwa eksplozja zarówno liczby naukowców, jak i liczby publikacji naukowych (por. Jałowiecki 2002, s. 287–295). Nauka stała się współcześnie kluczową, a zarazem niezwykle kosztowną sferą ludzkiej aktywności – do tego stopnia, że w wielu krajach okazuje się jedną z ważniejszych dziedzin gospodarki narodowej (por. de Solla Price 1967, s. 8, 12). Roztargnionego uczonego w rozciągniętym swetrze zastępuje stopniowo naukowiec-biznesmen, dla którego praca naukowa staje się nie tylko kwestią uprawiania określonej dyscypliny, ale także marketingu, kreowania wizerunku, wypełniania kryteriów wymierności i wydajności. „Aby podnieść znaczenie i wymowę tego wyniku, trzeba oczywiście koniecznie sformułować jakieś twierdzenie dotyczące stopni wybitności, które pozwalałoby na skonstruowanie, zamiast dychotomii ludzi wybitnych i niewybitnych, jakiejś ciągłej skali, czegoś w rodzaju rozkładu prędkości. Taką właśnie skalą – stosowaną tradycyjnie przez dziekanów i innych pracodawców jako miernik sukcesu naukowego – jest

* Autorką jest Katarzyna M. Machowska.

liczba publikacji ogłoszonych przez uczonego w poważnych czasopismach naukowych. [...] Skala ta jest zła już choćby dlatego, że skłania ludzi do publikowania z tego tylko względu, że na tej podstawie się ich ocenia” (de Solla Price 1967, s. 44).

W tej sytuacji ekspert działający na polu urzędowania życia naukowego toczy trzy rodzaje gier, a mianowicie:

Gry o „widoczność społeczną” i „akceptację społeczną” nauki – a zatem o zaistnienie w mediach, o to, by być widzianym i rozpoznawanym. W zakres obowiązków eksperta wchodzi wszak także zdolność do jasnego i przejrzystego komunikowania zleceniodawcom wyników swych dociekań, dzięki czemu społeczeństwo zyskuje obeznanie w kwestiach środków socjotechnicznych, szkoli się w prognozowaniu, a sam ekspert zyskuje status specjalisty do spraw rozwiązywania problemów życia zbiorowego.

Gry o obrazowanie konkurencji/rywalizacji kolektywów naukowych – co prowadzi do daleko idącego konformizmu wobec rządzących, przywiązania nadmiernej wagi do rang i dystynkcji, pojmowania i traktowania struktury wiedzy naukowej na zasadzie „departamentalizacji”, opracowywania rankingów uczelni, jednostek organizacyjnych, a nawet poszczególnych uczonych, które są prowadzone w związku z ich rekrutowaniem czy przyznawaniem funduszy na ich dalszą działalność. Ekspertowi działającemu na rzecz swych zleceniodawców zdarza się w grach takowych wybieranie „papierowej szabli” i „gestu” zamiast przemyślniej i skutecznej walki z patologią życia naukowego (por. Goćkowski 2001a, s. 109–110).

Gry o medialne upowszechnienie wiedzy naukowej – a zatem wynajmowanie się środkiem masowego przekazu w charakterze popularyzatorów nauki, jej „upraszczaczy”, wyjaśniaczy na potrzeby masowego odbiorcy. W świecie demokracji masowej pojawiają się nowe profesje, związane z: (a) wyszukiwaniem i pozyskiwaniem (także w wyniku kradzieży) informacji określonego (zamówionego) rodzaju z gąszczy danych krążących nieustannie w środowisku informacyjnym McLuhanowej „globalnej wioski”; (b) zabezpieczaniem i ochroną danych; (c) sprzedawaniem i kupowaniem informacji; (d) sprzedawaniem i kupowaniem „czasu”, powierzchni czy przestrzeni, w których można by informacje umieścić. Rynek permanentnie zalewany jest masami wiadomości na każdy temat, aktualizacja danych zachodzi w niespotykanym dotąd tempie.

Nauka coraz częściej jest „robiona na zamówienie” – badania prowadzone są zgodnie z określonymi zapotrzebowaniami, płynącymi bądź od agencji rządowych, bądź od prywatnych sponsorów. Ten, kto płaci, także wymaga. Uczelnie biurokracje lub zarządy wielkich korporacji narzucają kierunki dociekań, pragmatyzm obieranych celów, ale także określone metody prezentowania wyników pracy naukowej – nawet liczbę publikacji, które należy opracować i wydać, czy też konferencji, w których należy uczestniczyć w założonym okresie, np. w trakcie jednego semestru. Badacz musi zdobyć nową specjalizację: z zakresu *public relations*. Prowadzi to do nacisku na wymierność kosztem jakości, traktowania idei wygenerowanych przez środowisko uczonych jako pożywek jednorazowego użytku dla mass mediów. Ekspert sponsorowany przez podatnika lub firmę prywatną staje się wynajętym specjalistą, którego podstawowym celem jest zadowolenie klienta, nawet jeśli owa satysfakcja płynie z niezrozumienia faktu nieistotności wyników badań uzyskanych w związku z „umową-zleceniem”.

Literatura

Ajdukiewicz K. 1960

Język i poznanie, t. I, rozdział *Naukowa perspektywa świata*, w: *Wybór pism z lat 1920–1939*, Warszawa.

Ajdukiewicz K. 1965

Język i poznanie, t. II, rozdział *O wolności nauki*, w: *Wybór pism z lat 1945–1963*, Warszawa.

Berger P.L. 2002

Zaproszenie do socjologii, Warszawa.

Besançon A. 1989

Pomieszanie języków, Kraków.

Bloom A. 1997

Umysł zamknięty, część trzecia: *Uniwersytet*, Poznań.

Dixon B. 1984

Nie igra się z nauką, Warszawa.

Dunbar R. 1996

Kłopoty z nauką, Gdańsk – Warszawa.

Faguet J. 1922

Kult niekompetencji, Lwów – Warszawa.

Gadamer H.G. 1992

Dziedzictwo Europy, rozdział *Granice eksperta*, Warszawa.

Goćkowski J. 1974a

Typy ekspertyz socjotechnicznych i formy współpracy decydentów i ekspertów w sprawach socjotechniki, „Prakseologia”, nr 1.

Goćkowski J. 194b

Z zagadnień wychowywania kadry naukowej, w: A. Podgórecki (red.): *Socjotechnika. Funkcjonalność i dysfunkcjonalność instytucji*, Warszawa.

Goćkowski J. 1984

Autorytety świata uczonych, Warszawa.

Goćkowski J. 1996

Ethos nauki i role uczonych, Kraków.

Goćkowski J. 1997

Krytyka naukowa a „homofoniczny” i „polifoniczny” styl uprawiania nauki, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4.

Goćkowski J. 2000

Ludzie „systemu” i ludzie „problemu”. Wieczna wojna w teatrze życia naukowego, rozdział *Epistemiczna i techniczna funkcja socjologii*, Kraków.

Goćkowski J. 2000–2001

Mistrz i uczeń w czasach nauki masowej i skomercjalizowanej, „Roczniki Nauk Społecznych” (Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego), t. XXVIII–XXIX, z. 1.

Goćkowski J. 2001a

O czterech działaniach profilaktycznych, „Nauka”, nr 4.

Goćkowski J. 2001b

A University Model for Multiple Problem Areas, „Higher Education in Europe”, vol. XXVI, nr 3.

Goćkowski J. 2002a

Repertuar technik „inżynierii dusz ludzkich”, w: B. Chyrowicz (red.): *Etyczne aspekty inżynierowania w ludzką psychikę*, Lublin.

Goćkowski J. 2002b

Typy tradycji w nauce, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 3 (153).

Goćkowski J. 2005

Normy ethosu nauki a realia ekologiczne pracy naukowej, „Roczniki Nauk Społecznych” (Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego), t. XXXIII, z. 1.

Goćkowski J. 2006

Status poznawczy taksonomii nauki, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2.

Goćkowski J., Kisiel P. 1994

Wprowadzenie, w: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.): *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków.

Goćkowski J., Kisiel P. 1998

Model „obserwatora” i model „terapeuty” w socjologii nauki, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4.

Hartmann N. 1987

Systematyczne przedstawienie własnej filozofii, w: W. Galewicz: *N. Hartmann*, Warszawa.

Hobbes T. 1954

Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego, rozdział XXV *O radzie*, Warszawa.

Ingarden R. 1967

O wychowywaniu uczonych, w: A. Matejko (red.): *Kierowanie pracą zespołową w nauce*, Warszawa 1967.

Jałowiecki B. 2002

Masowa nauka w masowym społeczeństwie, w: M. Chałubiński i in. (red.): *Idee i ludzie demokracji. Rozważania w kręgu myśli Alexisa de Tocqueville’a*, „Colloquia Communia”, nr 2 (73).

Kemeny J.G. 1967

Nauka w oczach filozofa, rozdział *Czym jest nauka*, Warszawa.

Kmita J. 1976

Szkice z teorii poznania naukowego. Spór o determinanty rozwoju nauki, rozdział *Nauka jako typ praktyki społecznej*, Warszawa.

Kuhn T.S. 1985

Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych, Warszawa.

Lakatos I. 1995

Pisma z filozofii nauk empirycznych, rozdział *Historia nauki a jej racjonalne rekonstrukcje*, Warszawa.

Mikołaj z Kuzy 1997

O oświeconej niewiedzy, Kraków.

Ossowski S. 1989

Taktyka i kultura, w: J. Karpiński: *Nie być w myśleniu postulującym*. Ossowsky, socjologia, filozofia, Londyn.

Podgórecki A. 1962

Charakterystyka nauk praktycznych, Warszawa.

Popper K.R. 1992

Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna wiedzy, rozdział *Kubel i reflektor: dwie teorie wiedzy*, Warszawa.

Popper K.R. 1999

Droga do wiedzy. Domysły i refutacje, część pierwsza: *Domysły*, rozdział *Ku racjonalnej teorii tradycji*, Warszawa.

Popper K.R. 2002

Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna, Warszawa.

Ritzer G. 2003

Makdonaldyzacja społeczeństwa – wydanie na nowy wiek, Warszawa.

Siewierski B. 1994

Patologiczne interpretacje dzieła naukowego, w: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.): *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków.

Solla Price D.J. de 1967

Mała nauka – wielka nauka, Warszawa.

Sztompka P. 1973

Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii, Warszawa.

Weber M. 1998

Polityka jako zawód i powołanie, rozdział *Nauka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998.

Zieliński P. 1994

Ideologia, nauka i język, w: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.): *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków.

Znaniński F. 1992

Nauki o kulturze, Warszawa.

Małgorzata Góral, Dominika Walczak

Debata publiczna nad ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym* – sprawozdanie i próba analizy

Transformacja ustrojowa po 1989 r. oraz postępujący proces integracji europejskiej stworzyły w Polsce zupełnie nowy kontekst funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

W wyniku działania takich procesów jak umasowienie, umiędzynarodowienie i urynkowienie w krótkim czasie pojawiły się problemy, z którymi polskie uczelnie radziły sobie na ogół z dużymi trudnościami. Stało się jasne, że niezbędne są reformy strategiczne, a przede wszystkim – zmiana obowiązującej od 1990 r.

Ustawy o szkolnictwie wyższym, której regulacje w coraz mniejszym stopniu przystawały do realiów funkcjonowania uczelni. Prace nad projektem nowej ustawy rozpoczęły się 10 grudnia 2002 r., wraz z powołaniem przez prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego zespołu ekspertów, a zakończyły 22 stycznia 2005 r. przyjęciem projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Równolegle toczyła się publiczna debata, która rozgorzała z nową siłą po ogłoszeniu projektu ustawy.

Niniejszy artykuł jest relacją z tej debaty: próbie analizy poddano wypowiedzi różnych osób, publikowane na łamach czołowych polskich dzienników i tygodników oraz na niektórych stronach internetowych. Autorki odnoszą się do kilku najszerzej dyskutowanych problemów, tj. uwzględnienia w projekcie nowej ustawy założeń procesu bolońskiego, form zatrudnienia pracowników naukowych, ich wieloletowości, ścieżek kariery akademickiej (habilitacja i belwederskie tytuły profesorskie), kwestii odpłatności za studia oraz zagadnienia autonomii uczelni.

Wstęp*

Problem reformy szkolnictwa wyższego był w Polsce dyskutowany od lat. Zarówno wśród pracowników nauki, doktorantów, jak i samych studentów panowała zgoda co do tego, że system szkolnictwa wyższego i nauki wymaga zmian. Przekonanie o nieprzystawalności obowiązującej od 1990 r. ustawy do współczesnych realiów było dość powszechne. Stąd trwająca od lat w różnych mediach dyskusja nad kierunkiem reform.

* Autorką jest Małgorzata Góral.

10 grudnia 2002 r. – z inicjatywy prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego i minister edukacji narodowej Krystyny Łybackiej – została podjęta decyzja o przygotowaniu projektu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. W tym celu powołano zespół ekspertów¹. Od tej chwili debata skoncentrowała się na pracach Zespołu, które zostały zakończone 22 stycznia 2005 r., kiedy to projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* był gotów.

Debata publiczna jest jednym z najważniejszych czynników konstytuujących społeczeństwo demokratyczne. Dzięki niej możliwa jest dyskusja między osobami i ugrupowaniami reprezentującymi różne – często sprzeczne ze sobą – poglądy i interesy. Jest ona środkiem służącym przedyskutowaniu rozmaitych opcji w celu wybrania tej najlepszej, a także przekonania oponentów do swojego sposobu myślenia. Wreszcie, celem debaty publicznej jest rozliczanie dotychczasowej polityki i zdefiniowanie celów przyszłej. Warunkiem koniecznym, by debata spełniła swoją rolę, jest zapewnienie jej odpowiedniej organizacji i poziomu merytorycznego, interes ogółu powinien być w niej decydujący, a formułowane sądy – prawdziwe i trafne (por. Filip 2004). Istotną rolę w kształtowaniu takiej debaty odgrywają eksperci, którzy powinni reprezentować partię rządzącą, opozycję oraz środowiska niezależne (a więc bezstronne), wypowiadający się w imieniu opinii publicznej.

Zdaniem prof. Ireneusza Białeckiego (2000) debata publiczna jest ważniejsza dla dobrego funkcjonowania szkół wyższych niż dla innych sektorów działalności publicznej. Nauczanie i badania, polityka uczelni i polityka wobec uczelni w większym stopniu niż np. rynek pracy zależą od debaty, która toczy się wokół ich spraw.

Niniejszy artykuł stanowi relację z publicznej debaty, toczącej się w czasie powstawania projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz po jego ogłoszeniu, aż do 30 kwietnia 2005 r. Analizie poddano wypowiedzi publikowane w Internecie², a także na łamach dzienników („Gazety Wyborczej” i „Rzeczpospolitej”) oraz tygodników („Polityki”, „Wprost”, i „Gazety Prawnej”).

Spośród zagadnień najczęściej dyskutowanych, najbardziej kontrowersyjnych, a uchodzących za strategiczne dla szkolnictwa wyższego w Polsce, należy wymienić:

- *Prawo o szkolnictwie wyższym* a proces boloński;
- zatrudnienie pracowników naukowych;
- wieloetatowość;

¹ W skład Zespołu, który pracował pod przewodnictwem prof. Jerzego Woźnickiego (Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy) weszli przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu: prof. Tomasz Goban-Klas, wiceminister odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe, prof. Tadeusz Szulc, prof. Jerzy Błażejowski (przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego) oraz prof. Andrzej Jamiołkowski (przewodniczący Państwowej Komisji Akredytacyjnej). Z grona rektorów – członków Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich – w Zespole znaleźli się: prof. Piotr Węgleński (wiceprzewodniczący KRASP, rektor Uniwersytetu Warszawskiego) oraz profesorowie Jan Kopcewicz i Jan Wojtyła (reprezentujący Komisję ds. Legislacyjnych KRASP). W trosce o reprezentatywność Zespołu w jego skład zostali powołani ponadto: prof. Mirosław Zdanowski (prezes Stowarzyszenia Rektorów i Założycieli Uczelni Niepaństwowych), prof. Andrzej Balańda (przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Zawodowych), Przemysław Kowalski (przewodniczący Parlamentu Studentów RP), a także przedstawiciele dwóch zainteresowanych resortów – Ministerstwa Obrony Narodowej (płk prof. Piotr Sienkiewicz) oraz Ministerstwa Zdrowia (prof. Leszek Paradowski).

² Najbardziej zagorzale dyskusje były prowadzone na następujących stronach internetowych: NSZZ „Solidarność” (<http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/>); Polski Cyrk Narodowy (<http://www.naukowcy.republika.pl/>); http://www.psrp.org.pl/?sub_z=aktualnosci&sec=rozne); „Gazeta Wyborcza” (<http://forum.gazeta.pl/forum/71,1.html?f=32>), a także na stronie „Forum Akademickiego” – ogólnopolskiego miesięcznika informacyjno-publicystycznego (<http://www.forumakad.pl>) oraz Niezależnego Forum Akademickiego (<http://www.nauka-edukacja.p4u.pl>), która jest portalem Niezależnego Stowarzyszenia na rzecz Nauki i Edukacji.

- ścieżka kariery akademickiej (habilitacja i „belwederskie” tytuły profesorskie);
- autonomia uczelni;
- odpłatność za studia.

Autorzy projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* i jego główne założenia*

Prawo o szkolnictwie wyższym ma zastąpić obecnie obowiązujące ustawy:

- z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (DzU 1990, nr 65, poz. 385);
- z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (DzU 1997, nr 96, poz. 590);
- z 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (DzU 1965, nr 10, poz. 1992).

Warto przypomnieć, że Sejm pierwotnie zajmował się dwoma projektami ustawy, przygotowanymi przez dwie niezależne grupy. Pierwszy projekt przygotował zespół powołany przez Prezydenta RP oraz przedstawicieli środowisk akademickich. Drugi projekt, przedstawiony jako poselski, opracowali przedstawiciele środowiska akademickiego, skupieni wokół komisji nauki NSZZ „Solidarność”³. Na podstawie publikacji stanowiących głos w debacie można stwierdzić, że znaczna część środowiska akademickiego zgadza się z prof. Łukaszem Turskim (2004), który stwierdził, iż: „Oba projekty zostały napisane po to, żeby pewna część środowiska akademickiego [...] zrealizowała swoje wąskie cele”. Zespół prezydencki zakończył prace 22 stycznia 2005 r., przyjmując projekt *Prawa o szkolnictwie wyższym*, który też przeszedł do dalszych prac Komisji Sejmowej i nad którym toczyła się dalsza debata. Zgodnie z przekonaniem prof. Jerzego Woźnickiego (2003), przewodniczącego Zespołu, istniało kilka przesłanek prac nad ustawą.

● **Powszechny i równy dostęp do wykształcenia oraz prawo do nauki.** Osiągnięciu konstytucyjnych celów powszechnego oraz równego dostępu do wykształcenia służy promowanie i poszanowanie różnorodności szkół wyższych. Tradycja uniwersytetu oraz wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa wymagają zapewnienia autonomii instytucjonalnej uczelniom w systemie, w którym minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego – wspomagany przez instytucje i organizacje partnerskie – pełni konkretne funkcje regulacyjne.

● **Kontekst międzynarodowy, a zwłaszcza europejski.** W edukacji, a przede wszystkim w szkolnictwie wyższym, coraz większego znaczenia nabiera kontekst międzynarodowy, dla Polski zwłaszcza kontekst europejski, w tym tzw. proces boloński (tworzenia wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego w powiązaniu z obszarem badań naukowych). Prowadzi to do konieczności podniesienia do rangi ustawowej takich pojęć jak kształcenie międzyuczelniane, trzystopniowość studiów, elastyczność studiów – transfer i akumulacja osiągnięć (ECTS), charakter dyplomów (wspólne, podwójne dyplomy, suplement do dyplomu). Uczestnictwo Polski w procesie bolońskim wymaga, by polskie szkolnictwo wyższe było otwarte na proces intensywnego umiędzynarodawiania.

* Autorką jest Małgorzata Góral.

³ Projekt poselski przewidywał m.in. zniesienie habilitacji, przy jednoczesnym zwiększeniu wymagań dla doktoratów; zatrudnienie mianowanych pracowników uczelni państwowych tylko na jednym etacie; zachowanie tytułu profesora „belwederskiego”.

● **Udział państwa w rozwoju szkół wyższych i zapewnianiu jakości kształcenia.** Państwo powinno tworzyć warunki do rozwoju uczelni, bez względu na status własnościowy majątku, na którego podstawie one działają. Niezbędna jest integracja publicznego i niepublicznego szkolnictwa wyższego oraz zapewnienia przez państwo możliwości rozwoju obu sektorom, pod warunkiem spełnienia rygorów jakości. Szkoły wyższe to wielkie organizmy, gospodarujące znacznymi środkami, w tym publicznymi. Płyne stąd obowiązek efektywności, profesjonalizmu zarządzania oraz ich przejrzystości dla opinii publicznej – dlatego też tak ważne jest właściwe uregulowanie zasad sprawowania nadzoru nad ich działalnością.

Wymagania efektywności i racjonalności powodują, że w uczelniach publicznych należy uelastyczyć politykę kadrową i płacową, zachęcając nauczycieli akademickich do większej staranności i mobilności. Trzeba tworzyć zachęty do współdziałania różnych instytucji akademickich i naukowych, a także do konsolidacji instytucjonalnej i agregacji zasobów w szkolnictwie wyższym – zarówno publicznym, jak i niepublicznym.

● **Swoistość szkół wyższych** polega na tym, że oprócz tworzenia i przekazywania wiedzy zadaniem ich jest kultywowanie i promowanie wartości uniwersalnych. Wynika stąd konieczność istnienia skutecznych zewnętrznych i wewnętrznych mechanizmów eliminowania patologii na poziomie całego systemu. Dotyczy to przede wszystkim – jak to ujął Jerzy Woźnicki (2003) – problemu patologicznej wieloletowości oraz zawłaszczania i wynoszenia własności intelektualnej z uczelni.

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym a proces boloński**

W związku z podpisaniem przez Polskę *Deklaracji Bolońskiej*, której celem jest utworzenie do 2010 r. wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, nie sposób przyglądać się debacie na temat przyszłego kształtu polskiej nauki i szkolnictwa wyższego bez odniesienia się do europejskiej integracji w zakresie oświaty i nauki.

W czerwcu 1999 r., kiedy to została podpisana *Deklaracja Bolońska*, Europa rozpoczęła realizowanie planu stopniowej integracji w zakresie oświaty i nauki. U podstaw tego planu leżało stwierdzenie polityków i wielu innych grup nacisku, że chociaż Europa nadal przoduje w wielu gałęziach przemysłu, to istnieją konkretne dowody na to, że jej potencjał intelektualny i atrakcyjność edukacyjno-badawcza maleją, zwłaszcza w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi. Tymczasem wiedza, zdolności tworzenia i adaptacji nowych technologii, mobilność zawodowa i potencjał ludzki są ważniejsze dla przyszłości gospodarki i sprawnie funkcjonującego społeczeństwa niż kiedykolwiek przedtem (por. Sadlak 2002).

W oficjalnym uzasadnieniu projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* Fundacji Rektorów Polskich (*Projekt...* 2004) podkreśla się konieczność przygotowania polskich uczelni do wzrostu konkurencji w systemie szkolnictwa wyższego. Konkurencja powinna oddziaływać w kierunku eliminowania uczelni najsłabszych, mających najgorszą ofertę. Tej tendencji powinna sprzyjać integracja Polski z Unią Europejską oraz postępy w realizacji procesu bolońskiego. Projekt ustawy tworzy przesłanki dla takich działań i tendencji. Wprowadza on trzystopniowość studiów (art. 146, art. 169), możliwość transferu i akumulacji osiągnięć w procesie studiowania realizowanym w różnych uczelniach, zgodnie ze stan-

* Autorką jest Dominika Walczak.

dardami European Credit Transfer System (art. 151) oraz wspólne i podwójne dyplomy, a także suplement do dyplomu (art. 153, art. 154). Projekt ustawy przyjęty 22 kwietnia 2005 r. przez Sejmową Komisję Edukacji zakładał, że nauka w szkołach wyższych będzie podzielona na studia: pierwszego stopnia (licencjackie i inżynierskie); drugiego stopnia (magisterskie) oraz trzeciego stopnia (doktoranckie), co jest wyrazem realizacji *Deklaracji Bolońskiej* (por. Góra 2005b).

Tymczasem w debacie nad kształtem szkolnictwa wyższego pojawiło się wiele głosów podających w wątpliwość przedstawione wyżej założenia nowej ustawy. W opozycji do Fundacji Rektorów Polskich stoi Niezależne Stowarzyszenie na rzecz Nauki, którego założyciele i zwolennicy są przekonani, że projekt prezydencki petryfikuje obecny, osobliwy i patologiczny system nauki i edukacji w Polsce. Mimo deklaracji, że chodzi o dostosowanie się do procesu bolońskiego, nowa ustawa zakłada pozostawienie dotychczasowego systemu stopni i tytułów naukowych, uznawanego przez takie kraje jak Białoruś, Kazachstan, Mołdawia, Mongolia czy Korea Północna. Istnieją natomiast problemy z uznawaniem dyplomów i stopni brytyjskich czy amerykańskich. Taki stan rzeczy uniemożliwia polskim uczelniom konkurowanie na światowym rynku nauki i edukacji oraz przyczynia się do małej atrakcyjności podejmowania pracy w uczelniach i całkiem zniechęca do powrotu polskich uczonych pracujących poza granicami kraju, gdyż wiązałoby się to z ich degradacją zawodową. W ustawodawstwie polskim dotyczącym nauki i edukacji nie ma szerszej kompleksowej wizji zmiany tego systemu, która by doprowadziła do stworzenia warunków porównywalnych z tymi, jakie obowiązują w innych krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych (*Stanowisko... 2005*).

W kontekście dostosowania ustawodawstwa polskiego do założeń *Deklaracji Bolońskiej* istotnego znaczenia nabral fakt zatwierdzenia 11 marca 2005 r. przez Komisję Europejską *Europejskiej karty dla naukowców* (*European Charter for Researchers*) oraz *Kodeksu postępowania przy zatrudnianiu naukowców* (*Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*). Kraje członkowskie Unii Europejskiej są zobligowane do wprowadzenia zasad zawartych w tych dokumentach do własnego ustawodawstwa oraz do ich przestrzegania. Dokumenty te definiują role, kompetencje i uprawnienia pracowników naukowych oraz pracodawców i jednostek finansujących. Gwarantują również każdemu naukowcowi te same prawa, wymagania i obowiązki, bez względu na kraj Unii Europejskiej, w którym obecnie mieszka, pracuje i prowadzi badania. Celem *Kodeksu postępowania przy zatrudnianiu naukowców* jest udoskonalenie procedur zatrudniania, tak aby uczynić je bardziej sprawiedliwymi i przejrzystymi. Narzędziem służącym realizacji tego celu ma być ocena dorobku naukowego na podstawie: liczby publikacji, jakości pracy dydaktycznej, sprawowania opieki naukowej, pracy w zespole, transferu wiedzy, zarządzania badaniami oraz pracy dla społeczeństwa⁴.

Na podstawie analizy obu dokumentów i dyskusji przeprowadzonej w środowisku akademickim Niezależne Forum Akademickie stwierdza, że projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, nad którym pracuje sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży, jest niezgodny z filozofią oraz zapisami *Europejskiej karty dla naukowców*. W projekcie tym brakuje bowiem jednoznacznych zapisów odnoszących się do takich podstawowych spraw w funkcjonowaniu nauki i edukacji wyższej, jak:

⁴ <http://www.biotechnologia.com.pl>

- jawność dorobku naukowego;
- przejrzystość kryteriów oraz rezultatów oceny nauczycieli akademickich i jednostek uczelnianych;
- rekrutacja nauczycieli akademickich na podstawie otwartych konkursów, przy zachowaniu zasady równego traktowania kandydatów;
- przejrzystość zasad przydziału funduszy na badania oraz jawność wyników badań;
- obowiązek opracowywania planów rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich;
- stymulowanie odpowiednimi regulacjami prawnymi mobilności naukowców, która powinna być doceniana przy zatrudnianiu i ocenie pracowników oraz przy przydzielaniu funduszy na badania;
- dostęp do procedur odwoławczych we wszystkich kwestiach związanych z zatrudnieniem i finansowaniem;
- możliwość korzystania w rozwiązywaniu konfliktów z pomocy niezależnego od władz mediatora akademickiego⁵.

Zatrudnienie pracowników akademickich*

Przedmiotem największych kontrowersji w dyskusji nad projektem ustawy jest kwestia kariery akademickiej oraz stosunków pracy. W projekcie „prezydenckim” podstawową formą zatrudnienia nauczycieli akademickich jest umowa o pracę (art. 112 p.1), tymczasem w obowiązującej obecnie ustawie podstawową formą stosunku pracy jest mianowanie. Dotychczas umowa o pracę występowała wyłącznie jako forma dodatkowa w określonych przypadkach, takich jak niepełne zatrudnienie, zatrudnienie do określonych zadań czy zatrudnienie w dodatkowym miejscu pracy. Zapis ten umożliwiał np. zatrudnianie adiunktów i asystentów, którzy przekroczyli czas zatrudnienia na podstawie mianowania. Jeśli projekt „prezydencki” wejdzie w życie, nie będzie to możliwe. Mianowanie, jako podstawa nawiązania stosunku pracy, zostanie ograniczone do zatrudniania na stanowiskach profesora zwyczajnego osób mających tytuł profesora (art. 114 p.1). Aktu mianowania dokonywać będzie rektor. Według obecnie obowiązującej ustawy osoby mające tytuł profesora były mianowane na stałe. W projekcie znika mianowanie na stałe, pozostaje mianowanie na czas nieokreślony i określony. Na stanowisku profesora zwyczajnego i nadzwyczajnego pracownicy mogą być też zatrudniani na podstawie umowy o pracę. Podstawą zatrudnienia na pozostałych stanowiskach nauczycieli akademickich będzie umowa o pracę. O okresie zatrudnienia decydować będzie zgodna wola stron, co stworzy możliwość uwzględnienia ich interesów i kwalifikacji.

Jak zauważa prof. Honorata Sosnowska, projekt „prezydencki” nie precyzuje, kiedy wybrać konkretną formę zatrudnienia. Projekt ten daje zatem możliwość wybierania – wszędzie tam, gdzie to będzie możliwe i wygodne dla pracodawcy – formy umowy o pracę: „Mianowanie jest formą stosunku pracy dużo trudniejszą do rozwiązania niż umowa o pracę. W związku z tym zatrudnienie jest dużo stabilniejsze i mniej podatne na aktualne mo-

⁵ <http://www.nauka-edukacja.p4u.pl/comment.php?what=article&id=73>

* Autorką jest Dominika Walczak.

dy, układy czy naciski, a, jak wiemy, praca naukowa i dydaktyczna jest trudno wymierna, zwłaszcza w sytuacji, gdy przedstawia się nowe trendy” (Sosnowska 2003).

Jeśli chodzi o formę umowy o pracę, również ona budzi kontrowersje. Mianowicie, projekt ustawy nie stanowi o tym, że główną formą zatrudnienia pracowników akademickich będzie umowa na czas nieokreślony. Rodzi to obawę, że uczelnie, działając raczej na rzecz oszczędności niż stabilności zatrudnienia, zaczęną zatrudniać na 10-miesięczne kontrakty. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że po wejściu Polski do Unii Europejskiej uległ odwieszeniu artykuł *Kodeksu pracy* mówiący, że trzecia umowa na czas określony, o ile nie ma ponadmiesięcznej przerwy, staje się umową na czas nieokreślony. Chcąc kontynuować zatrudnienie na czas określony, pracodawca będzie robić przerwy w zatrudnieniu. Taka jest obecnie praktyka szkół niepublicznych (Sosnowska 2003). Autorka postuluje, by główną formą zatrudnienia była umowa o pracę na czas nieokreślony. W przypadku asystentów – najpierw na rok, a potem na okresy co najmniej trzyletnie, a w przypadku adiunktów – na okres co najmniej trzyletni.

W porównaniu z obowiązującą ustawą projekt ułatwia rozwiązanie mianowania, gdyż wystarczy do tego jedna negatywna ocena (art. 116 p. 3), a nie, jak obecnie, dwie kolejne. Tymczasem tylko jedna negatywna ocena – która zresztą może być wynikiem błędnej interpretacji czy pomyłki, a nawet mieć uzasadnienie zupełnie nie merytoryczne – nie daje pracownikowi szansy na zweryfikowanie swojej pracy.

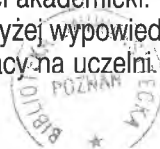
Projekt ustawy wprowadza także możliwość rozwiązania stosunku pracy z nauczycielem akademickim w przypadkach niedostarczenia w wyznaczonym terminie orzeczenia potwierdzającego zdolność do pracy na zajmowanym stanowisku, wydanego przez lekarza prowadzącego badania okresowe lub kontrolne (art. 118 p. 2). Jest to przepis kuriozalny, biorąc zwłaszcza pod uwagę, jak pracuje nasza służba zdrowia oraz fakt, że od decyzji lekarza można w niejasnych przypadkach się odwołać. To ostatnie dotyczy zwłaszcza pracowników niepełnosprawnych. Obecnie obowiązująca ustawa mówi o takich działaniach, ale tylko w przypadku nieusprawiedliwionego braku zgłoszenia się na badanie przez komisję lekarską do spraw inwalidztwa i zatrudnienia, o którego przeprowadzenie wniosła uczelnia. Przepis ten wydaje się sensowny (por. Sosnowska 2003).

Wprowadzono możliwość wypowiedzenia pracownikowi naukowo-dydaktycznemu lub dydaktycznemu warunków pracy lub płacy w przypadku zmian organizacyjnych bądź programowych, powodujących zmniejszenie obowiązków dydaktycznych, uniemożliwiający wykonywanie pracy albo powodujące ograniczenie możliwości prowadzenia badań. W obecnej rzeczywistości uczelnie czeka wiele zmian, związanych chociażby z dostosowywaniem szkolnictwa wyższego do standardów europejskich, w związku z czym sytuacja kadrowa może być niestabilna i przejściowa. Rodzi to pole do pochopnych decyzji. Powinny więc zostać określone takie regulacje, które gwarantowałyby stabilność zatrudnienia (por. Sosnowska 2003).

Istnieje możliwość rozwiązania stosunku pracy z nauczycielem akademickim także w przypadku popełnienia plagiatu lub innego oszustwa naukowego, stwierdzonego prawomocnym wyrokiem sądowym lub prawomocnym orzeczeniem komisji dyscyplinarnej.

9 marca 2005 r. posłowie wprowadzili poprawkę traktującą, że pracownik naukowy może być zatrudniony jako nauczyciel akademicki.

Na podstawie przytoczonych wyżej wypowiedzi można wnioskować, że projekt „prezdencki” nie sprzyja stabilności pracy na uczelni. Formułując liczne warunki wypowiedze-



nia pracownikowi akademickiemu pracy lub płacy, z jednej strony stoi na straży jakości pracy naukowej, z drugiej zaś stwarza wiele sytuacji do nadużyć interpretacji zapisów dotyczących zatrudnienia. Przede wszystkim proponowana forma zatrudnienia na podstawie umowy o pracę może w zasadniczy sposób wpłynąć na przebieg kariery akademickiej wielu, zwłaszcza młodych, naukowców. Nie da się bowiem prowadzić badań bez ciągłości zatrudnienia. Ponadto urlop na pisanie pracy habilitacyjnej zostaje skrócony z roku (obecnie) do pół roku (art. 126, p. 2), a urlop na pisanie doktoratu (obecnie pół roku) zostaje zniesiony.

Nawet zdeklarowani przeciwnicy mianowań, jak np. prof. Jerzy Osowski, podkreślają, że warunkiem koniecznym, by umowa o pracę – jako podstawowa forma zatrudnienia – pozwoliła na poprawę jakości pracy wielu nauczycieli akademickich i stała się czynnikiem motywującym, a nie hamującym w pracy naukowej, byłby prawidłowo funkcjonujący, uczelniany system oceny wyników pracy wszystkich nauczycieli akademickich: „System taki powinien dostarczać (np. co roku) władzom uczelni odpowiednich informacji dotyczących jakości pracy ocenianych pracowników. Oceny takie byłyby, z jednej strony, niezbędne do realizacji postulatów dotyczących wynagradzania, z drugiej strony dawałyby podstawę do elastycznej polityki kadrowej, prowadzącej w uzasadnionych przypadkach do zwalniania pracowników, zgodnie z *Kodeksem pracy*. Stanowiłoby to również właściwy system zachęt i ostrzeżeń, zgodnie z zasadą: dobrze pracujesz – możesz liczyć na trwałe zatrudnienie i, być może, zwiększenie wynagrodzenia; źle pracujesz – musisz się liczyć z perspektywą zwolnienia. Po przyjęciu takich zasad niepotrzebne byłoby formalne (np. w statucie) ustalanie terminów uzyskania doktoratu (asystenci) czy habilitacji (adiunkci), wystarczyłby system corocznych ocen” (Osowski 2003).

Wieloletowość*

Kolejną z szeroko dyskutowanych w środowisku akademickim kwestii jest zakaz łączenia pracy nauczyciela akademickiego z innymi zajęciami, zwłaszcza z pracą na innej uczelni. Wiąże się to także z propozycją wprowadzenia w ustawie pojęcia „podstawowe miejsce pracy” oraz wymogiem zgody pracodawcy na podejmowanie dodatkowej pracy w innych miejscach.

Kiedy na początku lat dziewięćdziesiątych zaczęło powstawać i rozwijać się prywatne szkolnictwo wyższe, na uczelniach pojawiło się zjawisko wieloletowości. Szacuje się, że 30–50% nauczycieli akademickich pracuje co najmniej na dwóch uczelniach, na ogół w państwowej i prywatnej (Jałowiecki 2002, s. 208). Nie ulega wątpliwości, że szkoły prywatne powstały dzięki kadrze uczelni państwowych. W dyskusji na temat zjawiska wieloletowości obok głosów krytycznych, takich jak prof. Romana Dudy, przewodniczącego Komisji Etyki Uniwersytetu Wrocławskiego, który stwierdził, że jest to „masowa pogoń za pieniędzmi, na której cierpią interesy uczelni państwowych; jeżeli ktoś pracuje w pięciu miejscach, to właściwie nigdzie nie pracuje dobrze” (por. Dybalska 2005), pojawiają się opinie skrajnie odmienne. Na przykład prof. Ludmiła Dziewięcka-Bokun stwierdziła: „Uważam, że profesor ma obowiązek dzielenia się swoją wiedzą. Dobra konkurencja jest zdrowa. Trzeba tylko oddzielić ziarno od plew. Mamy wiele dobrych uczelni prywatnych. Ale są i ta-

* Autorką jest Dominika Walczak.

kie, które muszą odpaść, bo pomyślane zostały tylko jako dobry biznes. Po prostu jedni dużo pracują, a drudzy chałturzą” (por. Dybalska 2005).

W celu przeciwdziałania wieloetatowości nauczycieli akademickich zmianom uległ charakter ich zatrudniania – z mianowania na umowę o pracę. Rektor ma możliwość sprzeciwienia się dodatkowemu zatrudnieniu nauczyciela. Według projektu prezydenckiego ustawy mianowany nauczyciel musi uzyskać zgodę rektora na dodatkowe zatrudnienie lub działalność gospodarczą (art. 121 ust. 1), a rektor może wypowiedzieć mu stosunek pracy, gdy wymóg taki nie został dopełniony (art. 116 pkt 4). Jednak art. 215 umożliwi kontynuowanie dodatkowego zatrudnienia podjętego przed wejściem w życie ustawy. Łatwo też można obejść ten wymóg, pobierając wynagrodzenie na podstawie umów o dzieło (których art. 121 nie dotyczy) czy zakładając spółki z o.o.

Zwolennicy projektu prezydenckiego są zdania, że ustawa uelastycznia politykę kadrową i płacową w uczelniach publicznych, a co za tym idzie – zachęca kadrę akademicką do większej staranności i mobilności. W uzasadnieniu Fundacji Rektorów Polskich czytamy, że „Projekt wprowadza mechanizmy eliminowania patologicznej wieloetatowości oraz prowadzenia działalności konkurencyjnej wobec uczelni macierzystej” (*Projekt...* 2004). Utrzymano jednak możliwość – przy spełnieniu wymogów etyki zawodowej – podejmowania dodatkowego zatrudnienia oraz prowadzenia działalności gospodarczej (art. 114, pkt 4, art. 119).

W opozycji do tego stanowiska stoi wielu akademików, którzy podjęli polemikę ze zwolennikami projektu prezydenckiego. I tak np. zdaniem autorów Niezależnego Forum Akademickiego, w omawianym projekcie proponuje się możliwość mianowania dla wąskiej grupy nauczycieli akademickich, ale przy zachowaniu warunków sprzyjających negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela akademickiego (*Stanowisko...* 2005).

Zdaniem prof. Stefana Jackowskiego (2004) upatrywanie w ograniczeniu mianowań środka do ograniczenia wieloetatowości może dziwić, ponieważ zgodnie z obowiązującym prawem pracy mianowanie pozwala na oczekiwanie większej dyspozycyjności i lojalności wobec pracodawcy niż zatrudnienie na podstawie umowy. Według cytowanego autora zobowiązania wynikające z mianowania nie są egzekwowane, a co gorsza, mianowanie połączone z nienormowanym czasem pracy służy wielu osobom jako bezpieczna podstawa pod rozległą i różnorodną działalność poza uczelniami. Projekt nie likwiduje patologii wieloetatowości, oddając w ręce rektora arbitralne decyzje co do zatrudnienia pracownika na drugim etacie (*Stanowisko...* 2005).

Przychylamy się do stanowiska, że ustawa powinna umożliwiać uczelniom większą indywidualizację warunków umowy o pracę lub mianowania. Postulat ten dobrze ilustruje stanowisko prof. Stefana Jackowskiego (2004), który proponuje, by szczególnie cennym pracownikom proponować klauzule wyłączności, którym towarzyszyłaby oferta odpowiedniego wynagrodzenia. Zamiast utrzymywać sztywne pensum dydaktyczne, należy wprowadzić możliwość indywidualnego określania w umowie o pracę (lub mianowaniu) proporcji zadań badawczych, dydaktycznych i organizacyjnych. Takie rozwiązanie służyłoby wiązaniu najlepszych specjalistów z uczelniami (również tych, dla których alternatywą wobec pracy w Polsce jest posada na dobrym uniwersytecie amerykańskim). Jednocześnie należałoby rozszerzyć możliwości zatrudnień kontraktowych, do realizacji konkretnych zadań dydaktycznych lub badawczych, osób preferujących bardziej niezależne działanie na rynku edukacyjnym. Nauczyciele ci mogliby być traktowani jako osoby wykonujące wolny za-

wód, czemu sprzyja zasada przyznawania stopni i tytułów naukowych bez bezpośredniego związku z zatrudnieniem etatowym. Rozwój szkolnictwa wyższego w burzliwych czasach wymaga elastycznego dostosowywania się do realiów, także w zakresie form zatrudnienia (Jackowski 2004).

Zdaniem Pawła Kotei i Marcina Hoffmanna (2003) projekt prezydencki nie daje narzędzia pozwalającego na ochronę interesów uczelni w sytuacji, gdy działalność mianowanego nauczyciela akademickiego interes ten narusza, albowiem orzeczenie, że nastąpiło naruszenie interesu uczelni, nie może być wydane w trybie decyzji rektora. Z obecnej treści art. 133 ust. 1, regulującego zakres spraw rozpatrywanych przez komisję dyscyplinarną, nie wynika możliwość rozpatrzenia przez nią zarzutów o działania naruszające interes uczelni. Uczelniana komisja dyscyplinarna powinna rozważyć, czy interes uczelni jest rzeczywiście naruszany i czy działalność prowadzona przez nauczyciela akademickiego jest taka, na jaką otrzymał zgodę. Zainteresowanemu przysługiwałoby, oczywiście, prawo do udzielenia wyjaśnień, korzystania z obrony prawnika i odwołania do wyższych instancji, tak jak w przypadku innych spraw. Konieczne jest rozszerzenie zakresu spraw rozpatrywanych przez komisję dyscyplinarną oraz zakresu okoliczności, w których rektor może wypowiedzieć nauczycielowi stosunek pracy. Cytowani autorzy uważają, iż gdyby taki mechanizm funkcjonował, możliwa byłaby rezygnacja z ustawowego wymogu uzyskania zgody na dodatkowe zatrudnienie (art. 121), który przez wielu jest postrzegany jako naruszenie prawa do swobodnego dysponowania swoim czasem poza miejscem pracy albo jako narzędzie umożliwiające dyskryminację niepokornych pracowników. Wymóg uzyskania zgody na dodatkowe zatrudnienie (bądź nawet absolutny zakaz) mógłby być elementem kontraktu między uczelnią a konkretnym nauczycielem, nie miałby zatem charakteru ustawowego ograniczenia wolności. Ustawa nie powinna ograniczać inicjatywy nauczycieli akademickich w nawiązywaniu współpracy z innymi uczelniami, instytucjami badawczymi czy przedsiębiorstwami, w celu prowadzenia działalności dydaktycznej, wspólnych badań, realizacji wdrożeń, uzyskiwania patentów itp. Chodzi tylko o to, żeby takie działania nie były *de facto* formą pasożytowania instytucji zewnętrznych na uczelniach, a zwłaszcza na uczelniach publicznych.

W kwestii wieloetatowości wypowiedziało się również Stowarzyszenie Młodzi Demokraci (*Stanowisko Stowarzyszenia...* 2004). Nie neguje ono prawa pracodawcy do zawarcia takiej umowy ze swoim pracownikiem, która uniemożliwiałaby jego pracę w innej, często konkurencyjnej firmie. Zdecydowanie sprzeciwia się jednak, aby kwestie, które powinny zostać uregulowane wyłącznie w drodze umowy między pracodawcą i pracobiorcą, były narzucane odgórnie i jednakowo dla wszystkich, w drodze ustawy. Według Młodych Demokratów proponowane przez wnioskodawców wprowadzenie pierwszych i tak naprawdę jedynych etatów jako zasady zatrudniania w szkolnictwie wyższym ma jeszcze i tę wadę, że w oczywisty sposób dyskryminuje uczelnie niepubliczne. Nauczyciele akademicy, zmuszeni do wyboru tylko jednego miejsca pracy, z prestiżowych względów pozostaną na uczelniach publicznych, tym samym zaprzestając nauczania w niepublicznych szkołach wyższych. Młodzi Demokraci obawiają się, iż spowoduje to drastyczny spadek jakości kształcenia i ograniczenie oferty edukacyjnej uczelni niepublicznych, a nawet może zagrozić bytowi tych szkół. Z drugiej strony może to doprowadzić do sztucznego psucia rynku, gdyż najbogatsze uczelnie niepubliczne, aby zatrzymać u siebie przede wszystkim doktorów habilitowanych, będą oferowały niezwykle wysokie wynagrodzenia, nie mające opar-

cia w żadnym mechanizmie rynkowym. Jak słusznie zauważają członkowie Stowarzyszenia, sytuacja ta jest bardzo niesprawiedliwa, ponieważ funkcjonujące w Polsce od niedawna uczelnie prywatne nie miały jeszcze szansy wykształcić własnej kadry doktorów habilitowanych i doktorów w liczbie umożliwiającej równy start w proponowanym systemie. W związku z tym postulują wprowadzenie przynajmniej dziesięcioletniego okresu przejściowego, który dałby uczelniom niepublicznym szansę na dostosowanie się i przygotowanie do działania w nowych warunkach.

Krytycznie o wprowadzeniu przez wnioskodawców pierwszych i faktycznie jedynych etatów w szkolnictwie wyższym wypowiada się również prof. Bogdan Jałowiecki (2004). Podważa on przekonanie przeciwników wieloetatowości, że obciążenie godzinowe w uczelniach państwowych jest, zwłaszcza dla profesorów, raczej małe, a w uczelniach prywatnych też niewielkie, toteż pozostaje jeszcze sporo czasu na pracę naukową w warunkach pewnej stabilizacji materialnej, bez nadmiernej troski o to, czy rodzinie wystarczy do pierwszego. Poza tym profesor zatrudniony w kilku szkołach wyższych przekazuje swoją wiedzę większej liczbie studentów, z pożytkiem dla niego i jego słuchaczy. Cytowany autor jest przekonany, iż dążenia do jednoetatowości pracowników akademickich mogą się źle skończyć nie tylko dla szkół prywatnych, ale zwłaszcza dla szkół państwowych, bo wielu młodych, zdolnych uczonych, mając do wyboru sprawną, prestiżową szkołę prywatną, zatrudniającą kadrę „z najwyższej półki”, nie będzie się długo wahać. Zdaniem Jałowieckiego projekt ustawy jeszcze bardziej ogranicza wewnętrzną konkurencję, pozostawiając władzom uczelni decyzję o dożywotnim zatrudnieniu adiunktów. Zmniejsza to możliwość przyjmowania do pracy młodych, zdolnych ludzi i przekreśla szansę na odmłodzenie kadr.

Szkoły państwowe będą narażone na konkurencję ze strony uczelni zagranicznych oraz polskich szkół prywatnych, dużo sprawniej zarządzanych i szybko reagujących na potrzeby rynku, mających atrakcyjniejszą ofertę edukacyjną dla studentów i stwarzających lepsze warunki dla pracowników. Jediną szansą dla państwowych szkół wyższych, zdaniem prof. Jałowieckiego (2004), nie jest ich ustawowa ochrona przed konkurencją, ale przeciwnie – wymuszenie wewnętrznych zmian, przez ich otwarcie na współzawodnictwo o zdobycie jak największej liczby zdolnych studentów, wyposażonych w bon edukacyjny. Cytowany autor stwierdza, iż bariera tzw. pierwszego etatu to biurokratyczny nonsens, ponieważ jest oczywiste, że profesor będzie jednakowo dobrze (albo źle) opiekował się pracami licencjackimi czy magisterskimi na pierwszym, jak i na drugim etacie.

Ostatecznie przyjęty 22 kwietnia 2005 r. przez sejmową Komisję Edukacji projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* przewiduje możliwość pracy na dwóch etatach bez zgody rektora. Podjęcie pracy na trzecim etacie wymaga takiej zgody. W wypadku niepowiadomienia rektora lub braku jego zgody, rektor ma podstawę do zwolnienia pracownika z macierzystej uczelni (por. Góra 2005b).

W dyskusji nad problemem wieloetatowości wyraźny jest podział na dwa obozy – zwolenników (którzy w naszym przekonaniu nastawieni są w większym stopniu na konkurencyjność i rozwój) oraz przeciwników (którzy jawią się jako strażnicy obecnego systemu edukacyjnego, od dawna nieprzystającego do standardów światowych). Zdaniem twórców prezydenckiego projektu ustawy zaproponowane rozwiązania w zakresie zatrudniania nauczycieli akademickich umożliwiają uczelniom prowadzenie aktywnej polityki kadrowej. Tymczasem zwolennicy wieloetatowości podają w wątpliwość, jakoby arbitralne decyzje rektora co do zatrudnienia na drugim etacie faktycznie poprawiały jakość nauki i szkolnic-

stwa wyższego oraz motywowały kadre akademicką do większej staranności i mobilności. Chcąc poprawić tę jakość, nie trzeba uciekać się do jednoetatowości, ale pozbawić patologii wieloetatowości, gdyż w jej wyniku ilość często dominuje nad jakością.

Habilitacja i belwederskie tytuły profesorskie*

Równie kontrowersyjne jak wieloetatowość są kwestie habilitacji, będącej w Polsce niezbędnym warunkiem ubiegania się o stanowisko profesora, oraz nadawanych dożywotnio „belwederskich” tytułów profesorskich.

Ingerencje zespołu prezydenckiego, przygotowującego projekt nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, w treść ustawy *O stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki* sprowadziły się do nadania spójnego charakteru regulacjom dotyczącym studiów doktoranckich prowadzonych w uczelniach oraz placówkach naukowych. Sprawy stopni naukowych i tytułu profesora nie były przedmiotem prac zespołu, albowiem ustawa ta została dopiero niedawno istotnie znowelizowana. Polskie tytuły nadawane są albo przez uczelnie i zatwierdzane przez Centralną Komisję do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, albo przez Prezydenta RP (tzw. profesury belwederskie, obecnie „namiestnikowskie”), co jest praktyką niespotykaną w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych.

Obecnie w zakresie awansu naukowego prof. Leszek Pacholski proponuje⁶:

- utrzymanie uprawnień do nadawania stopni naukowych przez jednostki uczelni i inne placówki naukowe;
- wprowadzenie stopni doktora i doktora habilitowanego sztuki w dyscyplinach artystycznych, w miejsce dotychczasowych procedur kwalifikacyjnych I i II stopnia;
- zwiększenie wymagań kadrowych przy ubieganiu się o uprawnienia do nadawania stopni naukowych;
- rezygnację z obowiązku przedkładania odrębnej rozprawy w przewodzie habilitacyjnym, co oznacza położenie nacisku na całokształt dorobku naukowego i artystycznego, przy równoczesnej możliwości określenia przez niezależny organ społeczności akademickiej, tj. Akademicki Komitet Akredytacyjny, dziedzin i dyscyplin, w których może być wymagana rozprawa habilitacyjna;
- wprowadzenie zasady przeprowadzania przewodów o tytuł profesora wyłącznie przez jednostki uczelni i położenie większego nacisku na osiągnięcia dydaktyczne kandydatów, których posiadanie będzie warunkiem koniecznym (oznacza to, że pracownicy placówek naukowych będą mogli ubiegać się o tytuł, jednak pod warunkiem posiadania dorobku dydaktycznego; oceną byłby objęty cały dorobek naukowy, a nie wyłącznie uzyskany po habilitacji).

Uproszczenie oraz skrócenie drogi awansu naukowego i organizacyjnego dla pracowników naukowo-badawczych – na wzór amerykański – jest najczęstszym postulatem przeciwników habilitacji. Amerykanie związali europejski tytuł naukowy profesora wyłącznie z najwyższą funkcją uniwersytecką. W związku z tym stopień doktora jest ostatnim państwowym stopniem naukowym, a tytuł profesora jest związany z pracą w konkretnym uni-

* Autorką jest Dominika Walczak.

⁶ por. <http://www.tcs.uni.wroc.pl/~pacholsk/misc/Ustawa/komentarz.html>

wersytecie i uzależniony od wygrania konkursu na stanowisko, przeprowadzonego na podstawie jasnych kryteriów, z których najważniejszymi są dorobek naukowy i osiągnięcia w pracy dydaktycznej (por. Pawłowski 2004). Ponieważ większość stanowisk uczelnianych zastrzeżona jest w Polsce dla osób mających państwowy tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego, czas do osiągnięcia samodzielności naukowej i organizacyjnej jest bardzo długi. Zniechęca to skutecznie wielu uzdolnionych młodych pracowników nauki do kontynuowania kariery naukowej po doktoracie. Jak zauważa Krzysztof Pawłowski (2004), w europejskiej kulturze akademickiej można mówić o zawodowej korporacji profesorów, mającej z jednej strony niemal monopol w obejmowaniu wyższych stanowisk uniwersyteckich (od kierownika katedry w górę), z drugiej – wyraźną przewagę w dostępie do środków na finansowanie badań naukowych, a dodatkowo zwyczajowo utrzymujących katedry, aż do ukończenia 70. roku życia. Jeśli rzeczywistość jest taka, jak przedstawia cytowany autor, trudno się dziwić, że wielu wybitnych młodych naukowców wyjeżdża do Stanów Zjednoczonych, gdzie trzydziestoletni profesor nie budzi zdziwienia. Jednak warunkiem tak błyskawicznej kariery jest pokaźny dorobek naukowy.

Podczas grudniowych (2004) obrad sejmowej podkomisji ds. ustawy o szkolnictwie wyższym prof. Osman Achmatowicz, sekretarz Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, przedstawił pięć czynników, które różnią polski system szkolnictwa wyższego od systemu anglosaskiego, w którym habilitacja nie istnieje: „Tam konkurs na stanowisko profesora jest otwarty. Startuje w nim kilkunastu bądź kilkudziesięciu kandydatów. Do konkursu przystępuje się w innej niż macierzysta uczelni. Istnieje ograniczona liczba stanowisk profesorskich. Zatrudnienie następuje na czas określony. Komisja jest zainteresowana zatrudnieniem jak najlepszego kandydata, bo to on później pozyskuje pieniądze na badania naukowe. U nas system wygląda zupełnie inaczej, a większość tych warunków nie funkcjonuje, zatem mówienie, że w systemie anglosaskim można zostać profesorem posiadając jedynie doktorat jest nieporozumieniem. Tamte kryteria konkursów na stanowisko profesora są o wiele surowsze niż nasze przy robieniu habilitacji. Habilitacja jako jedyny proces selekcji jest konieczna (AS 2004)”. Profesor Achmatowicz uważa, że zarzuty pod kierunkiem Centralnej Komisji można sprowadzić do powtarzanego stwierdzenia, że w Stanach Zjednoczonych, gdzie nauka stoi na bardzo wysokim poziomie, nie ma żadnej centralnej komisji, każdy uniwersytet sam mianuje swoich profesorów, a może na to stanowisko powołać doktora, gdyż nie ma tam stopnia doktora habilitowanego. Jednak ci, którzy przytaczają takie argumenty, po prostu nie znają sytuacji w Ameryce albo znają ją bardzo powierzchownie. Ani bowiem habilitacja i tytuł profesorski, ani Centralna Komisja nie są winne temu, że w Polsce kariery akademickie robi się bardzo wolno. Wiele osób kolejne stopnie akademickie traktuje jak przeszkody do pokonania. Tymczasem kariera akademicka powinna polegać na rozwoju naukowym, w wyniku którego, niejako przy okazji, uzyskuje się kolejne stopnie, a wreszcie zdobywa tytuł profesora. Warunki do tego powinny tworzyć placówki naukowe (por. Achmatowicz 2003).

Według prof. Józefa Kalisza (2005) pracownicy nauki powinni być powoływani na stanowiska profesorskie w drodze konkursu wyłącznie przez szkoły wyższe, a więc w żadnych innych jednostkach naukowych. Zdaniem przeciwników habilitacji i słuszności istnienia Centralnej Komisji, powinno funkcjonować to, co prof. Jerzy Dembczyński (2003) nazwał „rzeczywistym wkładem twórczym”. Natychmiast pojawiają się pytania: Czym jest rze-

czywisty wkład twórczy? Jak go ocenić? Jak zmierzyć? Jak ustawić progi? Co zrobić, aby wszystkie uczelnie stosowały te same kryteria?

Przeciwnicy habilitacji i tytułów „belwederskich”, jak np. prof. Józef Kalisz, wyrażają przekonanie, że trzeba przywrócić właściwy sens słowu „profesor”, które oznacza nauczyciela. Jak pisze cytowany autor, warkoczyki tytułów („prof. zw. dr hab. inż.”) są zbędne i są już odbierane jako nieco śmieszne. W Polsce wielu profesorów ma niewiele wspólnego z nauczaniem. Bycie profesorem oznacza dla niektórych tylko pewien etap kariery zawodowej, zwłaszcza jeśli profesorowie np. zostają politykami i nie wykładają na uczelni. Profesorowie, zwłaszcza o najwyższej randze, powinni mieć wyraźny dorobek naukowy i uznanie w skali międzynarodowej.

Podobnie zdanie wyrazili członkowie Stowarzyszenia Młodzi Demokraci, których zdaniem tytuł profesora powinien zostać odpaństwowiony i być związany z uczelnią, na której wybitni, legitymujący się znacznym dorobkiem doktorzy pracowaliby po prostu na profesorskich etatach i posługiwali się na tej uczelni tytułem profesora (*Stanowisko Stowarzyszenia... 2004*).

Zdaniem przeciwników habilitacji stanowi ona historyczny przeżytek. Jak zauważa prof. Józef Kalisz (2005), czasami rozprawa habilitacyjna jest „monografią”, w znacznej mierze skompilowaną z obcych źródeł, w której trudno jest się dopatrzeć „znacznego wkładu autora w rozwój określonej dyscypliny naukowej”, czego wymaga ustawa. Osiągnięcia opisywane w rozprawach habilitacyjnych nierzadko nie nadają się do publikacji w prestiżowych czasopismach naukowych, dorobek naukowy jest naciągany, a recenzje od zaprzyjaźnionych recenzentów mają charakter grzecznościowy.

Habilitacja jako powszechny element i szczebel w karierze naukowej nie zdała egzaminu (por. *Stanowisko Stowarzyszenia... 2004*). Naukowcy, zamiast przeznaczyć swój czas i energię na badania naukowe, tracą je na trwający co najmniej kilka lat proces pisania pracy habilitacyjnej. Habilitacja nie jest związana z procesem dydaktycznym, a zajmuje wiele czasu i rozprasza uwagę, stanowiąc podstawowy cel podejmowanych działań, kosztem dydaktyki i rzeczywistych badań naukowych (por. Sobczak 2003).

Tymczasem zwolennicy utrzymania habilitacji głoszą pogląd, że stanowi ona konieczne narzędzie (sito) służące selekcji wartościowych naukowców. W dyskusjach nad modelem kariery naukowej najczęściej pada argument, że dodatkowe stopnie i tytuły naukowe i związana z nimi dostępność do stanowisk bronią prestiżu naukowców oraz stoją na straży jakości nauki, blokując dostęp do najważniejszych stanowisk osobom mającym niewielki dorobek.

Krytycy habilitacji nie dowierzają w „drobne oka sita”, w praktyce bowiem okazuje się, że oka tego sita są niezwykle rozciągliwe. Zdaniem przeciwników habilitacji, w Polsce rozprawę habilitacyjną pisze się najczęściej „pod recenzentów”, będących specjalistami w danej dziedzinie. W związku z tym staje się ona hermetyczna, często daleka od rzeczywistego wkładu twórczego. Przeciwnicy habilitacji podważają jej sens, słusznie dowodząc, że kiedyś jej nie było i w bardzo wielu krajach, przodujących w rozwoju nauki, nadal jej nie ma. Jeśli kandydat ma wartościowy dorobek publikacyjny, to wystarczy tylko napisać krótki tekst kompilacyjny do zbioru kopii publikacji, co łącznie stanowi rozprawę habilitacyjną. A przecież ten dorobek publikacyjny może sam być wystarczający (bez potrzeby zmuśnionego przetwarzania i czasochłonnych czynności habilitacyjnych), jeśli spełnia konkretne kryteria awansowe, określone w rozporządzeniu do ustawy (por. Kalisz 2005).

Niemal wszyscy uczestnicy internetowego forum „Gazety Wyborczej”, poświęconego szansom na zrobienie kariery naukowej w Polsce, widzą w robieniu habilitacji niepotrzebną stratę czasu i przeszkodę w rozwoju nauki. Profesorowie wyrażają jednak wątpliwości. Jak twierdzi prof. Maciej Grabski z Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, doktoraty w Polsce są bardzo nierównej jakości. Niektóre nie przeszłyby w dobrej placówce naukowej nawet jako prace magisterskie. Przed umożliwieniem wszystkim doktorom samodzielnej pracy naukowej i posiadania własnych uczniów, co jest przywilejem doktorów habilitowanych, musiałoby istnieć jakieś sito, które by pozwalało odrzucić tych słabych (por. Zagrodzka 2004).

Swoje wątpliwości wyraził również prof. Leszek Pacholski (b.r.w.), podejmując polemikę z profesorami Cezarym Wójcikiem i Józefem Wieczorkiem, którzy postulują zniesienie tytułów profesorskich oraz habilitacji, a także proponują pozostawienie kwestii nadawania tytułów naukowych uczelniom. Autor jest przekonany, że zniesienie habilitacji nie tylko nie uzdrowi nauki w Polsce, ale może zniszczyć ostatnie oazy dobrej roboty naukowej. Trudno się nie zgodzić z tym stwierdzeniem, skoro cechą życia naukowego w Polsce jest wciąż brak mobilności. Nadal dominuje model „od studenta po profesora na tej samej uczelni”. Mimo wzrostu w ostatnich latach poziomu mobilności wśród studentów i doktorantów, młody naukowiec co najwyżej wyjedzie na zagraniczny staż lub krótkotrwałe stypendium naukowe. Tymczasem jego rówieśnicy w Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej będą często zmieniali miejsce pobytu, wielokrotnie będą przystępować do konkursów na stanowisko, o które ubiegać się będą dziesiątki lub nawet setki osób, będą oceniani przez różne gremia, złożone z osób, które nie są z nimi i z ich promotorami powiązani żadnymi układami (por. Pacholski). W Polsce w wielu instytucjach zrobienie doktoratu gwarantuje zatrudnienie w macierzystej placówce, a tam, gdzie etatów jest mało, o zatrudnieniu często decyduje siła promotora lub nawet koneksje rodziców, a nie dorobek naukowy. W prezydenckim projekcie ustawy brak jest jednoznacznych zapisów na temat obsadzania stanowisk w ramach otwartych konkursów oraz udziału uczonych zagranicznych w ocenach doktoratów i w komisjach konkursowych. Także nie ma zapisów, które by zapobiegały obecnemu wzorcowemu modelowi kariery akademickiej: „od studenta do rektora na tej samej uczelni” (*Stanowisko...*). Wydaje się, że w obecnej rzeczywistości akademickiej habilitacja i tytuł są mechanizmami zarówno utrudniającymi patologie (do których można zaliczyć chociażby obsadzanie etatów na zasadach niemerytorycznych), jak przyczyniającymi się do emigracji młodych ludzi, przedkładających pracę naukową nad zmagania z rodzimą biurokracją. Zdaniem prof. Pacholskiego – który postuluje zmianę zasad habilitacji, a nie jej zniesienie – likwidacja habilitacji doprowadzi do tego, że środowisko naukowe zostanie całkowicie „zamulone miernotami”. Autor opowiada się za ograniczeniem znaczenia habilitacji i zmianami jej charakteru: „Jedynym przywilejem doktorów habilitowanych powinno być prawo uczestniczenia w procedurach nadawania stopni naukowych. Po to, by decydować o nadaniu stopnia doktora i doktora habilitowanego, trzeba mieć wiedzę i doświadczenie nieco szersze niż ma świeżo upieczony doktor” (Pacholski, b.r.w.). Postulowana zmiana habilitacji oznacza rezygnację z rozprawy oraz nadanie odpowiednika habilitacji na podstawie oceny dorobku naukowego. Zamiast rozprawy konieczne byłoby przygotowanie przekonującego opisu dorobku naukowego. Habilitacja bez konieczności pisania rozprawy byłaby pewną namiastką procedury stałego zatrudnienia w Stanach Zjednoczonych, a różnica polegałaby tylko na tym, że w Polsce decyzja byłaby zatwierdzana przez Centralną Komisję.

Wymóg habilitacji, zdaniem jej krytyków, może spowodować nie tylko ucieczkę kadry akademickiej z kraju, ale także prowadzić do wynarodowienia naukowców polskich, którzy będą przyjmować obywatelstwo innych krajów, aby mieć możliwość zatrudnienia na polskiej uczelni bez habilitacji. Polak – niehabilitowany profesor Uniwersytetu w Cambridge – nie będzie miał po co wracać do Polski, bo mógłby zostać zatrudniony co najwyżej na etacie adiunkta na uczelni z czwartej ligi światowej (por. Wieczorek 2004). Zdaniem Józefa Wieczorka – inicjatora Stowarzyszenia na rzecz Nauki i Edukacji – projekt prezydencki dobrze reprezentuje interesy korporacji profesorskiej – rektorskiej, nie jest zaś podyktowany troską o dobro kraju. Istnieje pilna potrzeba utworzenia całkowicie nowej, jednolitej ustawy o szkolnictwie wyższym i stopniach naukowych. Trzeba zlikwidować Centralną Komisję. Pracownicy naukowcy powinni być powoływani na stanowiska profesorskie wyłącznie przez szkoły wyższe (senaty), a nie żadne inne jednostki naukowe. Aby uniknąć masowego powoływania profesorów, wystarczy wprowadzić wyraźne kryteria dorobku w postaci rozporządzenia do ustawy – konkluduje prof. Józef Kalisz (2004).

Ostatecznie przyjęty 22 kwietnia 2005 r. przez sejmową Komisję Edukacji projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, oddany do drugiego czytania, zakłada utrzymanie tradycyjnego modelu kariery akademickiej. Stanowiska profesorskie wciąż pozostają zarezerwowane dla osób mających habilitację, choć w indywidualnych przypadkach doktor bez habilitacji, ale z wybitnymi osiągnięciami, będzie mógł się ubiegać o stanowisko profesora (por. Góra 2005). Ustawodawca uznał, że w obliczu zagrożeń etyki zawodowej naukowca przez układy towarzyskie, wymóg habilitacji stanowi namiastkę kontroli jakości. Mimo obniżania się kryteriów, są to procedury publiczne i podlegające tym większej kontroli, im wyższy jest stopień, o który się walczy (por. Urbańczyk 2004). Na razie jest to jedyne narzędzie selekcji i kontroli jakości pracy naukowej, co nie znaczy, że nie powinno w trybie natychmiastowym ulec zmianie. Zatem utrzymanie dotychczasowego modelu kariery naukowej jest rozwiązaniem krótkowzrocznym, wynikającym zarówno z niechęci naukowego establishmentu do przeprowadzenia rzeczywistych zmian, jak i do znalezienia efektywnych rozwiązań, które mogłyby zastąpić dotychczasowy system habilitacyjno-tytułarny (por. Khmara 2005). Rektorzy zdają sobie sprawę, że ustawę dobrze zabezpieczającą ich interesy może uchwalić tylko ten Sejm (por. Wieczorek 2004). Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. Franciszek Ziejka (2004), powiedział: „Jeśli przetrwa ten Sejm, to jest szansa na to, aby ustawa o szkolnictwie wyższym była uchwalona w tej kadencji sejmowej”. Czy słowa te odzwierciedlają ukrytą treść o jakości projektu? Czy nie byłoby szansy uchwalenia tej ustawy gdyby powołano nowy Sejm, mający na uwadze losy kraju i cieszący się poparciem społecznym?

Wydaje się, że bez względu na to, czy habilitacja zostanie, czy nie, konieczne są zmiany w ścieżce kariery akademickiej i stosunkach pracy prowadzące do skrócenia drogi do samodzielności naukowej i dydaktycznej. Jesteśmy głęboko przekonane, że skorzystanie z wzorców amerykańskich zdecydowanie podniesie jakość nauki polskiej oraz jej miejsce w nauce światowej. Należy przy tym pamiętać, że porównywanie jest zasadne jedynie w sytuacji, w której porównywane przedmioty są w jakimś stopniu do siebie podobne. Zatem nie do końca uprawnione jest mówienie o nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce i Stanach Zjednoczonych bez podkreślenia różnic tych systemów, a przede wszystkim różnicy w otoczeniu nauki polskiej i amerykańskiej. Nie wolno zapominać o odmiennym kontekście historycznym, politycznym, społecznym, a zwłaszcza ekonomicznym w tych krajach.

Aby upodobnić polski system awansu pracowników akademickich do systemu amerykańskiego, niezbędne jest wprowadzenie kilku zmian. Po pierwsze, doktoratu nie można robić w uczelni, w której się studiowało, a stażu podoktorskiego odbywać w placówce, w której zrobiło się doktorat. Po drugie, nie można ubiegać się o posadę w instytucji, w której odbyło się staż. Zatem żadnego „wysiadywania miejsc” – od studiów po profesurę w tej samej uczelni. Jest jeszcze jeden warunek: etatyzacja. Stanowiska w uczelniach powinny być tworzone stosownie do potrzeb, a nie dla osób, jak to się często zdarza w Polsce. Podobnie jak w Niemczech, trzeba wprowadzić ustawowo zakaz zatrudniania w uczelniach swoich wychowanków w ciągu co najmniej 5 lat po ukończeniu doktoratu. Tym samym osoba, która w jednej uczelni ukończyła studia i obroniła doktorat przed komisją ogólnopolską (a najlepiej międzynarodową) byłaby zmuszona do mobilności, do pracy w innych ośrodkach naukowych, i nie wcześniej niż po 5 latach mogłaby się starać o miejsce w swojej macierzystej uczelni, w ramach otwartego (z reguły międzynarodowego) konkursu. Oczywiście, zarobki takiej osoby muszą umożliwić przeprowadzkę do innego miasta i rozwiązanie problemu mieszkaniowego. Wprowadzenie otwartych, rzeczywistych konkursów – zamiast obecnych fikcyjnych – wymusiłoby mobilność kadry naukowej, która bez doświadczeń z innych ośrodków, nie miałaby szans powrotu do swojej macierzystej uczelni (por. Wieczorek, Wójcik 2004).

Trudno stwierdzić, w jakim stopniu przeciwnicy habilitacji postulujący jej zniesienie znają realia pracy naukowej w dobrym uniwersytecie amerykańskim. Wprowadzenie ich postulatów, jeśli za wzór weźmiemy Stany Zjednoczone, będzie oznaczać morderczy wyścig i brak wytchnienia dla wszystkich kandydatów na naukowców. W przeciwnym razie pozabawimy nasz system znaczącej bariery broniącej go przed bylejąkością.

Odpłatność za studia*

W projekcie ustawy przygotowywanym przez zespół prezydencki kwestia odpłatności za studia pozostaje nadal nie rozwiązana. Obecnie obowiązujący system kierowania szkolnictwem wyższym opiera się m.in. na art. 70 Konstytucji RP, w którym stwierdza się, że:

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.
5. Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie.

* Autorką jest Małgorzata Góral.

W kontekście odpłatności za studia najważniejszy jest punkt 2 tego artykułu, zawierający stwierdzenie, że nauka w uczelniach publicznych jest bezpłatna. Odpłatność niektórych usług edukacyjnych dopuściła *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 1990 r., co pozwoliło rozwinąć system studiów wieczorowych, zaocznych i podyplomowych w uczelniach państwowych. Uczelnie te pobierają opłaty również za powtarzanie lat i zajęć z powodu niezadowolających wyników w nauce. Ustawa z 1990 r. nie zdefiniowała, co to są studia wieczorowe, a więc wiele szkół wyższych oferuje te same zajęcia dla studentów dziennych (bezpłatnych) i wieczorowych (płatnych).

W projekcie prezydenckim zlikwidowano pojęcia studiów dziennych bezpłatnych w uczelniach publicznych oraz studiów wieczorowych i zaocznych płatnych. Na ich miejsce wprowadzono:

- studia stacjonarne – jako formę kształcenia, w której przeważająca część programu realizowana jest w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów, nie będącą formą studiów, o której mowa w pkt 25;
- studia niestacjonarne – jako formę kształcenia, których organizacja zapewnia studentom możliwość zatrudnienia w ramach stosunku pracy.

Profesor Stefan Jackowski (2004) dowodzi logiki, jaka przyswieceła twórcom tego rozróżnienia. Skoro uczelnia publiczna oczekuje zapłaty czesnego, to powinna umożliwić studentom zarobienie na to czesne. Niestety, nie wzięto pod uwagę, że student, pracując, prawdopodobnie nie będzie już miał czasu na naukę. O możliwości łączenia pracy zarobkowej i studiów decyduje nie forma zatrudnienia, ale czas, jaki student poświęca na naukę i pracę. Liczba godzin zajęć na większości kierunków oscyluje wokół 20 tygodniowo; jeśli student pracowałby jeszcze solidnie samodzielnie, powinien poświęcać na naukę co najmniej 40 godzin tygodniowo. Bez odpowiedzi pozostaje wciąż podstawowe pytanie: dlaczego na państwowej uczelni, na tym samym wydziale, jedni studiują przez wiele lat za darmo, podczas gdy inni płacą i na dodatek za studia gorszej jakości?

Wielu nauczycieli akademickich i studentów uważa za niesprawiedliwą sytuację, w której przez 5 lat w jednej ławce siedzą płacący dobry student, który nie miał szczęścia dostać się na studia bezpłatne, i ledwo trójkowy kolega, który prześlizgnął się przez egzamin wstępny, a dzięki temu oprócz darmowej nauki ma jeszcze liczne przywileje studenta dziennego (por. Jackowski 2004).

Zdaniem zwolenników płatnych studiów istniejący system potęguje i utrwała nierówności społeczne, ponieważ studenci szkół prywatnych, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach, pochodzący z rodzin biedniejszych, pozbawionych zarówno kapitału finansowego, jak i kulturowego, muszą płacić za swoje wykształcenie, podczas gdy ich rodzice płacą podatki, przeznaczone m.in. na utrzymywanie uczelni państwowych, w których bezpłatnie, na studiach dziennych, uczą się osoby pochodzące z zamożniejszych rodzin, o wyższym kapitale finansowym i kulturowym, którym łatwiej było zdać konkursowy egzamin (por. Jałowiecki 2004). W efekcie za pieniądze wszystkich podatników studiuje nieliczni wybrańcy – ci, którym najłatwiej jest sobie poradzić w systemie rynkowym, państwo zaś nie wspiera w żadnym stopniu tych, którzy z różnych, często całkowicie niezależnych od siebie względów tego wsparcia potrzebują (*Stanowisko Stowarzyszenia...* 2004).

Przytoczone wyżej wypowiedzi ilustrują diametralną rozbieżność w postrzeganiu roli egzaminu wstępnego na studia, a w dalszej konsekwencji – cech (motywacje, zdolności, as-

piracje) młodzięży kształcącej się na bezpłatnych studiach dziennych. Z jednej strony uważa się, że egzamin pełni rolę gęstego sita selekcji, przez które przedostają się jedynie najlepsi i o najwyższym kapitale kulturowym, z drugiej strony podaje się w wątpliwość selekcyjną rolę egzaminów, które dopuszczają do bezpłatnych studiów osoby osiągające następnie słabe wyniki.

Jeśli faktycznie jest tak, że większość studentów studiów bezpłatnych nie przykłada się do nauki, to nie dziwi fakt, że dyskusja nad problemem odpłatności za studia przybiera w niniejszej debacie formę jednogłosu nawołującego do niezwłocznego wprowadzenia powszechnej odpłatności.

Krytycy projektu prezydenckiego podkreślają również, że w ustawie niejednakowo traktuje się studentów pod względem pomocy materialnej: studenci uczelni państwowych otrzymują pomoc, a studenci uczelni niepaństwowych mogą ją otrzymać, w zależności od tego, jak orzekać będzie rozporządzenie ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Projekt ustawy przyjęty 22 kwietnia 2005 r. przez sejmową Komisję Edukacji zakłada, że z budżetu państwa będą mogły być finansowane tylko studia stacjonarne, ale zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych. Zdaniem autorów ustawy jest to mechanizm promujący rozwój studiów jakościowo lepszych, niezależnie od tego, kto jest właścicielem uczelni (por. Góra 2005).

Dyskusja nad problemem odpłatności za studia obejmuje nie tylko krytykę obecnego stanu rzeczy, ale również skłania do formułowania rozmaitych rozwiązań tej kwestii.

Na przykład prof. Stefan Jackowski (2004) proponuje wprowadzenie kilku zmian, które pomogłyby skończyć z dwuznacznością, która towarzyszy pobieraniu opłat przez uczelnie publiczne. Po pierwsze, sugeruje, aby Ministerstwo Edukacji Narodowej zawierało kontrakty z uczelniami na kształcenie w ramach dotacji określonej liczby studentów niepłacących; jeśli uczelnia ma wolne „moce przerobowe”, może przyjąć więcej studentów na warunkach odpłatności. Po drugie, proponuje wprowadzenie programów *part-time* dla studentów, którzy chcą łączyć studia z pracą. Programy te polegałyby, tak jak w Stanach Zjednoczonych, na realizowaniu w dłuższym czasie takiego samego programu jak na studiach *full-time*. Po trzecie, postuluje wprowadzenie sprawiedliwych mechanizmów zwalniania z opłat studentów płacących i jednocześnie osiągających dobre wyniki. Po czwarte – obciążanie opłatami „maruderów” przyjętych na studia bezpłatne.

Profesor Jerzy Osiewski (2003) uważa, że jedną z możliwości realizacji postulatu powszechnych opłat za studia (czesne) wnoszonych przez studentów byłoby przyjęcie zasady, że bezpośrednie koszty studiów są pokrywane w równych częściach (50–50%) przez budżet państwa i studentów. Każda uczelnia (publiczna i niepubliczna) otrzymywałaby dotację z budżetu na pokrycie 50% bezpośrednich kosztów kształcenia określonej liczby studentów, odpowiadającej możliwościom uczelni (ustalanej np. przez Państwową Komisję Akredytacyjną, na wniosek szkoły wyższej). Wymagałoby to precyzyjnego oszacowania bezpośrednich kosztów kształcenia na różnych kierunkach i w różnych typach uczelni. Forma własności (państwowa czy prywatna) decydowałaby o tym, kto pokrywa koszty istnienia i wyposażenia uczelni: państwo w formie dotacji (szkoły publiczne) czy założyciel z chesnego (szkoły niepubliczne). Odrębnego uregulowania wymagałoby finansowanie studiów elitarnych, zapewne odpowiednio droższych, np. poprzez istotne zwiększenie części bezpośrednich kosztów kształcenia pokrywanych przez budżet państwa. Zdaniem autora wyżej wymienionych propozycji, po zreformowaniu

systemu finansowania szkolnictwa wyższego (zgodnie z przedstawionymi postulatami) zniknąłby w uczelniach publicznych podział na studia płatne i bezpłatne, prowadzący do wynaturzeń i patologii. Wszyscy studenci partycypowaliby w kosztach swojego wykształcenia.

Jak twierdzą Młodzi Demokraci, wprowadzenie powszechnego systemu kredytowego i stypendiów studenckich sprawi, że częściowa odpłatność nie będzie stanowić bariery w podejmowaniu studiów. „Kredyty studenckie powinny być powszechnie dostępne i nisko oprocentowane, a ich spłata powinna być rozłożona na wiele lat po zakończeniu studiów. W interesie państwa jest, aby najzdolniejsi i najlepsi studenci mieli zapewnione warunki rozwoju naukowego i aby po zakończeniu studiów swoje talenty rozwijali w Polsce. Dlatego państwo powinno stworzyć system stypendialny dla najlepszych studentów, szczególnie w tych dziedzinach, które będą decydujące dla pozycji Polski w świecie w najbliższych dekadach. Państwowy program stypendialny powinien być uzupełniony o stypendia prywatne, fundowane szczególnie przez firmy, które będą chciały najzdolniejszych naukowców związać ze sobą już na studiach. Wprowadzenie powyższych mechanizmów, w tym przede wszystkim zasad rynkowych i konkurencji, częściowej odpłatności i powszechnie dostępnych kredytów, doprowadzi do znacznego powiększenia i polepszenia poziomu usług edukacyjnych, a przede wszystkim wyrówna szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia młodemu Polakom, niezależnie od zamożności, miejsca urodzenia i wykształcenia rodziców. Pozwoli to na upowszechnienie wyższego wykształcenia także tam, szczególnie na wsi i w małych miastach, gdzie było ono do tej pory rzadkością, a brak solidnego wykształcenia dziedziczony był z pokolenia na pokolenie” (*Stanowisko Stowarzyszenia... 2004*).

Przytaczane postulaty są szczytne, jednak w obecnej rzeczywistości wydają się pozostawać jedynie w sferze idei. Rzeczywistość pokazuje, że po pierwsze, mimo intensywnej kampanii informacyjnej, kredyty studenckie nie cieszą się popularnością, co może wynikać z obaw studentów przed niemożnością ich spłaty. Obecna sytuacja na rynku pracy jest niestabilna, a fakt uzyskania wyższego wykształcenia jedynie zwiększa szanse, ale nie gwarantuje zatrudnienia. Po drugie, system stypendialny, choć rozbudowany, nie oferuje stypendiów pozwalających na utrzymanie się w dużym mieście. W tej sytuacji jest zrozumiałe, że młodzi mieszkańcy wsi i małych miast decydują się na kształcenie w uczelniach pobliskich, choć płatnych, i których jakość pozostawia wiele do życzenia. Zatem już na etapie podejmowania decyzji o dalszym kształceniu (typie i lokalizacji szkoły oraz trybie kształcenia) wybór jest zdeterminowany przez pochodzenie społeczne i sytuację materialną przyszłego studenta. W związku z tym, wprowadzenie powszechnej odpłatności może nie tylko uniemożliwić wyrównywanie szans, ale spowodować skutek odwrotny, tj. pogłębić i tak narastające w latach dziewięćdziesiątych nierówności społeczne w dostępie do wyższego wykształcenia (por. Kołaczek 2004, s. 46).

Autonomia*

W uzasadnieniu Fundacji Rektorów Polskich do prezydenckiego projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* czytamy: „autonomia instytucjonalna uczelni, zróżnicowana ze

* Autorką jest Małgorzata Góral.

względu na ich uprawnienia, zapewniona na zasadach określonych w projekcie ustawy, sprawia, że w dużym stopniu mogą one kształtować swoją ofertę oraz własną tożsamość i organizację, działając w systemie szkolnictwa wyższego, w którym minister właściwy wypełnia – będąc wspomagany przez instytucje i organizacje partnerskie – istotne funkcje regulacyjne i nadzorcze”. W projekcie ponadto określono „rolę państwa i jego odpowiedzialność w szkolnictwie wyższym, w powiązaniu z zasadami autonomii uczelni, definiując funkcje regulacyjne ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego oraz jego funkcje nadzorcze wypełniane w stosunku do uczelni branżowych w porozumieniu z ministrami właściwymi dla tych branż” (*Projekt... 2004*).

Zdaniem zwolenników projektu postulowana autonomia uczelni będzie realizowana dzięki rozszerzeniu zakresu regulacji wewnętrznych uczelni. Wydłużona do pięciu lat kadencja wszystkich organów jednoosobowych i kolegialnych ma służyć wzmocnieniu roli rektora i poszerzeniu jego kompetencji. Projekt zakłada również utworzenie stanowiska kanclerza w administracji uczelni, odpowiedzialnego za jej politykę gospodarczą, powoływanego i odwoływanego na wniosek rektora.

W opinii krytyków tego zapisu silna władza rektora może w istotny sposób ograniczyć wpływ samodzielnych nauczycieli akademickich na to, co się dzieje w ich uczelniach. Jest to bowiem ograniczenie mechanizmów *checks and balances*, równoważących się sił i instytucji, bardzo ważnych dla funkcjonowania życia akademickiego w dłuższym okresie, choć często niewygodnych w zarządzaniu operacyjnym w krótszym okresie (por. Sosnowska 2003). Podobna wątpliwość ujawnia się w odniesieniu do art. 4, p. 2, zapewniającego wolność nauczania, badań naukowych i twórczości artystycznej. Owe gwarancje autonomii mogą zostać poważnie zagrożone w warunkach poszerzonych kompetencji administracyjnych rektora w kwestii rozwiązania stosunku pracy z pracownikami uczelni. Realizację tych postulatów w naszych warunkach zapewnia jedynie akademicka demokracja (por. Sosnowska 2003).

Kwestia zakresu władzy rektora stała się przyczyną ostrego sporu między posłami a rektorami, który zaowocował kryzysem w pracach nad ustawą. Po głośnej sprawie Antoniego J., rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Jarosławiu, podejrzanego o malwersacje finansowe, posłowie wprowadzili poprawki do projektu, zgodnie z którymi, po pierwsze, rektor może być zawieszony, gdy toczy się przeciw niemu postępowanie karne, a po drugie – zapisy, pozwalające ministrowi usunąć rektora w przypadku „rażącego” naruszania prawa. Minister musi jednak najpierw zasięgnąć opinii Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (zapis nie mówi, czy miałyby ona być wiążąca). 2 marca 2005 r., na wniosek Antoniego Satyjewskiego (koło poselskie Ruch Katolicko-Narodowy), posłowie wykreślili zapisy, dzięki którym konferencje rektorów miałyby mieć osobowość prawną. Wprowadzenie przez posłów zmian godzących w grupowe interesy rektorów spowodowało gwałtowne reakcje środowiska – prof. Jerzy Woźnicki zrezygnował z kierowania pracami nad ustawą, a KRASP wycofała swoje poparcie dla niej.

9 marca 2005 r., po spotkaniu z marszałkiem Sejmu, Włodzimierzem Cimoszowiczem, zawarto kompromis, w wyniku którego, w trybie reasumpcji głosowania w sejmowej Komisji Edukacji, do projektu ustawy przywrócono rozdział o Konferencji Rektorów. Ostatecznie (22 kwietnia 2005 r.) przyjęto zapis uprawniający ministra do odwołania rektora, który rażąco naruszył prawo (por. Góra 2005). Zdaniem członków Niezależnego Forum Akade-

mickiego, krytycznych wobec *Prawa o szkolnictwie wyższym*, rektorzy „odmawiają ministrowi prawa usuwania rektora naruszającego prawo, ale umożliwiają sobie usuwanie niewygodnych nauczycieli akademickich, którzy – zgodnie z ustawą – nawet nie mieliby prawa do korzystania z pomocy mediatora akademickiego w przypadku konfliktu z pracodawcą – rektorem” (por. Zdolińska 2005).

Projekt wprowadza również istotne zmiany w sposobie określania składu rady jednostki. Ustawa z 1990 r. gwarantowała wszystkim pracownikom samodzielnym (tzn. mającym stopień doktora habilitowanego lub tytuł profesora) miejsce w radzie, przedstawiciele do rady byli wybierani w drodze wyborów jedynie w sytuacji uzasadnionej dużą liczbą samodzielnich pracowników. Projekt oddaje tę sprawę do statutów. Poprzedni zapis, w większym stopniu niż proponowany, chroni zasady autonomii. Jak zauważa Honorata Sosnowska (2003), można sobie wyobrazić radę, w której składzie znajdzie się 12 pracowników samodzielných spośród 60 zatrudnionych. Zdaniem cytowanej autorki przykład ten pozwala zrozumieć, jaki wpływ na kształtowanie programów studiów i możliwości manipulowania może mieć tak okrojony skład rady i dlatego postuluje utrzymanie poprzedniego zapisu. Po drugie, do tej pory dziekan, będący kierownikiem podstawowej jednostki organizacyjnej, pochodził z wyboru. Proponowany projekt dopuszcza wybór lub powołanie (art. 75, p.1) i oddaje rzecz do statutu. Możliwość powołania może stworzyć sytuację, w której kierownik jest nieakceptowany przez środowisko i realizuje swoją wizję za pomocą okrojonej rady. W obliczu takiego zagrożenia stosowne wydaje się utrzymanie zapisu, że kierownik jednostki organizacyjnej pochodzi z wyboru (Sosnowska 2003).

Projekt prezydencki przewiduje, że minister ma ustalać standardy nauczania w drodze rozporządzenia: „Standardy te są ramowymi programami studiów, obejmującymi około połowy liczby godzin, szczegółowo określającymi listę przedmiotów, ich wymiar godzinowy oraz tematy, które powinny być przerobione”.

Opiernie się na ogólnie ustalonych standardach stoi w opozycji do rekomendacji OECD, że „nie powinno się tworzyć centralnie standardów nauczania dla kierunków studiów, nawet jeśli decyzje w tej sprawie są podejmowane przez ministerstwo, w konsultacji z demokratycznie wybraną Radą Główną Szkolnictwa Wyższego. Różne uczelnie mogą chcieć tworzyć nowe programy nauczania [...]. Wydaje się, że za bardzo polega się na regulowaniu *a priori*...” (Jackowski 2004).

Intencją projektodawcy, wprowadzającego standardy nauczania, najpewniej było zapewnienie jakości kształcenia w najsłabszych szkołach wyższych. Profesor Janusz Grzelak, choć rozumie ową intencję, podaje w wątpliwość rozwiązanie problemu zapewnienia wykształcenia na minimalnym akceptowanym poziomie. Na jakiej bowiem podstawie minister może tworzyć standardy – pyta w artykule zatytułowanym *Ile państwa w szkołach wyższych?* (Grzelak, b.r.w.) Może to być:

- domniemanie takiej mądrości ministra, która pozwoli mu na samodzielne rozsądzenie, co jest ważne dla każdego kierunku;
- domniemanie mądrości Rady Głównej, uczestniczącej, ale raczej jako doradca, w określaniu standardów (art. 42);
- domniemanie mądrości ministra, która sprawi, że w sprawie standardów zasięgnie on opinii uczelni przodujących w kraju (a raczej ich wydziałów) w danym kierunku.

Autor postuluje, aby dać szansę najlepszym środowiskom na wyznaczanie kilku zbiorów standardów dla siebie i innych. Nie precyzuje jednak, co oznacza „bycie najlepszym środowiskiem” (z najwyższą punktacją KBN w danej dyscyplinie – z największą liczbą habilitacji?), pozostawiając tę kwestię do dalszej dyskusji. Zamiast jednego, sztywno określonego zestawu standardów postuluje przyjęcie pewnego przedziału rozwiązań, stworzonych przez kilka najlepszych uczelni w danej dyscyplinie badań i związanych z nią kierunkiem studiów. „Wszystko to myśli nienowe, ale w tym projekcie ustawy zupełnie zapomniane. Bo ten projekt czyta się tak, jakby był pozbawiony refleksji nad takim rozwojem uczelni, by mogły sprostać konkurencji międzynarodowej i zaspokoić rosnące aspiracje społeczne” – konkluduje prof. Janusz Grzelak.

Zdaniem prof. Stefana Jackowskiego (2004) projekt, zamiast wzmacniać mechanizmy mobilizujące uczelnie do wprowadzania innowacji oraz podwyższania jakości, a także konkurencyjności kształcenia i badań naukowych, ma raczej na celu ograniczenie autonomii akademickiej przez szczegółowe przepisy oraz decyzje ministra. Daje administracji państwowej prawo do decydowania o wielu sprawach dotyczących uczelni, od takich jak zasady współpracy międzynarodowej po ustanowienie standardów nauczania (Grzelak, b.r.w.). „Tryb powstawania standardów, nie mówiąc o ich zmianach, nie jest ustawowo zdefiniowany, a dotychczasowa praktyka jest nieprzejrzysta. Lektura obowiązujących standardów wskazuje, że bywają one wynikiem gier interesów, starań o zachowanie w programach «swoich» przedmiotów. Przedstawiciele Państwowej Komisji Akredytacyjnej i ministerstwa przyznają, że standardy mają służyć jako narzędzie do wymuszenia minimalnej jakości. W praktyce stają się też potężnym hamulcem modernizacji programów nauczania w najlepszych uczelniach, stanowiących punkty odniesienia dla całego systemu szkolnictwa wyższego” (Jackowski 2004).

Rozważając kwestię autonomii uczelni, należy wziąć pod uwagę istnienie dwóch typów autonomii. Pierwszy typ to autonomia instytucjonalna, polegająca na niezależności od podmiotów zewnętrznych i silnej władzy organów zarządzających oraz umożliwiająca sprawne zarządzanie instytucją. Postulowana w projekcie przez jego autorów – rektorów silna władza rektora wydaje się gwarancją tego rodzaju autonomii. Jednak, z racji delegowania znacznych uprawnień ministrowi, gwarancja ta jest w dużym stopniu ograniczona. Typ drugi to autonomia pojmowana jako wartość autoteliczna, a jej ochrona stanowi część tradycji uniwersytetu. W obronie tej właśnie autonomii zdają się występować pracownicy akademicy, którzy w silnej władzy rektora i państwa upatrują zagrożenia tej wartości. Sądzimy, że brak rozróżnienia wymienionych typów autonomii uniemożliwia wzajemne zrozumienie oraz wypracowanie kompromisu, który zarówno przyczyniłby się do sprawnego zarządzania uczelniami, jak i był gwarantem etosu akademickiego.

Podsumowanie*

Podsumowanie debaty toczony nad kształtem nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, podobnie jak jej śledzenie, nie jest zadaniem łatwym z racji różnorodności podejmowanych kwestii i fragmentaryczności wypowiedzi. Próbą całościowego ujęcia tej problematyki był list otwarty naukowców polskich do marszałków oraz przewodniczących komi-

* Autorką jest Dominika Walczak.

sji do spraw edukacji obu izb parlamentu RP⁷. Projekt – w przekonaniu sygnatariuszy listu – w znacznej mierze petryfikuje dotychczasowy model studiów wyższych, który nie odpowiada potrzebom rynku pracy oraz nie sprzyja rozwojowi nauki, kultury i gospodarki. Wyraźnie podkreślono konieczność związku polskiego ustawodawstwa z ustawodawstwem Unii Europejskiej oraz procesem bolońskim. Wskazano na konieczność przyjęcia wspólnych dla uczelni europejskich rozwiązań w kwestii kariery akademickiej, zatrudnienia i przepływu kadr: „*Prawo o szkolnictwie wyższym* musi stworzyć realne szanse rozwoju polskim uczelniom, zapewniając im warunki do współpracy i do konkurencji z uczelniami zagranicznymi. Tylko wtedy najzdolniejsi nie będą z Polski uciekać za granicę, by tam studiować i prowadzić badania naukowe. Tylko wtedy polskie uczelnie będą atrakcyjne dla cudzoziemców”.

Kwestię odpłatności za studia wymieniono jako palącą i wymagającą szybkiego rozwiązania „szczególnie w uczelniach państwowych. Mimo pozorów egalitaryzmu, powielony w projektach istniejący system premiuje w dostępie do nieodpłatnych studiów tych, którzy są społecznie i ekonomicznie uprzywilejowani”. Ogranicza się środkami administracyjnymi wolność nauczania akademickiego, zamiast motywować uczelnie do innowacji, do merytorycznej konkurencji i do efektywnego gospodarowania publicznymi środkami. Proponowane regulacje pogłębiają wady obecnego systemu, wytykane od dziesięciu lat przez polskich i zagranicznych ekspertów.

Wskazano na konieczność mówienia łącznie o badaniach i nauczaniu: „Nowe prawo powinno zapewniać harmonijne łączenie badań i nauczania, bowiem uczelnie kształcą kadrę naukową i tworzą większość dorobku badawczego Polski. Niezrozumiałe i wielce niepokojące jest więc, że w tym samym czasie, ale zupełnie niezależnie, w parlamencie toczą się prace nad projektem ustawy o finansowaniu nauki”.

Szkolnictwo wyższe w Polsce wymaga głębokiej reformy. Pośpieszne uchwalenie ustawy pozbawionej strategicznej wizji, to załatwianie problemów wczorajszych i odsuwanie o wiele lat rzeczywistej modernizacji szkolnictwa wyższego.

Stan nauki i szkolnictwa wyższego, podobnie jak służby zdrowia, należy do kwestii niezwykle istotnych społecznie. Z tego też względu rzetelna debata publiczna nad prawodawstwem dotyczącym nauki i szkolnictwa wyższego ma szczególne znaczenie. Warunkiem rzetelności debaty jest zarówno uwzględnianie interesów wszystkich zainteresowanych grup, jak i posługiwanie się racjami obiektywnymi. Za taki kształt debaty odpowiedzialni powinni być zaangażowani w nią eksperci, a zwłaszcza eksperci niezależni.

⁷ List z 1 października 2004 r. podpisali m.in. nauczyciele akademicy i studenci: Ireneusz Białecki, Andrzej Białynicki-Birula, Marek Bojarski, Jerzy Brzeziński, Stanisław Chwirot, Dariusz Doliński, Lesław Gajek, Andrzej Garlicki, Maciej Geller, Janusz Grzelak, Janusz Grzelak, Zbigniew Grzelak, Lucjan Jacak, Stefan Jackowski, Nina Kancewicz-Hoffman, Michał Karoński, Adam Kiejna, Jerzy Kmita, Jacek Kochanowicz, Jadwiga Koralewicz, Michał Król (student), Aleksander Wit Labuda, Bogdan Lesyng, Wiesław Łukaszewski, Witold Marciszewski, Jeremi Mordasewicz (wiceprezes Konfederacji Pracodawców Prywatnych), Michał Nawrocki, Leszek Nowak, Paweł Olszta (student), Andrzej Orłowski (student), Jacek Otlewski, Leszek Pacholski, Krzysztof Pawłowski, Marek Rocki, Andrzej Rzepliński, Włodzimierz Salejda, Mariusz Samulak (student), Wojciech Sitek, Kazimierz M. Słomczyński, Patryk Słowicki (student), Honorata Sosnowska, Andrzej J. Szwarc, Ryszard Tadeusiewicz, Tadeusz Tomaszewski, Łukasz Turski, Tadeusz Tyszka, Grażyna Wieczorkowska, Piotr Winczorek, Marek Ziółkowski, Karol Życzkowski, Maciej Żyllicz (http://www.ii.uni.wroc.pl/~psw/index.php/psw/aktualno_ci/list_otwarty_z_1_x_2004).

Analizowana dyskusja nad projektem ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* przybiera formę dwugłosu: z jednej strony stanowisko zwolenników (i zarazem twórców) ustawy, z drugiej – krytyków. Brakuje głosu, który można by uznać za stanowisko eksperta niezależnego. Taki kształt debaty skłania nas do wyciągnięcia wniosku, że – z jednej strony – edukacja jest tak silnie upolityczniona, iż bezstronne rozwiązania, czyniące zadość potrzebom wszystkich zainteresowanych uczestników systemu, leżą w sferze pobożnych życzeń, albo też – z drugiej strony – z racji złożoności problemów wypracowanie takowych rozwiązań wydaje się na razie niemożliwe.

Warszawa, maj 2005

Literatura

Achmatowicz O. 2003

Socjalny profesor. Rozmowa z prof. Osmanem Achmatowiczem, „Forum Akademickie”, nr 5.
AS 2004

Prawo o szkolnictwie wyższym. Profesor doktor niehabilitowany, „Forum Akademickie”, nr 12.

Białecki I. 2000

OP – był zmienny i wymyślony, „Res Publica Nowa”, nr 7.

Dembczyński J. 2003

Musimy dbać o poziom kształcenia, „Forum Akademickie”, nr 7/8

Dybalska W. 2005

Ważą się losy profesorów wyższych uczelni, zatrudnionych na wielu etatach, „Gazeta Wyborcza”, 22 lutego.

Filip G. 2004

Uczelnie i media, „Forum Akademickie”, nr 3.

Góra J. 2005a

Sejm. Prawo o szkolnictwie wyższym w komisji. Rodzime bagno z tytułem w tle, „Gazeta Prawna”, nr 49.

Góra J. 2005b

W komisjach sejmowych. Szkolnictwo wyższe. Równe prawa dla wszystkich uczelni, „Gazeta Prawna”, nr 100.

Grzelak J. (b.r.w.)

Ile państwa w szkołach wyższych?, (www.ii.uni.wroc.pl/~psw/index.php/psw/content/download/201/1116/file/panstwo-w-szkolach.pdf).

Jackowski S. 2004

Uczelnie na zakręcie, „Forum Akademickie”, nr 3.

Jałowiecki B. 2002

Reguły działania w społeczeństwie i w nauce, Warszawa.

Jałowiecki B. 2004

O projekcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, „Forum Akademickie”, nr 1.

Kalisz J. 2004

Habilitację zlikwidować czy zostawić?, „Rzeczpospolita”, nr 279.

Kołaczek B. 2004

Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Kalisz J. 2005

Polska nauka i szkolnictwo wyższe potrzebują reform, Niezależne Forum Akademickie (www.nfa.pl/articles.php?id=56).

Khmara 2005

Mury Jerycha a Europa, czyli niebezpieczeństwa wynikające z integracji europejskiej Niezależne Forum Akademickie (www.nfa.pl/articles.php?id=53).

Koteja P., Hoffmann M. 2003

Propozycje zmian w projekcie, „Forum Akademickie”, nr 7/8.

Osiowski J. 2003

A może jednak inaczej?, „Forum Akademickie”, nr 11/12.

Pacholski L. (b.r.w.)

Jakie uniwersytety? (<http://www.ii.uni.wroc.pl/~pacholsk>).

Pawłowski K. 2004

Spółczesność wiedzy. Szansa dla Polski, rozdział Amerykańska konkurencja dla europejskich uczelni, Kraków.

Projekt... 2004

Projekt Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym – uzasadnienie Fundacji Rektorów Polskich (<http://www.frp.org.pl/uzasadnienie.htm>).

Sadlak J. 2002

Atrakcja czy konieczność?, „Forum Akademickie”, nr 12.

Sobczak R. 2003

Badania, dydaktyka, habilitacja, „Forum Akademickie”, nr 10.

Sosnowska H. 2003

O prezydenckim projekcie ustawy o szkolnictwie wyższym. Opracowanie własne, publikowane na forach internetowych.

Stanowisko Stowarzyszenia... 2004

Stanowisko Stowarzyszenia „Młodzi Demokraci” w sprawie projektów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (http://www.smd.org.pl/doki/uchwala_11_2004.doc)

Stanowisko ... 2005

Stanowisko w sprawie projektów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (Niezależne Forum Akademickie) (<http://www.nauka-edukacja.p4u.pl>).

Turski Ł. 2004

Cholera w Sejmie, „Wprost”, nr 1132.

Urbańczyk P. 2004

Czy w Polsce można zrobić karierę naukową – dziś głos prof. Przemysława Urbańczyka, „Gazeta Wyborcza”, 26 lutego.

Wieczorek J. 2004

Czy nowa ustawa o szkolnictwie wyższym da nam szansę na wyjście z czwartej ligi?, „Polityka”, nr 44.

Wieczorek J., Wójcik C. 2004

Nomadyzm niemobilnych, „Forum Akademickie”, nr 12.

Woźnicki J. 2003

Uwarunkowania i treści projektu, „Forum Akademickie”, nr 11/12.

Zagrodzka D. 2004

Czy w Polsce można zrobić karierę naukową? Ciąg dalszy dyskusji, „Gazeta Wyborcza”, 18 lutego.

Zdolińska A. 2005

Niezależne Forum Akademickie krytyczne wobec Prawa o szkolnictwie wyższym, Polska Agencja Prasowa, Nauka w Polsce, 9 marca (http://www.naukawpolsce.pap.pl/cgi-bin/index.pl?id_depeszy=PAP20050309W05517&polecenie=info&k=0).

Ziejka F. 2004

Dwie propozycje, „Dziennik Polski”, 14 września.

Dorota Jołkiewicz

Ewaluacja szkolnictwa wyższego a jakość kształcenia

Celem artykułu jest przybliżenie problematyki związanej z jakością kształcenia na poziomie wyższym oraz formami kontrolowania i oceny tej jakości. Autorka definiuje proces ewaluacji, przybliża tło historyczne towarzyszące zainteresowaniu się jakością kształcenia oraz jej oceną, a także przedstawia funkcje, cele i narzędzia procesu ewaluacji.

Przedstawia również zewnętrzne i wewnętrzne mechanizmy oceniania jakości oraz wymienia zasady, jakim powinien podlegać prawidłowo funkcjonujący system kontroli i oceny jakości.

W konkluzji artykułu autorka wysuwa hipotezę o stale rosnącym wzroście zainteresowania jakością i efektywnością kształcenia w szkolnictwie wyższym i jej oceną oraz podejmuje próbę ustalenia przyczyn owego wzrostu zainteresowania w polskich uczelniach. Jako jedną z podstawowych przyczyn upatruje rosnącą konkurencję na rynku usług edukacyjnych oraz swoiste przededefiniowanie roli studenta, który stał się klientem oczekującym wysokiego poziomu kształcenia – wysokiej jakości usług edukacyjnych, których jest odbiorcą i konsumentem.

Definicje procesu ewaluacji

„Ewaluacja” to słowo pochodzące z języka francuskiego, oznaczające oszacowanie lub określenie wartości, czasem również ocenę. Obecnie ewaluacja obejmuje swym zasięgiem wiele dziedzin życia (m.in. przedsiębiorczość, politykę, zdrowie i przeciwdziałanie patologiom, a także edukację) i jest procesem o wiele szerszym niż wynika to z pierwotnej definicji. We współczesnej literaturze można znaleźć bardzo wiele różnorodnych definicji procesu ewaluacji. Według jednej z nich ewaluacja to proces systematycznego zbierania, analizy i interpretacji danych związanych z oceną jakości i efektywności określonych przedsięwzięć, projektów, programów. Podobną definicję formułuje Anna Brzezińska (2000b, s. 94) – według której ewaluacja to „proces zbierania informacji o przebiegu działań i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów”. Z kolei Marcin Majewski (2000) zdefiniował badania ewaluacyjne jako „systematyczny, podporządkowany regułom metodologicznym proces

zbierania informacji o rzeczywistości, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o jakości ewaluowanych obiektów i efektywności działań. Tak pojmowana ewaluacja nie jest więc oceną jako taką ani się do niej nie powinna sprowadzać”. Przytoczone definicje podkreślają znaczenie zbierania informacji i ich analizy w celu udoskonalenia danego przedsięwzięcia, projektu, działania. „Najkrócej mówiąc: ewaluacja prowadzi ma do powzięcia opinii, że coś przedstawia się tak a tak [...]. Ewaluacja prowadzi do wyrobienia sobie sądu o wartości jakiegoś zjawiska, działania, procesu lub rzeczy” (House 1997, s. 18).

W odniesieniu do systemu edukacyjnego jedną z najbardziej znanych definicji procesu ewaluacyjnego zaproponował Ralph Tyler (por. Nevo 1997, s. 52), ujmując ewaluację jako „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane”. Ewaluację w edukacji można więc zdefiniować jako proces zbierania informacji o warunkach, przebiegu i uzyskiwanych wynikach przy wdrażaniu systemu edukacyjnego, programów edukacyjnych itp. – co pozwala podjąć decyzję o ich dalszym stosowaniu i możliwościach ulepszenia. Podstawowym zadaniem tak rozumianej ewaluacji jest opisanie rezultatów końcowych i oceny faktów – ze strony zarówno pozytywnej, jak i negatywnej. Na podstawie tej oceny dokonuje się porównania zamierzeń z końcowymi rezultatami i poniesionymi kosztami. Tak rozumiana ewaluacja powinna dostarczyć wnikliwej diagnozy sytuacji, co pozwoli na korektę działań i podejmowanie nowych decyzji – w tym przypadku w procesie edukacji.

„Odwołując się do literatury poświęconej badaniom ewaluacyjnym, znawcy problematyki oceniania w szkolnictwie wyższym definiują sytuację decyzyjną w następujący sposób: ocenianie następuje wtedy, gdy powstaje problem zmiany. Ocenia się zmiany już przeprowadzone lub też aktualną sytuację, by zdecydować, czy celowe jest dokonanie zmian” (Jabłocka 1995, s. 8). Podobne rozważania dotyczące procesu ewaluacji przedstawia Colin Robson (1997, s. 148), który stwierdza m.in.: „ewaluacja dotyczy kwestii związanych ze zmianą. Ewaluacja może wykazać, że program, jeśli ma być efektywny, wymaga zmian”. Celem ewaluacji może zatem być przekształcenie, dyskredytacja lub legitymizacja programu – w przypadku ewaluacji programu bądź działalności edukacyjnej.

Badania ewaluacyjne – kilka faktów historycznych

Oddzielenie dobrego od złego – co przecież stanowi cel ewaluacji – od bardzo dawna jest przedmiotem ludzkiego zainteresowania, jednak za kolebkę badań ewaluacyjnych (także oceniania w dziedzinie edukacji) uznaje się Stany Zjednoczone. Pierwsze próby udokumentowanej oceny wyników nauczania prowadził w tym kraju Joseph M. Rice (1857–1934) – lekarz z wykształcenia, wykonujący zawód inspektora oświaty, który dążył do podniesienia skuteczności nauczania.

Pierwsze badania ewaluacyjne przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych w latach dwudziestych XX w., a teoria ewaluacji zaprezentowana została po raz pierwszy w 1949 r. przez Ralpha Tylera. Pierwsze narzędzia i metody ewaluacji zaproponował również Amerykanin – Michael Scriven w 1967 r. w pracy zatytułowanej *Metodologia ewaluacji*. Kolejne lata przyniosły wzrost zainteresowania problematyką ewaluacji, a obecnie badania ewaluacyjne stały się niezależną dyscypliną badań społecznych i jedną z podstawowych metod oceniania wszelkich programów i działań – także w szkolnictwie wyższym.

Funkcje procesu ewaluacji

David Nevo (1997, s. 53–54), odwołując się do teoretyków problematyki ewaluacji, wyodrębnił cztery podstawowe funkcje ewaluacji:

- Funkcja formacyjna – ma służyć usprawnianiu i rozwijaniu obecnie prowadzonych działań; ewaluacja formacyjna ma pomóc w realizacji programu lub innego przedsięwzięcia, które poddajemy badaniom oceniającym.
- Ewaluacja konkluzyjna koncentruje się na ocenie rezultatów i skutków programu, a zatem druga funkcja ewaluacji – konkluzyjna – ma służyć sprawozdawczości, selekcjonowaniu i nadawaniu certyfikatów.
- Funkcja psychologiczna (lub społeczno-polityczna) – jest wykorzystywana do kształtowania świadomości odnoszącej się do poszczególnych działań, motywowania pożądanych zachowań tych, którzy są ewaluowani, lub promowania określonych zachowań społecznych.
- Funkcja administracyjna – ma szczególne znaczenie dla sprawowania władzy; wiadomo przecież, że w organizacjach formalnych zwierzchnicy mają przywilej ewaluowania swoich podwładnych, natomiast sytuacja odwrotna zaistnieć nie może.

Cele i narzędzia procesu ewaluacji

Mówiąc najogólniej, podstawowym zadaniem ewaluacji jest dostarczanie informacji, które pozwolą oszacować efektywność i jakość badanego przedsięwzięcia w kategoriach poprawy jakości, zmiany postaw, wzrostu wiedzy i umiejętności oraz osiągania wymaganych standardów.

W szkolnictwie wyższym „ocena jakości nie jest więc celem samym w sobie, służy głównie realizacji założeń polityki edukacyjnej. **Celem ostatecznym jest zawsze zapewnienie wysokiej jakości kształcenia** i dzięki temu wykształcenie dobrych absolwentów, ale chodzi również o zwiększenie liczby studentów oraz uzyskanie wyższych funduszy i zapewnienie uczelni określonej renomy” (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s. 44).

Ujmując rzecz bardziej szczegółowo, można stwierdzić, iż cele oceniania jakości obejmują wspieranie decyzji dotyczących:

- planowania i finansowania kształcenia;
- zatwierdzania programów;
- zagwarantowania programom profesjonalnego uznania;
- otrzymania akredytacji.

Patrząc na cele badań ewaluacyjnych z innej perspektywy, można wyróżnić dwie kategorie takich ocen: oceny ukierunkowane na rozliczenie się wobec sponsora (a szerzej – wobec władz zwierzchnich) na kontrolę, a także oceny, które mają na celu uczenie się organizacji. Pierwszy rodzaj podejścia wyraża realizację lub wzmocnienie kontroli hierarchicznej, drugi – to element stałego procesu samooceny (por. Jabłecka 1995, s. 8).

Podsumowując, należy przypomnieć, że ewaluacja nie może się sprowadzać jedynie do oceniania – powinna bowiem dążyć do wyjaśniania rzeczywistości poprzez dostarczanie jak najwięcej informacji o niej.

Narzędziami wykorzystywanymi w zbieraniu informacji na potrzeby ewaluacji w szkolnictwie wyższym są: obserwacja, ankiety, wywiady, rozmowy z absolwentami, pomiar dy-

daktyczny, analiza dokumentacji oraz analiza postaw studentów i opinii zewnętrznych obserwatorów.

Anna Brzezińska (2000a, s. 117–119) wyszczególniła pięć podstawowych metod zbierania danych w procesie ewaluacji:

- **Analiza dokumentów** – dokumenty te to np. plany i programy studiów, spis publikacji pracowników danej jednostki, umowy o współpracy krajowej i międzynarodowej; metoda ta wykorzystywana jest głównie przez ewaluatorów zewnętrznych i osoby zarządzające daną placówką. Celem jej jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy jednostka ubiegająca się o akredytację spełnia ustawowe wymagania formalne.
- **Analiza wytworów** – np. publikacji naukowych pracowników i studentów, raportów z badań, tekstów referatów wygłaszanych przez pracowników, prac magisterskich, gazet instytutowych czy wydziałowych. Z tej metody oceniania korzystają nie tylko ewaluatorzy zewnętrzni, ale także studenci i nauczyciele akademicki.
- **Obserwacja** – metoda ta zakłada bezpośredni kontakt ewaluatorów z tymi, którzy są poddawani ewaluacji i zwykle jest to metoda uzupełniająca, towarzysząca innym metodom, czasami służąca weryfikacji danych zebranych w inny sposób. Jako przykład takiej ewaluacji mogą posłużyć wszelkiego rodzaju wizyty zespołu oceniającego w ocenianej placówce.
- **Arkusze ewaluacyjne** – ankiety ewaluacyjne, w których prosi się studentów o ocenę zajęć, wykładowców, przydatności przedmiotu itp. Jest to metoda wymagająca większego nakładu czasu i finansów.
- **Rozmowa** – jest metodą wykorzystywaną na końcu procesu ewaluacyjnego. Pozwala ona na weryfikację danych uzyskanych w trakcie analizy dokumentów i wytworów, spostrzeżeń z obserwacji, a także danych z kwestionariuszy i ankiet ewaluacyjnych, czyli na wyjaśnienie wszelkich wątpliwości, udzielenie odpowiedzi na pytania oraz rozproszenie obaw powstałych w trakcie procesu ewaluacji.

Zbliżoną typologię metod badawczych stosowanych w ewaluacji można znaleźć w pracy zbiorowej pod redakcją Leszka Korporowicza, zatytułowanej *Ewaluacja w edukacji* (1997, s. 59, 63, 251). Autorzy tej książki zwracają uwagę, że do badań ewaluacyjnych wprowadzono nowe metody – tradycyjne metody eksperymentalne uzupełniono metodami naturalistycznymi, rozprawami parasądowymi, studiami przypadków, metodami dziennikarskimi oraz metodą typu „krytyka artystyczna”. Stwierdzają również, że na obecnym etapie rozwoju ewaluacji jako dziedziny badawczej nie ma podstaw do apriorycznego preferowania jakiejś jednej, szczególnej metody, gdyż tak kompleksowe zadanie, jakim jest ewaluacja, wymaga posłużenia się wieloma metodami typowymi dla nauk o zachowaniu. Współcześni badacze i ewaluatorzy nauczyli się, że zamiast walczyć, starając się wykazać wyższość jednej zastosowanej metody nad innymi, trzeba raczej wykorzystywać kilka metod łącznie, aby zalety jednej rekompensowały niedoskonałości pozostałych, a obraz ewaluowanego zjawiska, programu czy problemu stał się pełniejszy.

Jakość kształcenia i proces ewaluacji w szkolnictwie wyższym

Przełom XX i XXI w. przyniósł konkurencyjność i „marketyzację” edukacji, a tym samym przededefiniowanie roli studenta, który staje się klientem ośrodków akademickich, oczeku-

jąc od nich wysokiego poziomu (wysokiej jakości) usług edukacyjnych. Jakość kształcenia w edukacji opiera się na założeniach filozofii TQM (*Total Quality Management* – kompleksowe zarządzanie przez jakość). Podstawową ideą tej filozofii zarządzania jest ciągłe doskonalenie, aby zadowolić klientów (Broniewska, b.r.w.).

Należy jednak pamiętać, że słowo „jakość” pojawiło się pod koniec XX w. nie tylko w szkolnictwie, ale także we wszystkich innych dziedzinach życia społecznego, a mottem dla tego okresu dziejów świata mogą stać się słowa Genichi Taguchiego: „Jakość jest tym, czego brak oznacza straty dla wszystkich” (por. Chwirot 2000, s. 15).

Anna Buchner-Jeziorska i Andrzej Boczkowski (1996, s. 34) stwierdzają, iż „Lata dziewięćdziesiąte zostaną zapewne uznane za dekadę jakości, tak jak lata osiemdziesiąte nazywane były dekadą efektywności. Obecnie w przemyśle, handlu, agendach rządowych i instytucjach publicznych, a ostatnio również w szkolnictwie wyższym, słowo «jakość» w różnych odmianach jest na ustach wszystkich”.

Właśnie owo gwałtowne zainteresowanie problematyką jakości zmusiło do podjęcia wysiłków nie tylko w celu zapewnienia jakości, ale także dokładnego zdefiniowania pojęcia „jakość” i sposobów jej pomiaru. Okazało się jednak, że pojęcie „jakość” jest bardzo trudne do zdefiniowania: „jest ono bowiem wieloznaczne i wymaga uwzględnienia wielu krzyżujących się kryteriów” (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 150). Właśnie ów brak precyzyjnych definicji pojęcia „jakość” oraz pewna nieostrość przedmiotu badań – jakości – może powodować podważanie wiarygodności wszelkich badań nad jakością w ogóle oraz nad jakością w odniesieniu do procesu kształcenia. Dlatego też badacze zajmujący się tym problemem wyodrębnili pewne prawidłowości związane z procedurami najczęściej stosowanymi przy oszacowywaniu jakości i w ten sposób uniknęły potrzeby definiowania, czym jest jakość, koncentrując uwagę na zjawiskach ją opisujących.

Według jednego z typów uproszczonego definiowania jakości, poprzez przybliżanie jej sensu w sposób opisowy, przyjmuje się, iż „jakość w szkolnictwie wyższym jest dopasowaniem działań do realizacji zamierzonych celów (*fitness for purpose*). Cele te określa się najczęściej przy użyciu kryteriów odnoszących się do:

- **efektywności finansowej** (rządy chcą wiedzieć, jak wydawane są publiczne pieniądze);
- **standardów akademickich** (środowisko akademickie chce wiedzieć, czy dana uczelnia/kierunek studiów zapewnia kształcenie studentów na odpowiednim poziomie akademickim);
- **społecznej użyteczności** (zapotrzebowanie na tego typu oceny wyrażają wszyscy odbiorcy usług edukacyjnych – studenci, rodzice, pracodawcy)” (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 50).

W literaturze wyróżnia się również inny sposób rozumienia problematyki oceny jakości: w odniesieniu do szkolnictwa wyższego znajdują zastosowanie dwa podejścia: **normatywne** (oparte na analizie warunków sprzyjających osiągnięciu oczekiwanego rezultatu) i **wynikowe** (zorientowane na rezultaty). Peter Scott, dokonując bardziej szczegółowej analizy problemu jakości w szkolnictwie wyższym, wyróżnia pięć procedur, w których można odnaleźć obydwie wymienione orientacje (por. Wójcicka 1995):

- **jakość jako doskonałość** (*excellence*) – wyraża szczególnie wysokie standardy utożsamiane z istotą szkolnictwa wyższego;

- **jakość jako recenzowanie** (*audit*) – oznacza skoncentrowanie się na procedurach wykorzystywanych przez uczelnie do zapewnienia i utrzymania jakości, w mniejszym natomiast stopniu na ocenie zakresu zgodności między ogólnie przyjętymi wartościami akademickimi a poziomem ich realizacji; w tym przypadku rezultatem recenzowania jakości przez „audytorów” mogą być pewne strategie wprowadzania skuteczniejszych rozwiązań utrzymywania na wysokim poziomie i doskonalenia jakości;
- **jakość jako wyniki** (*outcomes*) – czyli rozważanie jakości w relacji do różnie definiowanych wyników kształcenia; przy takim podejściu znajdują zastosowanie różnego rodzaju wskaźniki (tzw. *performance indicators*), np. wskaźnik zatrudnienia absolwentów, przydatność w zawodzie umiejętności zdobytych na studiach, terminowość kończenia studiów;
- **jakość jako misja** (*mission*) – tego rodzaju podejście akcentuje indywidualność, odrębność instytucjonalną uczelni czy innej jednostki organizacyjnej, wyrażającą się w zdefiniowanej przez tę jednostkę własnej misji; koncentruje się tu na założeniu, iż jakość każdego działania może być oceniana tylko w relacji do celów tego działania;
- **jakość jako kultura** (*culture*) – oznacza nastawienie instytucji na traktowanie systemu oceny jako stałego elementu kultury akademickiej.

Uogólniając, można stwierdzić, że „przez system zapewnienia jakości rozumie się najczęściej mechanizmy i procedury kontroli, oceny oraz sterowania szkolnictwem wyższym, zarówno zewnętrzne wobec uczelni, jak i wewnętrzne” (Wnuk-Lipińska 1995). Warto zaznaczyć, że troska o jakość kształcenia nie może opierać się wyłącznie na jednym mechanizmie oceny: „nie wystarczy wyłącznie ocena z zewnątrz np. przez agendy rządowe czy specjalne komisje; [...] nie ma sensu tworzenie systemu zewnętrznej oceny jakości bez dobrze działającego wewnętrznego nadzoru nad nią” (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s. 48).

Zapewnienie jakości kształcenia na poziomie wyższym możliwe jest więc jedynie przy współistnieniu i współdziałaniu wewnętrznych oraz zewnętrznych mechanizmów procedur oceny jakości.

Do procedur wewnętrznych należą:

- monitorowanie;
- oceny dokonywane przez studentów;
- samoocena.

Procedury oceniania zewnętrznego to:

- akredytacja;
- kontrola;
- udoskonalanie.

Rozpoczynając proces oceny jakości kształcenia, należy odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- Co powinno być oceniane?
- Dlaczego właśnie te elementy systemu chcemy poddać ocenie?
- Kto powinien dokonywać oceny?
- W jaki sposób ocena powinna być przeprowadzana?
- Kiedy (w jakim momencie i jak często) powinna być dokonywana?

Przeprowadzając proces ewaluacji jakości szkolnictwa wyższego, należy także pamiętać o podstawowych zasadach, jakim powinien podlegać prawidłowo funkcjonujący system kontroli i oceny jakości. Są to następujące zasady:

- adekwatności („przystawalności”) systemu oceny do systemu kształcenia;
- wszechstronności (zachowanie wyczerpującego charakteru oceniania);
- ciągłości procesu ewaluacyjnego;
- zachowania zasadniczych typów oceniania: końcowego, syntetycznego, potwierdzającego i diagnostycznego;
- oddzielenia roli nauczyciela (prowadzącego zajęcia) od roli ewaluatora (dokonującego oceny);
- trafności i rzetelności metod, technik oraz procedur ewaluacyjnych;
- centralnej koordynacji przedsięwzięć ewaluacyjnych.

Przyczyny zainteresowania problematyką jakości w szkolnictwie wyższym

Elżbieta Wnuk-Lipińska i Maria Wójcicka (1995, s. 150) przypominają, że „problemy oceny i kontroli jakości towarzyszyły szkolnictwu wyższemu od wieków. Już w średniowieczu można znaleźć dwa przeciwstawne modele kontroli jakości – francuski (kontrola jakości przez autorytety zewnętrzne) i angielski (kontrola przez społeczność akademicką)”. Szczególne zwrócenie uwagi rządów europejskich na kwestie związane z jakością kształcenia nastąpiło na początku lat osiemdziesiątych XX w. i należy je wiązać z rozpoczętym wówczas procesem doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego. Właśnie w latach osiemdziesiątych kraje Europy Zachodniej „zaczęły w polityce edukacyjnej i naukowej kłaść nacisk na ocenę oraz kontrolę jakości. Jedną z podstawowych przyczyn tego zainteresowania jakością były rosnące koszty związane ze szkolnictwem wyższym powodujące potrzebę ich legitymizacji przez wymierne społeczne korzyści” (Wnuk-Lipińska 1996, s. 25); innymi słowy: „ograniczeniom budżetowym w większości krajów europejskich towarzyszą naciski na efektywne wykorzystanie środków publicznych; szkolnictwo wyższe staje wobec konieczności społecznej legitymizacji środków przyznawanych z budżetu państwa, oszacowania jakości tego, co robi” (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 149). Można jednak stwierdzić, że przyczyny tego zainteresowania jakością, związanego z koniecznością rozliczania się przez szkoły wyższe z pieniędzy publicznych, tkwią znacznie głębiej i są zakorzenione w historii ostatnich czterdziestu lat. W latach sześćdziesiątych rozpoczął się gwałtowny proces umasowienia szkolnictwa wyższego, w wyniku którego w wielu krajach europejskich liczba studentów wzrosła dwukrotnie, a nawet bardziej. Tej ilościowej rozbudowie szkolnictwa wyższego towarzyszył wzrost nakładów na szkolnictwo wyższe. Tymczasem w latach siedemdziesiątych – na skutek „szoku paliwowego” – kraje europejskie zostały zmuszone do drastycznego ograniczania wydatków, m.in. na edukację. W większości krajów rosła więc luka między wzrastającymi kosztami kształcenia a funduszami przeznaczanymi dla sektora edukacji z budżetów państw (por. Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995).

Do popularności problematyki jakości w odniesieniu do szkolnictwa wyższego przyczyniły się także procesy „marketyzacji edukacji”, powstania konkurencji na rynku usług edukacyjnych oraz wzrastająca presja na instytucje akademickie do wykazania się odpowiednią jakością oferowanych usług (por. Kraśniewski, Woźnicki 1995).

Inny problem, który bez wątplenia miał wpływ na wzrost znaczenia pojęcia „jakość” w debatach nad szkolnictwem wyższym, dotyczy możliwości wystąpienia konfliktu „między ekspansją systemu edukacyjnego a zmniejszaniem jednostkowych kosztów kształcenia. Równoczesne występowanie tych dwóch tendencji wywołuje wątpliwości i obawy dotyczące jakości produktów tego produktu [...]. W krajach zachodnich problem jakości kształcenia jest jedną z trzech głównych kwestii w tej sferze, obok kwestii dostępności (jak umożliwić większej liczbie studentów wejście w system?) oraz finansowania (jak pokryć koszty ewentualnego zwiększenia napływu studentów?)” (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s.12).

Literatura

Broniewska G. (b.r.w.)

TQM w edukacji. Zapewnienie jakości edukacji poprzez nadzór zewnętrzny, cz. I (www.wodn.pl/wodn/download/PE/jakosc_broniewska/art1.htm).

Brzezińska A. 2000a

Procedura i techniki ewaluacji, w: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.): *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań.

Brzezińska A. 2000b

Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia, w: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.): *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań.

Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. 1996

Procedury i negocjacje – jakość kształcenia w szkole wyższej, Łódź.

Chwirot S. 2000

System akredytacji kierunków studiów prowadzonej przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną, w: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.): *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań.

House E.R. 1997

Ewaluator w społeczeństwie, w: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.

Jablecka J. 1995

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

Korporowicz L. (red.) 1997

Ewaluacja w edukacji, Warszawa.

Kraśniewski A., Woźnicki J. 1995

Elastyczność i adaptacyjność systemów studiów: niedoceniane przesłanki zapewnienia jakości kształcenia, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa.

Majewski M. 2000

Ewaluacja – narzędzie wprowadzania i oceny standardów jakości szkoły, „Edukacja i Dialog”, 2000, nr 6.

Nevo D. 1997

Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej, w: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.

Robson C. 1997

Projektowanie ewaluacji, w: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.

Wnuk-Lipińska E. 1995

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

Wnuk-Lipińska E. 1996

Innowacyjność a konserwatyzm – uczelnie polskie w procesie przemian społecznych, Warszawa.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. 1995

Projekt recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa.

Wójcicka M. 1995

Zapewnienie jakości kształcenia w polskich uczelniach – założenia i wyniki badań ankietowych, w: E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa.

Małgorzata Dąbrowa-Szefler

Problemy zapewnienia jakości kształcenia w literaturze i w praktyce szkół wyższych

Materiał stanowi komentarz do opracowania Victorii Kis *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects* („Tertiary Review”, OECD, sierpień 2005).

Autorka przypomina najważniejsze etapy procesu bolońskiego oraz ustosunkowuje się do następujących zagadnień w zawartych w opracowaniu:

- (1) jakość kształcenia – możliwe interpretacje; (2) ewaluacja a ocena;
- (3) rozliczanie uczelni a doskonalenie jakości – razem czy oddzielnie?
- (4) rola wskaźników osiągnięć, ocena ilościowa i jakościowa;
- (5) ocena wewnętrzna i zewnętrzna; (6) ocena a finansowanie;
- (7) kryteria jakości kształcenia;
- (8) łączny czy oddzielny system oceny jakości kształcenia i jakości badań w uczelni.

1. Zagadnienie jakości kształcenia, które stanowiło jeden z podstawowych obszarów rozważań teoretycznych w polityce edukacyjnej krajów europejskich w latach dziewięćdziesiątych, jest obecnie przedmiotem wdrożeń określonych rozwiązań do działalności szkół wyższych, resortów edukacji i instytucji szczebla pośredniego, a także właściwych organizacji międzypaństwowych. Analizy porównawcze rozwiązań instytucjonalnych stosowanych przez poszczególne kraje stanowiły m.in. przedmiot zainteresowania OECD, zwłaszcza Centre for Educational Research and Innovation oraz Indicators and Analysis Division. Problematyką jakości kształcenia zajmuje się w sposób permanentny Unia Europejska, ponieważ jakość edukacji na trzecim szczeblu kształcenia stanowi jeden z podstawowych składników realizacji *Strategii Bolońskiej* (*Towards...* 2004; *Proposals...* 2004).

Ważną rolę w realizacji procesu bolońskiego pełnią konferencje ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach-sygnatariuszach. Podsumowują one dotychczasowe rezultaty i wytyczają nowe cele (konferencja w Pradze w 2001 r., w Berlinie w 2003 r. i w Bergen w 2005 r.). W okresie między konferencjami działają: Grupa Kontynuacyjna (Bologna Follow-up Group), konsultująca się z Radą Europy (Komitetem do spraw Szkolnictwa Wyższego i Badań – Steering Committee for Higher Education and Research) oraz stowarzyszeniami, takimi jak European University Association, European Association

of Institutions in Higher Education, National Unions of Students in Europe, UNESCO European Centre for Higher Education (por. Kraśniewski 2004). W 2001 r. w Brukseli Zgromadzenie Ogólne Unii Europejskiej powołało Europejską Sieć Agencji do spraw Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), której celem działania jest współpraca w procesie zapewnienia jakości kształcenia (*Jakość...* 2001), a także upowszechnianie doświadczeń krajów członkowskich w tym zakresie.

Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA) zorganizowało w 2002 r. system pilotażowy działań związanych z wewnętrznym systemem oceny jakości, z udziałem sześciu grup uniwersytetów. Europejska Sieć do spraw Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ENQA), w ramach procedur zewnętrznej oceny jakości, przeprowadziła eksperyment polegający na ocenie zewnętrznej według wspólnych kryteriów na czternastu wydziałach wybranych uczelni (*Realizacja...* 2003). Na konferencji ministrów szkolnictwa wyższego w Berlinie w 2003 r. podjęto decyzję, że do 2005 r. wszystkie państwa-sygnatariusze powinny wdrożyć system zapewnienia jakości, w tym system oceny zewnętrznej przeprowadzony przez odpowiednie agencje. Komunikat konferencji w Bergen zawiera propozycję, żeby ocena zewnętrzna była przeprowadzona przez jedną z wybranych przez uczelnię (a nie wyznaczoną obligatoryjnie) agencji akredytacyjnych, które znajdują się w europejskim rejestrze agencji akredytacyjnych.

Jak wynika ze skrótego przeglądu etapów realizacji *Strategii Bolońskiej* (co nie stanowi przedmiotu analizy w tym opracowaniu), realizacja procesu bolońskiego oznaczała m.in. daleko idące ujednoczenie procedur wdrażania systemów zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym. Wiele kwestii, stanowiących w latach dziewięćdziesiątych przedmiot rozważań teoretycznych, zostało już rozstrzygniętych i – co więcej – zastosowanych w praktyce. W trakcie wdrażania procedur zapewnienia jakości pojawiają się jednak nowe problemy, związane zarówno z umiędzynarodowieniem tego procesu, jak i jego monitorowaniem w skali poszczególnych państw-sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej*. W tym kontekście chcę się odnieść do zagadnień wyeksponowanych przez Victorię Kis na łamach przeglądu OECD „Tertiary Education”. Niektóre z nich mają, w moim przekonaniu, już tylko walor historyczno-edukacyjny, inne natomiast wymagają komentarza lub oceny i odniesienia do obecnej praktyki zapewniania jakości w grupie krajów uczestniczących w procesie bolońskim.

2. W literaturze przedmiotu stosowane są następujące podejścia do pojęcia jakości kształcenia (Kis 2005, rys. 17, s. 7):

- jakość jako doskonałość (*excellence*) – czyli przyjęcie założenia, że uniwersytety gwarantują wysoki poziom jakości („zero wad”), poprzez prowadzenie wewnątrzrodziskowego systemu oceny;
- jakość jako wyjątkowość – co oznacza sprostanie zbiorowi minimalnych standardów;
- adekwatność do celu;
- efektywność jako stosunek efektów do nakładów (pomiar nakładów i wyników);
- transformacja oznaczająca zmianę jakościową poprzez demokratyzację procesu kształcenia; temu podejściu właściwe są takie pojęcia jak zwiększenie wartości (*enhancing*) i upodmiotowienie (*empowering*).

Powszechnie stosowane i przypomniane przez autorkę trzy rodzaje procedur stosowanych w systemach zapewnienia jakości to: akredytacja (*accreditation*), ocena (*assessment*) i przegląd (*audit*).

Akredytacja polega na stwierdzeniu, czy spełnione są niezbędne standardy (ustalone kryteria jakości). Wynika z tego, że elementem akredytacji jest ocena. Może ona dotyczyć programu nauczania, kierunków studiów bądź uczelni. Akredytacja jest przeprowadzana przez instytucje zewnętrzne w stosunku do uczelni: w Stanach Zjednoczonych są to instytucje pozarządowe, a w krajach Unii Europejskiej – krajowe agencje do spraw jakości. W Europie przedmiotem akredytacji mogą być również same agencje do spraw akredytacji (np. w Niemczech), a w Stanach Zjednoczonych okresowemu zewnętrznemu przeglądowi podlegają wszystkie instytucje dokonujące akredytacji szkół wyższych. Jest to proces „uznawalności” tych agencji (*recognition*).

Drugi rodzaj procedur w procesie zapewniania jakości to ocena, która wychodzi poza stwierdzenie respektowania standardów i próbuje określić efekty uzyskane przez obiekt oceny (najczęściej kierunek studiów lub też uczelnię). Według autorki omawianego opracowania (na podstawie danych ENQA z 2003 r.) w Europie dokonuje się najczęściej oceny kierunków studiów: przeprowadza je 53% agencji do spraw jakości szkolnictwa wyższego, a oceny całości działalności uczelni dokonuje 23% z nich.

Procedura przeglądu akademickiego (audytu) dotyczy z reguły szczebla uczelni i polega na ocenie skuteczności procesów podejmowanych w szkole wyższej w celu zapewnienia realizacji jej misji (celów, zadań). Przeglądowi poddawane są zatem: (1) adekwatność planowanych w uczelni procedur do założonych celów w zakresie podnoszenia jakości; (2) zgodność działań ze sformułowanymi planami postępowania; (3) skuteczność w osiągnięciu zadeklarowanych celów. Audytu uczelni dokonuje w Europie systematycznie 28% agencji do spraw jakości kształcenia (powszechnie jest dokonywany w Irlandii, w Wielkiej Brytanii i w nowych krajach członkowskich Unii Europejskiej).

3. Warto zauważyć, że Victoria Kis nie precyzuje pojęcia „ewaluacja” jakości kształcenia, stosując je przemiennie z terminem „ocena”. Chociaż problemy terminologiczne nie stanowią przedmiotu moich rozważań, muszę jednak zwrócić uwagę na fakt, że pojęcie „ewaluacja kształcenia” ma szersze znaczenie od pojęcia „ocena”: poza procedurami oceniającymi zawiera także elementy dialogu i negocjacji (por. Korporowicz 2001). Dialog ułatwia zrozumienie ewaluowanej rzeczywistości i wspomaga proces zmiany społecznej. W tym ujęciu efektem ewaluacji jest również sam dialog między oceniającym i ocenianym na różnych etapach ewaluacji, a nie tylko raport końcowy. Dyskurs ten bowiem prowadzi do rozwoju (zmiany jakościowej) społeczności uczelni, motywując studentów do pracy, a instytucje uczelniane i pracowników akademickich do większej otwartości na potrzeby studentów oraz otoczenia społeczno-gospodarczego. Ewaluacja wydaje się zatem optymalną procedurą dla kształtowania jakości w krótkim okresie oraz jej stałego doskonalenia w długim okresie.

4. Powyższy kontekst uzasadnia zwrócenie uwagi czytelnika na pozorną (czy też rzeczywistą) sprzeczność między dwoma celami zapewnienia jakości: celem, jakim jest doskonalenie jakości kształcenia w szkole wyższej (*improvement*) a celem, który można określić jako rozliczenie jej poprzez środowisko zewnętrzne (*accountability*). W latach dziewięćdziesiątych XX w. przeważał pogląd, że cele te są nie do pogodzenia (por. Vroelijens-tijn 1995; Woodhouse 1999), jako że dla procesu ulepszania (doskonalenia) potrzebna jest

otwartość uczelni (studentów, wykładowców, zarządzających), której zabraknie w momencie, kiedy uczelnia będzie rozliczana. Może wówczas się pojawić proceder ukrywania informacji, które są niezbędne dla poprawy jakości.

Wydaje się, że powyższe rozważania opierają się na założeniu, że celem procedur rozliczania (*accountability*) nie jest doskonalenie jakości, ale podnoszenie poziomu ekonomiczności szkoły wyższej (stosunku efektów do nakładów). „Rozliczanie” (lub „zdawanie rachunku”) jest w tym przypadku rozumiane wąskoekonomicznie, a tymczasem jego sens jest szerszy i obejmuje również „odpowiedzialność”¹.

Wymienione przez Autorkę terminy *improvement* (doskonalenie) i *accountability* (rozliczenie) oraz odpowiadające im realnie procesy nie muszą być ze sobą sprzeczne, jeśli rozliczenie traktuje się w szerszym, nie tylko finansowym kontekście. Rozliczenie należy interpretować jako odpowiedzialność uczelni wobec społeczeństwa (a nie tylko poszczególnych grup interesariuszy), realizowaną zarówno poprzez poprawę jakości kształcenia, jak i poprawę jakości funkcjonowania (sprawności) szkoły wyższej. Odpowiedzialność to inaczej realizowanie celów społecznych, a te nie mogą być sprowadzane tylko do płaszczyzny wąskoekonomicznej (np. obniżenia kosztów kształcenia). Odpowiedzialność to stopień realizacji zadań zawartych w misji szkoły wyższej, sformułowanych przez nią w odpowiedzi na potrzeby szerokiego kręgu odbiorców (nie tylko studentów czy rynku pracy, ale także przez sferę publiczną i sferę kultury). W praktyce jednak cele przeprowadzanej oceny mogą się sprowadzać do jej rozliczenia z wymiernych efektów lub nawet wyznaczonych zadań, z pominięciem działań podejmowanych na rzecz podniesienia jakości kształcenia. O wystąpieniu sprzeczności między oceną opartą na rozliczeniu a oceną uwzględniającą szeroki aspekt działań na rzecz poprawy jakości (a więc rzeczywistą ewaluacją) decydują przyjęte kryteria oceny i sposób jej przeprowadzenia (charakter instytucji oceniającej, ocena oparta na dialogu i jej wyjaśnieniu). W przypadku narzucania szkole wyższej zadań, które nie były przedmiotem konsensusu, proces jej rozliczania może nie sprzyjać poprawie jakości kształcenia, ale raczej ukrywaniu słabych punktów i niedoskonałości, a tym samym nie będzie prowadził do poprawy.

Ulepszenia i rozliczenia należy zatem traktować jako dynamiczne procesy interakcji między uczestnikami procesu kształcenia (studentami – nauczycielami akademickimi) i interesariuszami (rząd – przedsiębiorcy – pozostali zainteresowani sylwetką absolwenta). Dojście do takiego modelu jest w rzeczywistości bardzo trudne.

5. Czy zatem można łączyć w praktyce rozliczenie i doskonalenie jakości w jednym, łącznym procesie oceny realizowanym przez jedną instytucję, czy też – jak sugerowali niektórzy autorzy opinii przytaczanych przez Victorię Kis – powinny to być dwie oddzielne instytucje i procedury? Zdaniem Autorki obie procedury są wyznaczane przez rządy, jednak ich celem nie jest karanie uczelni, ale pomoc w doskonaleniu jakości kształcenia. Dzielnie tych procedur, a zwłaszcza tworzenie oddzielnych instytucji do ich realizacji, oznaczałoby też nadmierne obciążenie szkół wyższych sprawozdawczością oraz wzrost kosztów całego procesu. Dodam, że taki podział nie mógłby zlikwidować problemów związanych z nierzetelnością danych lub niewłaściwymi procedurami, o których była mowa.

¹ Informacje zawarte w omawianych w tym numerze przez Ireneusza Białeckiego artykułach z „International Higher Education” potwierdzają fakt traktowania przez nauczycieli akademickich procesu rozliczania jako „zła koniecznego” i dostarczania nierzetelnych danych.

6. Elementem dyskusji na temat rozliczania i doskonalenia jest także znaczenie tzw. wskaźników osiągnięć. Zdaniem niektórych autorów (por. Knight 2001; Harvey 2002), to właśnie stosowanie wskaźników zachęca uczelnie do manipulowania danymi. Z drugiej strony, jak zauważa Autorka, politycy i resorty odnoszą się do wskaźników z entuzjazmem, gdyż ich istnienie ułatwia dokonanie oceny.

W kontekście wyżej omawianej wieloaspektowości oceny szkoły wyższej można przyjąć założenie, że żaden system wskaźników nie jest w stanie przedstawić w pełni obiektywnie poziomu jakości danego obiektu ani też dokonanych postępów w procesie doskonalenia. Jeżeli zbiór wskaźników jest rozbudowany, odnosząc się do zróżnicowanych aspektów działalności, to stwarza trudności w zakresie syntezy i porównywalności; w przeciwnym wypadku – niewielkiej liczby wskaźników – musi prowadzić do uproszczonej interpretacji. Każdy system wskaźników wymaga zatem uzupełniającej oceny jakościowej (przeprowadzonej przez ekspertów), uwzględniającej sytuację wyjściową i dokonane zmiany. Wskaźniki nabierają znaczenia w określonym kontekście, muszą zatem być interpretowane najpierw przez ekspertów, a dopiero później przez polityków. Z długotrwałej dyskusji, jaka toczyła się także w Polsce na temat eksperckiego systemu oceny (dyskusja dotyczyła systemu oceny prac badawczych i zespołów badawczych) wiemy, że system ten może też zawierać wady. Tak więc dopiero komplementarne stosowanie obu rodzajów oceny (ilościowo-wskaźnikowej i jakościowej) pozwala na uzyskanie oceny optymalnej; jeżeli ocena ta ma służyć doskonaleniu jakości, powinna być połączona z dyskusją zainteresowanych stron (oceniającej i ocenianej) na temat kierunków i metod dalszego poprawiania jakości.

7. Autorka opracowania powraca też do żywej w latach dziewięćdziesiątych dyskusji na temat oceny wewnętrznej (samooceny) jako alternatywy dla oceny przeprowadzanej przez instytucję zewnętrzną. Obecnie, w rozwiązaniach stosowanych w krajach Unii Europejskiej, samoocenę uważa się za podstawę procesu doskonalenia jakości oraz główne źródło informacji dla oceny zewnętrznej (podobne założenia stanowią podstawę procesu ewaluacji polskich szkół wyższych przez Państwową Komisję Akredytacyjną). Ocena zewnętrzna, poza rolą, jaką spełnia w procesie doskonalenia jakości, odgrywa też rolę jako źródło informacji dla zainteresowanych podmiotów (studenci, pracodawcy oraz politycy). Pozytywne skutki oceny zewnętrznej mają też polegać na tym, że ocena zewnętrzna, przeprowadzana przez kompetentne zespoły ekspertów, w większym stopniu gwarantuje bezstronność i wiarygodność. Ewentualne skutki negatywne mogą wynikać z celów, jakie są stawiane przez ocenę zewnętrzną: czy ma ona służyć doskonaleniu jakości kształcenia, czy też być instrumentem podziału środków finansowych między szkoły wyższe. W tym drugim przypadku ocena zewnętrzna może skłaniać do ukrywania przez uczelnię słabych punktów i manipulowania danymi: tworzy się „kultura markowania” (*compliance culture*). Można równocześnie spotkać się z opinią, że nagradzanie uczelni mających wybitne osiągnięcia zachęca pozostałe szkoły wyższe do zwiększania wysiłku (por. Ewell; 1999, Harvey 2002). Nie ma jednak odpowiedzi na stawiane równocześnie pytanie, czy system oceny zewnętrznej powiązanej z finansowaniem ma również polegać na „karaniu”, czyli zmniejszaniu środków na finansowanie działalności. Istnieje tutaj wyraźna sprzeczność celów: w warunkach ograniczenia środków trudno realizować zadania związane z doskonaleniem jakości. Może też dochodzić do sytuacji, w których nie bierze się pod uwagę przyszłości – tj. wdrażanych systemów doskonalenia jakości – ale opiera się na stanie przeszłym.

Z drugiej strony występują rozwiązania, w których uczelniom przyznaje się środki na działania perspektywiczne, zachęcając do składania ofert skutkujących następnie zawieraniem kontraktu na realizację zaplanowanych działań, czyli uzgodnionych z góry celów, wyrażonych poprzez określone wskaźniki (praktyka francuska).

Podstawowe argumenty przeciw łączeniu oceny jakości z finansowaniem opierają się na trudności pomiaru poziomu jakości i jej doskonalenia. W moim przekonaniu należy odzielić system oceny oparty na wskaźnikach osiągnięć, który służy za podstawę określonego systemu finansowania (czy to z budżetu państwa, czy przez inną instytucję) od systemu kształtowania jakości, którego elementem jest także ocena (wewnętrzna, ewentualnie także zewnętrzna). Finansowanie stanowi instrument realizacji określonych celów polityki wobec szkół wyższych i strategii samych uczelni. Wprawdzie jednym z celów długookresowych – zarówno państwa, jak i uczelni – jest podnoszenie poziomu jakości kształcenia, nie ma jednak dowodu na istnienie bezpośredniego związku między krótkookresowym (najczęściej rocznym) finansowaniem działalności szkół wyższych a realizowaniem celu kształcenia jakości w długim okresie. Stabilne finansowanie w dłuższym okresie stanowi warunek konieczny działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia.

8. Innym problemem podniesionym przez Autorkę omawianego opracowania jest wpływ interesów podmiotów powiązanych ze szkolnictwem wyższym lub działających w jego obszarze. Interesy nauczycieli akademickich, studentów, władz edukacyjnych, pracodawców różnią się między sobą, chociaż w pewnych dziedzinach dotyczących jakości mogą być zbieżne. Autorka zakłada, że szkoły wyższe analizują swoje słabe i mocne strony oraz wynikające z tej analizy wnioski – co stymuluje poprawę jakości kształcenia. Zajmują one zatem stanowisko, że oceny zewnętrzne powinny służyć wyłącznie wewnętrznemu procesowi doskonalenia jakości. Zdaniem Autorki, popartym wnioskami z literatury (Vroeijenstijn 1995; Watty 2003), opinie szkół wyższych i rządów różnią się w tej materii. Równocześnie jednak przyznaje ona, że między celami założonymi przez szkoły wyższe a ich realizacją istnieje „luka wdrożeniowa” i poziom kształcenia uczelni nie jest adekwatny do potrzeb.

9. W omawianym tekście wprowadzono też wątek zależności między mechanizmami zapewnienia jakości kształcenia a poprawą jakości kadry akademickiej. Zdaniem Newtona (2002), który przeprowadził badania na ten temat, niewielu nauczycieli akademickich uważa, że mechanizmy doskonalenia jakości umożliwiają poprawę jakości kadry. Autorka pisze o ważnym problemie, który nie został w wystarczającym stopniu zbadany. W literaturze nie zostało nawet zdefiniowane pojęcie „jakość kadry”, chociaż opisuje się czynniki, które mogą wpływać na tę jakość – a jest ich wiele. Nie prowadzono również badań, które by określały wpływ danego typu działań podejmowanych w szkołach wyższych w celu podniesienia jakości kształcenia na poziom tej jakości. Punktem wyjścia tego rodzaju analiz powinna być zgoda co do kryteriów jakości kształcenia.

Podstawowym kryterium szeroko rozumianej jakości kształcenia powinna być satysfakcja odbiorców usług edukacyjnych, tj. studentów i pracodawców – ale nie tylko. Rzadko bowiem te grupy interesariuszy (zwłaszcza studenci) postrzegają efekty kształcenia w perspektywie długookresowej. Dlatego też istnieje potrzeba opracowania tzw. sylwetki absolwenta w wyniku porozumienia środowiska akademickiego, politycznego i gospodarczego. Stopień realizacji takiej idealnej sylwetki absolwenta przez daną uczelnię miałby stanowić kryterium jakości procesu kształcenia. Sylwetka absolwenta, stanowiąca ostateczny efekt

kształcenia, stanowi przedmiot badań, dyskusji, a także działań praktycznych. Jako przykład próby praktycznego rozwiązania tego problemu może posłużyć komunikat konferencji w Bergen, zawierający europejską ramową strukturę kwalifikacji absolwenta studiów wyższych. W Polsce zostały podjęte próby określenia sylwetki absolwenta poprzez standardy przygotowywane przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki na podstawie nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*, a także w pracach zespołu powołanego przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy (por. Chmielecka 2005). Potrzeby praktyki generują więc dyskusje programowo-teoretyczne na temat sylwetki absolwenta. Do tej kwestii jednak Autorka omawianego opracowania się nie odnosi.

10. Zagadnieniem, które wzbudziło zainteresowanie Victorii Kis, jest natomiast kwestia łącznego (czy też oddzielnego) systemu oceny jakości kształcenia oraz oceny jakości badań naukowych realizowanych w uczelni. Wydaje się, iż postawione przez Autorkę pytanie zostało już rozstrzygnięte zarówno w teorii, jak i w praktyce. Jeżeli bowiem misja uczelni zawiera zadanie prowadzenia badań, to ocena uczelni – dokonywana wszak pod kątem realizacji zadań – musi zawierać, jako jeden z elementów, ocenę działalności badawczej. Równocześnie jednak specyfika pracy naukowej powoduje, że w większości krajów dokonuje się dodatkowo oddzielnej oceny rezultatów działalności badawczej. Ocena tego typu stanowi instrument realizowania polityki naukowej, a przede wszystkim finansowania prac badawczych.

Zagadnieniem, które wymaga pogłębionej analizy jest relacja między badaniami i kształceniem w uczelniach różnych rodzajów. Należałoby odpowiedzieć na pytania: Czy prowadzenie badań naukowych jest niezbędne dla uzyskania wysokiego poziomu kształcenia w szkołach zawodowych? Czy prowadzenie badań powinno być zawarte w misji tych szkół? Czy należy również zróżnicować tę misję według dziedzin nauki (kierunków studiów), czy tylko według typów szkół wyższych (akademickie, zawodowe)? Nowe prawo o szkolnictwie wyższym (*Ustawa... 2005*, art. 13) określa jako jedno z ośmiu zadań szkoły wyższej „prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych”, co nie odnosi się do uczelni zawodowych prowadzących wyłącznie studia pierwszego stopnia (art. 13 ust. 2). Z przepisów tych wynika zatem, że wszystkie inne studia prowadzące kształcenie drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie zobowiązane są do prowadzenia badań, a zatem ten element powinien być zawarty w ich ocenie. Tymczasem istnieje wprawdzie zgoda co do tego, iż koniecznym elementem wysokiego poziomu kształcenia w danej uczelni jest znajomość wyników nauki światowej w tej dziedzinie, ale to nie oznacza, że na danym kierunku studiów powinny być prowadzone własne badania naukowe. Istnieją bowiem różnice między naukami eksperymentalnymi a humanistycznymi. Kontakt z nauką światową, jej znajomość, nie gwarantują jednak same przez się, że przekazywane treści kształcenia są na światowym poziomie. Drugim bowiem czynnikiem – poza znajomością efektów nauki światowej w danej dziedzinie – jest umiejętność przekazywania tych treści oraz pobudzania studentów do aktywności w zdobywaniu nowych informacji. Oba te czynniki składają się na jakość procesu dydaktycznego i oba powinny być uwzględnione w procesie ewaluacji.

Załącznik

Przeгляд krajowych systemów zapewnienia jakości w szkolnictwie trzeciego stopnia w krajach OECD

Kraj	Institucja	Orientacja kształcenie / badania	Podjęcie i szczebel	Metody i narzędzia	Korzystanie ze wskaźników osiągnięć	Charakter procesu zapewnienia jakości	Sprawozdania dostępne publicznie	Powiązanie z przydziałem funduszu
Australia	Komitet ds. Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (Committee for Quality Assurance in Higher Education Education - CQAHE) Uniwersytety Agencja ds. Jakości Uniwersytetów Australii (Australian Universities Quality Agency) Rząd federalny Rządy stanów i terytoriów	nauczenie - uczenie się, zarządzanie, proces zapewnienia jakości	(samo-) akredytacja kierunku studiów audyt uczelni dane na temat osiągnięć akredytacja uczelni, („uznanie”) uniwersytetów dokonujących samoakredytacji	samoocena, peer review, wizytacje samoocena, wizytacje sondaz	tak	poprawa jakości rozliczanie	tak	tak

Belgia, gminy flamandzkie	Flamandzka Rada Między- uniwersytecka	nauczanie – uczenie się	ocena kierunku studiów	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości rozliczanie samoregulacja	nie ma bezpośred- niego związku
Chile	Krajowa Komisja Akredytacyjna (Comision Nacional de Acreditación) Naczelna Rada Szkolnictwa (Consejo Superior de Educación)	nauczanie – uczenie się	ocena kierunku studiów	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości rozliczanie samoregulacja	
Chorwacja	Krajowa Rada Szkolnictwa Wyższego	nauczanie – uczenie się	ocena uczelni akredytacja kierunku studiów	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości	nie
Dania	Duńskie Centrum Ewaluacji (EVA)	nauczanie – uczenie się	ocena kierunku studiów i uczelni, akredytacja uczelni	samoocena, peer review, wizytacja	nie	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	nie ma bezpośred- niego związku

Estonia	<p>Estońskie Centrum Akredytacji Szkolnictwa Wyższego</p> <p>Rada ds. Oceny Jakości Szkolnictwa Wyższego</p> <p>Fundacja Archimedes</p>	<p>nauczanie – uczenie się, badania naukowe – osobno</p>	<p>akredytacja kierunku studiów i niektórych uczelni</p>	<p>samoocena, peer review, wizytacje</p>		<p>poprawa jakości</p>	<p>nie powszechnie, ale jest przesyłany uczelniom i organizacjom studenckim</p>	
Finlandia	<p>Fińska Rada Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego</p>	<p>nauczanie – uczenie się</p>	<p>akredytacja kierunku studiów i uczelni</p> <p>audyt systemów zapewnienia jakości uczelni</p>	<p>samoocena, peer review, wizytacje</p>	<p>nie</p>	<p>poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja</p>	<p>tak</p>	<p>nie ma bezpośredniego związku</p>
Francja	<p>Krajowy Komitet Ewaluacji (Comité National d'Evaluation) podporządkowany bezpośrednio prezydentowi</p>	<p>nauczanie – uczenie się, badania naukowe, działania na rzecz społeczności lokalnych</p>	<p>ocena uczelni</p> <p>niekiedy ocena kierunków studiów</p>	<p>kwestionariusz dla uczelni, wizytacje</p> <p>samoocena, peer review, wizytacje</p>	<p>tak</p>	<p>kontrola jakości, rozliczanie, ocena wykonania umów rządowych</p>	<p>tak</p>	<p>nie ma bezpośredniego związku</p>

Grecja	Krajowa Rada Oświaty (nadzorowana przez Ministerstwo Oświaty i Spraw Wyznaniowych)	nauczenie – uczenie się, zarządzanie badaniami	audyt uczelni i kierunków studiów ocena i akredytacja uczelni	samoocena, peer review, wizyty samoocena, peer review, wizyty	nie tak	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja poprawa jakości, rozliczanie	nie ma bezpośredniego związku nie ma bezpośredniego związku	tak	nie ma bezpośredniego związku
Hiszpania	Krajowa Agencja Ewaluacji Jakości i akredytacji	nauczenie – uczenie się, zarządzanie badaniami	audyt uczelni i kierunków studiów ocena i akredytacja uczelni	samoocena, peer review, wizyty samoocena, peer review, wizyty	nie tak	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja poprawa jakości, rozliczanie	nie ma bezpośredniego związku nie ma bezpośredniego związku	tak	nie ma bezpośredniego związku
Holandia	Stowarzyszenie Uniwersytetów (VSNU) Stowarzyszenie Politechnik (HBO-rod) Holenderska Organizacja ds. Akredytacji	nauczenie – uczenie się, badania naukowe – odrębnie	ocena kierunków studiów	samoocena, peer review, wizyty	nie	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	nie ma bezpośredniego związku	tak	nie ma bezpośredniego związku
Islandia	Wydział Ewaluacji i Nadzoru Ministerstwa Oświaty, Nauki i Kultury	nauczenie uczenie się badania naukowe	ewaluacja kierunków studiów i uczelni	samoocena, peer review, wizyty	tak	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	nie ma bezpośredniego związku	tak	nie ma bezpośredniego związku

Japonia	Ministerstwo Oświaty, Kultury, Sportu, Nauki i Techniki (MEXT)	nauczanie – uczenie się, badania naukowe	akredytacja i ewaluacja uczelni akredytacja uczelni	samoocena, wizyty, sondaż samoocena, przegląd zewnętrzny	tak		
Norwegia	Norweska Agencja ds. Zapewnienia Jakości w Oświacie (NOKUT)		ewaluacja i akredytacja kierunków studiów i uczelni				
Nowa Zelandia	Ministerstwo Oświaty (Ministry of Education) Nowozelandzki Urząd Kwalifikacji (New Zealand Qualifications Authority)				tak	rozliczanie, samoregulacja	

Portugalia	Rada ds. Ewaluacji (Fundacja Uniwersytetów Portugalskich)	nauczanie uczenie się	ocena kierunków studiów	samoocena, peer review, wizytacje	nie	poprawa jakości, rozliczanie, samoregulacja	nie ma bezpośred- niego związku
Rosja	Rosyjska Krajowa Agencja Akredytacyjna Rada ds. Akredytacji (Ministerstwo ds. Szkolnictwa Ogólnego i Zawodowego)	nauczanie – uczenie się	akredytacja kierunków studiów i uczelni	samoocena, peer review, wizytacje	tak, ale jest rozprowadzany w wąskim kręgu	poprawa jakości	
Szwajcaria	Rady ds. Zapewnienia Jakości	nauczanie – uczenie się, badania naukowe	akredytacja uczelni, audyt uczelni	samoocena, peer review, wizytacje	tak	poprawa jakości	
Szwecja	Krajowa Agencja ds. Szkolnictwa Wyzszego (na jej czele stoi kanclerz jednego z uniwersytetów)	nauczanie – uczenie się, zarządzanie jakością	ocena kierunków studiów	samoocena, peer review, wizytacje		rozliczanie, kontrola i doskonalenie jakości	

Wielka Brytania	Rada ds. Jakości w Szkolnictwie Wyższym, należąca do uniwersytetów (Higher Education Quality Council)	zwłaszcza wewnętrzne procesy i strategia zapewnienia jakości	audyt uczelni, ocena kierunków studiów	samocena, peer review, wizytacje	tak	metaewaluacja, wewnętrzne systemy zarządzania jakością	nie ma bezpośredniego związku
		nauczanie – uczenie się, badania naukowe – odrębnie	samocena, peer review, wizytacje	tak	rozliczanie, kontrola i doskonalenie jakości	jest związek	

Literatura

Chmielecka E. 2005

Standardy na nowo, „Forum Akademickie”, nr 12.

[The] European... 2003

The European Higher Education Area – The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education (www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf).

Ewell P.T. 1999

Linking Performance Measures to Resource Allocation: Exploring Unmapped Terrain, „Quality in Higher Education”, vol. 5, nr 3.

Harvey L. 2002

The End of Quality?, „Quality in Higher Education”, vol. 8, nr 1.

Harvey L., Newton J. 2004

Transforming Quality Evaluation, „Quality in Higher Education”, vol. 10, nr 2.

Jakość ... 2001

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny, pod red. M. Wójcickiej, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Kis V. 2005

Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, „Tertiary Review” (OECD), sierpień.

Knight P.T. 2001

The Achilles Heel of Quality: The Assessment of Student Learning, referat z The Sixth QHE Seminar: The End of Quality?, Birmingham 25–26 maja.

Korporowicz L. 2001

Ewaluacja (ujęcie socjologiczne), w: M. Wójcicka (red.): *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Kraśniewski A. 2004

Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Newton J. 2002

Views from Below: Academics Coping with Quality, „Quality in Higher Education”, vol. 8, nr 1.

Proposals J. 2004

Proposals for a Recommendation of the Council and of the European Parliament on Further European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education, Commission of the European Communities, Brussels, 12 września 2004, COM (2004) 0239.

Quality... 2003

Quality Procedures in European Higher Education, „ENQA Occasional Papers”, nr 5 (Helsinki).

Realizacja... 2003

Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Towards... 2005

Towards the European Higher Education Area; Bologna Process 6 July 2004, Brussels.

Trends... 2005

Trends in Learning Structures in Higher Education (III) – Progress towards the European Higher Education Area, (www. bologna-bergen2005.no).

Ustawa 2005

Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU 2005, nr 164, poz. 1365.

Vroeijestijn A.J. 1995

Governments and University: Opponents or Allies in Quality Assurance?, „Higher Education”, vol. 27, nr 3.

Watty K. 2003

When Will Academics Learn about Quality?, „Quality in Higher Education” vol. 9, nr 3.

Woodhouse D. 1999

Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD-IMHE, Paris.

Ireneusz Białocki

Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych

Korzyści z wyższego wykształcenia

Sarah Krichels: *The Benefits of Higher Education: A 50 States Analysis*, „International Higher Education”, nr 40, Summer 2005 (The Boston College Center for International Higher Education)

Wiadomo, że inwestowanie w wykształcenie wyższe opłaca i opłaca się zarówno jednostce, jak i całemu społeczeństwu. Wyniki wielu badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych i innych krajach potwierdzają, że wyższe wykształcenie skutkuje na ogół większą produktywnością jednostki, rozwojem i kształtowaniem uzdolnień, większymi szansami na stałe i lepsze zatrudnienie oraz wyższymi zarobkami.

Zyski odnosi także państwo – dzięki wyższym podatkom wpłacanym przez na ogół lepiej zarabiających ludzi z wyższym wykształceniem. A więc nie tylko popyt ze strony lepiej wykształconych jest wyższy, nakręcając koniunkturę – osoby z wyższym wykształceniem są też zwykle mniejszym obciążeniem dla państwa, jeśli chodzi o zasiłki i wsparcie ze strony opieki społecznej.

W badaniu UNESCO „Financing Education – Investments and Returns” z 2002 r., przeprowadzonym w 16 średnio zamożnych krajach ustalono, że inwestowanie w kapitał ludzki powoduje wzrost roczny PKB o 0,5%. Podobne wnioski pojawiają się w rozmaitych opracowaniach OECD.

Korzyści z inwestowania w wyższe wykształcenie nie sprowadzają się jednak tylko do opłacalności ekonomicznej dla jednostki i społeczeństwa (opłacalności określanej przede wszystkim przez zatrudnienie, płace i podatki). Korzyści pozaekonomiczne – które można lepiej lub gorzej mierzyć – to zdrowie, partycypacja społeczna (zwłaszcza zaangażowanie w życie społeczności lokalnej) oraz zainteresowanie poprawą jakości życia zarówno własnego, jak i szerszej społeczności.

W Stanach Zjednoczonych korzyści z wyższego wykształcenia analizowane są zwykle w skali stanu, nie całego kraju, gdyż politykę w odniesieniu do szkół wyższych (a zwłaszcza

cza politykę finansową) prowadzi się na poziomie poszczególnych stanów. W celu „porównywalności międzystanowej” US Census Bureau przyjęło 6 wskaźników: dochody indywidualne, zatrudnienie, korzystanie z programów pomocy społecznej, poziom zdrowia, uczestnictwo w organizacjach społecznych, aktywność wyborcza. W 2004 r. w skali całego kraju średnie roczne zarobki osób w wieku 25 i więcej lat z dyplomem licencjackim wyniosły 48 417 dol., podczas gdy osoby z wykształceniem średnim zarabiały o 23 tys. dol. mniej; 6% osób z wykształceniem średnim było bezrobotnych, zaś 1% otrzymywało zasiłki; 3% osób z wykształceniem licencjackim nie miało pracy i mniej niż 0,5% pobierało zasiłek w jakiegokolwiek formie. Dane z poszczególnych stanów, składające się na tę średnią, potwierdzały wyniki ogólnokrajowe, wskazując jednak pewne różnicowania. Na przykład różnice w zarobkach między osobami z tytułem *Bachelor* i osobami mającymi wykształcenie średnie mieściły się w przedziale od 12 tys. do 32 tys. dol., zaś w 28 stanach nikt z wyższym wykształceniem nie pobierał zasiłku w roku poprzedzającym badanie (2003).

Korzyści nieekonomiczne były podobne: 82% osób z wykształceniem średnim i aż 93% osób z wykształceniem wyższym określało swoje zdrowie jako „dobre lub bardzo dobre”, (w rozbiciu na poszczególne stany różnice mieściły się w przedziale 5–23% punktów procentowych). W organizacjach zajmujących się działalnością społeczną uczestniczyło (kiedykolwiek) 21% osób z wykształceniem średnim i 36% z wykształceniem wyższym. Brało udział w wyborach 56% osób z wykształceniem średnim oraz 76% osób z wykształceniem wyższym. Autorka nie wyjaśnia, jakie są przyczyny różnic między poszczególnymi stanami pod względem korzyści z inwestowania w wyższe wykształcenie.

Kończąc, autorka zwraca uwagę na dwie sprawy: po pierwsze – trzeba stworzyć i wykorzystywać wskaźniki pozaekonomicznych korzyści z wyższego wykształcenia; po drugie – korzyści te na poziomie społeczności lokalnej mogą być rozmaite w różnych społecznościach i w debacie kształtującej politykę lokalną trzeba mieć to na uwadze, by poprawiać warunki życia i pomyślność zarówno indywidualną, jak i całych społeczności.

Accountability – ważne pojęcie polityki

Scott Jaschik: *A Nation's Colleges at Risk*, „International Higher Education”, nr 40, Summer 2005 (The Boston College Center for International Higher Education)

Autor przedstawia i komentuje raport o stanie szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych, przygotowany w 2004 r. na zamówienie Narodowej Komisji ds. Rozliczania Szkolnictwa Wyższego (National Commission on Accountability in Higher Education) przez zespół złożony z polityków, biznesmenów oraz osób zajmujących się edukacją i nauką. W raporcie opisano wiele problemów amerykańskiego szkolnictwa wyższego, ale skoncentrowano się na sprawie odsiewu i terminowości kończenia studiów.

Zanim za autorem przedstawimy niektóre wątki raportu, warto poświęcić chwilę uwagi słowu *accountability*. Być może przydałaby się tu analiza lingwistyczno-socjologiczna postępowania się tym słowem w polityce, jednak autorowi niniejszego sprawozdania brak odpowiednich po temu kompetencji. Powiem więc jedynie, że w kontekstach odnoszących się do uprawiania i analizowania polityki słowo to oznacza tyle, co odpowiedzialność czy rozliczanie z zobowiązań (tak zresztą tłumaczone jest w słowniku Larousse'a, jako *responsabilité*). Prawdopodobnie *accountability* genetycznie, jako pierwsze znaczenie, wywodzi

się z rozliczania się z otrzymanych i wydanych pieniędzy¹. W polityce oznacza to, że instytucja opowiada się z wykorzystania pieniędzy przekazanych jej na wykonanie określonego zadania. Pieniądże mogą być przekazane przez państwo lub władze lokalne, jednak rozliczenie niekoniecznie ich dotyczy i niekoniecznie przed nimi się odbywa. Częściej chyba skierowane jest w stronę partnera, „odbiorcy usługi”; tego, którego dotyczy zadanie realizowane za otrzymane pieniądze. Szkoła wyższa może więc, w zależności od tego, jaką funkcję jej przypiszemy, rozliczać się przed studentami albo np. instytucjami rynku pracy i biznesem, jeżeli uznamy, że do jej zdań należy „produkowanie” kompetencji odpowiadających potrzebom rynku pracy. A więc *accountability* jest pojęciem określającym relacje między partnerami: między producentem i użytkownikiem, między dostawcą i odbiorcą. Przy tym odnosi się ono jednak raczej do producenta i dostawcy, stanowi jego charakterystykę. Dlatego można chyba także słowo *accountable* tłumaczyć jako wiarygodny, zasługujący na zaufanie, zdolny do rozliczenia wykonanego zadania. Sądzę, że ani w języku polskim, ani w języku francuskim nie ma słowa o podobnym zakresie znaczeniowym. Być może dlatego, że w kulturze i tradycji obu narodów nie było dotychczas perspektywy, w której dominującym ujęciem relacji między partnerami bądź podmiotami w sferze publicznej byłoby „rozliczanie” czy „rozliczalność”. Wydaje się jednak, że obecnie – przynajmniej w Polsce – przy opisie polityki i sfery publicznej pojawiła się już (i daje się już odczuć) – potrzeba nazwania właściwości, którą ujmuje słowo *accountability*.

Tak czy inaczej rozliczanie jest prostsze i dokładniejsze, kiedy oczekiwania partnera (odbiorcy) są dobrze zdefiniowane oraz kiedy stopień wykonania zadania i spełnienia oczekiwań partnera można określić np. za pomocą wskaźnika. Niewątpliwie w takich przypadkach „producent usług edukacyjnych” spełnia swoje zadania, mając na uwadze rozliczanie zgodne z ustanowionymi definicjami oczekiwań i pozwalające uzyskać najlepsze wyniki według wskaźników określających podstawę rozliczeń. Czy rzeczywiście precyzyjnie określone zadania i wskaźniki określające ich wykonanie sprzyjają poprawie działania takich instytucji, jakimi są szkoły wyższe? Jak się dalej okaże, w dwóch prezentowanych tu artykułach pojawiają się na ten temat rozbieżne opinie.

Wróćmy jednak do raportu. Mimo że amerykańskie szkolnictwo wyższe ma zasłużenie dobrą opinię i amerykańskie uczelnie zajmują najwyższe miejsca w rankingach, raport zwraca uwagę na zagrożenia i słabości. Należą do nich odsiew i nie najwyższa efektywność (terminowość) studiowania. Łączy się to z nieefektywnością szkolnictwa niższych szczebli: na 100 uczniów rozpoczynających naukę w szkole średniej jedynie 68 kończy naukę w przewidzianym terminie; 40 spośród nich od razu po szkole średniej zapisuje się na studia, 27 przechodzi na wyższe lata i 18 kończy studia w terminie. W krajach unijnej „piętnastki” wskaźniki te są wyższe. W Stanach Zjednoczonych kończy studia dyplomem 73% studentów (w krajach „piętnastki” – więcej). Także inne wskaźniki terminowości nie wypadają najlepiej w Ameryce: 4 na 10 studentów *college’ów* nie kończy studiów w ciągu 6 lat. Raport zwraca także uwagę na nierówności: jedna czwarta najzdolniejszych uczniów

¹ Słowo *accountability* ma pochodzenie anglo-normandzkie, nie zaś anglosaskie – pisze Mark Bovens. Historycznie i semantycznie związane jest z *accounting*, w sensie księgowości (*book keeping*). Ślady określające jego znaczenie prowadzą do czasów panowania Wilhelma I (Wilhelma Zdobywcy, który podbił Anglię około 1060 r.). Podobno zażądał on od wszystkich właścicieli ziemi rejestracji i oświadczenia (*an account*) – co i gdzie jest ich własnością. *Public Accountability. A Framework for the Analysis and Assessment of Accountability Arrangements in the Public Domain* w: E. Ferlie, L. Lynne, C. Pollitt (eds.): *The Oxford Handbook of Public Management*, Oxford University Press, Oxford 2005.

z uboższych rodzin nie przechodzi na studia. Wśród studentów mniejszości etnicznej i studentów z ubogich rodzin są coraz lepiej reprezentowani, jednak znacznie większy ich odsetek, niż grupy dobrze sytuowanych, nie kończy studiów.

Wielu tym niedomaganiom – deklarują autorzy – można by zaradzić, poprawiając system rozliczania (*accountability system*). Jednak wymagania i standardy odnoszące się do sprawozdawczości stanowej i federalnej, zasady akredytacji, wskaźniki i sposób gromadzenia danych „nie znajdują należytego wsparcia i są nieefektywne”. Sprawozdawczość i rozliczanie (*accountability*) zawodzą, jeśli profesorowie traktują je jako przymus administracyjny. Dobry system rozliczania powstaje z autentycznego partnerstwa instytucji akademickich oraz twórców prawa i rozporządzeń, dzięki którym można precyzyjnie zdefiniować i zaakceptować cele, mierzyć postęp w ich realizacji oraz wspólnie pracować nad poprawą zarówno samego funkcjonowania, jak i miar je definiujących. Rzecz jasna, cele i zadania stawiane przed szkołami wyższymi powinny odpowiadać priorytetom polityki federalnej. Owe priorytety zaś nie powinny zniknąć z pola widzenia instytucji akademickich, kiedy zabiegają one o lepsze pozycje w hierarchiach prestiżu czy w rankingach, które potem rozstrzygają o finansowaniu, a także o napiętych najlepszych studentów oraz wybitnych profesorów.

Dobre dane mają z kolei podstawowe znaczenie dla ustanowienia i wyrazistości celów i wskaźników definiujących poziom oraz kierunku działania. Autorzy raportu zwracają uwagę, że na wielu uczelniach, w rozmaitych stanach, gromadzone dane nie pozwalają na uzyskanie dokładnej informacji, ilu studentów rozpoczyna studia i jak wielu z nich kończy je o czasie, ilu poprzestaje na stopniu licencjackim, jaki zaś procent przechodzi na studia doktoranckie. Władze w stanach, w których system sprawozdawczości (rozliczania) jest dobry, powinny wykorzystywać go do właściwego ustanawiania priorytetów polityki oraz do efektywniejszego finansowania. Autorzy przestrzegają jednak, iż do pobożnych życzeń trzeba zaliczyć wiarę polityków w to, że dodatkowe pieniądze automatycznie pozwolą na osiągnięcie celów ustanowionych przez polityków.

Reasumując, można stwierdzić, że w podsumowaniu daje się odczuć przestanie (być może nawet zasługujące na miano tezy) autorów raportu, iż dobrze zdefiniowane dane, trafnie dobrane wskaźniki mają duże znaczenie dla dobrego rozliczania szkół wyższych z zadań, które na siebie biorą. W konsekwencji *accountability* jest też dobre dla skutecznej polityki oraz dla poprawy funkcjonowania szkół wyższych odpowiadającego owej polityce.

Burton Clark: *The Character of the Entrepreneurial University* „International Higher Education” Winter 2005, nr 38 (The Boston College Center for International Higher Education)

Refleksje Burтона Clarka, jednego z najbardziej poważanych autorów zajmujących się szkolnictwem wyższym, zdają się podważać przedstawioną wyżej tezę. Warto dodać, że Clark jest autorem określenia „uniwersytet przedsiębiorczy”. Określenie to zdobyło uznanie jako celnie oddające sposób dostosowania się organizacji do nowych warunków, w których działają uczelnie, zmuszone do większej efektywności w badaniach i kształceniu oraz w konkurowaniu o pieniądze z innymi szkołami. W Polsce debata wskazuje na kontrowersje związane z tym terminem. Jedni uważają, że sposób działania uczelni wią-

zany z określeniem „uniwersytet przedsiębiorczy” prowadzi do pogorszenia standardów życia naukowego (standardów badań i kształcenia), inni – że bez efektywniejszego zarządzania zasobami, bez przyjęcia stylu działania adekwatnego do tego określenia, uczelnia się nie poprawi, nie będzie mogła realizować swej misji i strategii, a może nawet nie potrafi przetrwać na rynkach badań i kształcenia. Czy system dobrej sprawozdawczości, dobrego rozliczania wpłynie na poprawę działania szkół wyższych, czy będzie sprzyjał przemianie instytucji w „uniwersytet przedsiębiorczy”, sprawnie reagujący na zmieniające się oczekiwania otoczenia (partnerów) w kwestii badań i kształcenia?

Burton Clark w latach 1980–1995 prowadził badania kilku europejskich uniwersytetów. Interesowało go, jak zmieniał się sposób działania badanych uczelni, co spowodowało, że niektóre z nich, zamiast reagować na zmiany w otoczeniu, zaczęły same w sposób aktywny układać swoje relacje z partnerami (z otoczeniem). Clark ze swoich obserwacji wyprowadził pięć dróg (sposobów) transformacji; pięć płaszczyzn przeobrażeń w uniwersytet przedsiębiorczy: zróżnicowanie sposobów finansowania, wzmocnienie centrum (ośrodka) zarządzającego uczelnią, rozwój jednostek organizujących swoje kontakty z otoczeniem, wzmocnienie ośrodków badawczych oraz rozwój kultury przedsiębiorczości (Burton Clark: *Creating Entrepreneurial Universities*, Pergamon-Elsevier, New York 1980). W swojej najnowszej książce (*Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*, Open University Press, London 2004) Clark rozwija koncepcję „uniwersytetu przedsiębiorczego”. Podkreśla, że każda z badanych instytucji stanowi unikatową kombinację pewnych ogólniejszych, spotykanych także w innych miejscach, charakterystyk oraz cech szczególnych. Wszędzie na ogół można było odnaleźć współdziałanie jednostek zorientowanych na zmianę, wszędzie też pracownicy administracji – zarówno administrujący badaniami, jak i dydaktyką – okazywali orientację na zmianę.

Jednak z naszej perspektywy bardziej interesujące są spostrzeżenia autora dotyczące rozliczania i sprawozdawania. Otóż Clark spostrzegł, że zróżnicowanie źródeł finansowania w uniwersytecie przedsiębiorczym staje się tak duże, iż znacznie poszerza autonomię uniwersytetu; źródła finansowania nie uzależniają instytucji ani od „stanowych biurokratów”, reprezentujących środki publiczne, czyli najczęściej najważniejsze (podstawowe) źródło finansowania szkół publicznych, ani od prywatnego biznesu, nastawionego komercyjnie, ani nawet od czesnego wpłacanego przez studentów. Pieniądze składające się na przychody uniwersytetu poza wymienionymi trzema źródłami, w istotnej części pochodzą od instytucji publicznych, zrzeszeń alumnów i prywatnych dotacji, wreszcie – z odsetek od zgromadzonego kapitału. W sumie więc, konkluduje Clark, efektywne, sprawne zarządzanie nie pojawia się tam, gdzie uniwersytet zależy od „państwa” lub od „rynku”, ale tam, gdzie dominują mechanizmy samostanowienia i „samosterowności”; a więc tam – jeśli dobrze rozumiem autora – gdzie *accountability* nie tworzy krępującego gorsetu. Z omawianego artykułu nie wynika jednak, co jest pierwsze: czy uniwersytet przedsiębiorczy prowadzi do dywersyfikacji źródeł finansowania i uniezależnienia od rozliczania się z instytucjami finansującymi, czy też dywersyfikacja sama w sobie sprzyja rozwojowi uniwersytetu przedsiębiorczego. Tak czy inaczej, rozliczanie (*accountability*), tak jak je rozumie Clark, nie idzie w parze z rozwojem uniwersytetu przedsiębiorczego.

Samostanowienie i pewna doza autonomii powinny bez wątpienia sprzyjać racjonalizacji i wszelkim przedsięwzięciom instytucji zmierzającym do efektywniejszego wykorzystania zasobów, do sprawniejszego działania, bez względu na to, jakie cele instytucja so-

bie postawi. Bez wątpienia także rozliczanie, sprawozdawanie i rygory wprowadzane przez wskaźniki, na których coraz częściej opiera się finansowanie – by wymienić choćby ocenę „produkcji” naukowej na podstawie filadelfijskiej listy czasopism czy algorytmy finansowania dydaktyki – ograniczają autonomię. Byłoby więc tak, że pewna doza autonomii i samostanowienia sprzyja lepszej realizacji misji, która jest wszak dobrowolnym określeniem i przyjęciem zobowiązań wobec otoczenia, tym samym sprzyja efektywnemu rozliczaniu się? Czy – z drugiej strony – jest też tak, że oczekiwania partnerów i władz (ministerstw edukacji i nauki), coraz lepiej definiowane poprzez wskaźniki i algorytmy, muszą ograniczać autonomię? A może jednak jest tak – jak w naszej, polskiej sytuacji – że dobrze zdefiniowane oczekiwania związane z finansowaniem podnoszą efektywność działania przynajmniej w niektórych aspektach?

Zapewne wraz z wprowadzaniem reformy szkolnictwa wyższego, konkutowaniem o studentów, mającym podłoże w niżu demograficznym, oraz konkutowaniem o granty – spowodowane brakiem pieniędzy – te pytania będą powracać. Jaka będzie odpowiedź, zależy zapewne po części od debaty na temat *accountability*.

Kronika

„Przegląd tematyczny szkolnictwa wyższego OECD” – informacja na temat prac nad projektem w Polsce

Badania nad szkolnictwem wyższym są jednym z pięciu kluczowych dziedzin działania Komitetu Edukacji OECD¹. W latach 2002–2004 przeprowadzono przeglądy tematyczne szkolnictwa wyższego w Finlandii (2002), Szwajcarii (2003), Danii (2003) i Irlandii (2004). W 2003 r. przedstawiono propozycję realizacji nowego projektu pt. „Przegląd tematyczny szkolnictwa wyższego” (*Thematic Review of Tertiary Education*), który objąłby swym zasięgiem szerszą grupę krajów, wypełniając lukę w dotychczasowych analizach. W czerwcu 2004 r. sformułowano założenia, cele i metodologię nowego projektu. W tym samym roku podjęto w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu decyzję o przystąpieniu do przeglądu.

Głównym celem projektu jest dogłębna ocena i analiza systemów szkolnictwa wyższego. Przedmiotem uwagi są przede wszystkim działania polityczne poszczególnych krajów w obszarze szkolnictwa wyższego: cele ekonomiczne i społeczne, poznanie mechanizmów zapewnienia jakości, rozpoznanie sytuacji finansowej i „mobilizacji” zasobów, poznanie mechanizmów przyczyniających się do skutecznego zarządzania. Szczególną zaletą projektu jest to, że stwarza on możliwość obiektywnej, zewnętrznej oceny systemów szkolnictwa wyższego przez międzynarodowych ekspertów.

W ramach przeglądu przygotowywane są następujące raporty:

- Raporty krajowe (*Background Reports*), przygotowywane przez każdy z krajów biorących udział w przeglądzie, według schematu opracowanego przez OECD. Przedstawiają one obraz krajowej i międzynarodowej specyfiki szkolnictwa wyższego (opis struktury, powiązania z rynkiem pracy), analizę kluczowych czynników wpływających na system oraz istotne problemy szkolnictwa wyższego (zarządzanie, finansowanie, kadry, jakość kształcenia, globalizację i umiędzynarodowienie).
- Specyficzne rekomendacje dla krajów (*Country Notes*), opracowane przez ekspertów OECD na podstawie raportów krajowych, wizyt studyjnych i danych zastanych.

¹ Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) jest międzynarodową organizacją gospodarczą powołaną w 1960 r. OECD jest bezpośrednią sukcesorką powstałej w 1948 r. Organizacji Europejskiej Współpracy Gospodarczej, powołanej do odbudowy Europy ze zniszczeń wojennych. Głównym celem OECD jest stymulowanie i wspieranie wzrostu gospodarczego, zatrudnienia, rozwoju społecznego i handlowego oraz edukacji i innowacji w krajach członkowskich i współpracujących. W skład OECD wchodzi 30 krajów, najbardziej rozwiniętych gospodarczo, a Polska jest członkiem OECD od 1996 r. Szczególnym uznaniem w świecie cieszą się raporty i publikacje OECD, informujące o przebiegu reform i sytuacji społeczno-ekonomicznej krajów.

- Raport porównawczy (*Comparative Report*), podsumowujący badanie, zawierający informacje o wszystkich krajach uczestniczących w przeglądzie, przedstawiający analizy porównawcze problemów szkolnictwa wyższego oraz przykłady reform i dobrych praktyk.

Decyzje poszczególnych krajów, dotyczące udziału w projekcie, zapadają na szczeblu ministerialnym, na podstawie formalnych decyzji ministrów edukacji (podobnie jak to ma miejsce w przypadku innych projektów OECD). Do udziału w przeglądzie przystąpiły 22 kraje: Austria, Belgia (część flamandzka), Chile, Chiny, Chorwacja, Czechy, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Islandia, Japonia, Korea Południowa, Holandia, Nowa Zelandia, Norwegia, Polska, Rosja, Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania. Dwanaście spośród nich (Chiny, Chorwacja, Czechy, Estonia, Finlandia, Holandia, Islandia, Japonia, Korea Południowa, Polska, Nowa Zelandia i Norwegia) przystąpiło do przeglądu w pełnej wersji (tematycznej), co oznacza, że będą one podejmować ekspertów OECD przeprowadzających badania. Pozostałe kraje biorą udział w tzw. wersji analitycznej – nie podejmują zagranicznych ekspertów, ale jedynie przygotowują raporty krajowe.

Decyzja o przystąpieniu przez Polskę do przeglądu wynikała z dwóch zasadniczych powodów. Pierwszym z nich było rozpoczęcie, przez prezydencki zespół ekspertów, prac nad przygotowaniem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, drugą natomiast – podjęcie w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu dyskusji nad opracowaniem długoterminowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Władze ministerstwa uznały, że udział w projekcie jest ogromną szansą na usprawnienie systemu szkolnictwa wyższego, a rekomendacje ekspertów będą bardzo użyteczne w toku dalszej reformy.

W 2004 r. w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu powołana została specjalna grupa zadaniowa – Komitet sterujący ds. organizacji przeglądu tematycznego OECD. W skład komitetu weszli przedstawiciele środowiska akademickiego (Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Państwowej Komisji Akredytacyjnej, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich), Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministerstwa Nauki i Informatyzacji².

Podczas pierwszego posiedzenia Komitet powierzył przygotowanie raportu krajowego paniom prof. dr hab. Małgorzacie Dąbrowie-Szeffler oraz dr hab. Julicie Jabłeckiej-Prystopskiej z Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przy Uniwersytecie Warszawskim. W czasie posiedzeń Komitetu, w 2004 r. i w pierwszej połowie 2005 r., omawiano kolejne rozdziały raportu krajowego, przygotowywanego sukcesywnie przez Autorki. Ostateczną wersję raportu Komitet przyjął we wrześniu 2005 r. Jego angielska wersja zostanie przekazana do Sekretariatu OECD do końca 2005 r.

W ramach harmonogramu przygotowanego przez OECD, w lutym 2006 r. odbędzie się w Polsce pierwsza (2–3 dniowa) „rozpoznawcza” wizyta ekspertów, której głównym celem będzie spotkanie z przedstawicielami Komitetu Sterującego oraz ustalenie osób i organi-

² Prof. Tadeusz Szulc (podsekretarz stanu, MENiS; Jerzy Wiśniewski (przewodniczący Komitetu, dyrektor Departamentu Strategii Edukacyjnej i Funduszy Strukturalnych, MENiS); Ewa Sieczek (dyrektor Departamentu Szkolnictwa Wyższego, MENiS); Olga Piekarska (Departament Szkolnictwa Wyższego, MENiS); prof. Jerzy Błazejowski (przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego); prof. Andrzej Jamiołkowski (przewodniczący Państwowej Komisji Akredytacyjnej); prof. Andrzej Kraśniewski (sekretarz Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich); dr Dariusz Drewniak (dyrektor Departamentu Strategii i Rozwoju Nauki, MNiI); dr Robert Pawlak (Departament Strategii Edukacyjnej i Funduszy Strukturalnych, MENiS) oraz autorki raportu: prof. dr hab. Małgorzata Dąbrowa-Szeffler i dr hab. Julita Jabłeczka-Prystopska.

zacji objętych badaniem. W maju 2006 r. będzie miała miejsce tygodniowa wizyta, podczas której grupa ekspertów spotka się z przedstawicielami organizacji. Przewiduje się, że spotkania zostaną przeprowadzone z przedstawicielami: władz centralnych, władz szkół wyższych, organizacji studenckich, zespołów badawczych, związków zawodowych, Państwowej Komisji Akredytacyjnej. OECD planuje opublikowanie raportu końcowego z badania w końcu 2007 r.

Robert Pawlak

Departament Strategii Edukacyjnej i Funduszy Strukturalnych
Ministerstwa Edukacji Narodowej i Nauki

Konferencja „Taksonomia nauki w oglądzie naukoznawczym” (Warszawa, 16 listopada 2005 r.)

W programie konferencji, zorganizowanej przez Komitet Naukoznawstwa PAN, znalazły się wystąpienia o charakterze bardziej ogólnym, a także referaty odnoszące się do różnych dyscyplin nauki. Charakter ogólny miało pięć referatów:

- prof. dr hab. Ireneusza Białeckiego – *Etos nauki a nowe funkcje nauki*;
- prof. dr hab. Urszuli Żegleń – *Naukoznawstwo w perspektywie filozofii*;
- prof. dr hab. Janusza Goćkowskiego – *Status poznawczy taksonomii nauki*;
- prof. dr hab. Wacława Kasprzaka – *Struktura dyscyplinowa nauki i jej użytki*;
- prof. dr hab. Wojciecha Gasparskiego – *Prakseologia na mapie nauk*.

Ujęcie taksonomii z punktu widzenia poszczególnych dyscyplin znalazło się w pięciu kolejnych wystąpieniach:

- prof. dr hab. Grażyny Woronieckiej – *Mapa specjalności antropologicznych, socjologicznych i politologicznych*;
- dr hab. Jana Hartmana – *Obecność filozofii w krainie nauk pozytywnych*;
- mgr Anny Woźniak – *Obecność historii w naukach humanistycznych*;
- mgr Katarzyny Machowskiej – *Mapa nauk o kulturze*;
- dr Przemysław Kisiela – *Sztuka jako przedmiot badań: podejście autoteliczne i podejście instrumentalne*.

Zarówno referaty, jak i dyskusja ujawniły złożoność problematyki i wiele kontrowersji. Podstawowa opozycja dotyczyła podziału nauk: według niektórych dyskutantów podziały nauk są potrzebne, według innych niepotrzebne. Zależy to od celu i sposobu ich dokonywania. Podziały dokonywane są w różny sposób, a wyodrębnianie dyscyplin często bywa ułomne. Podziały takie z powodów biurokratycznych (zarządzania nauką) są niezbędne. To, co istnieje w formie podzielonej, zostało wymuszone koniecznością, potrzebami praktycznymi. Natomiast status poznawczy taksonomii nauki to przekonania. Nie ma bowiem ogólnej natury nauki przesądzającej o istnieniu dyscyplin.

Zwrócono uwagę na zainteresowanie klasyfikacjami od czasów Arystotelesa, które szczególnie rozwijało się w XIX wieku. Nawiązywano do wielu prac filozofów nauki i twórców prakseologii, a także współczesnych opracowań. Według jednego z dyskutantów nastąpiła wręcz inflacja pomysłów na temat dzielenia nauki. Podziałów tych nie można narzu-

cić, nauki dzielą się tak, jak je dzielą uczeni. Podziały dziewiętnastowieczne są niepraktyczne i nie mają żadnych perspektyw. Według innego dyskutanta problem tkwi nie na poziomie dziedzin, ale specjalności.

Z drugiej strony w okresie rozwoju nauki mówiło się także o integracji nauki i studiów. W referatach prezentowano wizję nauki tworzonej w uniwersytetach, tymczasem nastąpiła zmiana modelu nauki, współczesny model jest modelem kooperacyjnym (korporacyjnym). Istotnym zjawiskiem jest także konieczność rozliczania się nauki akademickiej przed społeczeństwem, a nauki kooperacyjnej przed korporacją. Istnieją czynniki ludzkie, wymuszające segmentację. Pojawia się terytorializm, tworzenie sztucznych granic, nawet w ramach jednego wydziału. Rodzi się także inne pytanie: do kogo adresowane są wyniki badań naukowych? Według jednego z referentów są one skierowane do naukowców mają też stanowić pomoc w zarządzaniu nauką.

Taksonomię można także oceniać z innej perspektywy. Odmienne perspektywy narzucają przedsięwzięcia poznawcze, a inną – stosowane. W tych ostatnich wynik i cel są zadane, a wobec badań stosuje się kryterium poprawności. Na takim rozróżnieniu powinna się opierać polityka finansowania badań. Podziały nauk na poznawcze i stosowane występują w każdej dziedzinie nauki. Drugim ważnym wymiarem podziałów jest terytorialność nauk z punktu widzenia odbiorcy. Odbiorcą wyników może być cała światowa społeczność, ale są też badania interesujące lokalnego odbiorcę. To także ma implikacje dla systemu oceny i finansowania badań (badania o lokalnym zasięgu nie spełnią takich wymogów, jak publikowanie w czasopismach o światowym zasięgu).

Na zakończenie wyrażono przekonanie, że konferencja winna stać się punktem wyjścia do kształtowania działań naukowych. Przedstawione zagadnienia rodzą wiele dalszych pytań: jak należy rozumieć różnice między nauką, wiedzą i mądrością, zwłaszcza w kontekście tworzenia społeczeństwa (gospodarki) opartej na wiedzy. Należy też pamiętać, iż istnieją dwa rodzaje wiedzy: wiedza naukowa i wiedza objawiona. Bez tej ostatniej – jak twierdził Einstein – nasza wiedza byłaby kulawa.

Julita Jabłecka

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego,
Uniwersytet Warszawski

Summaries

Nian Cai Liu, Ying Cheng

Academic Ranking of World Universities – Methodology and Problems

The Institute of Higher Education at Shanghai Jiao Tong University has published the Academic Ranking of World Universities on the Internet. The ranking has drawn wide attention worldwide. Within the ranking institutions are ranked according to their academic or research performance. Ranking indicators include the alumni and staff winning major international awards, highly cited researchers in major research fields, articles published in selected top journals and articles indexed by major citation indexes, as well as performance per capita. Methodological problems discussed in the article include quantitative versus qualitative evaluation, evaluation of research versus education, variety of institutions, language of publications, selection of awards and studying and working experience of award winners. The article also discusses technical problems such as definition of institutions, name expression of institutions, merging and splitting of institutions, searching and attribution of publications.

Krzysztof Pawłowski

Impact of Rankings and Accreditations on the Brand of a University on the Free Market – A Discussion Article

The aim of this article is to discuss the issue of the quality of university within the Polish higher education system. The author, the founder and president of a strongly student-oriented university, believes that under Polish conditions (limited government outlays on research, no clear demand for innovations and research from industry in Poland), the quality of higher education will be most strongly determined by the quality of graduates which, in turn, builds the public image of universities and the public trust in them.

Universities or their departments which want to attract talented candidates in the ever intensifying competition will have to take care of their public image and prove their high quality. This will lead to an increased interest in the brand of the university and mechanisms applied to evaluate the quality of university. New forms of evaluation introduced into common practice in the second half of 1990s (accreditations, rankings) will increasingly influence the situation of the Polish higher education. The author discusses the impact of rankings and accreditations on the brands of universities and ponders about the strongest determinants of the quality of a university: brand (image), position in rankings or results of accreditation procedures.

Aleksander Kobylarek
**Redefining the Function of Universities from the Local Community
 Perspective (Bridge Theory)**

The author proposes a new look at the traditional functions of a university. He takes a note of intensifying civilisation trends which have put universities in a new situation while undermining the mission that universities have been pursuing to date. The author also points out the possibility to integrate and subordinate the two traditional functions of a university to new tasks imposed by local communities. If we assume that growth and enrichment of local communities are the key points of reference in redefining traditional roles of universities, we will arrive at a model which, above all, shows no disharmony between education and research. Additionally, such redesigning of functions enhance the prestige of universities and allow them to become part of the ongoing change.

Krzysztof Wasielewski
**University Recruitment Mechanisms – An Example of General Sociology
 at Nicolaus Copernicus University in Torun**

The mechanisms which shape the student population are extremely complex and complicated. As a result of various selection mechanisms, ever smaller percentages of young people reach subsequent levels of education. Key differentiating factors include: school performance, abilities, acquired skills, social and economic conditions in the socialising environment, any endeavours by educational institutions and individuals' motivations and actions. The author is primarily interested in the recruitment procedure which is among the most crucial mechanisms that shape the student population. As it turns out, the procedure is not free of the influence of social factors. The article is based on research conducted during the recruitment procedure for a study programme in general sociology at the Nicolaus Copernicus University in Torun. The analyses of mechanisms which shape the first year student population at the aforementioned university clearly indicate that the recruitment procedure rests on two platforms. On the one hand, most of the admittees were good students but, on the other hand, the screening procedure negatively selects candidates by gender and residential background.

Jerzy Goćkowski, Katarzyna M. Machowska
The Status and Functions of an Expert in Arranging Academic Life

The authors attempt to answer the following questions: (1) Who is a good expert on arranging academic life? (2) What is the right sociotechnics to arrange academic life? (3) What are the preferences/rationalities that could guide an expert on arranging academic life? (4) What are the functions of an expert who is knowledgeable in solving problems of arranging academic life? (5) What are the proper ways of arranging conditions for education and raising young researchers? (6) What types of games (for success on the media market) are played by academic life experts in times of mass democracy, mass culture and mass learning?

Małgorzata Góral, Dominika Walczak
**Public Debate on the *Higher Education Act*:
An Account and Attempt at Analysis**

The systemic transformation after 1989 and the progressing European integration opened a completely new context for higher education in Poland. As a result, massification, internationalisation and marketisation soon brought about problems that Polish universities had to struggle with. The need for strategic reforms became clear, in particular an amendment to the *Higher Education Act*, in force since 1990, whose regulations were increasingly incompatible with the reality of university life. Work on the new law began on 10 December 2002, when president Aleksander Kwasniewski appointed an expert team, and closed on 22 January 2005, when the draft *Higher Education Act* was adopted. In parallel, a public debate was going on and it flared up again after the draft law was announced. The article is designed as an account of that debate. An attempt has been made to analyse various statements published in leading Polish dailies and weeklies and on some Internet sites. The article refers to a few most discussed issues i.e. incorporation of the Bologna process in the new draft law, employment status available for researchers, the phenomenon of polyemployment, academic career paths (*habilitation* and professor titles bestowed upon by the president of the Republic of Poland), tuition for higher education and autonomy of universities.

Dorota Jołkiewicz
Evaluation of Higher Education and the Quality of Education

The aim of this article is to present the issues related to the quality of education at tertiary level and ways of controlling and evaluating its quality.

The author defines the evaluation process, outlines the historical background of human interest in the quality and evaluation of education, and then presents the functions, aims and tools of the evaluation process. The author also describes external and external mechanisms of quality evaluation and lists principles that a properly operating quality assurance and evaluation system should follow. In conclusion, the author puts forth a hypothesis regarding continuously growing interest in performance, quality and evaluation of education in HE sector and attempts to identify the underlying reasons for this phenomenon at Polish universities. One of the main reasons is the growing competition on the educational services market and the redefined role of students. Students have become customers who expect high quality of education: high quality of educational services of which they are consumers and recipients.

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler
Education Quality Assurance in Literature and University Practice

This article is a commentary to Victoria Kis's publication entitled *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects* ('Tertiary Review', August 2005).

The author recalls the key stages of the Bologna process and describes her position on the following issues covered in the aforementioned publication: (1) quality of education – possible interpretation; (2) evaluation and assessment; (3) accountability of a university vs. quality improvement – together or separate?; (4) the role of performance indicators, qualitative and quantitative evaluation; (5) external and internal evaluation; (6) evaluation vs. funding; (7) education quality criteria; (8) joint vs. separate system of evaluating the quality of education and quality of research at the university.

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Ireneusz Bialecki – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, redaktor naczelny półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. Jest autorem dwóch książek poświęconych nierównościom w dostępie do wykształcenia oraz wielu prac dotyczących m.in. struktury społecznej, struktury wykształcenia i socjologii polityki. Był jednym ze współautorów czterech raportów z serii *Polacy*, opublikowanych pod redakcją Władysława Adamskiego (1980; 1981; 1985; 1990). Jest członkiem zespołu redakcyjnego kwartalnika „Res Publica Nowa” oraz Rady Redakcyjnej miesięcznika „Higher Education”, wydawanego przez Kluwer Academic Publishers. W latach 1994–1996 kierował zespołem, który przygotował raport *Education in Changing Society*, stanowiący podstawę przeglądu polityki edukacyjnej w Polsce przez ekspertów OECD; był także kierownikiem zespołu realizującego polską część badań międzynarodowych nad analfabetyzmem funkcjonalnym.

Małgorzata Dąbrowa-Szefler – doktor habilitowany nauk ekonomicznych, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, wicedyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, przewodnicząca Komitetu Naukoznawstwa przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Zajmuje się problematyką kadr

badawczych, ich mobilności oraz kariery zawodowej, finansowaniem nauki i szkolnictwa wyższego, a także strategiami rozwoju szkolnictwa wyższego. W ostatnich latach opublikowała m.in.: *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju* (2001), *System nauki i szkolnictwa wyższego. Funkcjonowanie i elementy zarządzania* (2003).

Janusz Goćkowski – profesor doktor habilitowany, socjolog nauki i antropolog wiedzy, historyk idei. Pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim (Instytut Etnologii) i Politechnice Wrocławskiej (Studium Nauk Humanistycznych). Jest przewodniczącym Sekcji Socjologii Nauki oraz Komisji Historii Myśli Społecznej i Politycznej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, a także członkiem Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk i Rady Redakcyjnej kwartalnika „Zagadnienia Naukoznawstwa”. Autor książek: *Autorytety świata uczonych* (1974), *Ethos nauki i role uczonych* (1996), *Uniwersytet i tradycja w nauce* (1999), *Ludzie systemu i ludzie problemu. Wieczna wojna w teatrze życia naukowego* (2000).

Małgorzata Góral – studentka Wydziału Pedagogicznego (V rok) oraz Wydziału Psychologii (IV rok) Uniwersytetu Warszawskiego. Przygotowywana przez nią na Wydziale Pedagogicznym praca magisterska dotyczy przemian szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 r. Interesuje się także

problematyką karier akademickich oraz mobilnością pracowników naukowych i studentów.

Julita Jabłecka – doktor habilitowany nauk ekonomicznych, specjalista z zakresu organizacji i zarządzania, sekretarz naukowy Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zainteresowania badawcze: przemiany w nauce oraz w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie, procesy decyzyjne w nauce, ewaluacja jako instrument zarządzania. Autorka wielu publikacji poświęconych tym zagadnieniom, m.in. książki *Koordinacja badań akademickich. Teorie, koncepcje, rzeczywistość* (2002).

Dorota Jolkiewicz – absolwentka Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego (2003); magister socjologii o specjalizacji metodologiczno-badawczej. W trakcie studiów uczestniczyła w różnorodnych projektach badawczych, m.in. z zakresu ewaluacji edukacji oraz jakości procesu kształcenia w ramach programu Socrates/Erasmus na Uniwersytecie Łódzkim. Jest asystentem w Zakładzie Socjologii Międzyuczelnianej Katedry Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. W pracy naukowej i dydaktycznej łączy zainteresowania metodologią badań społecznych z problematyką socjologii zdrowia i choroby; rozpoczęła zbieranie materiałów do pracy doktorskiej poświęconej obrazowi AIDS w mediach oraz w badaniach opinii społecznej.

Aleksander Kobylarek – doktor pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Andragogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się problemami edukacji w obliczu intensywnych zmian cywilizacyjno-kulturowych oraz metodami optymalizacji fun-

kcjonowania szkoły wyższej w warunkach skoku cywilizacyjnego. Jest autorem kilku publikacji na ten temat, zamieszczonych w czasopismach naukowych (*Edukacja wobec przemian kulturowych. Wybór problematyki*, „Forum Oświatowe” 2001, nr 1; *Edukacja wobec barier rozwoju społeczeństwa transformacyjnego*, „Edukacja Dorosłych” 2002, nr 4; *Uniwersytet – zarys idei podstawowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2002, nr 1) oraz książki *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu* (2004).

Nian Cai Liu – profesor, specjalista w dziedzinie polityki naukowej, zarządzania i planowania strategicznego w szkołach wyższych, współtwórca najbardziej znanego w świecie rankingu uczelni: Academic Ranking of World Universities, dyrektor Biura Planowania oraz Instytutu Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Ciao Tong w Szanghaju.

Katarzyna M. Machowska – magister socjologii, europeistka, doktorantka w Zakładzie Socjologii Nauki i Filozofii Politechniki Wrocławskiej. Interesuje się socjologią wiedzy, socjologią literatury, teorią cywilizacji oraz antropologią demokracji.

Robert Pawlak – doktor, krajowy koordynator „Przeglądu tematycznego szkolnictwa wyższego OECD”. Pracuje w Departamencie Strategii Edukacyjnej i Funduszy Strukturalnych w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu (obecnie – Ministerstwo Edukacji Narodowej i Nauki).

Krzysztof Pawłowski – absolwent Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, doktor nauk fizycznych, działacz społeczny, samorządowy i gospodarczy; organizator zawodowego szkolnictwa wyższego. Jest założycielem i rektorem Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu

(1992) oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Toruniu (1996); doktor *honoris causa* National Louis University (Chicago); autor ponad 40 publikacji z zakresu badań strukturalnych grafitu oraz technologii produkcji tworzyw węglowych i grafitowych.

Dominika Walczak – magister socjologii, doktorantka w Instytucie Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Główne zainteresowania badawcze: systemy szkolnictwa wyższego, kariery akademickie, mobilność pracowników naukowych.

Krzysztof Wasielewski – magister socjologii, absolwent Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

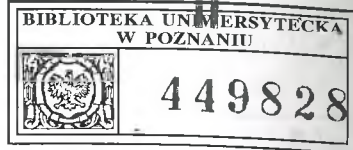
w Toruniu, asystent w Zakładzie Socjologii Edukacji i Młodzieży w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: badania i analizy nierówności w dostępie do studiów oraz mechanizmy wyłaniania się wiejskich elit.

Ying Cheng – specjalistka w dziedzinie polityki naukowej, zarządzania i planowania strategicznego w szkołach wyższych, profesor w Instytucie Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Ciao Tong w Szanghaju, współtwórczyni najbardziej znanego na świecie rankingu uczelni: Academic Ranking of World Universities.



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: vmsiczek@uw.edu.pl

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi 40 zł

ISSN 1231-01-98