

Nauka i szkolnictwo wyższe

2/28/2006

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Dyskusyjne problemy
społeczeństwa wiedzy

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)
Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**
Adam **Galkowski** (sekretarz redakcji)
Jacek **Kochanowski**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu
Ireneusz **Białecki**, Jacek **Kochanowski**

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 Uniwersytet Warszawski
z funduszy na działalność statutową*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, Warszawa 2006

ISSN 1231-02-98

red. 449828 // H
2007-02-21

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

2/28/2006, półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

Krzysztof **Leja**, Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy
– oparty na wiedzy 7

Radosław **Rybkowski**,
Rola ogólnego wykształcenia wyższego w społeczeństwie wiedzy
– przykład Stanów Zjednoczonych 27

Kamila **Biały**, Szkolnictwo wyższe w Polsce w warunkach rynkowych
a proces budowy społeczeństwa opartego na wiedzy
– kilka uwag krytycznych 34

Anna **Orczykowska**, Szkolnictwo wyższe
a wymagania rynku pracy 49

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**, Nauczyciele akademicy
jako prekursorzy i moderаторzy społeczeństwa wiedzy 65 ✓

Andrzej **Szuwarzyński**, Metoda DEA pomiaru efektywności
działalności dydaktycznej szkół wyższych 78

Karol **Sauerland**, Idea uniwersytetu
– aktualność tradycji Humboldta? 89

Ireneusz **Bialecki**, Pojęcie kompetencji
a polityka wobec edukacji i rynku pracy 97

Kronika 108

Abstracts 114

Noty o autorach 117



44982811 / 2006²⁸

BIBL. UAM
2006 EO/1644

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

2/28/2006, semi-annual, Warsaw

Editorial 5

Krzysztof **Leja**, University: traditional
– entrepreneurial – knowledge-based 7

Radosław **Rybkowski**, The role of general higher education
in knowledge-based society – the U.S. example 27

Kamila **Biały**, Higher education in Poland under market economy versus
the building of knowledge-based society – some critical remarks 34

Anna **Orczykowska**, Higher education
and the labour market demands 49

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**, Academic teachers as forerunners
and moderators of knowledge-based society 65

Andrzej **Szuwarzyński**, DEA methodology to measure efficiency
of knowledge creation and sharing in higher education institutions 78

Karol **Sauerland**, The future of university
– relevance of Humboldt's tradition? 89

Ireneusz **Białecki**, The notion of competence:
policy versus education and the labour market 97

Chronicle 108

Abstracts 114

Notes on the authors 117

Od Redakcji W dniach 11–12 maja 2006 r. odbyła się w Krakowie ogólnopolska konferencja naukowa *Szkolnictwo wyższe w procesie budowania społeczeństwa wiedzy w Polsce*, zorganizowana przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego przy współpracy Wydziału Socjologii Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie. W czasie konferencji podjęta została niezwykle aktualna problematyka roli i funkcji szkolnictwa wyższego w strategiach budowy nowoczesnego społeczeństwa, w którego funkcjonowaniu wiedza odgrywa rolę zasadniczą. Zajmowaliśmy się zatem problematyką, która od dłuższego czasu stanowi ważny obszar poszukiwań badawczych naszego Centrum, jesteśmy bowiem przekonani, że tocząca się dyskusja naukowa i publicystyczna na temat społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy wymaga wielu doprecyzowań i wyjaśnień.

W pierwszej części półrocznika zamieściliśmy pokłosie tej konferencji: wybrane referaty wygłoszone przez badaczy z całej Polski. Otwierający tom artykuł Krzysztofa Lei poświęcony jest *transformacji uniwersytetów* i stopniowemu przekształcaniu ich w instytucje przedsiębiorcze, odgrywające kluczową rolę w konstytuowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy. Autor przedstawia krótką historię rozwoju tej instytucji, wskazując na strategie, za pomocą których uniwersytety dostosowywały się do stawianych przed nimi wymagań, w związku z dynamicznymi przemianami społeczeństw zachodnich. Radosław Rybkowski omawia sposób, w jaki ze współczesnymi wyzwaniami budowania społeczeństwa wiedzy radzi sobie *amerykańskie szkolnictwo wyższe*. Kamila Biały podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, *jak polskie instytucje edukacyjne radzą sobie w rzeczywistości rynkowej*, starając się nie stracić z pola widzenia swej zasadniczej misji. *Rynek pracy* w coraz większym stopniu wpływa na ofertę edukacyjną szkół wyższych – problematykę tę podejmuje Anna Orczykowska. Wiedza odgrywa obecnie rolę podstawowego elementu *kapitału jednostki* oraz fundamentalnego *zasobu modernizacyjnego* społeczeństw, w związku z czym, jak wskazuje w swoim tekście Agnieszka Dziedziczak-Fołtyn, nauczyciel akademicki staje się *prekursorem i moderatorem społeczeństwa wiedzy*. Zadaniem nauczycieli akademickich, choć z pewnością tę konstatację można odnieść do nauczycieli wszystkich szkół, jest nie tylko efektywna transmisja wiedzy, ale także wyposażenie uczniów/studentów w pewnego rodzaju „wartość dodaną”, jaką jest umiejętność dalszego samodzielnego zdobywania wiedzy oraz radzenia sobie z dynamiką przemian zachodzących we współczesnym świecie. Prowadzi to nas do problematyki *zarządzania jakością we współczesnych instytucjach edukacyjnych*, którą w swoim artykule podejmuje Andrzej Szuwarzyński. Troska o jakość przekazywanej wiedzy oraz o jakość sposobu jej przekazywania staje się bowiem warunkiem kluczowym budowania zrębów społeczeństwa opartego na wiedzy.

Poza materiałami konferencyjnymi prezentujemy niezwykle interesujący tekst wykładu prof. Karola Sauerlanda, wygłoszonego wiosną 2006 r. na Uniwersytecie Warszawskim, w którym podejmuje on problematykę *aktualności modelu kształcenia uniwersyteckiego zaproponowanego przez Wilhelma von Humboldta*. Ważne wydaje się pytanie, które możemy postawić w kontrapunkcie do rozważań na temat budowania społeczeństwa wiedzy, wiążące się z podkreśleniem znaczenia przede wszystkim wiedzy stosowanej: czy w społeczeństwie późnej nowoczesności nie ma już miejsca na model kształcenia uniwersyteckiego oparty na idei partnerskiej wspólnoty studentów i profesorów, która w wolny, nieskrępowany i zarazem bezinteresowny sposób poszukuje odpowiedzi na wszelkie kwestie dręczące współczesnych badaczy? W epoce globalnej technicyzacji, triumfu wolnego rynku

i coraz wyraźniejszego deprecjonowania wiedzy, która nie przynosi natychmiastowych „efektów rynkowych” istotny wydaje się powrót do pytania o etos naukowca, badacza, poszukiwacza prawdy, który zainteresowany jest przede wszystkim wyjaśnianiem rzeczywistości, a dopiero w dalszej kolejności kwestią stosowania owych wyjaśnień do przedsięwzięć praktycznych.

Numer zamyka artykuł Ireneusza Białeckiego zawierający analizę pojęcia kompetencji. Autor skupia się przede wszystkim na sposobie, w jaki pojęcie to jest definiowane w dokumentach OECD i Unii Europejskiej, a także omawia tzw. kompetencje kluczowe, charakteryzowane w dokumentach OECD, wskazując na zbieżności i różnice w posługiwaniu się owym pojęciem w systemie edukacyjnym i na rynku pracy.

Następny numer naszego półrocznika będzie poświęcony strategicznym problemom polskiej nauki.

Jacek Kochanowski

Krzysztof Leja

Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy

Celem artykułu jest przedstawienie transformacji uniwersytetów od modelu klasycznego, przez uniwersytet przedsiębiorczy, do uniwersytetu – organizacji podporządkowanej wiedzy. Pierwsza część zawiera rys historyczny, który jest, zdaniem Autora, bardzo istotny, gdyż pozwala uzmysłowić sobie złożoność czynników mających wpływ na kierunki ewolucji współczesnych uczelni. W drugiej części, odnoszącej się do przyszłości uniwersytetu, Autor przedstawia model uniwersytetu przedsiębiorczego Burtona Clarka, wskazując na zagrożenia we wdrożeniu tej ciekawej idei.

W części trzeciej podejmuje próbę opisu cech współczesnego uniwersytetu jako organizacji podporządkowanej wiedzy. Autor stara się wykazać, że uniwersytet przyszłości będzie podlegał istotnym zmianom w zakresie organizacji, kultury organizacyjnej oraz technologii, których wprowadzenie będzie wymagało podejmowania trudnych decyzji i, jak się wydaje, czasu.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, zarządzanie uniwersytetem, modele kształcenia uniwersyteckiego, model uniwersytetu przedsiębiorczego, organizacja oparta na wiedzy.

Wprowadzenie

Antoni Kukliński (2003, s. 58) twierdzi, że społeczność naukowa jest jednym z trzech (oprócz społeczności biznesowej i rządowo-samorządowej) motorów kreowania społeczeństwa wiedzy tworzącego gospodarkę opartą na wiedzy oraz pyta, czy społeczności te potrafią współdziałać, integrując swoje działania, tworząc strategiczny trójkąt. W tym trójkącie kluczową rolę odgrywają uniwersytety, jako organizacje tworzące i rozpowszechniające wiedzę. W uniwersytetach bowiem od lat ścierają się poglądy tradycjonalistów – którzy, zwracając uwagę na autoteliczną wartość wiedzy, przypominają zasadę angielskiego teologa, filozofa i kaznodziei Johna Henry'ego Newmana, podkreślającą wartość odkrywania, przechowywania i przekazywania wiedzy dla niej samej – oraz pragmatyków, twierdzących, że zasada ta jest przyczyną kryzysu współczesnego uniwersytetu, gdyż prowadzi do

tworzenia naukowego śmietniska (por. Wnuk-Lipińska 1996, s. 9). Elżbieta Wnuk-Lipińska (1996, s. 8) zauważa, że niezależnie od głoszonych poglądów tradycyjnych czy pragmatycznych, dyskutanci nie mają wątpliwości, że celem istnienia uniwersytetu jest pomnażanie wiedzy (rozwijanie), przechowywanie (zachowywanie) oraz przekazywanie (dzielenie się wiedzą i rozpowszechnianie jej).

Celem opracowania jest przedstawienie transformacji uniwersytetów od modelu klasycznego, przez uniwersytet przedsiębiorczy, do uniwersytetu – organizacji podporządkowanej wiedzy. Pierwsza część zawiera rys historyczny, który jest bardzo istotny, gdyż pozwala sobie uzmysłowić złożoność czynników mających wpływ na kierunki ewolucji współczesnych uczelni. W drugiej części, odnoszącej się do przyszłości uniwersytetu, przedstawiam model uniwersytetu przedsiębiorczego Burтона Clarka, wskazując na zagrożenia we wdrożeniu tej ciekawej idei. W części trzeciej podejmuję próbę opisu cechu współczesnego uniwersytetu jako organizacji podporządkowanej wiedzy. Staram się wykazać, że uniwersytet przyszłości będzie podlegał istotnym zmianom w zakresie organizacji, kultury organizacyjnej oraz technologii, których wprowadzenie będzie wymagało podejmowania trudnych decyzji i, jak się wydaje, czasu. Oby niezbyt długiego.

Z historii

Przedstawienie niemal tysiącletniej ewolucji uniwersytetów jest przedsięwzięciem bardzo trudnym. W opracowaniu świadomie używam terminu „uniwersytet”, gdyż stosowanego najczęściej obecnie określenia „uczelnia” lub „szkoła wyższa” próżno byłoby szukać w wydanej ostatnio 30-tomowej *Wielkiej encyklopedii PWN*. Dobrze się stało, że twórcy nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym* stworzyli możliwość dokonania zmian nazw politechnik na uniwersytety techniczne, akademii ekonomicznych na uniwersytety ekonomiczne itd., pod warunkiem spełnienia wymagań określonych ustawowo.

Określenie „uniwersytet” wywodzi się z łacińskiego terminu *universitas scientiarum*, oznaczającego ogół nauk, wszechnicę (Law 1939, s. 296). Uniwersytety przez ponad dziewięć wieków¹ odgrywały ważną rolę w rozwoju nauki i stały się miejscem tworzenia wielu jej dyscyplin. Uniwersytety są organizacjami konserwatywnymi pod względem podatności na wpływy otoczenia, gdyż, jak podaje Maria Wójcicka za Clarkiem Kerrem: „spośród 85 instytucji, które powstały przed 1520 r. – włączając w to m.in. Kościół katolicki, kilka szwajcarskich kantonów oraz 70 uniwersytetów – tylko uniwersytety utrzymały się przy tych samych celach, profesorowie i studenci zajmują się ciągle tym samym, często korzystając nawet z tych samych budynków” (Wójcicka 1999, s. 209). Warto odnotować, że przez niemal milenium przetrwały tradycyjne struktury organizacyjne uczelni (wydziały, katedry, kolegia), a także stanowiska rektora – przełożonego uniwersytetu, i dziekana – przełożonego wydziału uniwersyteckiego. Jak pisał Jan Szczepański (1993, s. 6): „mimo wojen, rewolucji, zmian formacji społecznych, upadku jednych państw i powstawania innych, reform religijnych i politycznych, masowych migracji, kryzysów gospodarczych oraz przeobrażeń w kulturze – niektóre elementy rzeczywistości szkół wyższych cechuje **zadziwiająca trwałość**, istnienie mechanizmów niezmiennych od stuleci”.

¹ Pierwszy uniwersytet utworzono w Bolonii w 1088 r.

Historycznie rzecz ujmując, można wyróżnić trzy typy uniwersytetów – średniowieczny, nowożytny oraz współczesny. Pokróćce przedstawię uniwersytet średniowieczny i nowożytny, a w dalszej części bardziej szczegółowo omówię koncepcję uniwersytetu współczesnego.

Pierwsze **uniwersytety średniowieczne** (*studia generalia*) utworzono w XI–XIII w. w Bolonii, Paryżu, Oksfordzie, Cambridge i Padwie. Już wtedy powstawały korporacje uniwersyteckie, które gwarantowały sobie następujące przywileje: prawo nadawania stopni naukowych, prawo nauczania w całym chrześcijańskim świecie, autonomii wewnętrznej w zakresie stanowienia prawa oraz prawo do strajku i secesji z miasta. Organizację uniwersytetów średniowiecznych wzorowano na jednym z dwóch modeli: bolońskim – korporacja studentów wybierała ze swojego grona rektora oraz finansowała profesorów, lub paryskim – korporacji profesorów, którzy wybierali spośród siebie rektora. Już wtedy oferowano „studia dwustopniowe” – pełny uniwersytet czterowydziałowy (sztuki wyzwolone, prawo, medycyna i teologia) lub niepełne studium (akademia) przygotowujące na wydziale sztuk wyzwolonych do studiów na pozostałych fakultetach (*Wielka encyklopedia ...* 2005, s. 311).

Uniwersytety nowożytne, w odróżnieniu od średniowiecznych, były niezależne od Kościoła, gdyż ich zwierzchnikiem stało się państwo. Wprowadzono wówczas kształcenie w językach ojczystych, zachowując autonomię wewnętrzną oraz swobodę w zakresie nauczania i prowadzenia badań naukowych. Uniwersytet nowożytny składał się z wielu wydziałów zaliczanych dotychczas do sztuk wyzwolonych. Wśród uniwersytetów nowożytnych wyróżnia się wielodyscyplinowe kolegia – głównie brytyjskie, dydaktyczne – francuskie, oraz łączące kształcenie i badania naukowe – model niemiecki (Jablecka 1993, s. 60). Ważnym okresem ewolucji uniwersytetu nowożytnego stał się początek XIX w. Kluczową datą był rok 1809, kiedy w Berlinie utworzono uniwersytet zgodnie z koncepcją Wilhelma von Humboldta. Model Humboldta, nazywany przeze mnie dalej uniwersytetem tradycyjnym, charakteryzował się pełną autonomią, wolnością głoszenia poglądów naukowych oraz jednością nauki i dydaktyki. Zadania uniwersytetu Humboldta były następujące: 1) rozwijanie (swoboda) badań naukowych; 2) uprawianie tzw. nauki czystej; 3) kształcenie studentów w zakresie ogólnym (teoretycznym) – nauki humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze²; 4) kształcenie przyszłych pracowników służb państwowych (*Wielka encyklopedia... 2005*, s. 323). Janina Józwiak (2003, s. 7–8) podkreśla wyraźnie, że tradycyjny uniwersytet Humboldta odcinał się od otoczenia, nie przywiązując wagi do praktycznych zastosowań prowadzonych prac naukowych. Uniwersytety prowadziły głównie badania podstawowe, zaniedbując stosowane i nie zajmując się zupełnie badaniami rozwojowymi. W modelu uniwersytetu Humboldta wprowadzono nowy stopień naukowy – habilitację oraz stanowiska docentów, spośród których senaty uczelni wybierały profesorów – kierowników katedr. Tak ukształtowany uniwersytet stał się wzorem uniwersytetu liberalnego – opartego na wolności badań i nauczania, bez możliwości ingerencji wewnętrznej, model ten zakładał jednak finansowanie zewnętrzne (Jablecka 1993, s. 60). „Koncepcja wolności badań i nauczania ma swe filozoficzne uzasadnienie w nowożytnym przekonaniu, iż człowiek zdolny jest osiągać prawdę na mocy swych własnych przyrodzonych zdolności poznawczych, bez odwo-

² W tym okresie powstawały w Europie pierwsze politechniki, jako uniwersytety techniczne, w których uprawiano nauki stosowane. Ciekawy jest fakt, iż uczelnie te dopiero na początku XX w. zaczęły nadawać stopnie naukowe, przedtem nadawały jedynie tytuły zawodowe.

tywania się do autorytetu tradycji czy objawienia, a jej instytucjonalnym zabezpieczeniem ma być kolegialna, korporacyjna władza akademicka w skali uniwersytetu i władza profesora na katedrze, będącego jednocześnie dyrektorem instytutu jako jednostki badawczej” (Jabłocka 1993, s. 60). Uniwersytet liberalny przetrwał do połowy XX w., jednak w literaturze pojawiają się również oceny, że podstawowe założenia uniwersytetu Humboldta są tak głęboko zakorzenione w świadomości uczonych, że daleko idące zmiany w organizacji uniwersytetów są bardzo trudne (Antonowicz 2005, s. 32).

W uniwersytetach amerykańskich, dla których wzorcem stanowiły uniwersytety brytyjskie, do połowy XIX w. nie nadawano stopni naukowych, a system kształcenia opierał się na strukturze zbliżonej do anglosaskich kolegiów nastawionych na kształcenie elit, a nie kadr specjalistów z wyższym wykształceniem. W końcu XX w. zaczęto reformować uniwersytety amerykańskie pod względem organizacyjnym, z tym że ich ukierunkowanie było znacznie bardziej pragmatyczne niż uniwersytetów niemieckich. Uniwersytety w Stanach Zjednoczonych powstawały z inicjatywy władz lokalnych, a później (na początku XX w.) z inicjatywy władz stanowych. Ze względu na ich silne uzależnienie od zewnętrznych źródeł finansowania (obecnie nazwalibyśmy je pozabudżetowymi), takich jak fundacje i donacje – donatorom zależało zaś na finansowaniu określonych kierunków badań i kształcenia – uniwersytety już wtedy były (chcąc nie chcąc) otwarte na otoczenie. W szkolnictwie amerykańskim ukształtował się wielostopniowy system studiów: od wiedzy ogólnej do specjalistycznej. Studenci byli przyjmowani na uczelnię (a nie na poszczególne wydziały), a ich zadaniem było zebranie odpowiedniej liczby punktów w trakcie studiów. Taka elastyczność kształcenia legła u podstaw sukcesów amerykańskich uniwersytetów, a obecnie coraz częściej jest przedmiotem zainteresowania badaczy szkolnictwa wyższego, również w Polsce. W ten sposób w uniwersytetach amerykańskich już 100 lat temu zaczęły się kształtować inne relacje z otoczeniem (efekt synergiczny) oraz inne relacje między nauczycielami a studentami, gdyż ci ostatni uzyskiwali szersze możliwości kształtowania ścieżki edukacyjnej.

Uniwersytet współczesny

Współczesny uniwersytet amerykański kształtował się zgodnie z kierunkiem zapoczątkowanym w końcu XIX w. Znaczący wkład w rozwój współczesnego uniwersytetu wniósł Burton Clark. Analizując systemy szkolnictwa wyższego w różnych krajach, wyróżnił on cztery modele koordynacji systemu szkolnictwa wyższego: a) kolegialny (*academic oligarchy*) – kontrola działalności uczelni przez społeczność akademicką; b) biurokratyczny i c) polityczny, systemy określane wspólnie jako koordynowane przez państwo (*state authority*) – formalny system edukacyjny administrowany przez państwo lub grupy interesów reprezentowane we władzach państwa (Clark 1993, s. 136–160); d) rynkowy (*market*) – uczelnie są niezależne w zakresie kształtowania usług (edukacyjnych i badawczych) oferowanych otoczeniu. Clark (1993, s. 143) zaproponował trójkąt koordynacji uczelnia – państwo – rynek, świetnie ilustrujący fakt, iż żaden z czystych modeli w praktyce nie istnieje, ale w każdym systemie szkolnictwa wyższego można się doszukać elementów umieszczonych w wierzchołkach trójkąta.

Model koordynacji szkolnictwa wyższego stworzony przez Clarka został zaadaptowany przez Julitę Jabłocką (2002, s. 62) do skonstruowania modelu koordynacji badań aka-

demickich. W modelu tym wyróżniono koordynację akademicką (samorządność nauki), koordynację polityczną (państwo określa priorytety badawcze i kontroluje zgodność realizacji celów badawczych z celami politycznymi), koordynację biurokratyczną (standaryzacja działań uczonych, oceniane są korzyści społeczne i ekonomiczne w relacji do nakładów) oraz koordynację rynkową (o kierunkach badań decydują popyt i podaż). Różnice między modelem współczesnego uniwersytetu amerykańskiego i europejskiego (w tym polskiego) dotyczyły roli i składu korporacji uczelnianej (w uniwersytetach amerykańskich rada powiernicza wybiera prezydenta uniwersytetu), tworzenia na uniwersytetach amerykańskich wielodyscyplinowego, a nie wydziałowego środowiska akademickiego, wprowadzenia administracyjnych metod zarządzania na niższych szczeblach (departamentach) uniwersytetów amerykańskich. Szttywna struktura organizacyjna, cechująca uniwersytety niemieckie, w uniwersytetach amerykańskich została zastąpiona względną samodzielnością i niezależnością (bez potrzeby uzyskiwania habilitacji) kierownika departamentu (Jabłocka 1993, s. 62). W uniwersytetach europejskich od lat sześćdziesiątych dokonano daleko idących reform organizacyjnych. W Polsce po 1968 r. przeprowadzono zmiany polegające m.in. na powołaniu instytutów w miejsce katedr, których dyrektorzy byli mianowani. Ważną opinię na temat zmian wprowadzonych wówczas w polskich uniwersytetach wypowiedział Jan Szczepański (1993, s. 9), stwierdzając, że są to zmiany, które „nie dotyczą istoty szkoły wyższej”, gdyż nie wpływają na kształtowanie relacji studenci-nauczyciele, nie odnoszą się do kwestii kryteriów oceny pracowników nauki oraz nie wpływają na sposób prowadzenia badań.

Obraz współczesnego uniwersytetu jest wyjątkowo złożony. Funkcjonowanie uniwersytetów stanowi połączenie elastyczności (otwartość uniwersytetów, studia wielostopniowe, stacjonarne i niestacjonarne, przedmioty obieralne, indywidualne programy studiów dla najlepszych studentów, system punktowy) i sztywności (atomizacja kierunków studiów, których jest ponad 100, przejście między I i II stopniem studiów możliwe jedynie w obrębie kierunków pokrewnych), a także nowoczesności (e-learning, powszechne wykorzystanie środków audiowizualnych) i tradycji (przedmioty przypisane do katedr, prowadzone przez cały semestr przez te same osoby, sporadyczne zatrudnianie do prowadzenia zajęć dydaktycznych specjalistów z otoczenia gospodarczego oraz z innych uczelni).

Uniwersytet przedsiębiorczy

Uniwersytety jako kluczowe instytucje współtworzące społeczeństwo wiedzy są przedmiotem raportów wielu światowych organizacji. W połowie lat dziewięćdziesiątych w raportach Banku Światowego oraz UNESCO wskazano na kryzys szkolnictwa wyższego, którego symptomy były następujące: masowość kształcenia na poziomie wyższym, nie prowadząca do wyrównania szans edukacyjnych, niedostateczne zróżnicowanie instytucji oraz programów kształcenia, rozwój edukacji w sytuacji zmniejszania się nakładów jednostkowych (na studenta). Zalecenia zawarte w raportach dotyczyły dywersyfikacji oferty edukacyjnej, uwzględniającej potrzeby rynku pracy, oraz źródeł finansowania uczelni, dostosowania szkolnictwa wyższego do potrzeb społecznych, doskonalenia jakości kształcenia i prowadzonych badań, a także konieczności rozliczania się szkół wyższych z otoczeniem (Jabłocka 1996, s. 41–54). Podobnych akcentów można się doszukać w światowej

deklaracji UNESCO *Szkolnictwo wyższe XXI wieku*, z tym że wyraźniej podkreślano w niej konieczność nowego paradygmatu szkolnictwa wyższego związanego z coraz silniejszą turbulencją otoczenia: szkolnictwo to powinno być nastawione na potrzeby studentów i opierać się więziach partnerskich z otoczeniem. Eksponowano również potrzebę zmian programów i metod kształcenia, przekraczania barier między dyscyplinami, a także dzielenia się wiedzą i *know-how* poprzez granice (*Światowa deklaracja...* 1999, s. 13).

Odpowiedź na wyzwania stojące przed uniwersytetami, wskazane przed Bank Światowy i UNESCO, można dostrzec w deklaracjach misji wielu uniwersytetów (*Międzynarodowe...* 2000, s. 43–67). Jest to tym ważniejsze, że realizowanie misji jest procesem złożonym (Jabłocka 2000, s. 31), szczególnie w uniwersytetach, zwłaszcza że formułowanie misji jest ważniejsze niż efekt końcowy (Kozłowski 1999, s. 241)

Odpowiedzią są również próby definiowania cech uniwersytetu przedsiębiorczego. Instytucje użyteczności publicznej, w tym uniwersytety, powinny być przedsiębiorcze i innowacyjne, podobnie jak każda firma (Drucker 2004, s. 204). Petr Drucker (2004, s. 210–211) podkreśla, że instytucje te, aby stać się przedsiębiorcze, powinny a) jasno zdefiniować swą misję; b) realistycznie określić cele i koncentrować się na ich osiągnięciu; c) brak osiągnięcia celu traktować jako wystarczający powód jego zakwestionowania; d) postrzegać zmianę jako szansę, a nie zagrożenie. Autor ten dodaje, że największą przeszkodą dla przedsiębiorczości organizacji publicznych jest sama organizacja.

Przedsiębiorczość to poszukiwanie zmian, reakcja na nie oraz wykorzystywanie ich jako okazji (Drucker 1992, s. 36–37), a także skłonność do podejmowania ryzyka, zdolność do prowadzenia samodzielnych działań, dostrzeganie szans szybciej niż to czynią konkurenci, otwartość na zmiany organizacyjne (Jabłocka 2004, s. 35). Miarą dynamiki przedsiębiorczości firm amerykańskich jest fakt, iż lista „Fortune” z 1960 r. zmieniła się w jednej trzeciej w ciągu dwudziestu lat, a taka sama zmiana zawartości listy z 1998 r. zajęła jedynie cztery lata (Shattock 2005, s. 16).

Podsumowując, należy stwierdzić, iż przedsiębiorczość zawsze jest związana ze zmianą. Wyzwania stojące przed uniwersytetami, o których była mowa w dokumentach OCDE, Banku Światowego i UNESCO, koncentrowały się na konieczności zmian dotyczących relacji uniwersytetów z otoczeniem, a także poszukiwania przez uniwersytety nowych źródeł finansowania oraz lepszego wykorzystywania środków publicznych. Pojawiły się wówczas pytania dotyczące metod doskonalenia organizacji uniwersytetu umożliwiających sprostanie tym wyzwaniom. Gwałtowny wzrost liczby studentów w ostatniej dekadzie XX w. spowodował, że państwa nie były w stanie zapewnić odpowiedniego finansowania uczelni publicznych z budżetu. Coraz mocniej brzmiały głosy o konieczności zastosowania w uczelniach publicznych narzędzi zarządzania rodem z biznesu, Philip Kotler i Karen Fox (1995) przytaczali pytanie postawione przez sir Roberta L. Woodbury’ego, kanclerza University of Maine: *Dlaczego nie zarządzać biznesem jak dobrym uniwersytetem?* Przypomniano też artykuł Petera Druckera (1989), w którym autor starał się odpowiedzieć na przewrotne pytanie: *Czego biznes może się nauczyć od organizacji non-profit?* Wydawało się, że władze uczelni publicznych wykorzystają wskazówkę Druckera (2002, s. 69), który stwierdził, iż „działaniom nie nastawionym na zysk jeszcze bardziej niż biznesowi potrzeba zarządzania, i to właśnie dlatego, że u podstaw ich działania brak jest dyscypliny”.

W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych Burton Clark (1998) prowadził badania pięciu wybranych uniwersytetów europejskich, w których w latach 1980–1995 przeprowadzono is-

totne zmiany organizacyjne. Celem tych studiów było zidentyfikowanie wspólnych cech tych uniwersytetów uznanych przez Clarka za przedsiębiorcze (Clark 1998). Autor ten twierdzi, że transformacja uniwersytetów nie będzie przebiegać przypadkowo, gdyż w tych organizacjach powstaje wiele programów innowacyjnych i te dotyczące zmian w uczelni mogą być marginalizowane. Na przeszkodzie stoi również opór systemowy wobec takich zmian, związany z tym, że sugestie konieczności wprowadzenia zmian są traktowane jak zamach na swobody akademickie (Clark 1998, s. 4). U podstaw sukcesu zmian Clark widzi „akcję wspólnej przedsiębiorczości” w uniwersytecie, gdyż ani ich narzucenie z góry (które nazywa zbyt tępym instrumentem do przeprowadzenia istotnych zmian), ani inicjatywa pojedynczych osób nie przyniesie oczekiwanego rezultatu, gdyż jej siła oddziaływania jest znikoma. Skierować uniwersytety na tory zmian mogą natomiast zespoły osób na szczeblu uczelni lub jej podstawowych jednostek organizacyjnych, a także studenci. Clark (1998, s. 5) podkreśla, że nawet przyzwolenie na zmiany ze strony władz jest niewystarczającym impulsem do ich przeprowadzenia, gdyż autonomiczność uniwersytetu może w tym wypadku oznaczać pasywność i skłonność do rozumowania kategoriami przeszłości, a nie przyszłości. Takie rozumowanie oznacza, że, podobnie jak w przypadku wdrażania misji uczelni, proces przygotowania zmian jest ważniejszy niż ich ostateczny kształt, który może pozostać jedynie w umysłach wąskiej grupy osób. Clark (1998, s. 5–8) zidentyfikował pięć, jego zdaniem fundamentalnych, cech uniwersytetów przedsiębiorczych. Są nimi:

- **Wzmocnienie centrum sterującego**, związane z tym, że uniwersytet tradycyjny był nastawiony na zmiany narzucane z zewnątrz, co prowadziło do tego, że silne centrum było zbędne, a uniwersytet przedsiębiorczy miał samodzielnie poszukiwać okazji do zmian i je wykorzystywać. Wymaga to zmiany postrzegania roli centrum kierującego uczelnią w kierunku podejścia menedżerskiego oraz otwartości centrum na nowe formy organizacyjne.
- **Rozwój segmentów peryferyjnych**, niezbędnych do tego, aby przełamywać podziały na dyscypliny istniejące w tradycyjnej uczelni i współpracować z otoczeniem w zakresie transferu wiedzy, rozwijania kontaktów z biznesem, pozyskiwania środków finansowych, ochrony własności intelektualnej, a także kształcenia ustawicznego oraz rozwoju kontaktów z absolwentami. Tworzenie tych jednostek, nazywanych pomostowymi (Jabłocka 2004, s. 36), może wpłynąć pozytywnie na rozwój kontaktów z otoczeniem zarówno uczelni jako całości, jak i jej poszczególnych elementów organizacyjnych. Jednostki pomostowe stanowią elastyczne formy organizacyjne, które można łatwo tworzyć, modyfikować i w razie potrzeby likwidować.
- **Dywersyfikacja źródeł finansowania**, niezbędna zwłaszcza w zakresie pozyskiwania funduszy spoza budżetu. Konieczność dywersyfikacji wynika z faktu, że przy masowości kształcenia nakłady jednostkowe wyraźnie zmalały. Uniwersytety przedsiębiorcze to takie, które w większym niż dotychczas stopniu będą poszukiwały środków na realizację projektów badawczych oraz zleceń z biznesu związanych z prowadzeniem prac badawczo-rozwojowych na jego rzecz. Istotną pozycję w funduszach uczelni zajmuje czesne³. Clark sugerował również pozyskiwanie większych środków ze sprzeda-

³ W polskich uczelniach publicznych w latach 1995–2004 udział opłat za zajęcia dydaktyczne w ogólnych przychodach dydaktycznych wzrósł z 11% do 21,8%. W 2004 r. przychody z czesnego wyniosły prawie 2 mld zł, a dotacja na działalność dydaktyczną – niemal 9 mld zł. W zakresie działalności badawczej w tym okresie odnotowano spadek wpływów spoza budżetu (sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych) z 25,1% do 20,6%. (*Szkoły wyższe 2005; Finanse... 1996*).

ży własności intelektualnej, a także od władz lokalnych, ze sprzedaży usług oferowanych przez uczelnię oraz od jej absolwentów.

- **Stymulowanie centrum akademickiego** – w uniwersytetach konieczne są zmiany strukturalne umożliwiające przełamanie stereotypów myślenia o nauce w kategoriach dyscyplin i tradycyjnych jednostek organizacyjnych uczelni. Uniwersytet przedsiębiorczy powinien się składać się z przedsiębiorczych wydziałów o wzmocnionym centrum zarządzania na tym poziomie. Stymulowanie centrum akademickiego oznacza konieczność dotarcia do korzeni wartości akademickich. Dlatego jest to bardzo trudne.

- **Zintegrowana kultura przedsiębiorczości** – uniwersytety, podobnie jak firmy, powinny w taki sposób rozwijać kulturę organizacyjną, aby sprzyjała ona przedsiębiorczości. W tym celu należy pielęgnować tradycję i tożsamość uniwersytetu oraz doskonalić kreowanie jego wizerunku.

Kontynuując zainteresowania przedsiębiorczością uniwersytetów na początku bieżącego stulecia, Clark poszukiwał odpowiedzi na pytanie, czy w uniwersytetach, których transformacje badań kilka lat wcześniej, przeprowadzone zmiany zostały utrwalone. Poszukując odpowiedzi, na początku bieżącej dekady ponownie przeanalizował funkcjonowanie University of Warwick (Anglia), University of Strathclyde (Szkocja), Chalmers University of Technology (Szwecja), University of Joensuu (Finlandia) oraz University of Twente (Holandia).

W uniwersytecie angielskim odnotowano dalsze zmniejszanie się udziału środków publicznych w budżecie uczelni: z 70% w 1970 r., 38% w 1995 r. do 27% w 2000 r. (Clark 2005, s. 12). Już w 1996 r. w uniwersytecie tym utworzono stanowisko do spraw pozyskiwania dochodów z różnych źródeł pozabudżetowych. Opracowano misję oraz plan strategiczny uczelni. W latach 1995–2000 utrzymano silne centrum sterujące oraz zorganizowano nowe centra interdyscyplinarne, wśród nich centra badawcze: Wydział Nauk Społecznych oraz Centrum Studiów nad Globalizacją i Polityką Regionalną. Utworzono też uniwersyteckie centrum sztuki (Warwick Art Centre), które rocznie odwiedza ok. 250 tys. osób. Centrum to, największe poza Londynem, jest subsydiowane przez uczelnię w wysokości ok. 1 mln euro rocznie (Clark 2005, s. 14). Zminimalizowano liczbę szczebli decyzyjnych i zapewniono możliwość bezpośredniej współpracy poszczególnych zespołów, które dysponowały środkami finansowymi. Uniwersytecka drukarnia rozwinęła swoją działalność, uzyskując roczne obroty w wysokości ok. 9 mln euro (Clark 2005, s. 16). Wskazując zalety uniwersytetu przedsiębiorczego, kierownictwo uczelni w Warwick podkreśla tradycyjny rodowód uniwersytetu. Uniwersytet przedsiębiorczy stanowi swoistą hybrydę, gdyż dzięki posiadaniu cech uniwersytetu przedsiębiorczego łatwiej mu pielęgnować tradycję.

W szkockim University of Strathclyde w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych wzmocniono University Management Group (UMG). Zespół ten składa się z osób wybranych przez społeczność akademicką (dziekani i prorektorzy) oraz mianowanych (rektor i sekretarz), a także z członków zarządu uczelni. W obradach zespołu biorą również udział przedstawiciele studentów. Struktura taka została utworzona, aby zrezygnować z modelu zarządzania góra-dół. Raporty ze spotkań zespołu, organizowanych dwa razy w miesiącu, są dostępne dla wszystkich zainteresowanych. Wzmocnienie centrum sterującego spowodowało zmniejszenie liczebności administracji wydziałowej. Głównym celem doskonalenia kierowania uczelnią było znalezienie kompromisu między zachowaniem roli kontrolnej ciał kolegialnych oraz wzmocnieniem kierownictwa na poziomie centrum oraz wydziałów (Clark 2005, s. 36).

W holenderskim University of Twente w latach 1995–2000 główną uwagę poświęcono budowaniu wzajemnych interakcji między kluczowymi cechami uczelni przedsiębiorczych, zidentyfikowanymi przez Clarka. Dzięki temu utrwalono zmiany na poziomach jednostek podstawowych, wydziałów oraz całej uczelni. Zadbano też o zachowanie równowagi między: a) centralnym kierowaniem i decentralizacją uprawnień, w tym kontroli; b) działalnością wszechstronną i koncentrowaniem na wybranych dziedzinach; c) regionalną, krajową i międzynarodową orientacją uczelni. Decentralizacja dotyczyła też administracji podstawowych jednostek uniwersytetu. Ponadto uczelnia rozszerzyła obszar zainteresowań o nauki medyczne. W University of Twente panuje spór między zwolennikami rozszerzania kolegalności zarządzania oraz rzecznikami menedżerskiego stylu zarządzania. Nie wstrzymuje to jednak zmian zmierzających w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego (Clark 2005, s. 47–49).

Badając wybrane uniwersytety europejskie, Clark dostrzegł trudności w transformacji uczelni. Były one szczególnie wyraźne w fińskim University of Joensuu. Dotyczyły sprzecznych interesów uniwersytetu jako całości oraz interesów poszczególnych jego jednostek organizacyjnych, a także sprzecznych poglądów na temat szerokości oferty uczelni oraz współpracy z otoczeniem. Clark uważa, że są to problemy nierozłącznie związane z uniwersytetami o krótkiej historii⁴. W jego opinii wynika to z faktu, iż każda z jednostek organizacyjnych dąży do zajęcia lepszej pozycji na uczelni. W uniwersytetach o długiej tradycji kwestie te są czytelne i ustalone. Jednak i w tych uczelniach, ze względu na gwałtowne zmiany otoczenia, mogą one ulec zmianie. W University of Joensuu można wyjątkowo wyraźnie dostrzec sprzeczności między dążeniem z jednej strony do centralizacji władzy z drugiej zaś – do decentralizacji.

Piątym uniwersytetem analizowanym przez Clarka był szwedzki Chalmers University of Technology. Kierowano się w nim zasadą przyjętą w innych uczelniach szwedzkich, rozwijając zarówno badania podstawowe, jak i stosowane. Uniwersytet ten stanowi ważny element sieci szkół wyższych oraz firm biznesowych, zarówno szwedzkich jak i zagranicznych. Orientacja sieciowa spowodowała uelastycznienie struktur organizacyjnych uczelni. Najróżniejsze alianse wiedzy, w których uczestniczy ten uniwersytet, są dobrowolne, mogą zatem być łatwo modyfikowane. Jego przedsiębiorczość zaowocowała szybkim wzrostem przychodów rocznych (w latach 1997–2000 ok. 8% rocznie). Chalmers University of Technology okazał uczelnią, w której w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych zapoczątkowano proces doskonalenia organizacji sprzyjającej innowacyjności, ciągłemu doskonaleniu i dynamicznym zmianom. Clark (2005, s. 68–70) określa rozwój tego uniwersytetu jako swoiste *perpetuum mobile*.

Autor zastanawia się, dlaczego wiele uniwersytetów nie przekształca się w organizacje przedsiębiorcze. Udziela na to pytanie dość prostej odpowiedzi, twierdzi bowiem, że uniwersytety te nie stanęły wobec konieczności oraz nieuchronności zmian i nadal są enklawami spokoju. Analizy kilku wybranych uniwersytetów brytyjskich przeprowadzone w 2002 r. przez Michaela Shattocka (2005) wykazują, że cechy zaproponowane przez Clarka są warunkiem koniecznym tego, aby uniwersytet stał się przedsiębiorczy. Jedyne bowiem Uniwersytet Cambridge oraz inne uczelnie elitarne mogą sobie pozwolić na funkcjonowanie według reguł uniwersytetu tradycyjnego (Clark 2005, s. 173).

⁴ University of Joensuu założono w 1969 r.

Rozważania nad cechami uniwersytetu przedsiębiorczego skłaniają do zastanowienia, w jaki sposób lepiej niż dotychczas wykorzystać największą wartość uczelni, jaką stanowią jej pracownicy oraz posiadana przez nich wiedza.

Uniwersytet oparty na wiedzy

Uniwersytety pełnią szczególną rolę w kształceniu społeczeństwa wiedzy i współkreowaniu gospodarki opartej na wiedzy. W komunikacie Komisji Europejskiej z 10 stycznia 2003 r., stanowiącym ważny głos w dyskusji nad miejscem i rolą uczelni we współtworzeniu Europy wiedzy, sformułowano pytanie: „Czy uniwersytety europejskie mogą, przy ich obecnej strukturze organizacyjnej, mieć nadzieję na utrzymanie swojej pozycji w społeczeństwie i świecie?” (*Rola...* 2004, s. 184). Uważam, że zamiast pytać czy?, należałoby zadać pytanie, w jaki sposób można to uczynić?

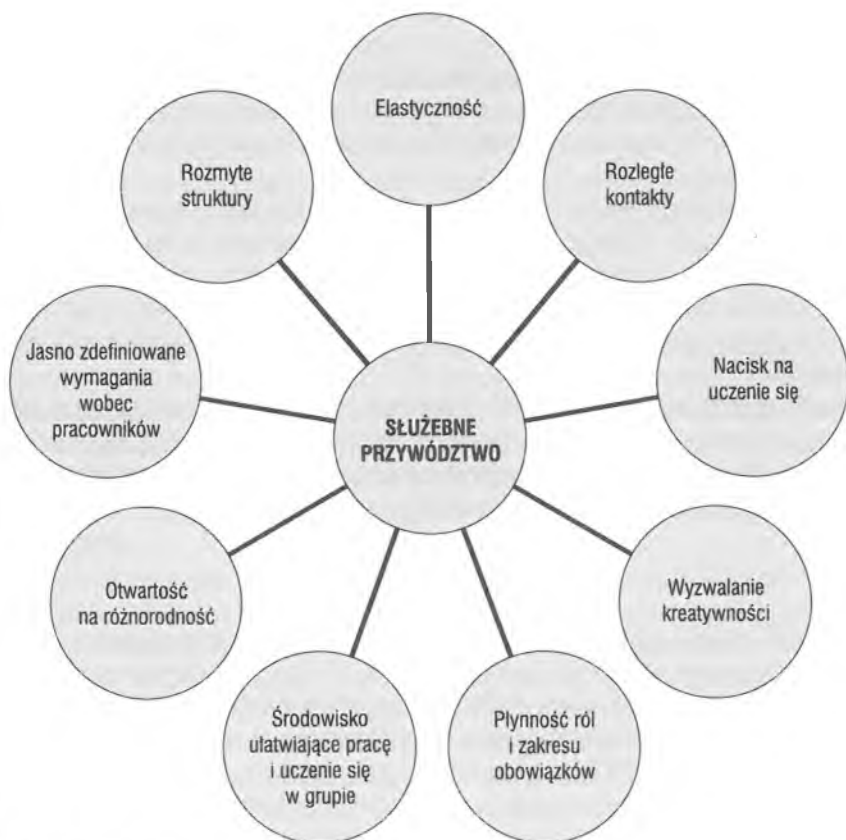
Odpowiedzią na pytania zawarte w komunikacie Komisji Europejskiej jest Deklaracja z Glasgow z 2005 r., zatytułowana *Silne uniwersytety dla silnej Europy*, dokument Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (European University Association), w którym czytamy m.in.: „Europa potrzebuje silnych i twórczych uniwersytetów jako głównych aktorów kształtujących europejskie społeczeństwo wiedzy przez umożliwienie szerokiego dostępu do studiów, przez rozwój oferty kształcenia ustawicznego oraz przez promocję jakości i doskonałości w nauczaniu, uczeniu się, badaniach naukowych i działaniach innowacyjnych” (*Deklaracja...* 2005).

Opracowanie modelu uczelni podporządkowanej wiedzy wymaga określenia cech organizacji (uczelni) sprzyjających procesowi tworzenia i przetwarzania wiedzy oraz zarządzania wiedzą, które może procesy te usprawnić. Zastanawiając się nad modelem uczelni podporządkowanej wiedzy, trzeba wziąć pod uwagę fakt, iż szkoły wyższe mają wiele cech profesjonalnej biurokracji (Mintzberg 1983, s. 189–213). Należą do nich: wysoko kwalifikowana kadra, specjalizacja w ujęciu horyzontalnym, decentralizacja, względna niezależność (autonomia) pracowników, autorytet wiedzy oraz obowiązujące i powszechne dążenie do podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Pracownicy poszczególnych jednostek organizacyjnych współpracują w zakresie realizacji programów dydaktycznych i badawczych. Cechy te sprzyjają tworzeniu i rozpowszechnianiu wiedzy (Martin, Marion 2005, s. 142–143).

Model uniwersytetu przedsiębiorczego wdrożony w polskich uczelniach mógłby stanowić odpowiedź na stwierdzenie zawarte w dokumencie Banku Światowego, że „uczelnie [w Polsce] z reguły wołają skupiać swoje wysiłki na edukacji akademickiej i badaniach podstawowych, nie zwracając większej uwagi ani na rynek pracy, ani na otoczenie biznesowe i innowacyjność” (Goldberg 2004, s. 80).

Kolejnym krokiem na drodze do wzmacniania roli uczelni w budowaniu Europy wiedzy jest próba stworzenia modelu uniwersytetu – organizacji podporządkowanej wiedzy (rysunek 1). Christina Evans (2005) zaproponowała zestaw cech takiej organizacji, odniosę je do uczelni publicznej, uwzględniając bariery kulturowe i organizacyjne.

Rysunek 1
Próba określenia modelu organizacji podporządkowanej wiedzy



Źródło: Evans 2005, s. 58.

Służebne przywództwo

Najistotniejszą cechą uczelni podporządkowanej wiedzy jest silne i służebne wobec społeczności akademickiej centrum kierujące (Clark 1998, s. 5). Rolą centrum jest koordynowanie poczynąń poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni, a przede wszystkim elastyczne podejście do rozwiązywania wszelkich problemów i zapewnienie pracownikom możliwości samoorganizacji, charakterystycznej dla organizacji wiedzy. Ułatwić to może fakt, że samoorganizowanie opiera się na następujących zasadach projektowania holograficznego, które można moim zdaniem zastosować do projektowania uczelni podporządkowanej wiedzy (Morgan 2005, s. 110–117):

- *Zasada redundancji funkcji* – w uczelni istnieje nadmiar zdolności, który umożliwia elastyczne projektowanie organizacji. Stwarza to możliwość rozbudowywania zespołów o dodatkowe funkcje, związane np. z realizacją nowego programu studiów

lub wspólnego przedsięwzięcia badawczego, w którym istnieje konieczność wymiany ról.

- *Zasada niezbędnej różnorodności* – pokazująca, jak wiele z całości trzeba wbudować w daną część, co wydaje się możliwe do zrealizowania w uczelni, w której różnorodność jest w nadmiarze. Różnorodność okaże się wystarczająca (odpowiednia redundancja funkcji), gdy organizacja będzie w stanie reagować na wyzwania otoczenia. W uczelni chodzi o tworzenie niejednorodnych zespołów dydaktycznych czy badawczych, reprezentujących złożoność problemów, którymi zespół ma się zająć.
- *Zasada krytycznego minimum specyfikacji* – wedle tej zasady menedżerowie powinni być elastyczni i ułatwiać samoorganizowanie zespołów, a nie zajmować się ich organizowaniem. W zespole uczelnianym przyjąć też trzeba, że role mogą się zmieniać zależnie od okoliczności. Takie rozwiązania stanowią zerwanie z wzorcem hierarchicznym, a podstawą działania zespołu są dociekania, nie zaś z góry założony projekt).
- *Zasada uczenia się, jak się uczyć* – zdolność zespołu do samoorganizacji, samoregulacji i samokontroli jest uzależniona od zdolności do uczenia się na zasadzie podwójnej pętli. Ułatwia to rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów, przed którym stają uczelniane zespoły dydaktyczne i badawcze.

Elastyczność

Elastyczność uczelni, podobnie jak każdej współczesnej organizacji, jest odpowiedzią zarówno na turbulencje otoczenia (Jasiński 2005, s. 15–21), jak i napływ impulsów wewnętrznych (Krupski 2005, s. 22; Clark 2005). W przypadku szkoły wyższej elastyczność odnosi się do działalności dydaktycznej i badawczej. Nowe regulacje prawne – *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 27 lipca 2005 r. – pozwalają na tworzenie studiów interdyscyplinarnych na makrokierunkach oraz studiach międzykierunkowych, a także na powoływanie nowych kierunków studiów. Kierunki studiów mogą być prowadzone przez podstawową jednostkę organizacyjną uczelni lub łącznie przez kilka takich jednostek (*Prawo...* 2005, art. 8). Opracowywane obecnie standardy kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów określają jedynie treści kształcenia, nie definiując nazw przedmiotów, co pozwala na autonomiczne (w ramach danego wydziału) kształtowanie szczegółowego programu studiów. W obszarze działalności badawczo-rozwojowej uczelni, zgodnie z obowiązującym prawem, mogą tworzyć akademickie inkubatory przedsiębiorczości (w formie jednostki uczelnianej, spółki handlowej lub fundacji) oraz centra transferu technologii (w takich formach jak inkubatory przedsiębiorczości) (*Prawo...* 2005, art. 86).

Ze względu na konserwatyzm części środowiska akademickiego elastyczność odnosząca się do zmian organizacyjnych uczelni powinna być rozumiana raczej jako zdolność do zmian struktury zapewniających utrzymanie stanu równowagi (Krupski 2005, s. 24 za: Stabryła 2004). W szkołach wyższych, z racji dużego znaczenia ciał kolegialnych i doradczych, dominuje elastyczność adaptacyjno-inercyjna (odpowiedź na oczekiwania otoczenia nie następuje natychmiast) (Krupski 2005, s. 24). W modelu uczelni podporządkowanej wiedzy należałoby dążyć do osiągnięcia elastyczności antycypacyjnej (odpowiedzi, podobnie jak kolejne posunięcia w grze w szachy, są przygotowane z odpowiednim

wyprzedzeniem i czekają na sygnał wewnętrzny lub zewnętrzny – ruch rywala) (Krupski 2004, s. 24).

Uczelnia jest organizacją, której pracownicy w coraz większym stopniu są zatrudniani na podstawie umów o dzieło lub na niepełnych etatach (elastyczność czasowa) (Evans 2005, s. 64), coraz częściej też wykonując swoją pracę, znajdują się z dala od odbiorców, czego najlepszym przykładem jest kształcenie na odległość (elastyczność terytorialna) (Evans 2005, s. 64). W związku z tym próby jakichkolwiek regulacji czasu pracy nauczycieli akademickich mijają się z celem. Ważna jest też elastyczność funkcjonalna (Evans 2005, s. 64), która w przypadku uczelni oznacza zatrudnianie specjalistów z zewnątrz po to, aby zapewnić najwyższą jakość oferowanych usług dydaktycznych i badawczych.

Rozmyte struktury

Tradycyjne struktury uczelni, podobnie jak większości organizacji, mają korzenie w mechanistycznym pojmowaniu organizacji. Takie postrzeganie organizacji jest jednak daleko idącym uproszczeniem. Garrett Morgan (2005, s. 399) przeciwstawiając się takiemu jednostronnemu rozumieniu organizacji, kreśli obraz organizacji jako organizmu, mózgu, kultur, systemów politycznych, psychicznych więzień, przepływu transformacji i dominacji, postulując myślenie o organizacji obrazami, gdyż – jak pisze – organizacje są wieloma rzeczami jednocześnie.

Uczelnia tworzy wyjątkowo złożoną strukturę, a społeczność akademicka jest bardzo zróżnicowana. Zgodnie z zaleceniem Morgana struktury organizacyjne powinny odzwierciedlać wyobrażenia o uczelni, a nie wynikać wyłącznie z przyzwyczajzeń i tradycji. Szczególnie intrygująca, ekstrapolując rozważania na uczelnię, jest propozycja przedstawienia przez Morgana (2005, s. 89) organizacji jako mózgu. Takie pojmowanie organizacji oznacza, że wiedza jest zakodowana w każdej części organizacji i każda z tych części, podobnie jak każda część mózgu, reprezentuje całość organizacji. Struktura hierarchiczna uczelni oraz podziały poziome (federacja wydziałów czy katedr w ramach wydziału) stwarzają naturalne bariery w drodze do uczenia się na zasadzie podwójnej pętli (uczenie się uczenia), gdyż każdy ma swoje miejsce w szeregu i nie powinien poza ten szereg wychodzić, co klóci się ze zorganizowanym sceptycyzmem, który jest ważnym elementem działalności twórczej. Należy też unikać naginania struktur tworzonych do realizacji przedsięwzięć do istniejących struktur organizacyjnych (Morgan 2005, s. 103).

Nacisk na uczenie się

Propagowanie uczenia się w zespołach na zasadzie podwójnej pętli ma kluczowe znaczenie dla zdobywania wiedzy, stwarzania atmosfery otwartości w zespołach i przestrzegania zasady, że „niekorzystne zdarzenia i negatywne odkrycia mogą posłużyć jako źródło wielkiej wartości praktycznej” (Morgan 2005, s. 102). Jakość uczenia się zależy również od tego, czy w dyskusji szanowane są różne punkty widzenia, niezależnie od pozycji naukowej. Uczenie się na zasadzie podwójnej pętli polega także na kwestionowaniu przyjętych rozwiązań, „obowiązujących” opinii oraz łamaniu standardów. Takie uczenie się oznacza *de facto* kształcenie ustawiczne. Przyjmując, że pracownicy uczelni nie mają oporów przed zdobywaniem wiedzy, ważne jest wpajanie takiego przekonania studentom. Istotne jest

również zapewnienie pracownikom rozwoju, a przynajmniej wskazanie im takich możliwości. Nacisk na uczenie się oznacza także rozwój współpracy z otoczeniem, aby pozyskać informacje niezbędne do wypełnienia zlokalizowanych luk wiedzy.

Rozległe kontakty

Wiedza ma charakter uniwersalny, a więc dzielenie się tworzoną i posiadaną wiedzą nie może napotykać barier geograficznych i językowych. Sprzyja temu rozwijanie kontaktów krajowych i międzynarodowych. Kontakty – zarówno osobiste pracowników uczelni, jak i instytucjonalne – stwarzają możliwości transferu wiedzy, który z kolei tworzy możliwości kreowania wiedzy nowej. Rozwijanie kontaktów uczelni z podmiotami otoczenia jest niezbędne, aby przełamać przekonanie o barierach między teorią, z którą jest utożsamiana uczelnia, i praktyką, charakterystyczną dla firm biznesowych. Sprzyja to również przyspieszeniu procesu odchodzenia od linearnego procesu tworzenia wiedzy na korzyść procesu interaktywnego (Wawrzyniak 2004, s. 278).

Wyzwalanie kreatywności

Uczelnia podporządkowana wiedzy nie jest „czarną skrzynką”, a dla decydentów przeznaczących środki na szkolnictwo wyższe ważne są jedynie parametry wejściowe i wyjściowe (Kwiatkowski 2001, s. 231). Kreatywności pracowników uczelni, rozumianej jako „dochodzenie do trafionych nowatorskich pomysłów indywidualnie lub w niewielkich grupach” (Evans 2005, s. 61, za: Amabile 2001), sprzyja elastyczność struktur organizacyjnych oraz elastyczność zarządzania zasobami ludzkimi. Czynnikiem decydującymi o kreatywności człowieka są kompetencje, postawa i motywacja do pracy (Evans 2005, s. 61, za: Amabile 2001). W organizacjach opartych na wiedzy jednym z elementów przetwarzania wiedzy jest uzupełnianie kompetencji, często znajdujących się poza organizacją. W uczelni wyjątkową rolę pełnią eksperci, jednak nie sposób ich wszystkich zatrudnić, zatem osoby te współpracują z zespołami badawczymi lub też prowadzą zajęcia dydaktyczne jako specjaliści z danej dziedziny. Pracodawca współczesnej organizacji, w tym również modelowej uczelni, nie jest bowiem zainteresowany zatrudnieniem jako takim, lecz pozyskiwaniem brakujących kompetencji (por. Oleksyn 2003, s. 329). W uczelni może to dotyczyć nie tylko kompetencji nieistotnych, lecz również kompetencji niewykorzystanych, a nawet wyjątkowych (Probst i in. 2002, s. 66). Czynnikiem utrudniającymi twórcze myślenie w uczelni są (Evans 2005, s. 61–62 za: Whatmore 1999): nadmierna biurokracja i kontrola zamiast elastyczności i inspiracji ze strony przełożonych, hierarchiczne struktury nie sprzyjające dzieleniu się wiedzą, brak otwartości na nowe, niestandardowe pomysły, brak akceptacji różnorodności w zespole, brak wsparcia rozwoju młodych pracowników, autorytet władzy przełożonych, nie zawsze wsparty autorytetem wiedzy, brak swobody sprzyjającej kreatywności, a także brak wspólnych spotkań zespołów, sprzyjających rozwijaniu twórczej dyskusji naukowej oraz spieraniu się w kwestii proponowanych kierunków prowadzonych prac.

Płynność ról i zakresu obowiązków

Zadaniem nauczycieli akademickich jest nie tyle wykonywanie obowiązków, ile twórcze poszukiwania i dążenie do poznania prawdy, dlatego ustalanie zakresu obowiązków nauczyciela, który jest pracownikiem wiedzy, jest bezzasadne. Płynności ról i zakresu obowiązków mogą sprzyjać rozmyte struktury i elastyczność organizacji. Peter Drucker pisał, że „Indywidualne osoby, jednostki muszą być w stanie pracować jednocześnie w różnych strukturach organizacyjnych. [...] Ta sama osoba, będąca «szefem» w swojej własnej organizacji, może być «partnerem» w stowarzyszeniu, mniejszościowym udziałowcem, uczestnikiem wspólnego przedsięwzięcia itd.” (Drucker 2002, s. 120). W zespołach badawczych role poszczególnych osób są zmienne, a określanie ich szczegółowego zakresu obowiązków oznaczałoby, że w sposób sztuczny sprowadzamy pracę zespołu do realizacji konkretnego zadania, a przecież taki zespół z zasady ma być kreatywny i innowacyjny.

Środowisko ułatwiające pracę w grupie

Stworzenie środowiska ułatwiającego pracę w grupie jest w uczelni wyjątkowo trudne, gdyż pracownicy są rozliczani z osiągnięć indywidualnych (kariery naukowej, na którą składa się m.in. uzyskiwanie stopni naukowych), ale wiele prac wykonywanych jest w zespołach. Pracownicy akademicy spędzają wiele godzin na przygotowaniu zajęć dydaktycznych oraz opracowywaniu wyników badań lub przemyśleniach dotyczących prowadzonych prac naukowych. Uczelnia z reguły nie zapewnia wszystkim pracownikom odpowiednich warunków do samodzielnej pracy koncepcyjnej, jednak stwarza warunki do pracy w zespołach (seminaria, spotkania robocze itd.), a tym samym do uczenia się w grupach. W ten sposób jej budynki stają się miejscem, w którym wymienia się pomysły i rozwiązuje wcześniej przemyślane problemy. Wydaje się zatem zasadne takie zaprojektowanie powierzchni uczelni, aby aranżacja wewnątrz sprzyjała wzajemnym kontaktom i wymianie poglądów (Evans 2005, s. 68). Ważne jest elastyczne podejście do tej kwestii, związane ze specyfiką prowadzonych badań, liczbą godzin zajęć dydaktycznych i, ogólnie rzecz ujmując, ze specyfiką danej jednostki organizacyjnej. Standaryzacja rozwiązań w skali uczelni w tym zakresie jest niewskazana.

Jasno zdefiniowane wymagania wobec pracowników i wyraźnie określone wartości

W organizacji o kulturze podporządkowanej wiedzy, jaką niewątpliwie powinna być uczelnia (dom wiedzy), ogólne wymagania są sformułowane dość precyzyjnie (osiągnięcie w określonym czasie stopni naukowych). Zasadne jest jednak przeanalizowanie wymagań szczegółowych, które trzeba stawiać pracownikom wiedzy. Wśród nich wymieniane są następujące cechy, które można odnieść również do uczelni: przestrzeganie norm etosu naukowego, takich jak m.in. uniwersalizm, wspólnotowość, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm (Jabłocka 2004, s. 16), holistyczne podejście do siebie samego i otoczenia (głębokie zrozumienie misji uczelni), gotowość do dzielenia się wiedzą i wymiany pomysłów, gotowość do pracy w zespole, umiejętność radzenia sobie z ryzykiem, łatwość nawiązywania kontaktów (Evans 2005, s. 70). Kształtowaniu takich cech służy za-

pewnienie dobrej komunikacji w zespołach, sprawiedliwego systemu wynagrodzeń oraz zaufanie, charakterystyczne dla każdej organizacji opartej na wiedzy.

Otwartość na różnorodność

Docenianie różnorodności jest cechą każdej organizacji podporządkowanej wiedzy, a zwłaszcza uczelni. Różnorodność jest źródłem twórczości, a zatem zespoły złożone ze specjalistów z różnych dziedzin mogą być bardziej innowacyjne. Tworzenie zespołów złożonych z osób o podobnych poglądach, wiedzy czy umiejętnościach nie sprzyja kreatywności. Różnorodność musi bowiem być wsparta przez atmosferę sprzyjającą swobodnemu wyrażaniu swoich myśli. Różnorodność w zespole sprzyja też tworzeniu się więzi nieformalnych, które z kolei prowadzą do częstych kontaktów i nowych znajomości oznaczającej styczność z różnorodnością. Różnorodność wzbogaca zasoby wiedzy zespołu. Ciekawą ilustracją znaczenia różnorodności w biznesie jest opinia prezesa pewnej firmy, który stwierdził, że woli zatrudnić kandydata z doktoratem z literatury rosyjskiej niż absolwenta studiów MBA, gdyż znajomość Dostojewskiego pobudza ciekawość i chęć uczenia się, co ma zasadnicze znaczenie dla przedsiębiorstwa, które aspiruje do miana organizacji uczącej się (Andrews, D'Andrea Tyson 2005, s. 26). Można zaryzykować twierdzenie, że w szkołach wyższych zespoły złożone z uczonych mających zróżnicowane wykształcenie i zainteresowania są bardziej twórcze od zespołów „jednorodnych”.

Podsumowanie

Przedstawiony zestaw cech uczelni podporządkowanej wiedzy z pewnością nie jest zamknięty. Wskazuje jednak na złożoność problematyki wdrażania zarządzania wiedzą w instytucji akademickiej. Stanowi też raczej prezentację tego, co należałoby uczynić w zakresie organizacji uczelni oraz doskonalenia jej kultury organizacyjnej, w mniejszym stopniu wskazując konkretne działania. Celem jest zbudowanie takiego modelu uczelni o strukturze niehierarchicznej (heterarchicznej) i samoorganizującej się, który będzie współpracował ze strukturą hierarchiczną (Nonaka, Takeuchi 2000, s. 202). Taka złożona, hipertekstowa organizacja uczelni, charakterystyczna dla współczesnych organizacji gospodarczych, sprzyja procesom tworzenia i dyfuzji wiedzy (Perechuda 2005, s. 59). Pracownik, który jest przypisany do struktury klasycznej może bowiem swobodnie się przemieszczać w uczelni. Organizacja hipertekstowa jest charakterystyczna dla organizacji zarządzanych według modelu „środek-góra-dół” (Leja 2005, s. 414–422).

Sprostanie wyzwaniom i oczekiwaniom otoczenia wymaga z pewnością kształtowania nowego paradygmatu uczelni, który utrwali zmiany, jakie zaszły w szkołach wyższych (Clark 2005) oraz wskaże nowe wyzwania. Ważnym elementem transformacji uniwersytetu jest zmiana tradycyjnego systemu samodzielnego tworzenia wartości na rzecz współtworzenia z udziałem klientów. W tradycyjnym modelu tworzenia wartości główna uwaga jest zwrócona na popyt i podaż usług oferowanych przez uczelnię, w nowym modelu uwaga koncentruje się na indywidualnych klientach i zaproszeniu ich do współtworzenia oferty uczelni (Prahalad, Ramaswamy 2005, s. 23–26).

Dzięki angażowaniu klientów do współpracy, doświadczenie współtworzenia ma istotne znaczenie dla indywidualnych odbiorców usług. Tym samym realizowany jest postulat Stefana Kwiatkowskiego (2001, s. 233) takich przemian w systemie szkolnictwa wyższego, które umożliwiłyby stworzenie, obok szkół kształcących masowo, uczelni „pełniących rolę kompleksowo rozumianych wytwórców zindywidualizowanego (*customized*) kapitału intelektualnego i pośredników w obrocie nim”.

Uniwersytet jest organizacją tradycyjną, jednak przywiązanie do tradycji nie upoważnia go do pełnienia roli statysty w procesie zmian zachodzących w otoczeniu. Absolwenci uczelni będą pełnić aktywną rolę w tworzeniu gospodarki opartej na wiedzy, co wymaga przygotowania ich do tej roli już w trakcie studiów. Jakość kształcenia oraz działalności badawczo-rozwojowej prowadzonej w uczelniach zależy od wykorzystania zasobów intelektualnych. Sprzyjać temu może uelastycznienie struktur organizacyjnych uniwersytetów oraz poszukiwanie nowych rozwiązań w tym zakresie.

Przedstawiona propozycja rozwiązań zbliżających uczelnię do modelu organizacji podporządkowanej wiedzy, łącząca „korzenie” uniwersytetu z wyzwaniami współczesności, ma stanowić głos w dyskusji nad przyszłością uczelni.

Literatura

Amabile T. 2001

The Work for Creativity, Oxford Forum for Assessment and Development.

Andrews N., D'Andrea Tyson L. 2005

The Upwardly Global MBA (Szkoły biznesu muszą się zbliżyć do praktyki), „Zarządzanie na Świecie”, nr 2.

Antonowicz D. 2005

Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Clark B.R. 1993

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

Clark B.R. 1998

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

Clark B.R. 2005

Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Mc Graw-Hill, Maidenhead, Berkshire.

Davenport Th.H., Prusak L. 2000

Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know, Harvard Business School Press, Boston.

Deklaracja... 2006

Deklaracja z Glasgow. Silne uniwersytety dla silnej Europy, 1 maja 2006 (www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOW_declaration_FINAL_PO.1117550611801.pdf).

Drucker P. 1989

What Can Business Learn from Non-profits, „Harvard Business Review”, lipiec – sierpień.

Drucker P. 1992

Innowacja i przedsiębiorczość, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Drucker P. 2002

Myśli przewodnie Druckera, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.

Drucker P. 2004

Natchnienie i fart, czyli innowacja i przedsiębiorczość, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.

Evans Ch. 2005

Zarządzanie wiedzą, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Finanse... 1996

Finanse szkół wyższych w 1995 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Goldberg I. 2004

Polska a gospodarka oparta na wiedzy. W kierunku zwiększania konkurencyjności Polski w Unii Europejskiej, Bank Światowy, Region Europy i Azji Centralnej, Departament Rozwoju Sektora Prywatnego i Finansowego, Rewasz Publishing House, Pruszków.

Jablecka J. 1993

Niezależność, autonomia i wolność akademicka a model koordynacji szkolnictwa wyższego. Na marginesie artykułu C. Kerra, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Jablecka J. 1996

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

Jablecka J. 2000

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

Jablecka J. 2002

Koordinacja badań akademickich. Teorie, koncepcje i rzeczywistość, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Jablecka J. 2004

Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

Jasiński B. 2005

Turbulencja otoczenia, w: R. Krupski (red.): *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Józwiak J. 2003

Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21.

Kotler Ph., Fox K. 1995

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

Koźmiński A.K. 1999

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

Krupski R. 2005

Elastyczność organizacji, w: J. Krupski (red.): *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kwiatkowski S. 2001

Szkoły wyższe – przykład organizacji nieinteligentnych?, w: *Tworzenie organizacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Kukliński A. 2003

Gospodarka oparta na wiedzy – społeczeństwo wiedzy – trajektoria regionalna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

Law S. (red.) 1939

Trzaski, Everta i Michalskiego encyklopedyczny słownik wyrazów obcych, Nakładem Księgarni Wydawniczej Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa.

Leja K. 2005

Zarządzanie „środek – góra – dół” w uczelni, w: J. Lewandowski (red.): *Zarządzanie organizacjami gospodarczymi w wieku informacji*, Politechnika Łódzka, Łódź, t. 1.

Martin J.S., Marion R. 2005

Higher Education Leadership Roles in Knowledge Processing, „The Learning Organization”, vol. 12, nr 2.

Międzynarodowe Stowarzyszenie... 2000

Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów. Deklaracja misji uniwersytetu – synteza, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.

Mintzberg H. 1983

The Professional Bureaucracy, Designing Effective Organizations. Structures in Fives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Morgan G. 2005

Obrazy organizacji, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Oleksyn T. 2003

Systemy zarządzanie kompetencjami, w: B. Wawrzyniak (red.): *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2003.

Perechuda K. 2005

Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Prahalad C.K., Ramaswamy V. 2005

Przyszłość konkurencji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Prawo... 2005

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

Rola uniwersytetów... 2004

Rola uniwersytetów w Europie wiedzy. Komunikat Komisji Europejskiej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

Sharifuddin Syed-Ikhsan S.O., Rowland F. 2004

Knowledge Management in a Public Organization: A Study on the Relationship between Organizational Elements and the Performance of Knowledge Transfer, „Journal of Knowledge Management”, vol. 8, nr 2.

Shattock M. 2005

European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context, „Higher Education Management and Policy”, vol. 17, nr 3.

Stabryła A. 2004

Analiza elastyczności systemu jako instrument programowania zmian i rozwoju, w: *Elastyczność organizacji*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice, materiał powielony.

Szczepański J. 1993

Granice reform szkolnictwa wyższego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Szkoły wyższe... 2005

Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Światowa deklaracja... 1999

Światowa deklaracja UNESCO. Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14.

Wawrzyniak B. 2004

Państwo sprzyjające gospodarce opartej na wiedzy, w: W. Kieżun, J. Kubin J. (red.): *Dobre państwo*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Wielka...

Wielka encyklopedia PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 28.

Whatmore J. 1999

Releasing Creativity – How Leaders Develop Creative Potential in Their Teams, Kogan Page, London.

Wnuk-Lipińska E. 1996

Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8.

Wójcicka M. 1999

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

Radosław Rybkowski

Rola ogólnego wykształcenia wyższego w społeczeństwie wiedzy – przykład Stanów Zjednoczonych

Autor omawia problematykę powiązania między wykształceniem ogólnym otrzymywanym w szkołach wyższych a wymaganiami gospodarki na przykładzie amerykańskiego systemu szkolnictwa. Wskazuje na stopniowe przekształcanie modelu amerykańskiej edukacji wyższej zmierzające do oferowania studentom wiedzy i umiejętności pożądaných na rynku pracy. Ilustracji stanu współczesnego służy omówienie sytuacji na czterech amerykańskich uniwersytetach i dwóch mniejszych uczelniach.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych, edukacja a rynek pracy, społeczeństwo wiedzy, modele kształcenia.

Chociaż określenie „społeczeństwo wiedzy” jest raczej nowe, rozpocznę od pewnej publikacji z 1828 r. Otóż właśnie wtedy w Yale College, kierowanym przez Jeremiasza Daya, przygotowano raport o „przedmiotach wykładanych w Yale College” (*Reports on the Instruction*). Wynikało z niego jasno, że podstawą edukacji na poziomie wyższym powinno być wykształcenie ogólne (*undergraduate*), w tym nauka języków klasycznych, oparte na uczestnictwie w wykładach oraz na pamięciowym opanowaniu tekstów podręcznikowych. Miało to umożliwić studentom nabycie takiej niezbędnej umiejętności jak wnioskowanie (*reasoning*). Na tej podstawie absolwent uczelni mógł zdobywać dalsze kwalifikacje już w trakcie pracy zawodowej (*Reports... 1828*). Przez wiele lat raport ten stał się przeszkodą w reformowaniu amerykańskiego szkolnictwa wyższego, które funkcjonowało w oderwaniu od potrzeb ówczesnej gospodarki i od rzeczywistych potrzeb studentów. Dopiero reformy drugiej połowy XIX wieku (m.in. *Land Grant Act* oraz powstanie takich uczelni jak University of Chicago czy Johns Hopkins University) sprawiły, że wykształcenie wyższe stało się rzeczywiście ułatwieniem w awansie ekonomicznym i społecznym (Rudolph 1990; Thelin 2004).

Przemiany, jakie zaszły na przełomie XIX i XX wieku, zaowocowały wyraźnym podziałem na pierwszy, czteroletni program studiów *undergraduate* oraz na pozostałą część ścieżki edukacyjnej prowadzącej do zdobycia wykształcenia zawodowego w dziedzinie

prawa, medycyny czy zarządzania (*professional*) lub do węższej specjalizacji o charakterze naukowym (studia *graduate*, obejmujące zarówno studia magisterskie, jak i doktoranckie). Wprowadzony wówczas wyraźny podział został utrzymany do dzisiaj z pewną drobną modyfikacją, jaką było stworzenie dwuletnich *community colleges*, w których można odbywać pierwsze dwa lata studiów *undergraduate* (Thelin 2004).

W bez mała 175 lat po Raporcie Yale w 2002 r. powstał raport zatytułowany *Missing Middle. Aligning Education and the Knowledge Economy (Brakujący środek. Powiązanie edukacji i gospodarki opartej na wiedzy)*. Raport ten został przygotowany przez Anthony'ego Carnevale'a i Donnę Desrochers na zlecenie amerykańskiego Departamentu Edukacji i przedstawiony prezydentowi George'owi Bushowi. Rok później, na potrzeby przygotowywanej nowelizacji Ustawy o szkolnictwie wyższym (*Higher Education Act*), Izba Reprezentantów przygotowała raport *The State of American Higher Education*, który dotyczył przede wszystkim zasad finansowania szkolnictwa wyższego z budżetu federalnego, ale poruszono w nim również kwestię wpływu szkolnictwa wyższego na zmieniającą się gospodarkę amerykańską.

Obydwa dokumenty podejmują podstawowe pytanie dotyczące istoty szkolnictwa wyższego – jaki jest cel kształcenia na tym poziomie oraz kto najwięcej zyskuje na edukacji: sami absolwenci czy też całe państwo i społeczeństwo. Dopiero po udzieleniu odpowiedzi na to pytanie można się zastanawiać, jak dalece to uczelnie, a nie tylko studenci, powinny odpowiadać za kształtowanie się społeczeństwa wiedzy.

Należy przy tym zwrócić uwagę na to, że – zgodnie z amerykańską zasadą rozdziału kompetencji władz – do uprawnień władzy federalnej należą jedynie te, które są bezpośrednio wymienione w konstytucji. Ponieważ edukacja wspomniana jest w konstytucji tylko przy okazji konieczności ochrony praw autorskich, jako działania wspierającego rozwój nauki, istnieje domniemane przekazanie uprawnienia do nadzoru nad edukacją poszczególnym stanom. Jednak w trakcie historycznego rozwoju amerykańskiego szkolnictwa wyższego następowało powolne zwiększanie wpływu władzy federalnej, widoczne choćby w liczbie federalnych regulacji, które kształtowały i nadal kształtują oblicze kolegów i uniwersytetów. Przy czym podstawowy dokument – *Higher Education Act* – w istocie nie obejmuje zasad funkcjonowania szkół wyższych, ale dotyczy jedynie finansowania edukacji, przede wszystkim za pomocą programów stypendialnych oferowanych studentom (Wolanin 2003).

Raport *The Missing Middle* został przygotowany w celu wskazania niezbędnych kierunków działań, które miały zapewnić szybszy rozwój ekonomiczny kraju oraz zwiększenie konkurencyjności amerykańskiej gospodarki. Jego autorzy zdecydowanie twierdzą, że w XXI wieku zdolność do tworzenia i udostępniania wiedzy stanie się podstawą gospodarczego sukcesu kraju. W raporcie Banku Światowego, zatytułowanym *Constructing Knowledge Societies. New Challenges for Tertiary Education* (2002), stwierdza się natomiast, że bez zapewnienia dostępu do edukacji na poziomie wyższym niemożliwy będzie dalszy rozwój gospodarki opartej na wiedzy, co z kolei wydaje się czynnikiem niezbędnym do zapewnienia stabilnego i zrównoważonego rozwoju.

Jednym z pewników przyjętych przez autorów raportu *The Missing Middle* jest mobilność amerykańskich pracowników, prowadząca nie tylko do migracji wewnątrz kraju, ale przede wszystkim do częstych zmian wykonywanych zawodów. To sprawia, że relacje między pracodawcą a pracownikiem nie są już tak stabilne jak w połowie XX wieku. Amerykańscy pracodawcy bez większych oporów poszukują ludzi lepiej przygotowanych, ma-

jących większe i bogatsze doświadczenie zawodowe. Z drugiej strony – sami pracownicy chętnie opuszczają swoje miejsca pracy, by znaleźć zajęcia lepiej płatne bądź dające coś więcej niż tylko satysfakcję finansową.

Dla autorów obydwu raportów nie ulega również wątpliwości fakt, że wymagania współczesnej gospodarki oraz zaawansowanie technologiczne Stanów Zjednoczonych prowadzą do zwiększonego popytu na dobrze wykształconych pracowników, legitymujących się co najmniej wykształceniem *undergraduate*. Z tego względu autorzy *The Missing Middle* prognozują, że niedobór pracowników z wykształceniem wyższym sięgnie w 2020 r. nawet 12 mln. Na marginesie można dodać, że liczba ta wydaje się nieco przesadzona, gdyż w raporcie nie uwzględniono ciągle dużego w Stanach Zjednoczonych napływu nowych, często dobrze wykształconych imigrantów.

Zapotrzebowanie na wykształconych pracowników ma także dodatkowy efekt uboczny – zdecydowanie powiększa się różnica w zarobkach. Jak podaje amerykańskie Krajowe Centrum Statystyki Edukacji (National Center for Educational Statistics), absolwenci kolegiów zarabiają niemal dwa razy więcej niż osoby legitymujące się jedynie średnim wykształceniem. Ci zaś, którzy posiadają *professional degree* (a więc prawnicy, lekarze i kadra menedżerska) zarabiają niemal cztery razy więcej. W 2001 r. średni roczny dochód pracownika zatrudnionego w pełnym wymiarze, legitymującego się dyplomem szkoły średniej wynosił 34 723 dolary w przypadku mężczyzn i 25 303 dolary w przypadku kobiet. Posiadacze dyplomu bakałarza zarabiali odpowiednio 55 929 dolarów i 40 944 dolarów, a dyplomów magisterskich 70 899 dolarów i 50 699 dolarów (*The Condition...* 2004).

Prace Richarda Floridy (amerykańskiego profesora *public policy*) dowodzą, że kolegia i uniwersytety same w sobie są istotnym czynnikiem stymulującym wzrost gospodarczy. Najszybciej rozwijające się miasta amerykańskie zazwyczaj mają bardzo atrakcyjne i aktywne szkoły wyższe. Uniwersytety stają się katalizatorami aktywności ekonomicznej zarówno w samych uczelniach, jak i poza nimi. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że rosnąca konkurencja potrzebuje coraz to nowych technologii i nowatorskich metod zarządzania. Co ważniejsze – absolwenci uczelni są zdecydowanie lepiej przygotowani do właściwego oceniania ryzyka, a także bardziej odpowiedzialni i samodzielni – a są to przecież słowakluczowe dzisiejszego rynku pracy. Florida (2001; 2002) wskazuje, że najbardziej poszukiwani w każdym sektorze amerykańskiej gospodarki jest „pracownik twórczy” – osoba elastyczna, dostosowująca się do zmiennych wymagań, pełna pomysłów i gotowa stawić czoła nowym wyzwaniom. Tylko dzięki takim pracownikom amerykańska gospodarka może być nadal konkurencyjna, a Stany Zjednoczone mogą pozostać ekonomiczną superpotęgą.

Kreatywność absolwentów uczelni nie jest prostym wynikiem nowatorstwa programów nauczania. Nikt także nie może być w prosty sposób nauczony bycia kreatywnym. Szkoły wyższe, ułatwiając dostęp do różnego rodzaju pomocy (laboratoriów, nowoczesnej technologii, wsparcia pracowników uczelni), stwarzają jednak niepowtarzalną szansę rozwinięcia posiadanych talentów, a tym samym rozwoju umiejętności. Zasada swobodnego wyboru programu studiów wprowadzona na Harvardzie pod koniec XIX wieku, a będąca teraz powszechną amerykańską praktyką, zmusza studentów do poszukiwania najodpowiedniejszych zajęć i do wybierania tego, co może być dla nich najkorzystniejsze. Kolejną możliwość rozwoju stwarzają amerykańskim studentom zajęcia nadobowiązkowe. Biura karier organizują praktyczne kursy pisania CV, przygotowywania portfolio, przeprowadzają pró-

by rozmów kwalifikacyjnych i wszystko to sprawia, że absolwenci są lepiej przygotowani do przyszłych starań o lepszą pracę (Altbach 1994).

Wnioski Florydy znalazły także potwierdzenie w raporcie *The Missing Middle*, którego autorzy stwierdzili, że umiejętność tworzenia i rozpowszechniania wiedzy będzie czynnikiem decydującym o konkurencyjności amerykańskiej gospodarki przede wszystkim w związku z przejściem od gospodarki przemysłowej do informatycznej. Jedną z sugestii autorów raportu przywołuje na myśl *Yale Report* z 1828 r. Carnevale i Desrochers dochodzą bowiem do wniosku, że przyszła gospodarka będzie potrzebować nie tyle ludzi o wysoce wyspecjalizowanych umiejętnościach, ile raczej pracowników z gruntownym wykształceniem ogólnym. Większość pracodawców wiąże umiejętności rozwiązywania problemów i umiejętności interpersonalne z poziomem wykształcenia, zwłaszcza z wykształceniem wyższym. Podstawowym celem kształcenia na poziomie wyższym nie powinno zatem być wyposażenie studentów w umiejętności praktyczne o charakterze technicznym, ale wykształcenie człowieka przygotowanego do rozszerzania w przyszłości swej wiedzy w wielu różnych dziedzinach (Carnevale, Desrochers 2002).

To, w jakim stopniu sugestie raportów mogą się stać motorem pozytywnych zmian zależy przede wszystkim od poszczególnych uczelni, gdyż – jak już wspomniano – władza federalna w istocie nie ma możliwości bezpośredniego wpływu na decyzje uniwersytetów i kolegiów, których autonomia nigdy nie była i nie jest kwestionowana. Zilustruję to na przykładzie czterech uniwersytetów (Rochester, New York, Rutgers oraz Georgia) oraz dwóch kolegiów, nastawionych na studia na poziomie *undergraduate*, tzw. *liberal arts colleges* (Berea College oraz Colorado College). Są to uczelnie zarówno prywatne, jak i publiczne, duże i mniejsze, położone w typowo miejskich kampusach i w mniejszych miejscowościach akademickich, co pozwala lepiej prześledzić, na czym polega wspieranie wykształcenia ogólnego w amerykańskim szkolnictwie wyższym.

Uniwersytet Rochester stawia nacisk na prowadzenie przez studentów samodzielnych poszukiwań, dlatego mają oni możliwość niemal dowolnego kształtowania swych programów studiów. Niemal, bo uczelnia dokonała generalnego podziału oferowanych dyplomów bakałarza na trzy główne dziedziny wiedzy: humanistyka, nauki społeczne oraz nauki ścisłe. Student ma obowiązek zaliczenia trzech kursów z dwóch pozostałych dziedzin wiedzy, w których nie będzie się specjalizował. Ma to na celu właśnie poszerzenie wiedzy, dzięki czemu przyszli absolwenci politologii i tak muszą uczestniczyć np. w zajęciach i ćwiczeniach laboratoryjnych z chemii organicznej. W całym programie studiów jest tylko jeden obowiązkowy przedmiot (i Rochester nie jest tu żadnym wyjątkiem): *Reasoning and writing in the college* (co można przetłumaczyć jako „argumentowanie i pisanie na poziomie akademickim”).

Studentom pierwszych lat oferowane są dodatkowo tzw. *quest courses*: zajęcia, których celem jest zapoznanie ze specyficznymi metodami badań naukowych, poświęcone raczej szczegółowym problemom, prowadzone w kilkunastoosobowych grupach. Wśród oferowanych w tym roku akademickim kursów są m.in.: *Trzęsienia ziemi, wulkany i łańcuchy górskie* (połączony z wyjazdem studyjnym do Kalifornii), *Zrozumienie amerykańskiego systemu politycznego* czy „*Boska Komedia*” – *podróż z Piekła do Raju*.

Takie działania uczelni ma umożliwić studentom niezamykanie się w ramach jednej wąskiej specjalności, co sprawi, że w przyszłości będzie im łatwiej zmienić pracę, podejmować nowe wyzwania nie związane bezpośrednio z uzyskanym dyplomem.

Rozwiązanie przyjęte w Uniwersytecie Rochester jest bardzo podobne do tych przyjętych na innych uczelniach. Na przykład Uniwersytet Rutgers, stanowy uniwersytet stanu New Jersey, wymaga od swoich studentów zaliczenia dwóch kursów z zakresu „argumentowania i pisania na poziomie akademickim” oraz, niezależnie od kierunków kształcenia, dwóch przedmiotów z metod matematycznych i statystycznych (np. metody statystyczne w badaniach politologicznych czy komputerowa analiza danych statystycznych), a także po dwóch kursów z humanistyki, nauk społecznych i nauk ścisłych. Cechą wyróżniającą tę uczelnię jest wymaganie zaliczenia jednego tzw. *non-Western course*, który pozwala na wprowadzenie w problematykę cywilizacji niezachodnich.

Uniwersytet Georgii do grona podstawowych umiejętności oprócz *academic writing* dołączył wiedzę matematyczną i wymaga od studentów zaliczenia kursów z tego zakresu. Uczelnia ta stawia większy nacisk na metody matematyczne, wymagając zaliczenia 3–4 kursów z zakresu metod matematycznych lub nauk ścisłych. Z zakresu nauk społecznych (studenci mają do zaliczenia dwa przedmioty) wymagane jest zapoznanie się z konstytucją i systemem prawnym stanu Georgia.

Nieco odmienne podejście stosuje New York University. Na tej uczelni nie ma ogólnych, wspólnych dla wszystkich studentów wymagań. Każdy wydział czy szkoła tworzy odrębny, własny program studiów i swoje własne podstawowe wymagania. Wynika to po części z tego, że uniwersytet ten skupia się raczej na studiach *graduate*. Tym niemniej od studentów wymagane jest zdobycie wiedzy wykraczającej poza zakres wybranej specjalności, z tym że NYU mniejszy nacisk kładzie na zapoznanie z metodami matematycznymi oraz – ze względu na swój profil – na nauki ścisłe.

Berea College w jeszcze większym stopniu kładzie nacisk na wykształcenie ogólne, uznając je nie tylko za podstawę nauczania i poszerzania wiedzy studentów, ale także za element kształtowania ich osobowości. Zapoznanie z różnorodną metodologią pracy naukowej i z podstawami wykształcenia w wielu różnych dziedzinach – od nauk ścisłych, przez nauki społeczne, po literaturę – stwarza możliwość wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, a nie jedynie ukształtowania przyszłego pracownika.

Podejście Colorado College wydaje się jeszcze bardziej zdecydowane. Kursy, których zaliczenie jest wymagane od wszystkich studentów I i II roku noszą nazwę *Krytyczne spojrzenie (Critical perspective)* i oferują studentom skupienie się na takich zagadnieniach jak wielokulturowość; rola Zachodu (w sensie cywilizacji zachodniej) w historii ludzkości; nauki ścisłe i poznawanie świata. Celem tej edukacji jest nie tylko danie ogólnego przygotowania, ale przede wszystkim nauczenie krytycznego spojrzenia na własne osiągnięcia, na kulturę, a także na możliwości dalszego pogłębiania wiedzy.

Przykład tych sześciu, bynajmniej nie wyjątkowych uczelni pokazuje, że inaczej niż polskie szkolnictwo wyższe, które przejawia tendencję do nadmiernej specjalizacji już od I roku studiów, amerykańskie kolegia i uniwersytety ciągle wymagają od studentów rozległej wiedzy z wielu dziedzin, zwłaszcza na poziomie studiów *undergraduate*. Większość uczelni w Stanach Zjednoczonych wymaga, aby studenci, niezależnie od ich specjalizacji i kierunku studiów, ukończyli kursy z zakresu nauk społecznych, ścisłych, z matematyki i informatyki, historii oraz umiejętności komunikacyjnych. Dzięki temu amerykańscy absolwenci łatwiej się dostosowują do zmieniających się okoliczności i są w stanie sprostać wymaganiom współczesnej gospodarki (Brooks 2002).

Autorzy raportu *Missing Middle* zwrócili uwagę przede wszystkim na to, że wymagania gospodarki opartej na wiedzy, a co za tym idzie i społeczeństwa informacyjnego, powodują, że jedną z podstawowych umiejętności członków tego społeczeństwa jest zdolność do ciągłego uczenia się oraz umiejętność pracy zespołowej. Te wymienione przez nich umiejętności łączone są z „kreatywnością”, tak jak definiuje ją Richard Florida (2001; 2002), czyli przede wszystkim zdolnością do analizowania problemów i wyszukiwania ich rozwiązań. Przyjęcie takiego podejścia sprawia, że w kształceniu na poziomie wyższym istotne jest nie tyle zdobycie pewnego zasobu informacji i wiedzy, ile raczej ukształtowanie nawyków, umiejętności ciągłego poszerzania własnej wiedzy. To właśnie wydaje się najważniejszym celem amerykańskiego szkolnictwa wyższego (Carnevale, Desrochers 2002).

Literatura

Altbach P. 1994

Higher Education in American Society, Prometheus Books, Amherst.

Berea... 2006

Berea College – Student Handbook – Major College Programs 2006, Berea College, (<http://www.berea.edu/vplsl/studenthandbook/majorcollegeprograms.asp#academicprogram>), 5 czerwca 2006.

Brooks K. 2002

National Culture and the First-Year English Curriculum, „The American Review of Canadian Studies”, Winter.

Carnevale A.P., Desrochers D.M. 2002

The Missing Middle: Aligning Education and the Knowledge Economy, Educational Testing Service, Washington.

Colorado... 2006

Colorado College. All College Requirements, Colorado College (<http://www.coloradocollege.edu/Registrar/allcollegerequirements.asp>), 5 czerwca 2006.

[The] Condition... 2004

The Condition of Education, National Center for Educational Statistics, Washington.

Constructing... 2002

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

Florida R. 2001

Innovation, Human Capital, and Development, The APPAM Conference, Washington.

Florida R. 2002

The Rise of the Creative Class, Perseus Books Group, New York.

General Education in the University... 2006

General Education in the University System of Georgia, University of Georgia (<http://bulletin.uga.edu/bulletin/univ/index.html>), 5 czerwca 2006.

General Education Requirements... 2006

General Education Requirements, Rutgers College Undergraduate Catalogue, Rutgers University (<http://catalogs.rutgers.edu/generated/nb-ug-0507/pg20909.html>), 5 czerwca 2006.

Graham H.D.

The Storm over Grove City College: Civil Rights Regulation, Higher Education and the Reagan Administration, „History of Education Quarterly”, vol. 38, nr 4.

Reports... 1928

Reports on the Course of Instruction, Yale College, New Haven.

Rudolph F. 1990

The American College & University. A History, The University of Georgia Press, Athens.

[The] State... 2003

The State of American Higher Education: What Are Parents, Students, and Taxpayers Getting for Their Money?, Committee on the Education and the Workforce, US Congress, Washington.

Thelin J.R. 2004

A History of American Higher Education, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Undergraduate... 2005

Undergraduate Catalogue. University of Rochester, University of Rochester, Rochester.

Wolanin T. (red.) 2003

Reauthorizing the Higher Education Act. Issues and Options, The Institute for Higher Education Policy, Washington.

Kamila Biały

Szkolnictwo wyższe w Polsce w warunkach rynkowych a proces budowy społeczeństwa opartego na wiedzy – kilka uwag krytycznych

Autorka zajmuje się przemianami w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce związanymi z dostosowywaniem się instytucji edukacyjnych do wyzwań rynkowych.

Jej tezą kluczową jest to, że ów proces dostosowania wiąże się z ignorowaniem napięcia, jakie powstaje między wartościami etycznymi i intelektualnymi – charakterystycznymi dla tradycyjnego modelu uniwersytetu – a wartościami ekonomicznymi i technologicznymi, cechującymi model uniwersytetu przedsiębiorczego. Bagatelizowanie tego dylematu może, zdaniem autorki, zakłócać proces budowania w Polsce społeczeństwa opartego na wiedzy.

Słowa kluczowe: utowarowienie wiedzy, urynkowienie szkolnictwa wyższego, urynkowienie dyskursu akademickiego.

Bezpośrednie uwarunkowania procesu urynkowienia polskich szkół wyższych

Wraz z rosnącymi w ostatnich dekadach wydatkami budżetowymi na cele socjalne, zwłaszcza w sektorach służby zdrowia i ubezpieczeń społecznych, rząd polski, podobnie jak rządy większości państw europejskich, został zmuszony do wycofania się z tzw. miękiego finansowania sfery budżetowej. W przypadku polskiego szkolnictwa wyższego procesowi temu towarzyszyło drastyczne obniżenie nakładów – w 1992 r. wynosiły one 0,88% PKB, a w 2000 r. 0,78%, przy czym współczynnik skolaryzacji wzrósł trzykrotnie – z 10,4% w 1992 r. do 30,6% w 2000 r. (Buchner-Jeziorska 2005, s. 16). Konkretnie przekształcenia o charakterze formalnoprawnym dotyczące tego poziomu szkolnictwa w Polsce – wynikające z *Ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym*, która umożliwiła powsta-

nie państwowych szkół wyższych oraz pobieranie opłat za studia wieczorowe i zaoczne w uczelniach państwowych, oraz *Ustawy z dnia 12 stycznia 1991 r. o Komitecie Badań Naukowych* – stały się wyraźną zapowiedzią nowego modelu polityki państwa, polegającego na szukaniu oszczędności w wydatkach publicznych (Białecki, Dąbrowa-Szeffler, red. 1994). Powstanie rynku usług edukacyjno-badawczych oznaczało m.in., że państwo, rezygnując w pewnej mierze z finansowania publicznego szkolnictwa wyższego, wyraża zgodę na współuczestniczenie w zarządzaniu uczelniami różnych interesariuszy (Białecki 2000; Antonowicz 2005). Te nowe podmioty, chcąc lokować swój różnie pojęty kapitał, muszą się odwoływać do zobiektywizowanych i skwantyfikowanych wskaźników, które informują o wynikach działania szkół wyższych.

Jednak sam mechanizm rynkowy, generując dzięki wspomnianemu ustawodawstwu silną konkurencję, sprawia, że obok obiektywnych parametrów ewaluacji jakości kształcenia oraz oceny prac badawczych atutem stają się elementy subiektywne, zwłaszcza wizerunek uczelni i jej pracowników. Innymi słowy, poddanie systemu szkolnictwa wyższego mechanizmom charakterystycznym dla systemu gospodarki rynkowej w nieunikniony sposób prowadzi do tego, że w sferze praktyk akademickich następuje absorpcja technik i metod zarządzania typowych dla sektora przedsiębiorstw. Zasadniczą rolę w zarządzaniu uczelniami zaczyna odgrywać m.in. przyjęta strategia marketingowa.

Marketing polskich uczelni – opis zjawiska

Coraz częściej stajemy się świadkami działalności promocyjno-reklamowej uczelni, a wręcz odbiorcami i nadawcami przekazów o takim charakterze. Działalność ta przybiera zróżnicowane formy (ulotki, reklama prasowa, strony internetowe czy bezpośrednie spotkania) i jest skierowana do różnych odbiorców, przede wszystkim do przyszłych studentów, ale także do podmiotów instytucjonalnych. W celu koordynacji tych wielopoziomych i zróżnicowanych działań tworzone są biura promocji i informacji oraz powoływani rzecznicy prasowi. Przedmiotem promocji i/lub reklamy działalności dydaktycznej i badawczej są same uczelnie, ich poszczególne wydziały, kierunki, a nawet zespoły badawcze czy konkretne osoby.

Przekaz kierowany jest nie tylko „na zewnątrz”, ale także „do wewnątrz” uczelni. Wewnętrzny obieg informacji promocyjno-reklamowych oznacza m.in. te kontakty międzyuczelniane czy też międzywydziałowe, które są związane z organizowaniem zjazdów, konferencji, seminariów, a zwłaszcza z ich promocją. Z drugiej strony wewnętrzny przekaz promocyjny sprowadza się do działań uczelni skierowanych do pracowników naukowych i studentów, oznacza również działania poszczególnych grup naukowców i pojedynczych jednostek polegające na promowaniu własnych osiągnięć, rezultatów badań i reklamowaniu podjętych czy też planowanych przedsięwzięć o charakterze dydaktycznym i/lub naukowym. Promocyjno-reklamowy wzór działań adaptuje także środowisko studenckie. Organizacje studenckie, koła naukowe oraz biura karier w różny sposób promują swoją działalność, a poszczególni studenci korzystają z tajników skutecznej autoprezentacji przy ubieganiu się o stypendia, nagrody, przyjęcie na seminaria czy specjalizacje.

Zjawisko, które tu zaledwie nakreśliłam, wydaje mi się na tyle istotne, że można stwierdzić, iż logika strategii i realnych działań marketingowych (a zwłaszcza reguły i praktyki

promocji sprzedaży) charakterystyczna dla nowoczesnego przedsiębiorstwa staje się elementem funkcjonowania uczelni, dotąd nie utożsamianej z przedsiębiorstwem.

Koegzystencja a konflikt wartości uniwersytetu i wartości przedsiębiorstwa

Mamy zatem do czynienia z dwiema kulturami i dwoma układami życia społecznego, różniącymi się powiązaniem interakcyjnymi, komunikacyjnymi i symbolicznymi: z jednej strony – z nowoczesną ideą europejskiego uniwersytetu opartego na modelu Humboldta, a z drugiej – z amerykańską ideą *uniwersytetu przedsiębiorczego*, opartego na mechanizmie rynkowym.

Pierwszy model, zaprojektowany w dużej mierze pod wpływem myśli oświeceniowej, odwołuje się, tak jak i ona, do problematyki etycznej, która interesowała Platona i Arystotelesa. Intelktualizm etyczny, bliski zarówno platonizmowi, jak i arystotelizmowi, ukonstytuował *wewnętrzność* jako warunek poznania (Bernstein 1990b). Dlatego królować miały takie wartości jak prawda i etyka (*episteme*), cele, którym zostały podporządkowane środki, umiejętności praktyczne (*techné*). Skoro uczonej był bezinteresownym miłośnikiem prawdy, a wiedza – ekspresją jego wnętrza, to uchodziło za naturalne, że z innymi uczonymi, a przede wszystkim ze studentami, łączyły go silne więzi moralne. Praktyka pedagogiczna, wsparta na takim niekwestionowanym autorytecie mistrza i autorytecie prawdy, równała się wychowaniu uczniów i kultywowaniu w nich cnoty. W przeciwieństwie do uniwersytetu średniowiecznego uniwersytet humboldtowski cieszyć się miał – przez odwołanie do oświeceniowej koncepcji autonomii rozumu – własną autonomią, która sprzyjała silnemu potencjałowi krytyki wymierzonej w świat zewnętrzny, wolności wyboru przedmiotu badań, wolności ich realizacji, dysseminacji rezultatów oraz wolności nauczania. Tym samym w ten model wpisane było ryzyko podejmowania wyzwań, dyktowanych przez niezależny aparat poznawczy, oraz odpowiedzialność za odkrycia badawcze.

Procesy zachodzące w społeczeństwie późnego kapitalizmu, do których jeszcze wrócić, przynoszą oczywistą, jak się często zdaje, konstatację, że system szkolnictwa wyższego, tak jak inne sfery życia społecznego, musi zostać podporządkowany mechanizmom charakterystycznym dla gospodarki rynkowej. Kryterium rynkowe staje się odtąd głównym kryterium selekcji dyskursów, badań naukowych, praktyk pedagogicznych i relacji między nimi – od szkolnictwa podstawowego (nacisk na podstawowe umiejętności), przez szczebel średni (kursy zawodowe, specjalizacje), po nowe instrumenty kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym (zwłaszcza nad rodzajem i kierunkiem badań). Powstaje nowa, zsekularyzowana koncepcja wiedzy oraz nowa koncepcja relacji między tą wiedzą a jej twórcami (Bernstein 1990b, s. 155). Wiedza staje się towarem, ma zachowywać się jak pieniądź, „płynąć” tam, gdzie jest w stanie wytworzyć przewagę czy zysk. Wiedza zatem – powiada Basil Bernstein – nie jest jak pieniądź, ona jest pieniądzem. Tym samym, co wynika z natury pieniądza, wiedza oddziela się od osób, ich zaangażowania, osobistych poświęceń, staje się, by użyć sformułowania Talcotta Parsonsa (1969; 1972), *neutralna efektywnie*, gdyż każdy „afekt” ograniczałby czy deformował jej płynność rynkową. Neutralna efektywność to także właściwość czynności, które same w sobie sprowadzają się tylko do środków, nie będąc w sensie nadanym im przez cytowanego autora konsumowane jako cele. Ze względu na wymagania systemu gospodarczego i potrzebę rozliczania się przed

społeczeństwem, w uniwersytecie zaczyna się akcentować zamiast wartości pojmowanych autotelicznie rozwiązania użyteczne, którym ma służyć wiedza stosowana. Uniwersytet przedsiębiorczy jest więc miejscem, w którym zewnętrżność zastępuje wewnętrżność, czyli następuje jednoznaczne osłabienie „gramatyki” chrześcijaństwa, druga od czasów średniowiecznych dyslokacja¹; w przeciwieństwie do tej pierwszej, która, ustanawiając kontrolę *Trivium* nad *Quadrivium*, ukonstytuowała wewnętrżność jako warunek poznania (wiedza jako zewnętrzny wyraz relacji wewnętrznych), ta druga dyslokacja, współczesna, dokonuje rozszczepienia tego, co wewnętrzne i tego, co zewnętrzne, jako warunek ukonstytuowania tego, co zewnętrzne wedle praw rynkowych (Bernstein 1990a, s. 155–156). Tworzą się dwa rynki: rynek wiedzy i rynek uczonych.

Sposób analizowania czy w ogóle interpretacji nakreślonych przemian w systemie szkolnictwa wyższego we współczesnej bogatej literaturze przedmiotu, ale także w praktyce uniwersyteckiej, determinuje, jak mi się wydaje, dwa wykluczające się spojrzenia, za którymi stoją różne założenia dotyczące charakteru relacji między tymi dwoma modelami uniwersytetu.

Pierwsze z nich zakłada, że ewolucja uniwersytetu w kierunku modelu przedsiębiorstwa, mająca charakter konieczny, odbywa się jedynie w sferze administracyjnej, finansowej i prawnej. Dzięki temu podporządkowaniu sfery organizacji uniwersytetu wymogom współczesnego przedsiębiorstwa, wyrażającemu się m.in. w racjonalizacji kształcenia i racjonalizacji badań, instytucje akademickie stają się instytucjami osiowymi dla *społeczeństwa opartego na wiedzy*. Nie oznacza to jednak, zgodnie z tym spojrzeniem, że funkcjonowanie szkół wyższych zostaje zredukowane do produkcji sprawności technicznych i technologicznych oraz do reprodukcji kolejnych członków *knowledge class*. Mimo marginalizacji pewnych elementów uniwersytetu humboldtowskiego – uznawanych jako nieprzydatne czy wręcz opóźniające rozwój społeczno-gospodarczy – zakłada się, że główne wartości modelu oświeceniowego – przede wszystkim prawda, etyka, autorytet, autonomia, wolność badań i nauczania oraz potencjał krytyczny – zostają zachowane.

Według zwolenników drugiego spojrzenia, do których należą, taka koegzystencja wartości ekonomiczno-technologicznych oraz wartości intelektualno-etycznych nie jest możliwa. Zakłada się więc, by użyć sformułowania Stanisława Ossowskiego (1967), *konflikt niewspółmiernych skal wartości, a wręcz niewspółmiernych systemów wartości*. Adaptacja w sferze praktyk organizacyjnych elementów charakterystycznych dla przedsiębiorstwa pociąga za sobą w sposób nieunikniony przekształcenia w sferze aksjologicznej². Podstawo-

¹ Średniowieczna dystynkcja *Trivium/Quadrivium* była metaforą głębokiej gramatyki chrześcijaństwa, rozszczepieniem między *słowem* i *światem*, tym, co *subiektywne* i tym, co *obiektywne*, między *jednostką* a *społeczeństwem* (Bernstein 1990b). W średniowieczu najsilniejszy związek łączył bowiem edukację z kontrolą symboliczną, reprezentowaną przez instytucję władzy kościelnej. W Uniwersytecie Paryskim do *Trivium* należały takie przedmioty jak logika, gramatyka i retoryka, podczas gdy podstawowymi przedmiotami *Quadrivium* były arytmetyka (liczby), geometria (przestrzeń), astronomia (ruch) oraz muzyka (czas). Jak w chrześcijaństwie, słowo było przed aktem – tak w uniwersytecie *Trivium*, jako eksploracja słowa-Boga, było studiowane przed *Quadrivium*, rozumianym jako działanie w świecie. W ten sposób *Trivium*, jako dominujący kod, dostarczało zintegrowanych zasobów dyskursywnych dla solidarności mechanicznej.

² W stwierdzeniu tym zawarte jest założenie, że logika ekonomiczno-technologiczna przenika system szkolnictwa wyższego, stając się podstawowym kodem regulującym jego zasoby znaczeniowe. Im silniejsze obserwowane współcześnie systemowe uwikłania edukacji, tym silniejszy i bardziej bezpośredni wpływ sposobu produkcji na kody edukacji, czyli na reguły wytwarzania, przekazywania i przyswajania produktów właściwych temu systemowi (Bernstein 1990a). Uniwersytet, który od zawsze stanowił najdonioślejszą płaszczyznę dystrybucji kodów (władzy), a zatem i kształtowania przyszłych wytwórców kultury, kontrolerów procesów jej odtwarzania (Bernstein 1990a), za pomocą określonych środków symbolicznych

we wartości przedsiębiorstwa, jak kalkulatywność, efektywność, skuteczność i elastyczność nie mogą pokojowo współistnieć z wyszczególnionymi wcześniej wartościami uniwersytetu Humboldta. Próba ich koncyliacji może grozić sytuacją, w której realizacja którychś z nich pozostanie jedynie w sferze deklaracji, przechodząc, by tak rzec, do sfery *decorum*. Zgodnie z logiką rozumowania, na jakiej wspiera się to stanowisko, pojawiają się dwa podstawowe pytania: czy mamy do czynienia ze sprawnie zarządzaną firmą, podporządkowaną wolnorynkowym kryteriom efektywności, skuteczności i elastyczności, w której takie wartości, jak prawda, autorytet, etyka stanowią czysty rytuał i ornamentykę, nieprzystające do nowych reguł gry? Czy może, wprost przeciwnie, tradycyjne struktury akademickie, charakterystyczne przede wszystkim dla nauk społecznych i humanistycznych, próbując dążyć za duchem czasów, włączają się w procesy produkcji wiedzy stosowanej i kształcenia specjalistów, które jedynie pozornie odznaczają się użytecznością, czyli tylko pozornie służą społeczeństwu opartemu na wiedzy?

To drugie spojrzenie nosi cechy dyskursu krytycznego, gdyż próbuje się tu pokazać i zdemaskować ideologiczny mechanizm, który polega na eliminowaniu z ludzkiej rzeczywistości nieusuwalnego, zdaniem Ossowskiego, napięcia między tym, co uznawane i deklarowane, a tym, co realizowane, czyli między sferą poczucia pozoru i rzeczywistości.

Praktyki promocyjno-reklamowe szkół wyższych traktują jako instrument tego szerszego ideologicznego mechanizmu. Bez względu na to, czy odwołują się one do rzeczywistych działań instytucji akademickich i ich uczestników, czy też do *działań pozornych* bądź wręcz *działań oszukańczych* (Lutyński 1990), promując np. naukowy banał czy pseudoprofesjonalność, w obu przypadkach realizują cele ideologiczne związane z pojawieniem się nowego typu władzy, opartej na logice ekonomiczno-technologicznej. Przede wszystkim zaś, co wynika z samej natury reklamy jako narzędzia marketingowego, mimo odwołań do

(zasad komunikowania) także współcześnie, ale już pod presją wymogów logiki ekonomiczno-technologicznej, kontrolując selekcję, organizację i tempo transmisji wiedzy, uprawomocnia, porządkuje i podtrzymuje dominujące kategorie kulturowe, czyli *de facto* dominujące zasady podziału władzy. *Kolonizacja* świata akademickiego przez świat przedsiębiorstwa oznacza w tym ujęciu podważenie autonomii tego pierwszego. O to też chodzi Jürgenowi Habermasowi (1977, s. 342–395), gdy powiada, że *logika pracy* kolonizuje *logikę interakcji* i odnosi tę tezę w innym miejscu (Habermas 1983, s. 338–356) do przemian szkolnictwa wyższego, pokazując, jak możliwy staje się poprzez określony sposób funkcjonowania uniwersytetu, a zwłaszcza poprzez określony wzór nauk społecznych, przekład wiedzy technicznie użytecznej na praktyczną świadomość społeczną *świata życia*. Kolonizacja ta jednak nie oznacza, że szkoły wyższe stają się przedsiębiorstwami w ogólnym sensie. Przez uniwersytet mogą przemawiać różne „głosy”, w tym ów „głos” ekonomiczno-technologiczny (Bernstein 1990a). Choć logika taka zawiera w sobie dążenie do kontroli potencjalnych źródeł rozszerzeń i praktyk opozycyjnych wobec dominującej zasady podziału władzy (czyli dążenie do osłabienia autonomii uniwersytetu), uczelnie można określać jako przedsiębiorcze o tyle tylko, że ich praktyki są stylizowane na wzór przedsiębiorstw. Innymi słowy, mamy do czynienia z podobieństwem formalnym obu kultur, ale nie treściowym, czym innym jest bowiem produkcja, proces wytwarzania pracy, a czym innym edukacja, proces uczenia pracy, czyli, by użyć określenia Basila Bernsteina, *wirtualny trening*. Błędem byłoby jednak nie dostrzegać, że współcześnie coraz częściej mamy do czynienia z zacieraniem tej izolacji. Chodzi tu m.in. o zjawisko *regionalizacji wiedzy* (Bernstein 1990b), którego początki można było obserwować już kilka dekad wcześniej w Stanach Zjednoczonych. „Regiony” – w przeciwieństwie do tradycyjnych „dyscyplin”, jak fizyka, chemia, matematyka, historia, psychologia czy ekonomia – które orientują się jedynie na rozwój własnej dziedziny, operując w swoistym dla siebie polu tekstowym, polu praktyk, zasad przyjęcia, ewaluacji, dystrybucji sukcesów i przywilejów, są wyrazem rekontekstualizacji dyscyplin w większe segmenty, które operują zarówno w intelektualnym polu dyscyplin, jak i w polu praktyki, m.in. inżynieria, architektura, zarządzanie (Bernstein 1990b, s. 156). Regionalizacja i charakteryzująca ją orientacja technologiczna jest więc nie tyle symptomem wzmocnienia *relacji systemowych* między edukacją a produkcją, tj. związków między wynikami działania szkół, pojętymi w kategoriach różnego typu dyspozycji i umiejętności, a przypuszczalnymi wymogami pracy, ile wskaźnikiem osłabienia *klasyfikacji dyskursów* i tym samym osłabienia różnicowania między praktykami intelektualnymi i praktykami technologicznymi, czyli, mówiąc najogólniej, między edukacją i produkcją.

rzeczywiście lub pozornie realizowanych wartości uniwersytetu humboldtowskiego, praktyki promocyjno-reklamowe osłabiają autorytet uniwersytetu i jego pracowników w oczach ich samych, a przede wszystkim szerszej opinii publicznej, której wiara, że uniwersytet przedsiębiorczy powstał i działa dla dobra publicznego, może zostać podważona.

Krytyczna analiza dyskursu. Założenia teoretyczne i metodologiczno-badawcze

Opisanie owego ideologicznego mechanizmu – czy, mówiąc językiem Habermasa, *systematycznie zakłóconej komunikacji* (Habermas 1975; 1969, za: Wodak 1996) – umożliwiającą teoretyczne-metodologiczne założenia krytycznej analizy dyskursu (Wodak 1996; Fairclough 1995), gdyż dąży się tu do systematycznego analizowania najczęściej ukrytych relacji między dyskursem a społeczeństwem. Odstanianie ukrytych tendencji zachodzących w określonym obszarze dyskursu publicznego oraz spojrzenie na charakterystyczne cechy danej kultury są tu traktowane jako dwie strony tego samego medalu.

Punktem wyjścia dla krytycznej analizy dyskursu³ jest *tekst*, rozumiany możliwie szeroko, zarówno jako tekst pisany, mówiony, a także jako dyskurs obecny w obrazach i symbolach i badany przez odwołanie do typowych dla analizy formalnej tekstu kategorii lingwistycznych: struktury gatunkowej, gramatyki, słownictwa, organizacji i koherencji (Fairclough 1995; Van Dijk 1991). Z przekazów tekstowych derywuje się pewne formy interakcyjne (*praktyki dyskursowe*), związane z procesami wytwarzania i przyswajania tekstu⁴ i konstytuujące relacje społeczne oraz tożsamości osobowe i kolektywne osób w nie zaangażowanych. Owe praktyki dyskursowe z kolei odnoszone są do dominujących wzorów społeczno-kulturowych, do kontekstu ideologicznego (*praktyk społecznych*)⁵. Ta analiza dyskursu pomyślana jest więc jako obustronny proces; zakłada się bowiem, że praktyka społeczna kształtuje procesy wytwarzania i interpretacji tekstu, ślady obu tych procesów można odnaleźć w samym tekście, a dzięki zawartym w nim określonym markerom proces interpretacji w ogóle staje się możliwy.

³ Badacze krytycznej analizy dyskursu, przede wszystkim Teun A. Van Dijk (1991), Norman Fairclough (1995) i Ruth Wodak (1996), odwołują się w prezentacji swojej trójpoziomowej analizy dyskursu do Michaela A.K. Hallidaya (1978) i jego koncepcji trójdziennej ze względu na funkcje, jakie może pełnić tekst (tekstowa, interpersonalna, ideacyjna).

⁴ Analizę praktyk dyskursowych można prowadzić wzorem np. badaczy analiz konwersacyjnych, a zatem koncentrować się na tym właśnie procesie produkcji i interpretacji tekstu. Tutaj poświęcę jednak więcej miejsca analizie relacji praktyk dyskursowych do ogólnego *porządku dyskursu*, a więc do całej różnorodności i wielości praktyk, źródeł ich pochodzenia i ich wzajemnych związków.

⁵ Krytyczna analiza dyskursu jest więc tu traktowana nie tylko jako metoda badania procesu urynkowienia szkolnictwa wyższego, czy, w węższym sensie, procesu urynkowienia praktyk dyskursowych szkół wyższych, ale także jako metoda pozwalająca na przyjrzenie się przemianom społeczno-kulturowym dotykającym współczesne organizacje, czyli na zdanie relacji z procesów urynkowienia i utowarowienia sfery publicznej w ogóle.

Urynkowanie szkolnictwa wyższego

Ramy instytucjonalne przekształceń szkolnictwa wyższego w społeczeństwie późnego kapitalizmu

W tej części artykułu nakreślę charakter relacji między społeczno-kulturowym kontekstem epoki późnego kapitalizmu i praktykami dyskursowymi w obszarze szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem, w ostatnim fragmencie, dyskursu promocyjno-reklamowego uczelni.

Anthony Giddens (2002) mówi o trzech głównych warunkach, które umożliwiają modernizację i jednocześnie, ze względu na swoje tempo i zasięg wpływów, tę modernizację przyspieszają. Są to: *rozdzielenie czasu i przestrzeni*, *mechanizmy wykorzeniające* oraz *refleksyjność instytucjonalna*. Wszystkie te czynniki implikują zmiany we współczesnym rozumieniu wiedzy i wobec tego także w rozumieniu nauki.

Jeśli chodzi o *mechanizmy wykorzeniające*, to z tym procesem oddzielania interakcji od specyficznych właściwości miejsca za sprawą *środków symbolicznych*, jak pieniądź, czy *systemów eksperckich*, które Giddens nazywa *systemami abstrakcyjnymi*, spotykamy się już w pismach Talcotta Parsonsa wtedy, gdy do opisu symbolicznych mechanizmów kształtowania się ładu społecznego wprowadza koncepcję *zgeneralizowanych symbolicznych środków wymiany* (por. Tiryakian, McKinney, red. 1970). Koncepcja ta służy mu do analizowania w obszarze różnicującego się społeczeństwa nowoczesnego procesu oddzielania systemu ekonomicznego od innych systemów społecznych. Jeden z najwybitniejszych uczniów Parsonsa, a jednocześnie jego największy krytyk, Niklas Luhmann, wraca do problematyki symbolicznych kodów komunikacji i opisuje *zróznicowanie funkcjonalne* względnie autonomicznych podsystemów, traktowane przezeń jako konstytutywna cecha społeczeństw nowoczesnych. Mimo znacznej autonomii i ograniczonej zdolności komunikowania się ze sobą, Luhmann pokazuje, jak pewne podsystemy społeczeństwa przekraczają swoje pierwotne granice, a reguły właściwe dla tych podsystemów zaczynają być używane na nowych obszarach. To gospodarka, zdaniem cytowanego autora, staje się pierwszoplanowym podsystemem społeczeństw złożonych, ponieważ jej środek komunikacji – pieniądź – sprzyja rozwojowi w największym stopniu, zmniejszając *kompleksowość środowiska*, redukując ryzyko (Luhmann 1996; por. także Simmel 1997, zwłaszcza s. 209–246). Giddens do głównych *mechanizmów wykorzeniających* zalicza również pieniądź (podstawowy *środek symboliczny*), a także *systemy eksperckie*, będące rezultatem wzrostu znaczenia wiedzy technicznej rozwijanej przez ekspertów.

Refleksyjność instytucjonalna, bezpośrednio związana z *mechanizmami wykorzeniającymi*, oznacza, mówiąc najogólniej, wzrost znaczenia różnego rodzaju wiedzy dla warunków działania, pojmowanych w zróznicowany sposób i odnoszonych do różnych poziomów analizy (Giddens 2002). Jest więc wiedza, powiada Giddens, strukturalnym elementem nowoczesności, w coraz większym stopniu niezbędnym (lub tylko sprawiającym wrażenie niezbędnego) w społeczeństwie późnego kapitalizmu, w którym życie społeczne zostało oderwane od gotowych wzorców i ustalonych praktyk, a jednocześnie dla tych samych powodów staje się coraz bardziej niepewna i nieustannie rewidowana.

Te dwa wymiary nowoczesnej dynamiki – w powiązaniu z trzecim wymiarem, tj. możliwością nieograniczonej czasem i przestrzenią transmisji wiedzy oraz wiedzę tę wykładają-

cych i przyswajających – wzmacniają jeszcze procesy instytucjonalizacji i umasowienia szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony te same czynniki spowodowały przypadający na lata sześćdziesiąte XX wieku kryzys w obrębie nauk, zwłaszcza społecznych i humanistycznych⁶, zmuszając do uznania ryzyka jako nieusuwalnego elementu w modelach wyjaśniania rzeczywistości, a także w strategiach życia codziennego. Tożsamość, powiada Giddens (2002), staje się wówczas refleksyjnym projektem korzystającym z wiedzy ekspertów⁷.

Z tymi czynnikami dynamizacji nowoczesności wiąże się wreszcie kryzys państwa narodowego. Datujące się na początek XX wieku procesy umiędzynarodowienia kapitału i z czasem lawinowo powstające wielonarodowe korporacje transferujące fundusze i produkty po całym świecie – które to procesy przyspieszyła rewolucja informatyczna i powstanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych – powodują, że zakwestionowaniu ulega znaczenie państwa narodowego jako głównego podmiotu modernizacji, jako ekonomicznej i politycznej agendy regulacji życia.

W społeczeństwie późnego kapitalizmu coraz silniejsza staje się potrzeba wzmocnienia *relacji systemowych* między systemem produkcji a systemem edukacji. Kryzys ekonomiczny lat siedemdziesiątych XX wieku, który dotknął większość społeczeństw wysoko rozwiniętych, został przypisany szkolnictwu wyższemu i abstrakcyjnej wiedzy przezeń produkowanej. Konkluzja, że uniwersytet musi być poddany kontroli, była kwestią czasu. Kontrola ta miała zapewnić przejrzystość praktyk akademickich, tj. przywrócić zaufanie podatników do elity akademickiej i tym samym, jeśli nie przede wszystkim, lepiej służyć polityce ekonomicznej państwa poprzez generowanie ekonomicznego wzrostu, dużej liczby wysoko wykwalifikowanych profesjonalistów opuszczających uniwersytety oraz ekspansję badań nad gospodarką (Baert, Shipman 2005). W praktyce wzmocnienie relacji między edukacją a produkcją równało się uzawodowieniu, uzależnieniu od potrzeb pola produkcyjnego (ekonomicznej) oraz funkcjonowaniu według zasad tego pola. Logika zarządzania, zwana także nowym tayloryzmem, na stałe osiedliła się w uniwersytecie (Baert, Shipman 2005).

Ewaluacyjny model polityki naukowej państwa – założenia, krytyka

Obciążone w zakresie wydatków na cele społeczne zbiurokratyzowane „państwo opiekuńcze” stopniowo przybiera nową twarz – państwa ewaluacyjnego. „Jest to krok w kierunku włączenia obywateli (poprzez ciała przedstawicielskie) do współkierowania instytucjami finansowanymi z publicznych pieniędzy. Proces ten – określany mianem *join-up governance* – posiada wymiar polityczny i menedżerski. W większości państw Europy kontynentalnej służył przewyciężeniu przepaści między obywatelami a państwem opiekuńczym,

⁶ Miało to związek z kryzysem nauk przyrodniczych, a więc także z kryzysem klasycznego wzoru pojmowania nauk społecznych i nauk o kulturze w kategoriach obiektywistycznych i nomotetycznych.

⁷ Krytycy tego stanowiska dowodzą, że z perspektywy socjologii wiedzy można by zadać pytanie logicznie wcześniejsze, tj. o społeczne źródła uzasadnień lęku, ryzyka i zaniepokojenia. Nie negując istnienia rzeczywistych lęków „o coś”, Marek Czyżewski (2000, s. 129–151) wykorzystuje podejście – mówiąc słowami Paula Ricoeura – hermeneutyki demistyfikacyjnej oraz odsłania narcystyczny stosunek do zaniepokojenia i lęku, a także bezkrytyczną retorykę zaniepokojenia i lęku. Gdy zaczyna brakować głębszych uzasadnień i objaśnień zdarzeń społecznych, jakie cechują porządek posttradycyjny, zaczyna triumfować przyziemna i partykularna perspektywa jednostek lub grup. W miejsce uprawomocnionych ideologii zaczyna się pojawiać ideologie zinstrumentalizowane, których treść realizuje się m.in. przez zabiegi zinstytucjonalizowanego uprawomocniania ryzyka, podejmowane na różnych poziomach i skierowane do różnych podmiotów, którymi trudnią się zawodowo systemy mające status systemów eksperckich.

natomiast w płaszczyźnie ekonomicznej – bardzo silnie akcentowanej w Holandii i Wielkiej Brytanii – zmierzał do podniesienia efektywności funkcjonowania instytucji publicznych” (Newman 2001, za: Antonowicz 2005, s. 76). Zmiana polityki rządowej wobec szkolnictwa wyższego – określana jako *new managerialism* (Deem 2001, s. 7–20, za: Antonowicz 2005, s. 146) – polegała na wprowadzeniu zasad wolnorynkowych do funkcjonowania wszelkich instytucji publicznych i dotyczyła zarówno sfery ideowej (wartości i postawy kapitalistyczne), jak i sfery praktycznej (techniki i metody zarządzania charakterystyczne dla przedsiębiorstwa). W założeniach organizacyjnej restrukturyzacji szkół wyższych od początku akcentowano, że nowy reżim rozliczeń nie będzie godził w autonomię uniwersytetu z tej prostej przyczyny, iż głównymi organami monitorującymi będą przedstawiciele środowiska akademickiego, a mechanizmem sterującym polityką wobec szkolnictwa wyższego stanie się „niewidzialna ręka rynku”. W rzeczywistości uczelnie nie uzyskują tej autonomii. „Państwo zmienia jedynie narzędzia polityki wobec uczelni, koncentrując się na: rygorystycznej kontroli wyników działania (*output*), regulacji na drodze legislacyjnej, definiując zasady i strukturę zarządzania, zastąpieniu zasady bezpośredniej ingerencji w sprawę uczelni instrumentami finansowymi, zwłaszcza poprzez formuły przyznawania dotacji, dokonywaniu znaczących cięć funduszy dla uczelni, tak jednak, by szkoły wyższe realizowały własną politykę instytucjonalną” (Jablecka 1998, za: Antonowicz 2005, s. 76–77).

Dominik Antonowicz (2005) pokazuje, w jaki sposób państwo za pomocą odpowiedniej polityki prawnej, finansowej i personalnej wprowadza ów model ewaluacyjny w mury uniwersytetu.

Otóż z punktu widzenia polityki prawnej istotny aspekt zachodzących przeobrażeń stanowi przechodzenie od systemu nakazowego do systemu kontraktów między organami władzy a uczelniami. Transformacja ta jest ilustracją ogólnego zjawiska obserwowanego w polityce wewnętrznej, tzw. kontraktualizmu, polegającego na rozdzieleniu podmiotu zamawiającego usługi (rządu) od ich wykonawcy (Flynn 1990, za: Antonowicz 2005, s. 93). Przy takim cywilnoprawnym modelu wzajemnych relacji kontrola sprowadza się do kontrolowania jakości rezultatów działalności dydaktycznej i badawczej. Ponieważ model ten został pomyślany również jako odpowiedź na wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, owe wskaźniki i standardy mają być cenną informacją dla tych, którzy chcą zainwestować swoje pieniądze i czas w kształcenie na poziomie wyższym.

W zakresie polityki finansowej natomiast, pomimo konieczności poszukiwania alternatywnych do środków publicznych źródeł finansowania, rząd pozostaje dominującym sponsorem działalności statutowej uniwersytetów. Z jednej strony skłania on – za pomocą odpowiednich środków prawnych i instytucjonalnych – podmioty komercyjne do współfinansowania uniwersytetów, a z drugiej strony przy udziale tych podmiotów zewnętrznych realizuje cele polityki rządowej, gdyż to on przekazuje uniwersytetom różne środki zewnętrzne, pozostając dominującym sponsorem ich działalności (Antonowicz 2005, s. 111).

Zmiana finansowania rodzi, po pierwsze, dwie przeciwstawne tendencje w organizacji uniwersytetów: zwiększoną centralizację i rosnącą rolę przywództwa organizacyjnego, a także zwiększoną dezintegrację i wewnętrzne rozdrobnienie poszczególnych uczelni, a przede wszystkim utratę uniwersalnego charakteru uniwersytetów (Dąbrowa-Szefler 1995, s. 126–138, za: Antonowicz 2005, s. 114). Po drugie, dezintegracja środków finansowania szkolnictwa wyższego, wymuszająca rywalizację o nie w procedurze konkursowej, pociąga za sobą trudności w formułowaniu i realizacji strategii długookresowej, która

jest wypierana przez „krótkookresową strategię przetrwania” (Antonowicz 2005, s. 114). Po trzecie, mechanizmy „finansowania warunkowego” skłaniają uczelnie do obniżania kosztów kształcenia oraz aktywniejszego poszukiwania środków z publicznych funduszy zewnętrznych (np. z funduszy Unii Europejskiej), rozwinięcia szerokiej oferty kursów podyplomowych i uzupełniających, otwarcia na świadczenie usług konsultingowych oraz prowadzenia – wzorem uniwersytetów amerykańskich – *fundraisingu* (Antonowicz 2005, s. 110–115).

Polityka personalna w modelu ewaluacyjnym przekształca się natomiast w nowoczesną formę zarządzania zasobami ludzkimi. Wprowadza się niestandardowe i elastyczne formy zatrudnienia, coraz powszechniejsze są kontrakty na dostarczenie określonych usług badawczych bądź dydaktycznych, a w celu koordynacji i kontroli zarządzania wprowadzono mechanizm ewaluacji pracy uczonych: „dominuje ilościowy wymiar pracy naukowej, wyrażając się w odnotowanej liczbie publikacji, wystąpień, cytowań czy też zewnętrznych funduszy na prowadzenie badań. Wzrasta rola zewnętrznego audytu i oceny środowiska, pojawiają się oficjalne ilościowe wskaźniki. Towarzyszy temu rozbudowana sprawozdawczość z działalności merytorycznej [...]” (Askling 2001, s. 157–181, za: Antonowicz 2005, s. 138).

Przeciwnicy tego modelu polityki wobec szkolnictwa wyższego zwracają uwagę, że scentralizowany proces decyzyjny typu góra-dół, charakterystyczny dla modelu funkcjonowania przedsiębiorstw, stoi w sprzeczności z kolegialnością odzwierciedlającą idee współrządzenia i współodpowiedzialności za kierowanie uniwersytetem. Maksymalizacja liczby studentów na różnych rodzajach i kierunkach studiów nie równa się też automatycznie maksymalizacji jakości kształcenia (Baert, Shipman 2005). Projekty badawcze natomiast, finansowane przez zewnętrzne instytucje publiczne i prywatne, nierzadko przekształcają się w standardowe, paraliżujące naukową inwencję i twórczość, i w związku z tym stają się projektami nieefektywnymi, legitymizującymi ogólne opcje polityczne i instytucjonalne (Czyżewski 2000). Otwarcie specjalistycznych kierunków, np. na wydziałach nauk społecznych, niejednokrotnie polega na kształceniu wedle wzoru pseudoprofesjonalizacji rzekomych specjalistów w nowych praktycznych dziedzinach, jak reklama, negocjacje, *public relations*, które krytykuje się za brak poważnej refleksji metodologicznej i dyskusji teoretycznej (Czyżewski 2000). Takie treningi, podobnie jak badania realizowane na zlecenie świata polityki czy biznesu, spełniają najczęściej tylko pozornie funkcje użytkowe, a w rzeczywistości służą legitymizacji celów ideologicznych⁸.

Ponadto krytycy podnoszą kwestię „fragmentacji profesji uczonego” (De Weert 2001, s. 88, za: Antonowicz 2005, s. 136), która, ich zdaniem, prowadzi do większej formalizacji i mniejszego zaangażowania. Należałoby dodać, iż kultura ewaluacji ogólnie sprzyja atmosferze nieustannych rozliczeń, oczekiwań i napięć. Trudno zatem o wewnętrzne zaufanie, które stanowi podstawę kolektywnej tożsamości uczonych, nie tylko dzielących się wiedzą, ale także zbiorowo ją tworzących i wykorzystujących. Formułując wymagania ilościowe i czasowe rządzące pisaniem artykułów do czasopism naukowych oraz opracowywaniem

⁸ Chodzi tu o szersze zjawisko neutralizacji potencjału krytyki społecznej jako rezultatu stechnologizowanego sposobu uprawiania nauk społecznych. Jak pisze Jürgen Habermas (1997, s. 386), zinstrumentalizowana socjologia i inne nauki społeczne służą współcześnie w dużej mierze zarządzaniu, są siedliskiem rozszerzania się repertuaru technik manipulacyjnych, propagandy i „wychowania”, technik przemiany osobowości, a także technik zbierania wiadomości, kontroli oraz kierowania jednostkami i organizacjami.

raportów z badań, milcząco przyjmuje się założenie, że ilość przejdzie w jakość, a motyw presji czasu i terminów jest najlepszym środkiem stymulującym działalność naukową. Czynniki kwantyfikatywne nie pozostają też bez znaczenia dla relacji między uczonymi a studentami. Standaryzacja metod i treści nauczania, towarzysząca procesom umasowienia szkolnictwa wyższego, prowadzi do naruszenia relacji typu mistrz-uczeń, eliminując stymulacyjną dla twórczości naukowej funkcję tej relacji (Dylus 2005, s. 101–116). Co więcej, sukces w uniwersytecie przedsiębiorczym zależy dziś w istocie od cech, które utożsamia się z sukcesem w biznesie (m.in. kreatywność, autonomia), a także od działań przynależnych tej sferze, a więc od sprawnego administrowania projektami, zarządzania ludźmi itd. Zarówno jednak te cechy indywidualne, jak i działania grupowe są w ujęciu kultury przedsiębiorczej podporządkowane celom organizacji, narzucającej pewien stopień „instytucjonalnego konformizmu”, w którym brakuje miejsca na wolność poszukiwania i dociekania prawdy, nieodłącznych od procesów produkcji, reprodukcji i przekazywania wiedzy.

Dyskurs marketingowy uczelni – charakterystyka i krytyka

Wstępna analiza niektórych gatunków przekazów informacyjno-promocyjnych i reklamowych uczelni (m.in. folderów, *curriculum vitae*, ogłoszeń dotyczących konkursów na stanowiska uczelniane, programów konferencyjnych itd.) pokazuje, że szczególnie eksploatowany jest gatunek reklamy konsumenckiej (reklamy towarów). Najistotniejszą rolę odgrywa przykuwający wzrok nagłówki, efektywny slogan, łatwe do zapamiętania logo; w celu zwiększenia dynamiki tekstu zastępuje się czasowniki stanu czasownikami czynu, podaje się informacje nieistotne dla meritum przekazu, ale niezwykle cenne dla jego perswazyjności.

Reklama nie stanowi jednak jednego *genre'u*, należałoby raczej mówić o hybrydyzacji gatunków (Fairclough 1995). Można w niej odnaleźć cechy *genre'u* konwersacyjnego – obecność elementów tej struktury gatunkowej wydaje się sama w sobie strategią reklamową, gdyż reklama szczególnie obficie korzysta z zasobów symbolicznych przynależnych sferze prywatnej. Personalizuje się zarówno nadawcę (swojskie „my”), jak i odbiorcę (indywidualizowane „ty”), a cały komunikat ma wiele cech stylu nieformalnego, zrównującego obie strony. Z punktu widzenia gramatyki realizuje się to m.in. przez użycie trybu rozkazującego czy modalności epistemicznej, którą charakteryzuje nacisk na możliwość i obietnicę szansy skierowane w kierunku odbiorców przekazu (Halliday 1978). W przekazie stylizowanym na rynkowy obowiązek i oczekiwanie, np. względem przyszłych studentów, nie są formułowane dosłownie, ale pozostają ukryte pod gramatyczną warstwą możliwości i propozycji. Tradycyjny dyskurs uniwersytetu z tej perspektywy posługiwał się przede wszystkim modalnością deontyczną – nacisk na powinność, obowiązek, jakie muszą spełniać odbiorcy przekazu – oraz stroną bierną i nominalizacjami, wyłączając tym samym w warstwie zewnętrznej tekstu podmiotowość zarówno nadawcy, jak i odbiorcy.

Silnie reprezentowany jest też *genre* reklamy korporacyjnej, związanej z promocją reputacji (*public relations*) oraz dyskurs zarządzania i dyskurs cech osobowych. Uczelnia promuje siebie, przekonuje do jakości świadczonych przez siebie usług – wiele tu zdań wyrażających propozycję, w których „głośno” mówi się o etyce profesji. Słownictwo i kolokacje natomiast, dalekie od formalnego języka tradycyjnego uniwersytetu, noszą wiele cech języka korporacyjnego (przywództwo, sprawność, dynamiczność, ekspertyza) oraz

języka cech osobowych i umiejętności (ambicja, energia, kreatywność, przedsiębiorczość).

Zabiegi *konwersacjonalizacji* (Fairclough 1995) dyskursu akademickiego czynią z uczelni instytucję bliższą swoim użytkownikom i bardziej spersonalizowaną, w przeciwieństwie do tradycyjnie odległej i bezosobowej „wieży z kości słoniowej”. Jednocześnie promocyjno-zarządczy ton uniwersytetu wskazuje, że jego tożsamość nie jest, jak to było dotąd, raz dana i niepodważalna, ale że musi być tworzona aktywnie i asertywnie. Podobnie jak uczelnia zrównuje się ze swoimi uczestnikami, tak jej pracownicy mają się zrównać w „przyjacielskim” geście ze studentami i kandydatami na studentów. Można by rzec nawet więcej: w reklamie to klient ma autorytet – w związku z tym, że ten imperatyw stoi w sprzeczności z tradycyjnym autorytetem uniwersytetu, w tekście próbuje się osiągnąć kompromis, przesłaniając archaiczne, jak się sądzi, elementy etosu akademickiego etosem marketingowym (m.in. zastąpienie wspomnianych już modalności deontycznej, strony biernej itd. modalnością epistemiczną czy trybem rozkazującym).

Dyskurs akademicki nie jest więc tylko „głosem” obiektywizującym, ale także „głosem” subiektywizującym. Używając perspektywy Michela Foucaulta (2002), Fairclough (1995, s. 136) i Wodak (1996, s. 24–27) pokazują, że współczesny dyskurs akademicki jest *ujarzmiany* za pomocą dwóch zasadniczych dla nowoczesności *technik władzy*, tj. *dyscypliny* i *spowiedzi*. Dyscyplina prowadzi do „obiektywizacji” jednostek, stworzenia *uległych ciał*, czemu służy dyskurs permanentnej kontroli, rejestracji i dokumentacji na podstawie kwantyfikacji zewnętrznych i wewnętrznych. Spowiedź natomiast wspiera się na mechanizmie subiektywizacji, iluzji wyzwolenia się już nie, jak w chrześcijaństwie, od poczucia winy wywołanego naruszeniem norm religijnych, lecz od strachu związanego z nadmiernym wyczuleniem na publiczne niepowodzenia⁹. Techniki tak pojętej spowiedzi wynikają więc z imperatywu przesadnego skupienia się na sobie samym i zabiegania o korzystne wrażenie wywierane na innych. Rodzi to praktyki autopromocyjne i autoreklamowe, które można spotkać studiując zarówno strony internetowe uczelni czy roczne sprawozdania z dokonań uczonych, jak i podania studentów o stypendia z załącznikami osiągnięć naukowych i zawodowych. Praktyki te przypominają nierzadko formy bardzo intensywnego poszukiwania poparcia i zwrócenia na siebie uwagi, czyli działań skrajnie konformistycznych.

„Język” uniwersytetu nie tylko jednak się *konwersacjonalizuje*, ale także *technologizuje* (Fairclough 1995). Jego techniczny charakter, wyrażony przede wszystkim za pomocą *genre'u* reklamy korporacyjnej i dyskursu zarządzania, przejawia się również we wzroście znaczenia treningów czy programów rozwoju kadr, opartych w dużej mierze na analizie i praktykach promocyjno-reklamowych. W naukach społecznych, podobnie jak i w praktyce współczesnych systemów zarządzania, w konsekwencji zaczyna funkcjonować utylitarystyczne rozumienie komunikacji, które redukuje ją do inżynierii społecznej i interpersonalnej, zakładającej wspólnotę i stałość konwencji oraz kodów komunikacyjnych (Korporowicz 1999). Wiedza pojęta w takich instrumentalno-technicznych kategoriach, szczególnie charakterystyczna dla nauk społecznych (m.in. nauczanie strategii oraz technik komunikowania i negocjacji, związanych z teorią i praktyką zarządzania, z dziedziną *public relations*, reklamy i badań marketingowych), urasta wówczas do roli bezalternatywnego źródła uprawomocnienia zależności od ekspertów jako koniecznej do działania. Ów specjalis-

⁹ Por. dramaturgiczne prace Ervinga Goffmana i komentarz Christophera Lasha (1991) na ten temat.

tyczny manipulacyjno-komunikacyjny dyskurs, w którym się szkoli innych, bywa wykorzystywany do indywidualnych strategii działania w obrębie uniwersytetu oraz do instytucjonalnych strategii działania na zewnątrz. Konkursy na stanowiska, podania o stypendia naukowe, dofinansowanie do projektów badawczych i wiele innych działań przyjmuje formę strategicznej autopromocji, uwzględniającej główne zabiegi perswazyjności i sugestywności przekazu oraz techniki skutecznej prezentacji siebie.

Dyskurs promocyjno-reklamowy, będący jednym z możliwych „głosów” logiki ekonomiczno-technologicznej, hybrydyzuje dyskurs akademicki – nad „język” tradycyjnego uniwersytetu nadbudowany zostaje „język” skonwersacjonalizowany, stylizowany na osobowy, który przeplata się i wzmacnia wzajemnie z „językiem” stechnologizowanym, z zasady swej bezosobowym, bo wystandaryzowanym. Wstępne wyniki krytycznej analizy zakończonej komunikacji pokazują, że promocyjno-reklamowy dyskurs akademicki – poprzez wysiłek włożony w konstrukcję nowej tożsamości stylizowanej na tożsamości przedsiębiorstwa, czyli zabiegi charakteryzujące się autopromocją, podkreślaniami osobistych cech i umiejętności zarządczych, głoszeniem bez zażenowania tez oportunistycznych i komercyjnych, a także nauczanie zautomatyzowanych technik komunikacji – może się przyczyniać do upadku autorytetu uniwersytetu, jego niepodważalnego statusu, a także do kryzysu tożsamości uczonego.

W takiej atmosferze kryzysu autorytetu uczelni, kryzysu jej wiarygodności i autentyczności, zarówno na zewnątrz, jak i w wewnętrznych relacjach między pracownikami naukowymi i między studentami, trudno o zaufanie, lojalność i solidarność, stanowiące podstawę więzi społecznej (Sztompka 1999) i tym samym podstawę kapitału kulturowego, społecznego i intelektualnego, bez których nie może być mowy o budowie społeczeństwa opartego na wiedzy.

Instytucjonalny konformizm, który chce się osiągnąć w uniwersytecie przedsiębiorczym śladem wielkich korporacji, przypomina w istocie spopularyzowaną amerykańską wersję darwinizmu polegającą na „przeżyciu najlepiej przystosowanych”. Taki darwinizm może się stać najważniejszym aksjomatem zachowania i etyki i kultywować, mimo retorycznych odwołań do indywidualizmu, *kulturę mimetyczną* (Horkheimer 1987, s. 244–413), czyli kulturę naśladownictwa, upodobniania się do otoczenia, która skądinąd ma niewiele wspólnego z etosem przedsiębiorczości, utożsamianym z niezależnością i racjonalnością.

Literatura

Antonowicz D. 2005

Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Asking B. 2001

Higher Education and Academic Staff in a Period of Policy and System Change, „Higher Education”, nr 41.

Baert P., Shipman A. 2005

University under Siege? Trust and Accountability in the Contemporary Academy, „European Societies”, nr 1.

Bernstein B. 1990a

Odtwarzanie kultury, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Bernstein B. 1990b

The Structuring of Pedagogic Discourse, t. 4, Routledge, London – New York.

Bialecki I. 2000

Tradycje akademickości i społeczeństwo wiedzy, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4 (146).

Bialecki I., Dąbrowa-Szeffler M. (red.) 1994

Changes in Higher Education in Central European Countries, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Buchner-Jeziorska A. (red.) 2005

Szkoła sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa.

Czyżewski M. 2000

„Niepokojąca współczesność” jako topos w dyskursie publicznym, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.

Dąbrowa-Szeffler M. 1995

Finansowanie państwowych szkół wyższych – nie rozstrzygnięte problemy, „Nauka Polska”, nr IV (XXIX).

De Weert E. 2001

Pressure and Facing the Academy profession in the Netherlands, „Higher Education”, nr 41.

Deem R. 2001

Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism, and Entrepreneurial in Universities: Is the Local Dimension still Important?, „Comparative Education”, vol. 37, nr 1.

Dylus A. 2005

Globalizacja. Refleksje etyczne, Ossolineum, Warszawa.

Fairclough N. 1995

Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language, Longman, London – New York.

Featherstone M. 1991

Consumer Culture and Postmodernism, Sage, London.

Flynn N. 1990

Public Sector Management, Financial Times, Pearson Education, London.

Foucault M. 2002

Porządek dyskursu, Słowo/Obraz, Terytoria, Gdańsk.

Giddens A. 2002

Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Habermas J. 1969

Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp, Frankfurt.

Habermas J. 1975

Legitimation Crisis, Beacon Press, Boston.

Habermas J. 1977

Technika i nauka jako „ideologia”, w: J. Szacki (red.): *Czy kryzys socjologii?*, Czytelnik, Warszawa.

Habermas J. 1983

Teoria i praktyka. Wybór pism, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Halliday M.A.K. 1978

Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning, Edward Arnold, London.

Horkheimer M. 1987

Krytyka instrumentalnego rozumu, w: M. Horkheimer: *Spoleczna funkcja filozofii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Jablecka J. 1998

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

Korporowicz L. 1999

Kultura, organizacje i rynek. O uwodzeniu świadomości nowej klasy średniej, „Przegląd Socjologiczny”, nr 2.

Lash S. 1990

The Sociology of Postmodernism, Routledge, London.

Lash C. 1991

The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations, Norton, New York.

Lutyński J. 1990

Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Luhmann N. 1996

Social Systems, Stanford University Press.

Newman J. 2001

Modernising Governance, Sage, London.

Ossowski S. 1967

Z zagadnień psychologii społecznej, w: S. Ossowski: *Dzieła*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Parsons T. 1969

Struktura społeczna a osobowość, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Parsons T. 1972

Szkice z teorii socjologicznej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Simmel G. 1997

Filozofia pieniądza, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

Sztompka P. 1999

Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność, w: P. Sztompka (red.): *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków.

Tiryakian E.A., McKinney J.C. (red.) 1970

Theoretical Sociology. Perspectives and Developments, Appleton-Century-Crofts, New York.

Van Dijk T.A. 1991

Racism and the Press, Routledge, London – New York.

Wodak R. 1996

Disorders of Discourse, Longman, London – New York.

Anna Orczykowska

Szkolnictwo wyższe a wymagania rynku pracy

Autorka analizuje sytuację polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście wymagań stawianych instytucjom edukacyjnym przez rynek pracy. Podkreśla, że sytuacja panująca na polskim rynku pracy stawia przed tym szkolnictwem nowe wyzwania dotyczące jakości oferowanego wykształcenia oraz wskazuje na konieczność kształtowania u absolwentów umiejętności uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, gospodarka oparta na wiedzy, społeczeństwo wiedzy, rynek pracy, zarządzanie jakością.

Wprowadzenie

Dyskusje na temat edukacji – zwłaszcza szkolnictwa na poziomie wyższym – są w obecnych czasach prowadzone niezwykle chętnie. Zmiany i modyfikacje dokonywane w sferze kształcenia są inspirowane wymaganiami rynku pracy. *Employability* – angielski termin tłumaczony jako „zdolność człowieka do zatrudnienia” – wyznacza pozycję na rynku pracy, a także pomaga w realizacji planów życiowych, zawodowych i osobistych. Rynek pracy, rozumiany jako miejsce konfrontacji podaży pracy z popytem na pracę, ulega ciągłym przeobrażeniom. W idealnym obrazie między gospodarką krajową, rynkiem pracy oraz szkolnictwem wyższym powinny istnieć zależności będące faktycznym odwzorowaniem równowagi podaży i popytu na pracę. Edukacja i gospodarka powinny „działać” jak układ naczyń połączonych (Denek, Przyszczypkowski, Urbański-Korż 2001). Przemiany w gospodarce i zmienne zapotrzebowanie na określone lub nowe kwalifikacje powinny wyznaczać drogę zmian w edukacji, ponieważ jakość realizacji tego zadania w dużej mierze determinuje gospodarkę i ma wpływ na rynek pracy (Bogaj 2000). Niestety, w rzeczywistości nie zawsze tak jest.

Czynnikami, które mają wpływ na zmiany sytuacji na polskim rynku pracy są m.in. niedawne przystąpienie do Unii Europejskiej, globalizacja, transformacje gospodarczo-społeczne, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, reformy systemu edukacyjnego, wzrost znaczenia wiedzy i wykształcenia, zwiększona konkurencyjność, masowość i stosunkowo łatwa dostępność do edukacji na poziomie wyższym, zmiany wartości i modeli życia oraz poziom bezrobocia. Wymienione powyżej problemy, które ciągle zmienia-

ją zadania stawiane edukacji na poziomie wyższym, stanowią duże wyzwanie dla uczelni. Mimo wielu prób i planów zarówno uczelniom, jak i studentom czy absolwentom – obecnym i potencjalnym pracownikom – czasem trudno jest nadążyć za ciągle zmieniającymi się wymaganiami.

W ostatnich piętnastu latach ubiegłego wieku konieczność zmiany zawodu wzrosła dwukrotnie – z trzech do sześciu razy w okresie „produkcyjnym” człowieka (Niemiec 2003). Wymaga to szybkości w zdobywaniu nowych kwalifikacji, umiejętności szybkiego przyswajania nowej wiedzy (lecz nie mechanicznego jej zapamiętywania – liczy się umiejętność selekcji najpotrzebniejszych wiadomości), a także zdolności łatwego dostosowania się do ciągle zmieniających się wymagań pracodawców. Niezbędne w tym jest dostatecznie bogate przygotowanie „bazowe”, uzyskiwane na poziomie studiów. Można je bowiem zarówno rozwijać, jak i uzupełniać, pogłębiać, doskonalić, uzyskując specjalistyczne kwalifikacje. Mobilne kształcenie zawodowe, do którego absolwent musi być przygotowany, nie musi oznaczać całkowitego przekwalifikowania, najczęściej jest to zmiana specjalności w obrębie szeroko rozumianej „rodziny zawodów” (Kwiatkowski, Symela 2001). W wielu dziedzinach liczba poszczególnych grup zawodów i specjalizacji jest dość duża. Jest to korzystne dla specjalistów z tych branż, stwarza jednak niebezpieczeństwo bycia postrzeganym jako specjalista „do wszystkiego, czyli do niczego”. Nowoczesny pracownik ma przed sobą niezwykle trudne zadanie: powinien być „globalistą”, ciągle się rozwijać, generować informacje i umieć je wykorzystywać, a jednocześnie wykazać się dużą wrażliwością na zmiany rynku pracy. W tej sytuacji pomoc ze strony edukacji na poziomie wyższym wydaje się po prostu koniecznością.

Szkolnictwo wyższe w Polsce¹

Od początku lat dziewięćdziesiątych w polskim szkolnictwie wyższym następuje prawdziwy boom edukacyjny. Wskaźnik skolaryzacji brutto wzrósł z poziomu 12,9% do 46,4% (tabela 1). Liczba uczelni – zarówno państwowych, jak i niepaństwowych – zwiększyła się ze 112 w roku akademickim 1990/1991 do 400 w roku 2003/2004 (rysunek 1). Ten wzrost był w dużym stopniu spowodowany przez rozwój studiów odpłatnych (zarówno w uczel-

Tabela 1
Wskaźnik skolaryzacji brutto i netto w szkolnictwie wyższym w Polsce
w latach 1990/1991–2003/2004 (w %)

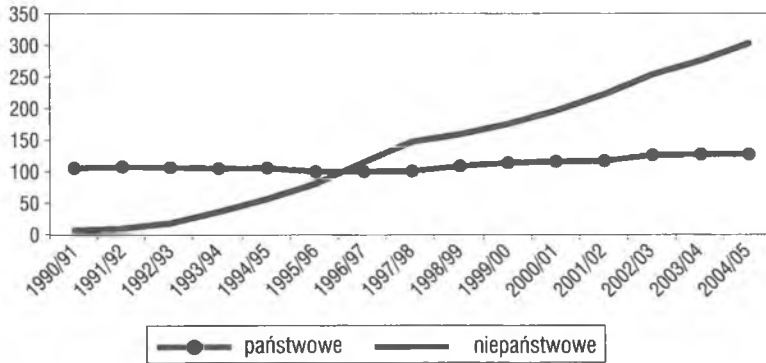
Wskaźnik skolaryzacji	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
Brutto	12,9	13,4	15,4	17,6	19,8	22,3	25,4	29,2	33,5	36,9	40,7	43,6	45,6	46,4
Netto	9,8	10,4	12,3	14,0	15,6	17,2	19,3	22,2	25,4	28,0	30,6	32,7	34,5	35,3

Źródło: *Szkoły wyższe...* 2004.

¹ Informacje zawarte w niniejszym podrozdziale oraz podrozdziale „Jakość kształcenia...” są częścią referatu *Jakość kształcenia na poziomie wyższym w Polsce* zgłoszonym przez Autorkę na Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej „Skutki upowszechniania wyższego wykształcenia” (25–26 maja 2006 r.).

Rysunek 1

Państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe w Polsce w latach 1990/1991–2004/2005



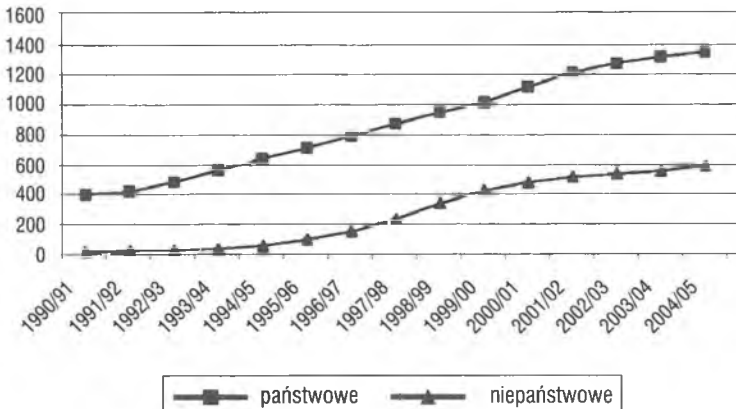
Źródło: jak do tabeli 1.

niach niepaństwowych, jak i w uczelniach państwowych w trybie wieczorowym oraz zaocznym). Liczba studentów na tych formach studiów wzrasta systematycznie od początku lat dziewięćdziesiątych (rysunki 2 i 3). W roku akademickim 1990/1991 na studiach dziennych kształciło się ponad 77% studentów, nieco ponad 22% stanowili studenci studiów zaocznych. W roku akademickim 1995/1996 około 57% ogółu studentów kształciło się w systemie dziennym, a 39% w systemie zaocznym. W roku 2003/2004 proporcje te wyrównały się i wyniosły odpowiednio 47% i 48%.

Ważna jest jednak nie tylko ilość – czyli liczba osób legitymujących się wyższym wykształceniem – lecz również dostosowanie wymagań edukacyjnych do zmiennych warunków rynku pracy, a także jakość uzyskanego wykształcenia.

Rysunek 2

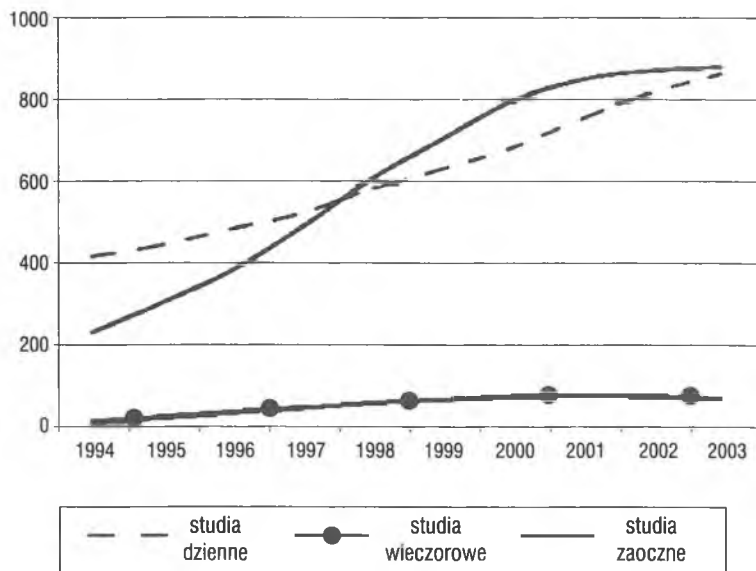
Studenci państwowych i niepaństwowych szkół wyższych w Polsce w latach 1990/1991–2004/2005 (w tys.)



Źródło: jak do tabeli 1.

Rysunek 3

Studenci szkół wyższych według trybu studiów w latach 1994/1995–2002/2003 (w tys.)



Źródło: *Zatrudnienie...* 2005.

Jakość kształcenia na poziomie wyższym w Polsce w świetle raportu *Zatrudnienie w Polsce 2005*

Mimo znacznego wzrostu wskaźników skolaryzacji wielu specjalistów zajmujących się problemami jakości kształcenia uważa, że w ciągu ostatnich kilkunastu lat nastąpiło obniżenie przeciętnej jakości wykształcenia absolwentów studiów wyższych. Negatywny wpływ ma fakt kształcenia się studentów na uczelniach, które mało inwestują w edukację – w sprzęt dydaktyczny, w rozwój szkoły, w infrastrukturę, jak również w szeroko rozumianą fachowość swojej kadry dydaktycznej. Wywiera to wpływ na poziom jakości wykształcenia w Polsce w porównaniu z innymi krajami OECD.

Obecnie około połowy studentów w Polsce kształci się w systemie zaocznym, z czego ponad 70% to studenci uczelni niepaństwowych. Liczba zajęć prowadzonych w tym trybie jest znacznie okrojona, często nie prowadzi się lektoratów z języków obcych czy zajęć z informatyki. W konsekwencji wiedza i umiejętności nabyte w trybie kształcenia zaocznego są dużo niższe niż nabyte na studiach dziennych. Z drugiej strony osoby kształcące się na studiach zaocznych przeważnie równocześnie pracują, zdobywając tym samym doświadczenie praktyczne, a także dodatkowe kwalifikacje i „obyście zawodowe”. Często jednak praca ta nie ma nic wspólnego ze studiowanym kierunkiem. Dotyczy to zwłaszcza ludzi młodych, w wieku 19–24 lata. Osoby po 35. roku życia częściej studiuje na kierunkach zgodnych z wykonywaną pracą, po zdobyciu doświadczenia uzupełniając wykształcenie formalne.

Wśród studentów zaocznych 60% to osoby pracujące, podczas gdy na studiach dziennych pracuje jedynie 5% studentów. Studenci studiów zaocznych pracują z reguły w pełnym wymiarze czasu, coraz częściej są zatrudnieni na czas nieokreślony. Dla większości (ok. 60%) praca jest głównym źródłem utrzymania, ok. 30% pozostaje na utrzymaniu innych.

Najwyższy poziom nauczania cechuje studia w systemie dziennym, w dużych ośrodkach akademickich, na największych uczelniach państwowych: uniwersytetach, politechnikach oraz uczelniach ekonomicznych. Do tej grupy niestety zaliczyć można jedynie nieliczne uczelnie niepaństwowe. Wysokie wymagania rekrutacyjne (oceny maturalne oraz wyniki uzyskane na egzaminach wstępnych) zapewniają tym uczelniom najlepszych absolwentów szkół średnich. W uczelniach niepaństwowych i na studiach odpłatnych w uczelniach państwowych często studiują osoby, którym nie udało się dostać na studia dzienne w uczelniach państwowych lub obawiały się trudnych egzaminów wstępnych. Na większości uczelni prywatnych nie ma bowiem egzaminów wstępnych – decyduje kolejność zgłoszeń, co sprawia, że, pomijając barierę finansową, są to studia łatwiej dostępne.

Jak już wspomniano, wiele uczelni niepaństwowych (a także część uczelni państwowych) nie posiada odpowiedniego zaplecza dydaktycznego – odpowiednio wyposażonych sal wykładowych, laboratoriów i pracowni informatycznych, bibliotek, sal ćwiczeniowych. Zdarza się również, że poziom nauczycieli akademickich jest niski.

Kolejnym problemem jest delokalizacja szkolnictwa. Uczelnie – zarówno państwowe, jak i niepaństwowe, jak również ich filie – zaczęto otwierać w mniejszych miejscowościach, w znacznym oddaleniu od „skupisk edukacyjnych”. Daje to możliwość podjęcia kształcenia na poziomie wyższym większej liczbie osób, których nie byłoby stać na dodatkowe koszty dojazdu na uczelnię znacznie oddaloną od miejsca zamieszkania, eliminuje koszty noclegów (w wypadku studentów zaocznych) lub koszty utrzymania się w dużym mieście (w wypadku studentów studiów stacjonarnych). Zróżnicowany jest również poziom dostępnych zasobów uczelnianych. W dużych ośrodkach akademickich zaplecze edukacyjne jest bogate, a studenci korzystają z podobnego wyposażenia. W uczelniach zlokalizowanych w małych miejscowościach korzystanie z pełnej oferty pomocy naukowych jest czasem niemożliwe, część zaś nie ma takiej możliwości – zarówno z przyczyn finansowych, jak i z powodu znacznego oddalenia od jednostki macierzystej.

Struktura kierunków studiów w Polsce odbiega od struktury w innych krajach OECD. W polskich uczelniach dominują kierunki z zakresu nauk społecznych oraz biznesu i administracji. W roku akademickim 2003/2004 aż 40% wszystkich studentów kształciło się na tych kierunkach. Około 20% studiowało na kierunkach humanistycznych, pedagogicznych lub artystycznych. Jedynie 14% stanowili studenci kierunków technicznych, przemysłowych i budowlanych, a 6,5% – matematyki, fizyki i chemii. W pozostałych krajach Unii Europejskiej na kierunkach technicznych oraz na matematyce, fizyce i chemii studiuje przeciętnie ponad 26% ogółu (a np. w Czechach ponad 30%). Może to być spowodowane faktem, że te kierunki studiów prowadzą w Polsce przeważnie uczelnie państwowe, zaś czesne za nie opłaca jedynie 28% studentów. Wyjątkiem są studia z zakresu informatyki, na których odpłatnie kształci się aż 60% studentów.

Taka proporcja studentów na poszczególnych kierunkach może być spowodowana kilkoma przyczynami. Prowadzenie kierunków biznesowych, administracyjnych i z zakresu nauk społecznych nie wymaga dużych nakładów finansowych – stosunkowo łatwo więc

je otworzyć – w odpowiedzi na rosnący popyt ze strony studentów. W latach dziewięćdziesiątych niemal na każdej uczelni technicznej, rolniczej, a nawet wychowania fizycznego utworzono kierunki ekonomiczne. Tradycyjny podział szkół wyższych został zatarty, a nowo tworzone uczelnie oferują dość ujednolicone kierunki studiów w porównaniu z uczelniami już istniejącymi. Z racji mniejszych wymagań finansowych czesne na kierunkach nie-technicznych może być niższe. Uczelnia techniczna, aby należycie spełnić swe zadania edukacyjne, potrzebuje specjalistycznie wyposażonych laboratoriów, sprzętu, odczynników, pomocy naukowych itd. Na kierunkach biznesowych, administracyjnych, prawnych, pedagogicznych czy z zakresu zarządzania i marketingu nie trzeba ponosić takich kosztów, dlatego też w konsekwencji są one tańsze, łatwiej dostępne i po prostu popularniejsze. Na przykład w uczelniach niepaństwowych czesne na kierunkach związanych z informatyką jest o 20–40% wyższe niż na wyżej wymienionych kierunkach. Wybór kierunku studiów determinują zatem względy finansowe.

Popularność kierunków ekonomicznych, biznesowych, z zakresu zarządzania i marketingu ma korzenie w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to rozwijająca się gospodarka rynkowa potrzebowała wielu pracowników z tych dziedzin i ze znajomością języka angielskiego. Obecnie rynek jest już nasycony, ale wciąż powszechne jest przekonanie, że tego rodzaju wykształcenie „na pewno się przyda”.

Popularność kierunków związanych z fizyką, matematyką czy chemią jest tak mała, że na tych kierunkach, oferowanych prawie wyłącznie przez uczelnie państwowe, w trybie dziennym, nie ma nawet egzaminów wstępnych, ale jedynie konkurs świadectw. Polscy absolwenci szkół średnich nie mają wykształconego myślenia symbolicznego i abstrakcyjnego (posługują się schematami pamięciowymi – co wykazało badanie PISA) niezbędnego w naukach ścisłych, co sprawia, że chętnych na te studia jest często mniej niż oferowanych miejsc².

Kształcenie na poziomie wyższym a wymagania rynku pracy

Szczególnie ważną kwestią dla przyszłego pracownika jest wybór odpowiedniego kierunku studiów. Obecnie wykształcenie wyższe jest powszechnie dostępne i, mówiąc wprost, nie jest czymś szczególnie wyjątkowym. Pracodawcy zwracają uwagę nie tylko na poziom wykształcenia, ale również na ukończony kierunek i typ studiów, znajomość języków obcych czy dodatkowe kwalifikacje oraz umiejętności. W związku z tym coraz bardziej zmieniają się zadania stawiane przed studiami: mają nie tylko dostarczyć wiedzy³, ale tak-

² Konsekwencją tego jest właśnie nieadekwatność liczby studentów poszczególnych kierunków do wymagań rynku pracy.

³ Wiedza jest czasem utożsamiana z wiadomościami. W rzeczywistości to wiadomości uporządkowane według kryteriów właściwych dla danej dyscypliny stanowią wiedzę. Poza tym wiedza jest szczególnie istotnym składnikiem kompetencji. Nie bez powodu w wielu definicjach kompetencji wymieniana jest na pierwszym miejscu. Ilość informacji, które do nas docierają, jest niezliczona. O „zarządzaniu wiedzą” napisano już wiele, a temat nie wydaje się wyczerpany nawet w małym stopniu. Można je traktować jako proces kreowania i wykorzystania wiedzy do poprawy efektywności działań; jako gospodarowanie informacjami i doświadczeniem – ich tworzeniem, gromadzeniem, przechowywaniem, udostępnianiem i wykorzystywaniem; jako zestaw działań, który ma na celu odpowiednie kształtowanie zasobów wiedzy. Przed absolwentem/pracownikiem stoi ogromne wyzwanie: znać powyższe zadania – to jedno, umieć je realizować – to drugie (co jest znacznie bardziej skomplikowane).

że nauczyć, jak ją wykorzystywać w praktyce oraz w jaki sposób kształtować i pozyskiwać kompetencje. Muszą również dostarczyć umiejętności ściśle związanych z określonym zawodem, specyficznych dla określonego kierunku.

Określenie adekwatności studiów wyższych do wymagań stawianych przez rynek pracy jest zadaniem niezwykle trudnym przede wszystkim z powodu niemożności opracowania miarodajnych i konkretnych ocen przyszłego popytu na pracę. Skutkiem tego jest rozmiśnianie się oczekiwań pracodawców z kierunkami studiów, których ukończeniem legitymują się absolwenci szkół wyższych. Uczelnie, podejmując decyzję o uruchamianiu i naborze na poszczególne kierunki, biorą pod uwagę przede wszystkim popyt wśród maturzystów⁴, opłacalność finansową i wiele innych uwarunkowań, rzadko zaś, jeśli w ogóle, opinie pracodawców (Bukowski i in. 2005).

Badaniami nad popytem na pracę w Polsce – zarówno obecnym, jak i przyszłym (w średnim i długim okresie) – zajmują się różne instytucje państwowe: Główny Urząd Statystyczny, Rządowe Centrum Studiów Strategicznych, Komitet Badań i Prognoz PAN, Ministerstwo Gospodarki i Pracy. Są to badania cenne, aczkolwiek niepełne i nie zawsze dokładne. Jak już bowiem wspomniano, jest to zadanie niezwykle złożone i obciążone dużym ryzykiem błędów. Ciekawe badania, uwzględniające pośrednio (na podstawie analiz ogłoszeń) preferencje pracodawców, przeprowadził portal pracuj.pl⁵. Wnioski z przeprowadzonych badań wykazały, że w 2005 r. pracodawcy preferowali osoby z wykształceniem wyższym informatycznym i inżynierijno-technicznym – z zakresu przemysłu ciężkiego, budownictwa i nieruchomości oraz przemysłu lekkiego, z zakresu usług dla ludności oraz pracowników z wyższym wykształceniem ekonomicznym i administracyjnym. Najwięcej ofert pracy pochodziło z branży handlowej (pożądane były różne specjalności). Najmniej ofert skierowanych było do prawników, osób związanych z edukacją (kształcenie i szkolenia), turystyką, hotelarstwem i gastronomią.

Podobne spostrzeżenia przyniosły analizy ofert pracy zamieszczanych w dodatku „Praca” w „Gazecie Wyborczej”. Ogłoszenia tam publikowane najczęściej skierowane były do osób z wykształceniem wyższym z zakresu informatyki, telekomunikacji oraz absolwentów kierunków technicznych (32% ofert). W drugiej kolejności poszukiwane były osoby z wykształceniem ekonomicznym, finansowym i marketingowym (23%). Tu ciekawostką jest brak aż w jednej trzeciej ofert wskazania profilu kształcenia; może to być związane z założoną uniwersalnością wykształcenia lub też z przekonaniem, że o przydatności zawodowej zdecydują ostatecznie inne, specyficzne umiejętności, nie zaś formalne wykształcenie. Istotny w tym badaniu był również fakt, iż odsetek ofert pracy skierowanych do ekonomistów przewyższa o kilka punktów procentowych odsetek studentów na tego typu specjalnościach. Szczególnie duża nadwyżka popytu na pracę dotyczy branży informatycznej oraz z zakresu telekomunikacji. Poza tym niski wskaźnik bezrobocia oraz ogólnie mała liczba bezrobotnych wśród osób legitymujących się wykształceniem wyższym pozwala sądzić, że dla osób z wyższym wykształceniem rynek pracy charakteryzuje się raczej nadwyżką

⁴ Maturzyści – decydując się na wybór kierunku studiów, biorą pod uwagę przede wszystkim pewność zatrudnienia i odpowiednie wynagrodzenie. Określają je jednak na podstawie powierzchownych i niepełnych informacji historycznych i bieżących, nie zwracając uwagi na fakt, że pracę rozpoczną dopiero za kilka lat.

⁵ Szczegółowy raport nosi tytuł *Rynek pracy specjalistów 2005*. Badaniami objęto 45 175 ofert skierowanych wyłącznie do osób z wykształceniem wyższym.

Tabela 2

Liczba i udział procentowy ofert dla specjalistów według branż w 2005 r.

Branża	Liczba	Procent
Handel i sprzedaż	5572	12,3
Przemysł ciężki	3956	8,8
Telekomunikacja i technologia	3470	7,7
Budownictwo i nieruchomości	2898	6,4
Przemysł lekki	2736	6,1
Bankowość, finanse, ubezpieczenia	2640	5,8
Technologie informacyjne i komunikacyjne	1847	4,1
Dobra szybko zbywalne (FMCG)	1702	3,8
Transport i logistyka	1248	2,8
Marketing, media, reklama	1017	2,3
Przemysł chemiczny	706	1,6
Przemysł farmaceutyczny	487	1,1
Turystyka, hotelarstwo, gastronomia	418	0,9
Edukacja, kształcenie, szkolenie	233	0,5
Prawo, obsługa prawna	216	0,5

Źródło: *Rynek pracy specjalistów 2005* (pracuj.pl), 20 kwietnia 2006.**Tabela 3**

Liczba i udział procentowy ofert dla specjalistów według zapotrzebowania konkretnych działów przedsiębiorstw w 2005 r.

Dział	Liczba	Procent
Sprzedaż detaliczna i hurtowa	5569	12,3
Inżynieria, konstrukcje, technologie	4071	9,0
Obsługa klienta, <i>call center</i>	2940	6,5
Informatyka – administracja	2755	6,1
Finanse, ekonomia	2264	5,0
Informatyka – oprogramowanie	1893	4,2
Produkcja	1674	3,7
Marketing, reklama, <i>public relations</i>	1358	3,0
Logistyka, spedycja, dystrybucja	1169	2,6
Księgowość, audyt, podatki	899	2,0
Kontrola jakości	720	1,6
Działy personalne	635	1,4
Badania i rozwój	596	1,3
Internet, <i>e-commerce</i>	595	1,3
Prawo	201	0,4
Tłumaczenia	133	0,3

Źródło: jak do tabeli 2.

popytu nad podażą na pracę (Sztanderska 2005). Szczegółowe dane z raportu *Rynek pracy specjalistów 2005* przedstawiono w tabelach 2–3.

Oczekiwania rynku pracy i pracodawców

Z badań przeprowadzonych przez największą na świecie organizację studencką – AIESEC – w 1997 r. wynika, że o zatrudnieniu konkretnego pracownika decydują następujące czynniki: znajomość języków obcych (80%); odbycie pozauczelnianych kursów i szkoleń, świadczących o chęci doskonalenia swoich umiejętności (76%); wysoka średnia ocen (51%); posiadanie prawa jazdy (33%), stypendia i nagrody (25%). Jest to jeden z nielicznych raportów, którego wyniki są odmienne od pozostałych wyników badań.

W 1996 r. czasopismo „Competency” przeprowadziło badania na temat najbardziej pożądanых kompetencji, którymi powinni się wyróżniać efektywni menedżerowie. Wymieniono dziesięć następujących najważniejszych kompetencji (Armstrong 2004):

- umiejętność komunikacji;
- orientacja na cele/wyniki;
- skupianie się na kliencie;
- praca zespołowa;
- inspirujące przywództwo;
- planowanie i organizowanie;
- świadomość handlowa;
- elastyczność;
- pobudzanie innych do rozwoju;
- umiejętność negocjacji i rozwiązywania problemów.

Mary-Louise Kearney (2002), przytaczając badania przeprowadzane przez UNESCO, stwierdza, iż pracodawcy zatrudniający absolwentów oczekują, że będą oni posiadać kwalifikacje oparte w jednakowym stopniu na trzech równorzędnie ważnych składnikach, czyli:

- wiedzy ogólnej;
- wiedzy praktycznej (*know-how*),
- umiejętnościach społecznych i komunikacyjnych, takich jak praca w zespole i budowanie stosunków międzyludzkich, perswazja i wywieranie wpływu na innych, samokierowanie, inspirujące przywództwo, znajomość języków obcych, orientacja biznesowa, dostrzeganie szczegółów, motywacja, zaangażowanie, wytrwałość w dążeniu do celu oraz elastyczność.

Zygmunt Wiatrowski (2002) uważa, że dobry, poszukiwany pracownik to człowiek charakteryzujący się takim stanem kompetencji (czyli m.in. połączeniem umiejętności podstawowych, technicznych i społecznych), który gwarantuje mu szansę bycia aktywnym podmiotem w każdej sytuacji związanej z wykonywaną pracą.

Kazimierz Denek (2002) prezentuje wyniki badań dotyczących cech pracowników oczekiwanych przez pracodawców. Cechami pożądanymi są m.in.: fachowość, orientacja w zawodzie, operatywność, a także znajomość języków obcych i obsługi komputera. Ważne są również: samodzielność, uczciwość, lojalność, pracowitość, zdyscyplinowanie, rzetelność, sumienność, wysoka kultura osobista, poszanowanie cudzej własności, umiejętność

zachowania tajemnicy, chęć pracy zespołowej, łatwa adaptacja w nowych warunkach, dynamiczność, operatywność, przedsiębiorczość, prawdomówność, dobry stan zdrowia, chęć do nauki, samokształcenia, poszerzania swoich kwalifikacji oraz łatwość uczenia się.

Inaczej poszukiwanego pracownika opisuje Jan D. Antoszkiewicz (2001), który uważa, że oprócz wiedzy i umiejętności korzystania z niej dobry pracownik musi charakteryzować się kreowaniem postawy konstrukcyjnej, zorientowanej jednocześnie na samodzielne i przedsiębiorcze działanie.

Stanisław Kaczor (2003) do relatywnie najbardziej niezmiennych oczekiwań pracodawców zalicza szybką adaptację do stanowiska pracy, umiejętność pracy w zespole, znajomość języków obcych i obsługi komputera oraz posiadanie prawa jazdy. Wśród cech osobowości najbardziej poszukiwane są innowacyjność, ciekawość, dyspozycyjność, przywiązanie do danej firmy, wysoka kultura osobista oraz nieustająca gotowość do uczenia się.

Pracodawcy szukają pracowników, którzy potrafią zidentyfikować się z kulturą miejsca pracy, wykorzystać swe zdolności i umiejętności do rozwoju firm, w której pracują oraz do ułatwienia innowacyjnych prac zespołowych (Holmes 2001), jak również zdolnych i chętnych do kontynuowania nauki przez całe życie (De La Harpe i in. 2000); ponadto cenieni są pracownicy mający zdolności do podejmowania samodzielnych inicjatyw, rozwiązywania problemów z uwzględnianiem różnorodnych perspektyw w pracy, związanych zarówno z danym stanowiskiem, jak i wynikających z niestabilności zatrudnienia (Reigheluth 1999).

Z raportu Ministerstwa Gospodarki i Pracy (Bukowski, red. 2005) wynika, że szkoły wyższe nie uczą umiejętności uważanych za najbardziej pożądane przez pracodawców. Szczególnie ważne, a mało jeszcze rozpowszechnione na szeroką skalę w Polsce są umiejętności interpersonalne, biegła znajomość języków obcych, obsługa komputera i specjalistycznych programów komputerowych oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W trakcie badań zaobserwowano także pewną prawidłowość: w ofertach skierowanych do osób z wykształceniem technicznym częściej kładzie się nacisk na specyficzne i konkretne umiejętności związane ze stanowiskiem pracy. Z kolei od ekonomistów częściej wymaga się umiejętności współpracy zespołowej, kreatywności, przedsiębiorczości oraz zmysłu organizacyjnego⁶.

Z przedstawionych wyżej wykazów wymagań stawianych przez pracodawców potencjalnym pracownikom wynikają dwie ważne informacje. Po pierwsze, w ciągu ostatnich dziesięciu lat wymagania pracodawców są niezmiennie. Po drugie, ich oczekiwania są zbieżne: poszukują pracowników mających wiedzę popartą zespołem umiejętności społecznych, komunikacyjnych, profesjonalnych (specjalistycznych – związanych z konkretnym stanowiskiem pracy); niezwykle istotne są również umiejętności przenośne⁷ – mające najszersze zastosowanie.

⁶ W niemal wszystkich ofertach pracodawcy wymagają doświadczenia (co stawia na gorszej pozycji „świeżych absolwentów”). Pracodawcy są przeświadczeni, że osoba nie mająca doświadczenia może nie posiadać odpowiednich umiejętności praktycznych niezbędnych w danym zawodzie. Doświadczenie jest zatem rodzajem gwarancji, że pracownik będzie umiał samodzielnie wykonywać obowiązki zawodowe.

⁷ Umiejętności przenośne – to rodzaj umiejętności, które, rozwijane w określonych sytuacjach (edukacyjnych, zawodowych), są również przydatne i wykorzystywane z wymiernym efektem w innych sytuacjach (np. przy określonym zadaniu). Są one szczególnie istotne dla osób mających szeroki i nieprzewidywalny zakres obowiązków. Ich posiadanie jest uwarunkowane przez nasilającą się obecnie tendencją do jak największej mobilności, elastyczności i dopasowania zawodowego.

Dla pracodawców bardzo się liczy chęć i zrozumienie istotności poszerzania swoich kwalifikacji, wiedzy, umiejętności. Szkoły wyższe są w tym bardzo pomocne: oferują ogromnie bogatą i różnorodną ofertę kształcenia dla osób legitymujących się już wyższym wykształceniem, a chcących sprostać wymaganiom zmieniającego się rynku pracy. Mowa oczywiście o studiach podyplomowych oraz studiach MBA.

Studia podyplomowe i studia MBA – szansa na sprostanie wymaganiom rynku pracy⁸

Edukacja podyplomowa rozwija się w Polsce niezwykle dynamicznie. W obecnych czasach wielu ludzi rozumie już, że ukończenie studiów wyższych to dopiero początek, wstęp do „dorosłej” nauki połączonej z praktyką zawodową. Poza tym nawet najlepsza „baza wyjściowa” musi być na bieżąco aktualizowana, uzupełniana, wzbogacana, zgodnie z zasadą „kto się nie rozwija, ten się cofa”.

Czasem zdarza się, że człowiek już w trakcie studiów zdaje sobie sprawę, iż wybrany przez niego kierunek nie satysfakcjonuje go i nie zaspokaja jego potrzeby samorealizacji. Nie chce jednak z różnych powodów przerywać nauki. Po ukończeniu studiów szuka zatem sposobu na przekwalifikowanie się, aby podjąć pracę w interesującym go zawodzie. Oczywiście, powody mogą być bardziej prozaiczne: aspekt finansowy lub fakt, iż nie można znaleźć zatrudnienia w zawodzie wyuczonym.

Jedną z dróg do doskonalenia swoich kompetencji, do zdobycia nowych, pożądanych przez pracodawców kwalifikacji i umiejętności czy wzbogacenia posiadanej już wiedzy są studia podyplomowe.

Studia podyplomowe są specyficzną formą kształcenia, przeznaczoną dla osób legitymujących się minimum wykształceniem wyższym zawodowym (czyli ukończeniem studiów pierwszego stopnia), mających tytuł licencjata lub inżyniera. Niektóre kierunki studiów podyplomowych są przeznaczone dla osób mających pełne wykształcenie wyższe – tytuł magistra lub równorzędny. Studia tego typu umożliwiają uzupełnienie, pogłębienie bądź usystematyzowanie wiedzy z danej dziedziny. Pozwalają także na zmianę kwalifikacji lub uzyskanie nowej, dodatkowej specjalności, bardziej zgodnej z indywidualnymi predyspozycjami, zainteresowaniami, powołaniem czy zapotrzebowaniem rynku pracy. Nowe umiejętności mogą również pomóc w pokonywaniu kolejnych szczebli kariery. Ukończenie niektórych kierunków studiów podyplomowych umożliwi zwolnienie z egzaminu państwowego (np. ukończenie studiów podyplomowych „Rachunkowość i finanse dla zaawansowanych” uprawnia do usługowego prowadzenia ksiąg rachunkowych), absolwenci podyplomowych studiów dla kandydatów na biegłych rewidentów są zwolnieni z części egzaminu⁹.

⁸ Niniejszy podrozdział powstał na podstawie referatu Autorki *Studia podyplomowe i MBA a doskonalenie kompetencji menedżerskich* przygotowanego III Międzynarodową Konferencję Naukową „Edukacja XXI wieku”, która odbyła się w Pile w dniach 19–21 października 2005 r.

⁹ Absolwenci wymienionych studiów podyplomowych są zwolnieni z egzaminów państwowych lub ich części po spełnieniu również dodatkowych warunków, określonych szczegółowo w odpowiednich ustawach lub rozporządzeniach.

Studia podyplomowe są prawie zawsze odpłatne¹⁰, a ich cena zależy od wybranego kierunku, a także od prestiżu uczelni, kadry prowadzącej i formy ich przebiegu (jeżeli są to tylko wykłady, studia te są tańsze, jeśli zaś zajęcia odbywają się w laboratoriach czy w formach warsztatowych, ceny wzrastają). Czesne za studia podyplomowe kształtuje się w granicach od kilkuset do kilkunastu tysięcy złotych. Dochodzą do tego koszty dojazdów i ewentualnego zakwaterowania. Jednak osoby, które na takich studiach zdobyły umiejętności faktycznie przydatne w ich pracy, często wracają na uczelnię na kolejne kursy, niezależnie od poniesionych nakładów finansowych. Jest to bowiem nie tylko wydatek, ale także inwestycja, która – jeśli została przemyślana, zaplanowana i dobrze przeprowadzona – szybko zacznie się zwracać. Jeżeli nawet ceny studiów podyplomowych wydają się wysokie, należy pamiętać, iż studia te są przeznaczone przede wszystkim dla osób już pracujących.

Wybór uczelni prowadzącej studia podyplomowe jest dla wielu dużym problemem. Opinie na ten temat są podzielone: niektórzy twierdzą, iż studia tego typu w prestiżowej uczelni są wartością samą w sobie, umożliwiają zdobycie gruntownej wiedzy przekazanej przez wybitnych specjalistów, zarówno praktyków jak i teoretyków. Poza tym studia w „byle jakiej” szkole wyższej mogą być stratą zarówno czasu i pieniędzy, a także nie zaspokoją ambicji rozwoju zawodowego oraz nie pomogą w oczekiwanym awansie. Inni są zdania, iż oprócz faktu, że nie wszystkich stać na drogą uczelnię, ważniejsza jest samoświadomość dotycząca chęci własnego kształcenia i poszerzania wiedzy oraz umiejętności, każdy przejaw inwestycji w swoją osobę i dążenie do podnoszenia swoich kwalifikacji. Poza tym sam fakt ukończenia prestiżowej uczelni nie gwarantuje wysokiego poziomu wykształcenia. Wszystko zależy od danej osoby. Decyzję o wyborze uczelni prowadzącej studia podyplomowe każdy musi głęboko przemyśleć, podobnie jak decyzję o wyborze kierunku.

Studia podyplomowe trwają od jednego do czterech semestrów, w zależności od kierunku. Zazwyczaj ich zwieńczeniem jest obrona pracy dyplomowej. Absolwenci otrzymują świadectwa ukończenia studiów podyplomowych, stanowiące formalne potwierdzenie zdobytych kwalifikacji.

Studia podyplomowe są także szansą na wymianę doświadczeń, nawiązanie znajomości zawodowych i prywatnych, czasem przyjaźni i po prostu miejscem spotkań wielu różnych ludzi.

Jedną z najważniejszych cech studiów podyplomowych jest możliwość zdobycia nowych kwalifikacji. Na przykład humaniści mogą zdobyć wiedzę w zakresie ekonomii (podyplomowe studia ogólnomenedżerskie), ekonomiści czy specjaliści do spraw zarządzania mogą nabyć lub udoskonalić umiejętności techniczne, informatyczne (podyplomowe studia „Administrowanie sieciami Windows NT, 2000, XP”) albo humanistyczne, np. z zakresu psychologii (studia podyplomowe „Psychologia zarządzania”), socjologii (studia podyplomowe „Socjologia stosowana w zarządzaniu zasobami ludzkimi”) czy też prawa (studia podyplomowe „Prawo podatkowe”), także międzynarodowego („Prawo Unii Europejskiej”), a także prawa poszczególnych krajów lub dotyczące współpracy z poszczegól-

¹⁰ Do nielicznych wyjątków studiów bezpłatnych, choć niestety nie z zakresu ekonomii, należą studia podyplomowe „Nauczanie języka polskiego jako obcego”, prowadzone przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Coraz częściej można się ubiegać o dofinansowanie studiów z różnych funduszy unijnych (najczęściej wynosi ono 60–80% wartości czesnego).

nymi krajami. Dużym powodzeniem cieszą się ostatnio studia podyplomowe rozwijające znajomość języków obcych w stosunkach gospodarczych (języki obce w biznesie).

Oferta studiów podyplomowych w Polsce jest ogromna. Prowadzą je niemal wszystkie szkoły wyższe: państwowe, prywatne, szkoły z tradycjami i nowo powstałe, a także filie. Uczelnie starają się dostosować tok studiów do możliwości i wymagań słuchaczy. Zajęcia odbywają się zazwyczaj w formie weekendowych zjazdów, około dwóch razy w miesiącu. Niektóre szkoły wyższe organizują kilkudniowe sesje, kilkakrotnie w ciągu roku akademickiego. Istnieją studia podyplomowe prowadzone w miesiącach wakacyjnych. Coraz więcej uczelni proponuje studia podyplomowe wspomagane Internetem, z całkowicie zmini-malizowaną formą kontaktu osobistego.

Nieco inną formą – bardziej złożoną, droższą, ale już z założenia nastawioną na doskonałość kompetencji (zwłaszcza menedżerskich) – są studia *Master of Business Administration* (MBA). Studia te są specyficzną formą kształcenia menedżerskiego, uznawaną za rodzaj studiów podyplomowych. Są przeznaczone dla osób mających dyplom ukończenia szkoły wyższej z tytułem magistra lub równorzędnym¹¹ oraz często potwierdzoną praktykę zawodową. Najczęściej przeznaczone są dla kadry kierowniczej przedsiębiorstw i instytucji¹².

Idea studiów przeznaczonych dla elity menedżerskiej narodziła się w Stanach Zjednoczonych, tam też powstały pierwsze studia MBA. Ich wyróżnikiem jest ścisłe połączenie programów z praktyką, m.in. dzięki rozwiązywaniu w toku ich trwania zadań opartych na rzeczywistych przypadkach konkretnych przedsiębiorstw (*case studies*). Dyplom MBA jest dowodem na naprawdę bogatą wiedzę połączoną z praktycznym podejściem do problemów zawodowych. W Polsce programy MBA zaczęto wprowadzać na początku lat dziewięćdziesiątych, a ich głównym zadaniem było przygotowanie menedżerów do pracy i kariery w świecie biznesu po transformacji systemowej, a tym samym wspomaganie (za pomocą ludzi wykształconych według tych programów) dostosowania polskiego systemu gospodarczego do gospodarki globalnej. Obecnie studia MBA w Polsce prowadzi już kilkadziesiąt szkół wyższych, jednak poziom tych studiów na poszczególnych uczelniach może być diametralnie różny. Różnice mogą dotyczyć wielu aspektów: cen, wymagań stawianych kandydatom, rzetelności procesów rekrutacji, formy i trybu kształcenia, języka wykładowego (liczby zajęć w języku obcym prowadzonych przez obcojęzycznych specjalistów z danych dziedzin), kwalifikacji, praktyki i zaangażowania wykładowców, ilości wymaganej pracy własnej, organów współpracujących i odpowiedzialnych za program oraz warunków ukończenia studiów. I tu istnieje zasada spełniająca się w wielu przypadkach – im drożej, tym lepiej. A wydatek jest spory: od dziesięciu do kilkudziesięciu tysięcy złotych, czasem nawet więcej. Jeszcze kilka lat temu dyplom MBA gwarantował otrzymanie bardzo atrakcyjnej posady, ale i obecnie ułatwia jej znalezienie. Dlatego niektórzy są skłonni wziąć na ten cel kredyt. Absolwenci studiów MBA to często grupy bardzo ze sobą żyjące, jeżeli firma jednego z nich potrzebuje nowego pracownika, często szukają go we włas-

¹¹ Na niewielu uczelniach istnieje możliwość przystąpienia do rekrutacji z dyplomem ukończenia wyższych studiów zawodowych. Z reguły programy MBA dla absolwentów tych studiów są o wiele słabsze pod względem merytorycznym (por. www.edu.pracuj.pl)

¹² Studia MBA, w zależności od wymagań programowych, dzielą się na: podstawowe – przeznaczone dla osób pragnących zdobyć wykształcenie menedżerskie, *executives* – dla zawodowych menedżerów i *global executives* – dla menedżerów pracujących w organizacjach międzynarodowych.

nym gronie, w końcu doskonale znają swoje kwalifikacje oraz wartość dyplomu, który posiadają. Ważne jest także, aby dyplom ukończenia studiów MBA miał akredytację i był uznawany w Europie, a jeszcze lepiej na całym świecie.

Na studiach MBA oferowanych w Polsce można udoskonalić wiedzę z dziedziny księgowości, finansów, sprzedaży, marketingu, prawa, e-biznesu, zarządzania firmą, bankami, instytucjami ubezpieczeniowymi, agrobiznesem, placówką medyczną, zasobami ludzkimi. Można uczestniczyć w programach z językiem niemieckim, angielskim, francuskim, rosyjskim lub w całości prowadzonych w tych językach¹³.

Edukacja na poziomie studiów podyplomowych i programów MBA jest ważnym procesem kształcenia pracowników, czasem najważniejszym. Uczestniczą w niej osoby mające oprócz wymaganego wykształcenia także doświadczenie zawodowe. Uczestnicy tej formy kształcenia stają się ludźmi wszechstronnie wyedukowanymi, łączącymi teorię z praktyką. Oferta kierunków studiów podyplomowych jest bardzo bogata. Uczelnie stale podnoszą poziom prowadzonych zajęć, co sprawia, że doskonalenie kadr w Polsce staje się coraz lepsze i efektywniejsze, a personel coraz bardziej kompetentny.

Podsumowanie

W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku Alverno College w Stanach Zjednoczonych sformułowało osiem wartości, zdolności i kompetencji, w które uczelnia ta chciałaby wyposażać swoich studentów. Za najważniejsze dla przyszłej kariery zawodowej studentów uznano następujące umiejętności (O'Brien 2000):

- komunikacyjne (w tym czytanie analityczne, pisanie, słuchanie, posługiwanie się komputerem i mediami);
- analizowanie sytuacji;
- rozwiązywanie problemów;
- wartościowanie i podejmowanie decyzji w określonym kontekście;
- interakcje i współzycie społeczne;
- postrzeganie perspektyw globalnych;
- efektywne obywatelstwo;
- wrażliwość estetyczna.

Proste, nie aż tak górnolotne, i prawdziwe – tylko tyle i aż tyle. Niektóre szkoły wyższe, zarówno państwowe, jak i niepaństwowe, zdały sobie sprawę, że kształcenie to nie tylko przekazywanie „suchej” wiedzy, ale rodzaj wychowania dorosłego człowieka, wskazanie mu drogi do rozwoju całej gamy umiejętności. Coraz więcej młodych ludzi zdaje sobie sprawę z konieczności posiadania jak najszerzego przygotowania zawodowego i tym się kieruje przy wyborze uczelni. Również pracodawcy zaczynają postrzegać absolwentów szkół wyższych, czyli potencjalnych pracowników, przez pryzmat tego, co powinni sobą reprezentować. Ceni się ludzi, którzy nie poprzestaną na zdobyciu dyplomu ukończenia studiów, ale sięgną dalej, zgodnie z założeniami uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), po inne formy doskonalenia swoich kompetencji i będą to robić przez cały czas

¹³ Informacje na temat programów MBA oferowanych w Polsce zaczerpnięto z Wereszczyńska-Oldakowska (red.) 2005.

w trakcie swojej kariery zawodowej. Ważne zadanie staje również przed instytucjami rynku pracy: powinny opracowywać coraz lepsze metody sygnalizowania przyszłego popytu na pracę, ściśle współpracując z uczelniami i innymi ośrodkami.

Ze strony uczelni najważniejsza zatem staje się pomoc w zrozumieniu i praktycznym stosowaniu słynnych czterech filarów z raportu UNESCO:

- Uczyć, aby wiedzieć.
- Uczyć się, aby działać.
- Uczyć się, aby współdziałać.
- Uczyć się, aby być.

Pozostaje tylko życzyć nauczania i uczenia się według tego motta i szkołom, i studentom.

Literatura

Antoszkiewicz J.D. 2001

Dylematy kształcenia menedżerów u progu XXI wieku, w: T. Borkowski, A. Marcinkowski, A. Oherow-Urbaniac (red.): Wydawnictwo Instytutu Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Armstrong M. 2004

Zarządzanie zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

De La Harpe B., Radloff A., Wyber J. 2000

Quality and Generic (Professional) Skills, Curtin University, Western Australia.

Bukowski M. (red.) 2005

Raport Ministerstwa Gospodarki i Pracy – Departamentu Analiz i Prognoz Ekonomicznych „Zatrudnienie w Polsce 2005”, Wydawnictwo Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa.

Denek K., Przyszczypkowski K., Urbański-Korż R. 2001

Aksjologiczne podstawy edukacji, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń.

Delors J. (red.) 1998

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

Holmes L. 2001

Reconsidering Graduate Employability: The „Graduate Identity” Approach, „Quality in Higher Education”, nr 7 (2).

Kaczor S. 2003

Edukacja i rynek pracy, w: R. Gerlach (red.): *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, Bydgoszcz.

Kearney M. 2000

Higher Education and Graduate Employment: Responding to the Challenges of a Changing World, w: G. Neave (red.): *The Universities Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd., Oxford.

Kwiatkowski S.M., Symela K. 2001

Standardy kwalifikacji zawodowych, Teoria – metodologia – projekty, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Niemiec J. 2003

Rynek pracy a edukacja, w: R. Gerlach (red.): *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

O'Brien K. 2000

Ability-based Education, w: S. Fallows, Ch. Steven (red.): *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable Skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.

Orczykowska A. 2005

Studia podyplomowe i MBA a doskonalenie kompetencji menedżerskich, w: A. Kusztełak (red.): *Edukacja dla bezpieczeństwa życia, nauki, pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.

Orczykowska A. 2006

Jakość kształcenia na poziomie wyższym w Polsce, referat zgłoszony na Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej „Skutki upowszechniania wyższego wykształcenia”, 25–26 maja 2006 r.

Reigeluth Ch.M. 1999

What Is Instructional-design Theory and How Is It Changing, w: Ch.M. Reigeluth (red.): *Instructional-design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, London – New Jersey, t. 2.

Szkoły wyższe... 2004

Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Sztanderska U., Minkiewicz B., Bąba M. 2005

Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa.

Wereszczyńska-Otdakowska Z. (red.) 2005

Informator o studiach podyplomowych i MBA na rok 2005/2006, Wydawnictwo TELBIT, Warszawa.

Wiatrowski Z. 2000

Postawy pedagogiki pracy, Wydawnictwa Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

Zatrudnienie... 2005

Zatrudnienie w Polsce 2005, Ministerstwo Pracy, Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych, Warszawa.

Strony internetowe

Internetowy portal edukacyjny: www.edu.pracuj.pl

Internetowy portal Gazety Wyborczej: www.gazeta.pl

Oficjalna strona Państwowej Komisji Akredytacyjnej: www.pka.edu.pl

Oficjalna strona Głównego Urzędu Statystycznego www.stat.gov.pl

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn** Nauczyciele akademicki jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy¹

W dobie społeczeństwa wiedzy zadaniem szkół wyższych jest nie tylko wyposażenie absolwenta w wiedzę i umiejętności, ale także przygotowanie go do radzenia sobie z dynamiką i złożonością współczesnego świata, czyli wzbogacenia osobowości studenta o tzw. wartość dodaną. Nauczyciele akademicki – jako ludzie obcujący z wiedzą na co dzień, przekazujący ją i przyczyniający się do jej tworzenia – powinni pierwsi zareagować na zmiany w otaczającym świecie (stać się ich prekursorami), by następnie stwarzać warunki do rozwoju owej wartości dodanej (pełnić rolę moderatorów). Przedstawione w artykule standardy kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich, nowy wymiar roli społecznej nauczyciela oraz kwestia relacji między nauczycielami a studentami składają się na profil nauczyciela akademickiego pożądaną z punktu widzenia budowania społeczeństwa wiedzy.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, kształcenie ogólne, rola społeczna nauczyciela akademickiego, kompetencje zawodowe nauczycieli akademickich.

Wprowadzenie

Edukacja w społeczeństwie wiedzy wymaga odmiennej od dotychczasowych wizji człowieka, charakteryzującego się cechami osobowości nowoczesnej, która umożliwi funkcjonowanie w warunkach nieustannie zmieniającego się środowiska (Karwińska, Karwiński 2005). Zadaniem szkół wyższych jest zatem nie tylko wyposażenie swoich absolwentów w niezbędną wiedzę i umiejętności, ale także ukształtowanie postaw potrzebnych człowiekowi do życia w ciągle zmieniającym się świecie. Dobra uczelnia nie ogranicza swojej misji do kształcenia (nawet na najwyższym światowym poziomie), ale stara się wzbogacać osobowość studenta o niematerialną, trudną do opisanego i jeszcze trudniej mierzalną, ale

¹ Określenie „prekursorzy i moderatorzy” zaczerpnęłam z Delors (red.) 1998.

wyraźną i rozpoznawalną „wartość dodaną”. Do jej przejawów należy zaliczyć (Pawłowski 2004, s. 176–182):

- otwartość na otaczający świat i ciekawość świata;
- innowacyjność, polegającą na umiejętności przystosowania do nowej sytuacji każdego rozwiązania, produktu czy pomysłu;
- odwagę w myśleniu i działaniu;
- aktywność społeczną;
- szeroką wiedzę i umiejętność jej stosowania;
- zdolność do uzupełniania wykształcenia i wiedzy przez całe życie;
- odpowiedzialność za słowa i czyny.

Ważnym wątkiem w rozważaniach na temat wkładu szkolnictwa wyższego w budowanie społeczeństwa wiedzy we współczesnej Polsce, który często umyka w szerszych analizach dotyczących edukacji na poziomie wyższym, jest kwestia „kształtowania/wychowania” młodego człowieka, który reprezentowałby taki właśnie typ osobowości. Nie zapewnią tego jednak ani zmiany treści programów studiów proponowane w kontekście podnoszenia jakości usług edukacyjnych, ani nawet zmiany w samym systemie kształcenia. W perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy – „nowego myślenia edukacyjnego” (Zukowska 2001) czy „nowego spojrzenia na szkołę wyższą” (Gulda 2001) przedmiotem zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych (najczęściej pedagogiki) coraz częściej staje się kwestia kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich, w tym ich warsztatu pracy, oraz relacji między nauczycielami akademickimi a studentami². Z punktu widzenia socjologa wynikają one z określonej roli społecznej, podejmowanej współcześnie przez nauczycieli akademickich i ewoluującej wraz z rozwojem cywilizacyjnym. Świat, w którym żyjemy to przecież świat wiedzy, nauki, techniki i informatyzacji (Toffler 1996). Nadają one zatem dotychczasowym rolom społecznym nauczyciela akademickiego nowy wymiar, a o jego istocie stanowią odpowiadające wyzwaniom współczesnego świata, przez co coraz bardziej złożone, kompetencje zawodowe.

Role społeczne nauczyciela akademickiego

Literatura socjologiczna dostarcza wielu przykładów na określenie roli społecznej nauczyciela akademickiego. Florian Znaniecki zaproponował trzy ujęcia tej roli (por. Goćkowski 1984):

- nauczyciel jako naukowiec;
- nauczyciel jako mistrz;
- nauczyciel jako pedagog.

Z jednej strony nauczyciel może się realizować jako typowy naukowiec, obdarzony erudycją, wyobraźnią i krytycyzmem: „Dobry naukowiec musi być twórczy, mieć wyobraźnię

² *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010* (http://www.men.gov.pl/szk-wyz/archiwum_2004/strategia_rozwoju.php) w punkcie dotyczącym relacji nauczyciel-student ogranicza się jedynie do dwóch zalecanych zmian, tj. upodmiotowienia studentów jako pełnoprawnych partnerów edukacyjnych oraz wykazywania przez studentów przedsiębiorczości edukacyjnej. W punkcie poświęconym rozwojowi kadr wspomina tylko o procesie starzenia się kadry wysoko wykwalifikowanych nauczycieli akademickich. W *Strategii* nie ma nawet wzmianki na temat standardów kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich.

polegającą na umiejętności konstruowania nowych prawidłowości nauki, stawiać hipotezy naukowe i trafnie je udowadniać” (Gulda 1996, s. 138–139). Powinien także publikować oryginalne prace oraz doceniać wytwory innych naukowców, tworząc wraz z nimi środowisko nauki. Przed współczesnym nauczycielem-naukowcem rozwój cywilizacyjny stawia coraz bardziej skomplikowane zadania, a rzeczywistość zasypuje go ogromem informacji, z których wykorzystać w celach naukowych można jedynie część, dokonując ich krytycznej selekcji.

Nauczyciel w roli mistrza jest uznawany za eksperta i przyjmuje osobistą odpowiedzialność za wybór kryteriów nauki, wartości i przyjętych prawd. Stanowi autorytet w nauce, ale także dobrze uczy i wychowuje. Jest „równocześnie nauczycielem i doradcą, inspiratorem i stymulatorem, opiekunem dbającym o warunki pracy swoich podopiecznych” (Gulda 1996, s. 139–140). W tej roli, niezależnie od uprawianej dyscypliny nauki, niezbędna obecnie jest także wszechstronna wiedza o naturze zachodzących w świecie zjawisk społecznych, która w przypadku nauczyciela-mistrza przejawia się prawdziwą mądrością i spotyka się z szacunkiem ze strony studentów.

Rolę nauczyciela akademickiego jako pedagoga doskonale określa zbiór zasad *Dobre obyczaje w nauce* (1994), zgodnie z którymi powinien on „traktować studenta z życzliwością i należytym szacunkiem [...] dbać o ustawiczne doskonalenie jakości nauczania [...] rozwijać samodzielność myślenia studenta, jego krytycyzm i szanować prawo studenta do swobodnego wyrażania opinii także w kwestiach naukowych”. Masowość kształcenia i jego komercjalizacja, która wdarła się na teren edukacji wyższej, nie sprzyja realizowaniu tej roli przez kadrę naukowo-dydaktyczną. Tym bardziej cenne jest w pracy współczesnych nauczycieli akademickich ukierunkowanie na studenta, którego traktuje się jak partnera współuczestniczącego w procesie kształcenia.

Kompetencje zawodowe nauczyciela akademickiego

Wśród wielu postulatów zmian w systemie kształcenia na poziomie wyższym już 10 lat temu pojawiła się potrzeba odmiennego spojrzenia na realizowanie roli nauczyciela akademickiego (Jaskot 1996, s. 12–13). Ten obszar zmian jest najtrudniejszy do osiągnięcia, wiąże się bowiem z koniecznością uzyskania przez kadrę nowych kompetencji (interakcyjnych, negocjacyjnych, organizatorskich, kierowniczych, partnerskich) oraz przeorganizowania własnych postaw nauczycielskich. Trudność tę pogłębia fakt niemal całkowitego odejścia od wymagań dotyczących psychologicznego i pedagogicznego przygotowania do roli nauczyciela akademickiego oraz rezygnacji z form doskonalenia kwalifikacji w tym zakresie. Tymczasem w przypadku nauczycieli akademickich nie można mówić o pełnym przygotowaniu do zawodu. Ich kompetencje mają charakter rozwojowy, a oprócz kwalifikacji zawodowych niezbędne są także określone cechy osobowości (Michalik-Surówka 1998, s. 287).

Mechanizmy rynkowe, które na początku lat dziewięćdziesiątych objęły także szkolnictwo wyższe, przyczyniły się do zróżnicowania i dekompozycji zespołu kompetencji zawodowych ludzi nauki na szereg doraźnie pełnionych ról o różnym poziomie wewnętrznej spójności i racjonalności. Współczesna rola pracownika naukowego to rola badacza, nauczyciela i eksperta (Malewski 2001, s. 16). Z powyższego układu wyłania się najbardziej ogólny podział kompetencji nauczyciela akademickiego – kompetencje badawcze oraz

kompetencje dydaktyczne. W pierwszym przypadku nauczyciel akademicki nastawiony jest głównie na zdobywanie i rozwój wiedzy naukowej oraz szybki awans w hierarchii naukowej. W drugim przypadku „dydaktyk” koncentruje się na nauczaniu, co wymaga stalego studiowania literatury, aktualizowania ćwiczeń i wykładów, operowania nowoczesnymi metodami i środkami dydaktycznymi (Bereźnicki 1998, s. 56). Aczkolwiek rola badacza i rola nauczyciela są trudne do pogodzenia, „dobrym nauczycielem akademickim może być [...] tylko dobry badacz [...] ma być on przede wszystkim czynnym badaczem, a dopiero potem dydaktykiem. Student powinien nie tylko słuchać tego, co mówi profesor, a co można i tak przeczytać, ale powinien [...] poznawać wiedzę w procesie jej stawania się” (Brzeziński 1994, s. 31–32). Niestety, komercjalizacja działalności szkół wyższych doprowadziła do autonomizacji funkcji dydaktycznych, a w rezultacie do rozerwania związku między funkcjami badawczymi i dydaktycznymi.

Kompetencje nauczyciela akademickiego mają jednak bardziej złożony charakter. W kontekście konkretnego przedmiotu kształcenia są to kompetencje przedmiotowe, od których zależy identyfikacja nauczyciela z przedmiotem i jego gotowość do aktualizowania wiedzy. Kompetencje związane z charakterem zawodu nauczyciela akademickiego zależą od poziomu jego przygotowania psychologicznego, pedagogicznego, metodycznego i etyczno-kulturowego (Zukowska 2001, s. 50–53). W obszarze kompetencji zawodowych można wskazać standardy, które tworzą następujący układ kompetencji kluczowych: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne.

Kompetencje prakseologiczne wyrażają się w skuteczności nauczyciela akademickiego w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ocenie procesu kształcenia studenta. Polegają one na:

- umiejętności opracowania ogólnej koncepcji pracy z wybraną grupą studentów oraz współpracy ze środowiskiem akademickim;
- umiejętności rozpoznawania wyjściowego stanu przygotowania do studiów oraz określenia czynników organizujących dalszy rozwój studenta;
- umiejętności zoperacjonalizowania ogólnych celów procesu kształcenia w szkole wyższej oraz zaprogramowania treści kształcenia w swojej dziedzinie w celu ich osiągnięcia;
- rozumieniu potrzeby i umiejętności różnicowania projektów kształcenia w zależności od podmiotowych możliwości studentów oraz materialno-kulturowych warunków uczelni;
- umiejętności posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego nauczyciela akademickiego, a w tym: zestawem metod nauczania i samokształcenia, technicznymi środkami nauczania, zróżnicowanymi formami organizacyjnymi zajęć w uczelni i poza nią;
- umiejętności inspirowania i podtrzymywania pozytywnej motywacji studentów do własnego rozwoju – ogólnego i kierunkowego;
- umiejętności opracowywania i posługiwania się różnymi technikami oceny osiągnięć studentów, które wzmacniają ich aktywność i samodzielność w dochodzeniu do wiedzy;
- umiejętności interpretowania oraz oceniania osiągnięć studentów na tle ich indywidualnych możliwości, ambicji i dążeń;

- umiejętności rozpoznawania przyczyn niepowodzeń pedagogicznych w procesie kształcenia studentów oraz proponowania sposobów ich likwidacji;
- umiejętności rozpoznawania typowych przyczyn niepowodzeń studentów i przeciwdziałania im, doradzania, podejmowania dialogu;
- umiejętności dokonywania oceny skuteczności własnej pracy w uczelni, zwłaszcza w procesie kształcenia, oraz proponowania jej korekty, a także doskonalenia;
- umiejętności planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia kierunkowego, a także pedagogicznego, w interakcjach ze studentami.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela akademickiego wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w procesie kształcenia i w interakcjach ze studentami. Polegają one na:

- posiadaniu wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętności jej wykorzystania do celów edukacyjnych;
- umiejętności myślenia dialogicznego i rozwijania tej zdolności u swych studentów;
- rozumieniu swoistości dialogu edukacyjnego i umiejętności wykorzystania rozmaitych technik dyskursywnych oraz języka niewerbalnego w porozumiewaniu się ze studentami;
- umiejętności słuchania studentów i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi;
- umiejętności komunikowania uczuć i uczenia innych tej sztuki;
- rozumieniu i akceptowaniu różnicowania kodu językowego studentów oraz umiejętności wykorzystania go dla ich rozwoju;
- umiejętności wzbudzania wrażliwości językowej studentów, odślaniania wartości dziedzictwa kulturowego oraz funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się;
- umiejętności dostosowywania stylu kierowania grupą studentów do stopnia rozwoju, życia i dojrzałości jej uczestników;
- doskonaleniu poprawności, czytelności i prostomyślności własnych zachowań językowych (etyka mowy).

Kompetencje współdziałania wyrażają się w skuteczności zachowań prospołecznych i sprawności działań integracyjnych nauczyciela akademickiego. Polegają one na:

- rozumieniu związków między postawą zawodową i własną charakterystyką osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w interakcji ze studentami;
- umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis;
- preferowaniu reguły odpowiedzialności nad regułami posłuszeństwa w kontaktach międzyludzkich i umiejętności działania zgodnie z tą preferencją;
- umiejętności wyzwalania inicjatywy studentów i wykorzystania jej do ich procesów rozwojowych;
- umiejętności satysfakcjonowania studentów, doceniania ich możliwości podmiotowych oraz ukierunkowania ich na uczenie się we współpracy z innymi (studentami i nauczycielami);
- umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu ze studentami poprzez zastosowanie różnych technik (np. pierwszeństwo komunikowania uczuć nad komunikowaniem ocen);

- umiejętności opracowywania i wdrażania autorskiej koncepcji kształcenia integracyjnego w procesie kształcenia w szkole wyższej;
- umiejętności kształtowania postaw społecznych studentów.

Kompetencje kreatywne wyrażają się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczyciela akademickiego. Polegają one na:

- znajomości swoistości działania pedagogicznego jako działania niestandardowego;
- umiejętności uzasadniania preferencji działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych studentów (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania oraz umiejętności działania zgodnie z tą preferencją;
- umiejętności wyzwiania kreatywności zachowań i samodzielności myślenia w procesie kształcenia;
- umiejętności posługiwania się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej;
- umiejętności myślenia krytycznego i stymulowania rozwoju tego rodzaju myślenia u studentów;
- znajomości i umiejętności posługiwania się technikami twórczego rozwiązywania problemów;
- umiejętności działania na rzecz zwiększenia zakresu autonomii zawodowej podmiotów w procesie kształcenia w szkole wyższej.

Kompetencje informatyczne wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji. Polegają one na:

- znajomości języka obcego i „języka” komputera;
- umiejętności wykorzystania technologii informatycznej do wspomaganie własnych i studentów procesów uczenia się (np. korzystanie z bazy danych, Internetu, poczty elektronicznej);
- umiejętności tworzenia autorskich programów w swojej dziedzinie i udostępniania ich w sieci w celu wymiany doświadczeń.

Kompetencje moralne polegają na:

- znajomości własnych powinności etycznych wobec podmiotów wychowania – studentów – oraz pragnieniu sprostania ich wymaganiom w praktyce edukacyjnej;
- umiejętności myślenia i działania preferencyjnego dla dobra studentów;
- zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego;
- umiejętności stawiania sobie pytań o granice prawomocności etycznej działania zawodowego, o granice współodpowiedzialności moralnej za rozwój studenta i granice nauczycielskiego sprawstwa.

Podsumowując te teoretyczne rozważania na temat kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego, warto przytoczyć wyniki analizy materiału empirycznego zebranego wśród studentów (Wróblewska 2001, s. 115–116). Otóż zwracają oni uwagę na trzy podstawowe sfery kompetencji nauczyciela: merytoryczną, metodyczną i osobowościową. Odpowiada to trzem elementom kwalifikacji nauczyciela akademickiego, tj. poziomowi naukowemu w zakresie reprezentowanej dyscypliny wiedzy, zasobowi wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej oraz praktyce pedagogicznej, a także osobistemu autorytetowi uwarunkowanemu w dużej mierze cechami osobowościowymi oraz postawą ideowo-moralną i społeczną (Lewowicki 1988, s. 67). W sferze merytorycznej studenci

wskazują jako pożądany bogaty zasób wiedzy z określonej dziedziny oraz ciągłe jej wzbogacanie, poszerzanie i poszukiwanie – czyli jej generowanie przez nauczyciela. Nowoczesny nauczyciel w ich mniemaniu to taki, który ma pozytywną motywację i dąży do doskonalenia zawodowego – samokształcenia. W sferze metodycznej studenci oczekują od nauczyciela, aby nie tylko przekazywał im wiedzę, ale także budził w nich zainteresowania i kształtował umiejętność samokształcenia. Nauczyciel ma być przewodnikiem i partnerem, który traktuje studentów podmiotowo, potrafi zrozumieć ich problemy, potrzeby i oczekiwania – posiada zdolność empatii. W sferze osobowościowej studenci wskazują przede wszystkim następujące cechy charakteryzujące współczesnego nauczyciela akademickiego: miły, pogodny, cierpliwy, przyjazny, z poczuciem humoru. Jak widać, ów model kompetencji nauczyciela akademickiego skonstruowany przez studentów jest jak najbardziej zbieżny z tendencjami zmian zachodzących w edukacji i innych sferach życia.

Warsztat pracy nauczyciela akademickiego

W pracy nauczyciela akademickiego szczególną rolę odgrywa klimat interakcji społecznych zachodzących w procesie kształcenia³, a także kompleksowo rozumiana koncepcja rozwiązań metodyczno-techniczno-organizacyjnych, które w rozważaniach na temat standardów kompetencyjnych czy efektywności pracy nauczyciela akademickiego traktowane są z mniejszą uwagą (Zukowska 2001, s. 54). Ze względu na wielość zagadnień związanych z warsztatem pracy nauczyciela akademickiego ten wątek poświęcony jest umiejętnościom dydaktycznym, które stanowią wszakże jeden z ważniejszych elementów kompetencji zawodowych pracownika naukowo-dydaktycznego, nabierających coraz większego znaczenia w obliczu narastającej złożoności świata.

W tym kontekście na uwagę zasługują metody i formy kształcenia wykorzystywane w pracy nauczyciela akademickiego, zarówno te najbardziej rozpowszechnione (jak wykład czy dyskusja), jak i te, które są stosowane przez prowadzących zajęcia znacznie rzadziej (jak odgrywanie ról, analiza przypadku czy gry dydaktyczne). W przypadku tych pierwszych ogromną rolę odgrywa sposób mówienia (operowanie głosem i odpowiedni język wypowiedzi) i zachowania wykładowcy (mowa ciała i ubiór), dobór treści i konstrukcja wykładu, aktywizowanie studentów podczas wykładu, zastosowanie technicznych środków kształcenia (posługiwanie się rzutnikiem folii lub rzutnikiem multimedialnym, wykorzystywanie metod audiowizualnych), a podczas prowadzenia dyskusji – umiejętność zachęcania studentów do zabierania głosu i kontrolowania jej przebiegu. Drugą grupę metod można nazwać nowoczesnymi, gdyż wymagają od studentów większego zaangażowania i są ukierunkowane nie tylko na przekazanie im konkretnej porcji wiedzy, ale także na rozwijanie określonych umiejętności i cech, takich jak myślenie analityczne, twórcze rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, praca zespołowa, radzenie sobie z konfliktem.

Szczególnie przydatna z punktu widzenia specyfiki kształcenia w społeczeństwie wiedzy (i dla społeczeństwa wiedzy) jest koncepcja dialogu edukacyjnego (Śnieżyński 2001). Jako środek dydaktycznej komunikacji akademickiej dialog ten może wzbogacać praktykę kształcenia tam, gdzie nie jest ono ograniczone do czynności prakseologicznych czy

³ Kwestia interakcji między nauczycielem akademickim a studentem będzie opisana w następnym podrozdziale.

technologicznych, lecz zawiera ujęcia edukacji humanistycznej. Dialog może zaistnieć zarówno podczas wykładu, zwłaszcza o charakterze problemowym, podczas ćwiczeń audytoryjnych i laboratoryjnych, seminariów czy konsultacji, jak i w toku pracy grupowej. Sprzyja mu stosowanie przez nauczyciela takich środków dydaktycznych, które skłaniają do polemiki, oceny, interpretacji (np. filmy, dokumenty, symulacje komputerowe, prezentacje multimedialne, hiperteksty internetowe). Pozwala to na tworzenie przez studentów ich własnej wiedzy w wyniku pełnego zaangażowania w proces kształcenia, gdyż stają się aktywnymi odbiorcami informacji lub umiejętności. Dialog edukacyjny jest zatem cennym spotkaniem nauczycieli ze studentami, studentów z nauczycielami oraz studentów ze sobą (Kozłowska 2004).

Relacje nauczyciel akademicki – student

Oddziaływanie nauczycieli akademickich na studentów w bezpośrednio tworzonych przez siebie i kontrolowanych sytuacjach dydaktycznych niewątpliwie zostawia ślad w pamięci tych ostatnich. Jak pokazują badania przeprowadzone wśród studentów, prawie połowa z nich postrzegała nauczycieli akademickich jako osoby mające pozytywny wpływ na procesy rozwoju i usamodzielnienia studiujących, jednak prawie 40% badanych wskazywało swoich nauczycieli jako osoby ograniczające i wyhamowujące rozwój studentów (Jaskot 2001, s. 129–131). Układ stosunków interpersonalnych w sytuacjach dydaktycznych w dużej mierze zależy od typu nastawienia nauczyciela akademickiego w kontakcie ze studentami. Zgodnie z tymi orientacjami wyróżniono pięć kategorii nauczycieli akademickich:

- zorientowani na studentów i ich rozwój (realnie oceniający ich potrzeby, możliwości i aspiracje) i wykazujący do nich osobisty stosunek; tworzący warunki współdziałania ze studentami, wykazujący gotowość służenia im radą i pomocą; przejawiający takt pedagogiczny;
- zorientowani na pozyskiwanie sympatii studentów i uznania z ich strony (m.in. poprzez zabieganie o akceptację i pochlebienie);
- zorientowani na wykładany przedmiot – z określoną, dającą się zaobserwować, koncepcją tego przedmiotu (podejście historyczne, streszczające, akcentowanie wyników badań lub dróg dochodzenia do nich, teorii lub praktyki);
- zorientowani na formalną stronę procesu dydaktycznego – dokładnie realizujący program przedmiotu, egzekwujący dyscyplinę zajęć, zaplanowaną ilość materiału w wyznaczonym czasie oraz osiągnięcie przez studentów wyznaczonego poziomu wiedzy;
- zorientowani na własną osobę, używający grupy studenckiej do wyeksponowania siebie poprzez prezentowanie „własnej nauki”, swojego dorobku naukowego (bez względu na program przedmiotu i skutki dla studentów), demonstrowanie własnych możliwości intelektualnych, własnej władzy (manipulowanie studentami, poniżanie ich).

Jak wynika z badań (Jaskot 2001), mniej niż jedna trzecia opiniowanych nauczycieli akademickich postrzegana jest przez studentów jako ukierunkowani na studenta i jego rozwój. Im wyższą pozycję zajmują nauczyciele w hierarchii zawodowej, tym rzadziej postrzegani są jako przejawiający ten typ zachowań. Za realizujących postulat podmiotowości

wszystkich uczestników procesu edukacyjnego studenci najczęściej uważali asystentów i adiunktów. Te kategorie nauczycieli akademickich mają częstszy kontakt ze studentami, większe możliwości współdziałania, a bliskość pokoleniowa umożliwia lepsze wzajemne zrozumienie. Profesorowie natomiast mają sformalizowany stosunek do studentów i są wobec nich bardziej zdystansowani, przez co rzadko są postrzegani jako osoby potrafiące dostosować się do studentów, przejawiające wyrozumiałość i takt pedagogiczny.

Zdecydowaną większość nauczycieli akademickich charakteryzuje nastawienie na wykładany przedmiot oraz na formalną stronę procesu dydaktycznego. Obie orientacje najczęściej przypisywane były profesorom, najrzadziej asystentom i adiunktom. Pozwala to przypuszczać, że w szkole wyższej nadal wyznawana jest tradycyjna filozofia edukacyjna, ukierunkowująca studenta głównie na program kształcenia, a jego aktywności nadająca charakter odtwórczy i przystosowawczy.

Wśród nauczycieli akademickich rzadziej pojawiają się zachowania ukierunkowane na własną osobę (te zachowania najczęściej przypisywano adiunktom i wykładowcom) oraz na pozyskiwanie sympatii studentów (najrzadziej występujące u profesorów).

Typologia nastawień nauczycieli akademickich w interakcjach ze studentami skonstruowana przez badaczy na podstawie pięciu rodzajów orientacji (w sumie 11 typów nastawień – 5 „czystych” i 6 „mieszanych”) pozwoliła wyodrębnić nastawienia prostudenckie, w których akcentuje się osobę studenta i jego rozwój, oraz nastawienia astudenckie, które mogą być dla studentów źródłem antywzorów i utrudniać im rozwój w toku studiów. Obraz opiniowanej zbiorowości w tym świetle nie prezentuje się optymistycznie, gdyż wśród nauczycieli akademickich przeważa formalne, przedmiotowe traktowanie studentów.

Jest to jeden z najistotniejszych mankamentów systemu kształcenia na poziomie wyższym w Polsce, a zarazem przykład niedostrzegania „paradygmatu edukacji podmiotowej”, postulującego „wspólnotę celów, współpracy, współodpowiedzialności, wzajemnego szacunku, zrozumienia, otwartości i dialogu między podmiotami edukacji” (Kubiak-Szymborska 2003, s. 133–141). W literaturze akcentującej dążenie ku podmiotowości w szkołach wyższych postuluje się bowiem partnerski typ relacji między nauczycielami akademickimi i studentami. Wnioski z badań ilustrują jednak zróżnicowany sposób postrzegania partnerstwa przez różne podmioty edukacyjne. O ile rozumienie istoty i potrzeby partnerstwa w przypadku nauczycieli akademickich i studentów wykazuje zgodność, o tyle oba podmioty wskazują odmienne wyróżniki partnerstwa. W opinii nauczycieli akademickich partnerstwo wyraża się przede wszystkim w szacunku dla partnera i porozumieniu z nim, a następnie we współpracy, wspólnocie celów, wzajemnej pomocy oraz zaufaniu. Dla studentów partnerstwo oznacza współpracę, wyrozumiałość i szacunek dla partnera, następnie dialog z partnerem, zaufanie do niego, wzajemną pomoc i posiadanie wspólnych celów. Zbliżone pojmowanie partnerstwa przez oba podmioty edukacji nie jest jednak równoznaczne z istnieniem partnerskich relacji między nauczycielami akademickimi i studentami. Obie grupy badanych przyznały, że rzadko obserwują partnerskie relacje w swoich środowiskach akademickich. Znacznie częściej obserwowana jest styczność asymetryczna, w której jeden z partnerów przejawia zachowania zdeterminowane głównie przez własne potrzeby, natomiast drugi reaguje na zachowania tego pierwszego. Asymetrię tę wzmacnia dodatkowo dystans społeczny dzielący nauczyciela akademickiego i studenta (charakterystyczny dla relacji przełożony-podwładny) oraz dystans publiczny (typu mówca – słuchacz). Nieco rzadziej zauważano wśród badanych zbieżność reaktywną (koncentro-

wanie się na reakcji na własne czynności) oraz pozorną styczną (realizowanie własnych planów, funkcjonowanie niejako obok siebie).

Reasumując wątek poświęcony relacjom między nauczycielami akademickimi a studentami, należy stwierdzić, że największą „wartość dodaną” uzyskuje się w tych szkołach wyższych, w których świat pracowników naukowo-dydaktycznych i świat studentów przenikają się najmocniej. Wymaga to rozsądnego „nachylenia” szkoły w stronę studenta, spersonalizowania relacji student-uczelnia, wewnętrznego „otwarcia się” uczelni na studenta. Tylko bowiem dzięki stworzeniu atmosfery prawdziwego dialogu między szkołą a studentami student poszukujący, aktywny staje się oczekiwanym partnerem, a nie uciążliwym petentem (Pawłowski 2004).

Kilka sugestii, jak stać się prekursorem i moderatorem społeczeństwa wiedzy

Rosnące tempo przemian w wyniku postępu cywilizacyjnego, technicznego i informatycznego wymaga od nauczycieli akademickich ciągłej czujności wobec zachodzących zmian i pojawiających się nowych tendencji. Niezbędne staje się permanentne aktualizowanie swojej wiedzy i systematyczne doskonalenie własnych kompetencji zawodowych. Analiza tekstów poświęconych postulowanemu profilowi zawodowemu nauczyciela akademickiego pozwala na wskazanie pewnego obszaru działań ukierunkowanych na podnoszenie kwalifikacji związanych z wyzwaniem społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa informatycznego.

Pojawia się w nich konieczność rozszerzania profesjonalizmu nauczyciela o profesjonalną refleksję (Mikut 2001, s. 101) czy też prowadzenia refleksyjnej praktyki (Szadzińska 2001, s. 105), a nawet „uwzględniania w szeroko pojętej sferze badawczej nauczyciela akademickiego – bez względu na jego *stricte* naukowe/zawodowe ukierunkowanie/preferencje – także podejścia badawczego do swej własnej działalności edukacyjnej” (Ostrowska 2000, s. 239). W tym ostatnim podejściu, upatrującym w badaniu własnej działalności edukacyjnej dobrowolnie wykonywanej powinności moralnej, zaznacza się, że stanowi *conditio sine qua non* twórczego podejścia do swej profesji, w tym kreatywnego rozwoju i doskonalenia warsztatu pracy.

Specyfika społeczeństwa wiedzy wymaga zatem umiejętności przekształcania swojej osobowości, którą powinna cechować twórczość i indywidualność (Zake 2001, s. 123). Są one konieczne w sytuacji, gdy od nauczyciela wymaga się, by ciągle poszukiwał nowych pomysłów, nowych metod działań i elastycznie reagował na zmienne potrzeby edukacyjne. Osobowość twórcza niezbędna jest zwłaszcza w rozwijaniu postawy twórczej u studentów, gdyż „do twórczości trzeba kształcić w sposób twórczy” (Bereźnicki 1998, s. 116).

Ta gotowość do zmiany wzorów zachowań, którą wymusza dynamika świata, wiąże się z kształtowaniem szczególnych dyspozycji podmiotowych określonych jako kompetencje emancypacyjne (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 52–54). Oznaczają one zdolność do świadomego przekraczania ograniczeń, osiągania nowych praw i nowych przestrzeni wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich. Struktura dyspozycji podmiotowych obejmuje trzy korelaty: innowacyjność, racjonalność emancypacyjną i odwagę. Pierwszy jest przejawem otwartości człowieka na zmianę i dotyczy umiejętności alternatywnego zachowania

się w nowej sytuacji, co wymaga świadomego przełamywania i odrzucania stereotypów oraz wprowadzania stanów nowych jakościowo. Drugi stanowi szczególną sprawność intelektualną, która umożliwia uzasadnianie własnej perspektywy myślowej, gdy trzeba ponieść konsekwencje zmiany. Trzeci natomiast wynika z gotowości do podejmowania ryzyka, gdyż podejmowanie aktywności wykraczającej poza utrwalone wzory wiąże się z dyskomfortem wywołanym z jednej strony niepewnością rezultatów działania, z drugiej zaś – z potencjalnie negatywną reakcją otoczenia. Polem dla realizowania zachowań emancypacyjnych w pracy nauczyciela akademickiego jest oczywiście obszar zadań dydaktycznych (coraz częściej musi on występować w roli doradcy, także w sprawach wykraczających poza treści i formy kształcenia), obszar zadań badawczych (może podejmować oryginalne problemy badawcze i wybierać drogi ich rozstrzygnięcia, które przekraczają dotychczasowe paradygmaty) oraz aktywność pozaakademicka polegająca na czynnym udziale w życiu publicznym. Dzięki aktywnemu współuczestniczeniu w życiu społecznym nauczyciel akademicki jest w stanie sprostać wyzwaniom nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego, które wymaga obywatela wychowanego „ku wolności, demokracji, świadomości praw człowieka i głębokiej tolerancji” oraz przygotowanego do działań „dla dobra wspólnego, w wymiarze lokalnym, patriotycznym, europejskim i światowym” (Markocki 2001, s. 41–42).

Innym wątkiem poruszonym najczęściej przez pedagogów w odniesieniu do współczesnego szkolnictwa wyższego jest stawianie sobie za cel wygenerowania u studentów w toku kształcenia mechanizmów samoregulacyjnych (m.in. samoobserwacji, samokształcenia, samowychowania, samooceny, samokrytycyzmu). Warunkiem zaistnienia tych procesów u jednostki jest świadomość i umiejętność wpływu na własne życie. Taką formę samowiedzy stanowi „wizerunek siebie” (*self concept*), w którym zawierają się zarówno czynniki wyuczone (w procesie internalizowania postaw i norm), jak i czynniki konstruowane, a więc kształtowanie nowych postaw i poglądów w wyniku interakcji z otoczeniem, także w procesie kształcenia się w szkole wyższej (Kaczmarek 2005, s. 41–47). Nie bez znaczenia jest więc wkład nauczyciela akademickiego w budowanie przez studenta obrazu siebie w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wymaga to akceptacji społecznej ze strony nauczyciela oraz zachęcania do samorozwoju poprzez emanowanie wiedzą i mądrością mistrza wyzwalającego motywację poznawania świata i uczenia się przez całe życie.

I wreszcie, w kontekście dynamicznego postępu naukowo-technicznego i rozwoju społeczeństwa informacyjnego, coraz bardziej niezbędna w pracy nauczyciela akademickiego staje się nie tylko umiejętność posługiwania się technikami informatycznymi, ale także konieczność wykreowania nowego stylu i procedur pracy naukowo-dydaktycznej, aż do „samouctwa informatycznego” włącznie (Wenta 2001, s. 60–62). Zaznacza się, że ważnym elementem kompetencji zawodowych kadry naukowo-dydaktycznej są jej kompetencje „nawigacyjne”, które pozwalają przetrwać w powodzi informacji ważnych i mniej ważnych. Tymczasem w opinii studentów poziom kompetencji komputerowych kadry akademickiej w zakresie zarządzania informacją oraz wykorzystywania możliwości technologii informacyjnych w kształtowaniu pozytywnych, protechnologicznych nastawień u studentów pozostawia wiele do życzenia⁴. Mimo że w opinii studentów ponad 63% nauczycieli potrafi

⁴ Sondaż przeprowadzony wśród nauczycieli akademickich mógłby się opierać na ich życzeniowych, deklaracyjnych wypowiedziach lub spotkać się z niechęcią do ujawniania swojego stanu wiedzy i umiejętności w posługiwaniu się zaawansowaną technologią.

posługiwać się komputerem (a więc prawdopodobnie ma odpowiednią wiedzę i umiejętności), to tylko niewielu używa komputera w celu komunikowania się ze studentami oraz przygotowywania wykładów multimedialnych (Górniewicz 2000).

Literatura

Bereźnicki F. 1998

Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie, w: E. Radecki (red.): *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Wydawnictwo Ponad, Szczecin.

Brzeziński J. 1994

Rozważania o uniwersytecie, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń.

Czerepaniak-Walczak M. 2001

Kompetencje emancypacyjne nauczyciela akademickiego, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.

Delors J. (red.) 1998

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

Dobre obyczaje... 1994

Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych, Komitet Etyki Nauki PAN, Warszawa.

Goćkowski J. 1984

Autorytety świata uczonych, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Górniewicz J. 2000

Kompetencje komputerowe nauczycieli akademickich w opiniach swoich studentów (na przykładzie Wydziału Pedagogicznego Wszechnicy Mazurskiej w Olecku), „Edukacyjne Dyskursy. Internetowe Czasopismo Pedagogiczne” (<http://ip.univ.szczecin.pl/%7Eedipp>).

Gulda H. 1996

Společne wyzwania jako stimulatory pełnienia roli nauczyciela akademickiego w okresie transformacji systemowej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 4.

Gulda H. 2001

Wyzwania edukacyjne wyznacznikiem nowej roli nauczyciela akademickiego, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Jaskot K. 1996

Uczelnia ukierunkowana na studenta, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 4.

Jaskot K. 2001

Nastawienia nauczycieli akademickich w interakcjach dydaktycznych ze studentami, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Kaczmarek Ż. 2005

Rekonstrukcja procesu dydaktycznego w kierunku samorozwoju studenta, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.): *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

Karwińska A., Karwiński M. 2005

Perspektywy doskonalenia dydaktyki. Dwa punkty widzenia, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.): *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

Kozielska M. 2004

Nauczyciel – kreator akademickiego dialogu edukacyjnego w społeczeństwie informacyjnym, materiały z V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego we Wrocławiu (<http://zjazdptp.dswe.wroc.pl>).

Kubiak-Szyborska E. 2003

Partnerstwo czy pozorna styczność? O relacjach nauczycieli akademickich i studentów w perspektywie paradygmatu edukacji podmiotowej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 22.

Lewowicki T. 1988

Proces kształcenia w szkole wyższej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Malewski M. 2001

Od misji życiowej do roli zawodowej. O kryzysogennej ewolucji kompetencji w nauce, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.

Michalik-Surówka J. 1998

Paradygmat kompetencyjny w pracy nauczyciela, w: W. Prokopiuk (red.): *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok.

Mikut M. 2001

Profesjonalna refleksja jako kluczowy element kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Ostrowska U. 2000

Nauczyciel akademicki w roli badacza własnej działalności edukacyjnej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 14–15.

Pawłowski K. 2004

Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Szadzińska E. 2001

Kompetencje nauczyciela akademickiego w przygotowaniu nauczycieli do realizacji refleksyjnej praktyki, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Śnieżyński M. 2001

Dialog edukacyjny, Papieska Akademia Teologiczna, Kraków.

Toffler A.H. 1996

Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Wenta K. 2001

Samouctwo informacyjne w nabywaniu nowych kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.

Wróblewska W. 2001

Kompetencje zawodowe nauczycieli akademickich wobec zmieniającej się filozofii edukacyjnej szkoły w świetle literatury i opinii studentów, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Zake S. 2001

Twórcza działalność nauczyciela szkoły wyższej, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 17.

Andrzej Szuwarzyński

Metoda DEA pomiaru efektywności działalności dydaktycznej szkół wyższych

Autor podejmuje problematykę zarządzania jakością w instytucjach edukacyjnych, wskazując na konieczność poszukiwania skutecznych rozwiązań w tym zakresie. Jedną z możliwych metod ewaluacyjnych jest *Data Envelopment Analysis* (DEA). Metoda ta, zdaniem Autora, może być skutecznie stosowana do pomiaru jakości procesu tworzenia i transmisji wiedzy w szkołach wyższych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, zarządzanie jakością, metoda *Data Envelopment Analysis* (DEA).

Wprowadzenie

Procesy badawcze i procesy kształcenia realizowane w szkołach wyższych muszą spełniać określone wymagania jakościowe. Nie mniej ważnym zagadnieniem, zwłaszcza w przypadku finansowania ze środków publicznych, jest realizacja tych procesów w sposób ekonomicznie efektywny, zapewniający racjonalne wykorzystanie dostępnych zasobów.

Niedoskonałość systemu finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Polsce jest jednym z głównych powodów, dla którego powinny być prowadzone działania zmierzające do zwiększania efektywności funkcjonowania uczelni. Środki budżetowe na działalność dydaktyczną i badawczą (w zakresie badań własnych i działalności statutowej) przydzielane są jednostkom organizacyjnym (uczelniom, wydziałom), a nie na zrealizowanie określonych zadań (z wyjątkiem systemu grantów). Podstawowe kryteria stosowane w algorytmach podziału tych środków to: liczba studentów, jakość kadry, kategoria uczelni czy wydziału. Decydenci dokonujący podziału dotacji, czy też zarządzający szkołami wyższymi, wyposażeni są w mechanizmy pozwalające na kontrolowanie podstawowych charakterystyk jakościowych funkcjonowania szkół wyższych. W zakresie dydaktyki jest to system akredytacji kierunków studiów, a w zakresie działalności badawczej – kategoryzacja wydziałów i uczelni. Brakuje jednak mechanizmów umożliwiających ilościową ocenę efektywności wykorzystania środków budżetowych.

Zaprezentowana w dalszej części artykułu metoda *Data Envelopment Analysis* (DEA) (por. Cooper, Seiford, Tone 2000) pozwala na ilościowe ujęcie tych problemów i może sta-

nowić cenne narzędzie wspomagające podejmowanie decyzji dotyczących zarządzania procesami realizowanymi w szkolnictwie wyższym. Potwierdzeniem celowości prowadzenia badań w tej dziedzinie może być stwierdzenie rektora Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu, Krzysztofa Pawłowskiego (2004, s. 47): „Ogromnym wyzwaniem stojącym zarówno przed światem polityki, jak i światem akademickim będzie opracowanie i wdrożenie możliwie efektywnego sposobu finansowania szkolnictwa wyższego. Że obecny system nie jest dobry, a raczej, że jest zły, wiedzą wszyscy – tzn. i ci, którzy decydują o wielkości środków publicznych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe (i bardzo często o efektywności użycia tych środków), i ci, którzy pracują na uczelniach (i powszechnie narzekają, że otrzymywane środki są zbyt małe)”.

Uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego

Głównym obszarem działalności publicznych szkół wyższych jest realizacja procesu kształcenia, co bezpośrednio wynika z proporcji między nakładami na edukację i badania¹. Problematyka zapewnienia efektywności systemu kształcenia znajduje odzwierciedlenie w wielu dokumentach, takich jak Narodowy Plan Rozwoju (NPR) czy strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie. Jednym z priorytetów strategicznych w NPR (*Narodowy... 2005*, s. 31) jest zapewnienie otwartości systemu edukacji na społeczeństwo, potrzeby rynku pracy i międzynarodową przestrzeń edukacyjną oraz lepsze (bardziej efektywne) funkcjonowanie szkolnictwa wyższego.

Komisja Europejska określiła wspólne cele do roku 2010, precyzujące kierunki rozwoju edukacji na poziomie wyższym. Jednym z ogólnych celów strategicznych jest „poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej”, oczywiście w tym również szkolnictwa wyższego. Jeden z celów szczegółowych dotyczy optymalnego wykorzystania zasobów (*Education... 2002*, s. 12). Podkreśla się, że w sektorze edukacji konieczne jest rozdzielanie i wykorzystywanie dostępnych środków w sposób maksymalnie efektywny, po to, aby osiągnąć jak najwyższą jakość kształcenia (*Education... 2002*, s. 20).

Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013 wskazuje jako słabe strony sektora edukacji m.in. nieefektywny system zarządzania w szkolnictwie wyższym, niedostateczne powiązanie nauki i szkolnictwa wyższego z gospodarką i rynkiem pracy oraz brak należytego wykorzystania potencjału badawczego szkół wyższych (*Strategia... 2005*, s. 24). Sygnalizowana jest konieczność unowocześnienia systemu zarządzania szkołami wyższymi, przewiduje się także ewentualność wykorzystania nowych form organizacyjno-prawnych umożliwiających efektywniejsze wykorzystanie potencjału naukowo-badawczego oraz zwiększenie współpracy z otoczeniem gospodarczym, zbliżonych do form funkcjonujących w gospodarce (*Strategia... 2005*, s. 48).

¹ Dla przykładowej uczelni technicznej koszty działalności dydaktycznej stanowią około 70% wszystkich ponoszonych kosztów (na podstawie *Sprawozdania z gospodarki finansowej Politechniki Gdańskiej 2004*).

Wskaźniki efektywności – konstruowanie i pomiar

Pojęcie „efektywność” w kontekście rozważanych problemów odnosi się do oceny uzyskiwanych korzyści oraz stopnia wykorzystania dostępnych zasobów (Cooper, Seiford, Tone 2000, s. 66). Wymaga to oczywiście ilościowego określenia efektów realizacji procesów kształcenia i badań oraz zdefiniowania wszystkich zasobów wykorzystywanych w tych procesach. Jako podstawę przyjmuje się definicję podaną przez Vilfreda Pareto: „Takie rozdaje alokacji zasobów, w przypadku których niczyjej sytuacji nie da się polepszyć bez jednoczesnego pogorszenia sytuacji kogoś innego, są nazywane efektywnymi w rozumieniu Pareta lub optymalnymi w sensie Paretowskim. Kiedy ekonomiści mówią o efektywności, zwykle mają na myśli właśnie efektywność w ujęciu Pareta” (Stiglitz 2004, s. 69).

„Efektywność systemów kształcenia, jakimi są instytucje akademickie, jest trudna do oceny – przede wszystkim ze względu na charakter tworzywa (wiedzy), które jest w nich przetwarzane” (Morawski 1999, s. 135). Wskaźnikami efektywności ekonomicznej stosowanymi w praktyce są: jednostkowy koszt kształcenia, wynik finansowy czy też, pośrednio ekonomiczny, wskaźnik będący wartością medialną rzeczywistego czasu trwania studiów² (Morawski 1999, s. 143–146).

Ocena efektywności wymaga odpowiedniego systemu gromadzenia i przetwarzania danych. Obecnie jednak, również w Polsce, budując wskaźniki, na ogół wykorzystuje się dostępne dane pochodzące ze sprawozdań uczelni lub dane statystyczne publikowane przez GUS. Tak więc równie ważne jak formułowanie wskaźników jest tworzenie systemów informacyjnych dostosowanych do potrzeb wynikających z analizy procesów kształcenia i badań realizowanych w uczelniach (Morawski 1999, s. 151).

Rolę pomiaru podkreśla wielu współczesnych specjalistów w dziedzinie zarządzania. Kaplan i Norton (2001, s. 38) stwierdzają, że „Mierzenie jest istotne, jeśli nie można czegoś zmierzyć, nie można tym zarządzać”. Pfeffer i Sutton (2002, s. 129) piszą: „To, co podlega pomiarowi, jest tym samym uważane za istotne, oceny wyników wpływają więc zarówno na to, co ludzie robią, jak i na to, co zauważają, a co ignorują. W efekcie wszyscy wiedzą, że to, co podlega pomiarowi, jest zwykle realizowane, natomiast to, co nie jest mierzone, często bywa traktowane jako nieistotne. Znaczenie pomiaru jest bardzo duże, udo- wodniono, że ma on ogromny wpływ na zachowania”.

Przytoczone wyżej stwierdzenia potwierdzają konieczność wprowadzenia mierników efektywności realizacji procesów w uczelni, aby stworzyć skuteczne narzędzia zarządzania. Względnie łatwo można dokonać pomiaru takich wskaźników jak jednostkowy koszt kształcenia czy wynik finansowy, jednak ich wartość z punktu widzenia działań zmierzających do poprawy efektywności funkcjonowania uczelni jest dyskusyjna³. Przy budowie wskaźników pojawiają się problemy ze zdefiniowaniem produktów procesów realizowanych na uczelni. Najczęściej przyjmuje się dla procesu kształcenia, że jest nim absolwent lub student. Jednak bez informacji, czy absolwent uzyskał dyplom w regulaminowym terminie, trudno jest ocenić efektywność tego procesu. Podobny problem pojawia się wówczas, gdy jako produkt procesu kształcenia przyjmuje się liczbę studentów. Konieczne jest wtedy uwzględnianie liczby studentów rezygnujących z edukacji w trakcie studiów. Są to

² Jest to czas trwania studiów ostatniego z pierwszych 50% absolwentów danego rocznika.

³ Wcześniejsze prace Autora dotyczyły analizy kosztów kształcenia. Por. np. Szuwarzyński 2002.

również „produkty”, na które należy przeznaczyć określone nakłady finansowe, co jednak nie przekłada się na produkt finalny w postaci absolwenta. Marnotrawstwo środków publicznych wynika m.in. z faktu, iż około 40% studentów rezygnuje ze studiów lub znacznie wydłuża okres studiowania poza standardowy czas (Pawłowski 2004, s. 79).

Instytucje szkolnictwa wyższego muszą być rozważane jako jednostki z wieloma wejściami i wieloma wyjściami, co wynika ze złożoności realizowanych przez nie procesów. W wielu przypadkach te wejścia i wyjścia są trudne do zmierzenia, jak również nie zawsze możliwe jest stosowanie kryteriów ekonomicznych w procesie decyzyjnym. Tworzenie mierników opisujących funkcjonowanie szkoły wyższej powinno być powiązane np. z następującymi celami strategicznymi (Al-Turki, Duffuaa 2003, s. 331):

- przygotowywanie wysoko wykwalifikowanych absolwentów (studia I stopnia);
- kształtowanie wśród absolwentów świadomości konieczności kształcenia przez całe życie;
- przygotowywanie absolwentów do pracy zespołowej;
- przygotowywanie absolwentów, którzy mogą prowadzić badania w swojej dyscyplinie (studia II stopnia lub doktoranckie);
- zapewnienie ciągłego profesjonalnego rozwoju absolwentów poprzez kształcenie ustawiczne, warsztaty i seminaria.

Osiągnięcie tak wyznaczonych celów wymaga posiadania odpowiednich zasobów na wejściu do procesu. Zasoby te tworzą (Al-Turki, Duffuaa 2003, s. 331):

- wysoko wykwalifikowani, dobrze motywowani i zaangażowani pracownicy dydaktyczni;
- studenci mający dobre przygotowanie do studiowania określonej dziedziny;
- odpowiednia kadra wspomagająca;
- dobrze zaprojektowane programy studiów;
- dobrze wyposażone laboratoria i sprzęt komputerowy;
- odpowiednie zasoby biblioteczne.

Ta krótka charakterystyka wskazuje na złożoność analizy efektywności procesów realizowanych w szkole wyższej. Prezentowana w artykule metoda oceny efektywności nie obejmuje oczywiście całości złożonego problemu. Ważne jest jednak zapewnienie zarządzającym uczelniami narzędzi, które mogą wspomagać osiąganie celów poprzez badanie racjonalności wykorzystania zasobów zaangażowanych w realizację procesów kształcenia i badań.

Charakterystyka metody *Data Envelopment Analysis*

Najprostszą miarą efektywności jest *wskaźnik produktywności częściowej*, będący stosunkiem pojedynczego wyjścia do pojedynczego wejścia. Miara taka stosowana jest często do oceny procesów produkcyjnych, w których łatwo jest określić zarówno wejście, jak i wyjście, np. liczba wyprodukowanych wyrobów na godzinę wykorzystania zasobów (Waters 2001, s. 271). Przy zastosowaniu takiego miernika problem komplikuje się, gdy mają być brane pod uwagę wielokrotne wyjścia i wielokrotne wejścia.

Jednym z narzędzi pozwalających na prowadzenie wielowymiarowych ilościowych analiz efektywności, m.in. w dziedzinie szkolnictwa wyższego, jest *Data Envelopment Ana-*

lysis (DEA) (Abbott, Doucouliagos 2003; Guan, Wang 2004). Metoda ta, opracowana w 1978 r., została określona przez jej autorów jako model programowania matematycznego, możliwy do zastosowania do przetwarzania danych pochodzących z obserwacji, który dostarcza nowego sposobu uzyskiwania empirycznych oszacowań obszarów efektywnej działalności organizacji (Charnes, Cooper, Rhodes 1978). Empiryczna orientacja metody DEA i znacznie prostsze założenia (np. w porównaniu ze statystyczną analizą regresji) spowodowały, że znajduje ona szerokie zastosowanie w badaniach obejmujących określenie granicznej efektywności w sektorze publicznym i *non profit*, a także w sektorze produkcyjnym (Cooper, Seiford, Zhu, red. 2004, s. 2).

Metoda DEA jest relatywnie nowym, zorientowanym na dane, sposobem podejścia do oceny efektywności pewnego zdefiniowanego zestawu obiektów zwanych *Decision Making Units* (DMU), opisywanych przez wielokrotne wejścia i wielokrotne wyjścia (Cooper, Seiford, Zhu, red. 2004, s. 1). Jako DMU rozumiany jest tu dowolny obiekt, dla którego dokonuje się oszacowania efektywności. W przypadku procesów realizowanych w szkolnictwie wyższym mogą to być uczelnie lub wydziały.

Na potrzeby metody DEA formułuje się następującą definicję efektywności: „Pełna (100-procentowa) efektywność jest osiągnięta przez pewną DMU wtedy i tylko wtedy, gdy żadne z jej wejść lub wyjść nie może być poprawione bez pogorszenia pewnych innych wejść lub wyjść” (Cooper, Seiford, Zhu, red. 2004, s. 3). Ten podstawowy rodzaj efektywności określany jest jako „efektywność techniczna”.

W przypadku procesów kształcenia i badań realizowanych w szkołach wyższych określenie bezwzględnej wartości poziomów efektywności poszczególnych obiektów (np. wydziałów w uczelni) w wielu przypadkach nie jest możliwe. Pojawia się problem z dobraniem wskaźnika i ustaleniem wartości kryterialnej. Wynika to z konieczności uwzględnienia takich, trudnych do zmierzenia czynników jak: jakość procesu, jakość kadry, zgodność programów ze standardami, specyfika poszczególnych kierunków studiów itp. Tak więc na potrzeby DEA operuje się pojęciem efektywności względnej, podkreślając wykorzystywanie jedynie tych informacji, które są możliwe do zaobserwowania empirycznego. Dzięki temu uzyskuje się możliwość porównywania poszczególnych DMU względem tych, które wyznaczają efektywność graniczną. Szczegóły dotyczące algorytmów obliczeniowych można znaleźć w bogatej bibliografii związanej z tym tematem (np. Cooper, Seiford, Zhu, red. 2004; Cooper, Seiford, Tone 2000).

Przykłady wykorzystania DEA do analizy efektywności procesów realizowanych w szkole wyższej

Poważnym problemem przy tworzeniu modelu oceny efektywności jest odpowiedni dobór wejść (wykorzystywanych zasobów) i wyjść (produktów procesu). Najbardziej ogólnie można przyjąć jako wyjścia dla procesów kształcenia – absolwentów, a dla procesów badawczych – realizowane projekty badawcze, natomiast jako wejścia – wszystkie zasoby, jakie są niezbędne do realizacji tych procesów (Al-Turki, Duffuaa 2003, s. 330).

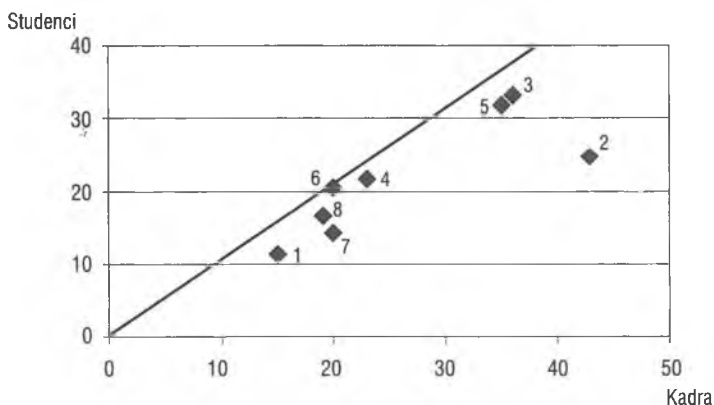
W literaturze przedmiotu można znaleźć zróżnicowane podejścia do definiowania wejść i wyjść wykorzystywanych do budowy modeli. Jako jeden z przykładów może posłużyć zdefiniowanie jako wejść kadry oraz infrastruktury, a jako wyjść związanych z kształceniem

– liczby egzaminów oraz liczby zakończonych prac dyplomowych, natomiast jako wyjść związanych z badaniami – liczby monografii, oryginalnych publikacji, raportów z projektów, patentów i zakończonych przewodów doktorskich (Leitner i in. 2005, s. 537). Innym sposobem jest przyjęcie jako wyjść takich parametrów jak ważona liczba studentów (uwzględniająca z różną wagą studentów stacjonarnych i niestacjonarnych) czy liczba absolwentów, a jako wejść, przeliczonej na pełne etaty, kadry nauczycieli akademickich czy też całkowitych nakładów finansowych (Gadenne, Cameron 1991).

Poniżej przedstawię proste przykłady wykorzystania metody DEA, które są możliwe do zilustrowania graficznego (jedno wejście – jedno wyjście; dwa wejścia – jedno wyjście).

W pierwszym przykładzie ilustrującym możliwości zastosowania DEA w zakresie oceny procesów kształcenia wykorzystany jest najprostszy model z pojedynczym wejściem i pojedynczym wyjściem. Wymagania jakościowe dotyczące realizacji procesu kształcenia w szkołach wyższych określają proporcje między liczbą samodzielnych pracowników nauki a liczbą kształconych studentów ze wszystkich rodzajów studiów (parametr sprawdzany przez Państwową Komisję Akredytacyjną)⁴. Jest to wymaganie bardzo zasadne z punktu widzenia jakości procesu przekazywania wiedzy. Student musi mieć kontakt z profesorem, bez względu na to, czy jest na studiach stacjonarnych, czy niestacjonarnych. Zapobiega to nadmiernemu rozbudowywaniu form studiów niestacjonarnych, a tym samym obniżeniu jakości kształcenia. Biorąc jednak pod uwagę efektywność realizacji procesu kształcenia, należy spojrzeć na to zagadnienie również z innego punktu widzenia. Traktując studentów jako wyjście procesu, a kadrę samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych jako zasoby (wejście do procesu), można sformułować pytanie, czy w świetle istniejących ograniczeń zasoby te są wykorzystywane w sposób efektywny. Analizę dla ośmiu wydziałów wybranej uczelni technicznej przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1
Ocena efektywności procesu kształcenia – model 1



Źródło: sprawozdania z działalności Politechniki Gdańskiej za rok 2004.

⁴ Jest to stan prawny obowiązujący w czasie pisania artykułu. Nowe Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia (DzU 2006, nr 144, poz. 1048) odnosi liczbę studentów do liczby pracowników wchodzących w skład minimum kadrowego.

Zastosowano tu najprostszą formułę modelu. Przyjęto, wspomnianą wcześniej, miarę produktywności, często wykorzystywaną w zarządzaniu. Nachylenie linii łączącej każdy punkt z początkiem układu odpowiada wielkości wyjścia na jednostkę wejścia. Linia mająca największą wartość tego współczynnika jest określana jako efektywność graniczna (*efficient frontier*) (Cooper, Seiford, Tone 2000, s. 3). W tym przypadku granica ta przechodzi przez jeden punkt, odpowiadający wydziałowi 6, który wyznacza granicę efektywności.

Tak wyznaczona linia graniczna stanowi punkt odniesienia dla innych jednostek dydaktycznych. Istnieje więc fundamentalna różnica między podejściem statystycznym reprezentowanym przez analizę regresji, odzwierciedlającym wartości średnie, a podejściem, które oferuje DEA, czyli wskazaniem najlepszego obiektu (lub najlepszych, jeżeli na linii znajdzie się więcej niż jeden punkt), o najwyższej efektywności, oraz oceną wszystkich pozostałych względem niego. Może to być dla zarządzających uczelnią wskazówką do poszukiwania rozwiązań poprawiających wykorzystanie zasobów w jednostkach uznanych za nieefektywne (Cooper, Seiford, Tone 2000, s. 4). Obliczone wartości efektywności przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1
Wyniki obliczeń efektywności – model 1

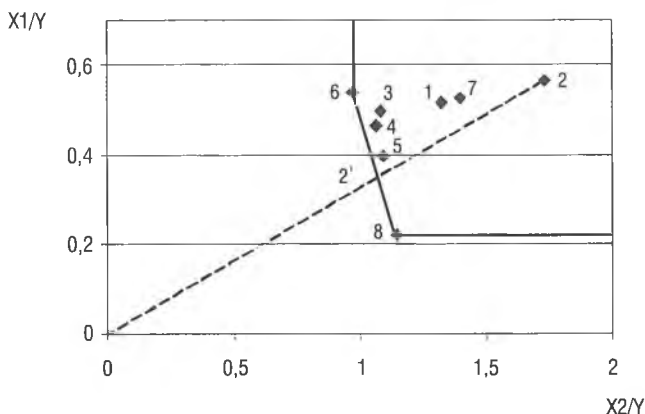
Wydział	1	2	3	4	5	6	7	8
Efektywność	0,73	0,56	0,90	0,91	0,89	1,00	0,69	0,84

Źródło: jak do rysunku 1.

Wydział oznaczony jako 2 charakteryzuje się najniższą efektywnością, co oznacza, że nie wykorzystuje w pełni swojego potencjału kadrowego. Jest oczywiste, że właściwa interpretacja tych wyników wymaga uzupełnienia o dodatkowe informacje dotyczące szczegółów funkcjonowania poszczególnych jednostek branych pod uwagę w analizie. W świetle tradycyjnych metod oceny (np. na potrzeby kategoryzacji wydziałów) wydział 2 ma bardzo wysoką pozycję (bardzo silna kadra), jednak z punktu widzenia stopnia wykorzystania swojego potencjału dydaktycznego mógłby kształcić znacznie większą liczbę studentów. Mała liczba studentów wynika w dużej mierze z ogólnej tendencji do odchodzenia młodzieży od studiowania na kierunkach technicznych. Wydział 6, który okazał się najbardziej efektywny, wbrew pozorom nie kształci na bardzo atrakcyjnym kierunku (w ostatnich latach miał problemy z wypełnieniem limitu przyjęć na I rok studiów). Jego najwyższa pozycja w przeprowadzonej analizie wynika z faktu, że w badanym okresie miał relatywnie małą liczbę samodzielnych pracowników. Jest oczywiste, że wynik takiej oceny efektywności nie może być bezkrytycznie wykorzystany do regulacji liczby studentów na poszczególnych wydziałach. Jest to informacja wspomagająca, mogąca np. ułatwić sformułowanie nowych celów dla systemu kształcenia, które pozwolą na lepsze wykorzystanie istniejącego potencjału (np. przez organizowanie studiów podyplomowych czy kursów). Nie należy bowiem zapominać, że niewykorzystanie zasobów wiąże się z określonymi konsekwencjami finansowymi.

Kolejny przykład (rysunek 2) przedstawia model z dwoma wejściami i jednym wyjściem, uwzględniający nakłady ponoszone na realizację procesu kształcenia (X_1) oraz liczbę samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych (X_2). Jako zmienną wyjścia przyjęto

Rysunek 2
Ocena efektywności procesu kształcenia – model 2



Źródło: jak do rysunku 1.

liczbę kształconych studentów (Y). Wykorzystano dane z tej samej uczelni i z tego samego okresu jak w poprzednim modelu.

Wydziały 6 i 8 wyznaczają linię graniczną. Przykład oceny efektywności przedstawiony jest dla wydziału 2. Jest to stosunek długości odcinka wychodzącego z początku układu współrzędnych do punktu przecięcia z linią graniczną (punkt 2') do długości odcinka łączącego początek układu współrzędnych z punktem 2. W tabeli 2 przedstawione są wartości efektywności obliczone dla wszystkich analizowanych wydziałów.

Podobnie jak w poprzednim przykładzie, uzyskane wyniki wymagają komentarza uwzględniającego informacje uzupełniające. Istnieje ścisły związek między wielkością dotacji budżetowej, która jest podstawą finansowania działalności dydaktycznej w publicznej szkole wyższej, a liczbą kształconych studentów i liczbą wysoko kwalifikowanej kadry. Wynika to bezpośrednio z obowiązującego algorytmu podziału dotacji budżetowej. Istnieją jednak wydziały prowadzące studia niestacjonarne, co wiąże się z dodatkowymi przychodami (nie są finansowane z dotacji). Stanowi to bezpośredni powód uzyskania przez wydział 8 pozycji wyznaczającej graniczną linię efektywności.

Tabela 2
Wyniki obliczeń efektywności – model 2

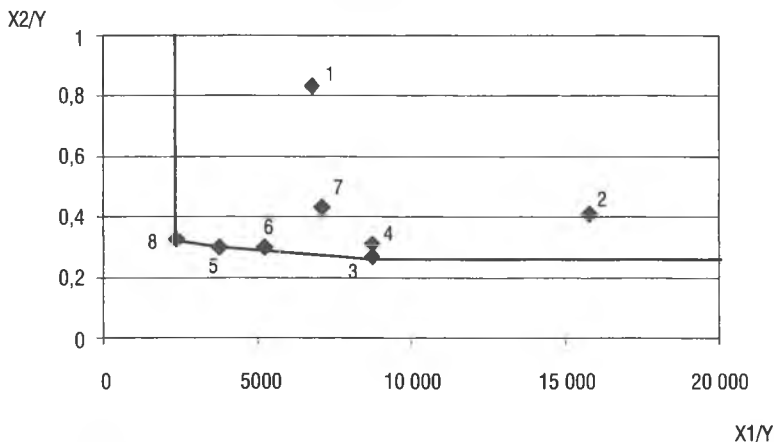
Wydział	1	2	3	4	5	6	7	8
Efektywność	0,788	0,621	0,935	0,962	0,967	1,000	0,751	1,000

Źródło: jak do rysunku 1.

Kolejny przykład dotyczy próby oceny efektywności poszczególnych jednostek uczelni w zakresie prowadzenia procesu badań finansowanych z dotacji. Jako zmienne wejścia przyjęto środki finansowe, jakie poszczególne wydziały otrzymują z budżetu na działalność badawczą (badania własne i działalność statutowa) oraz kadry naukowo-dydaktyczną, stosując takie wagi, jakie są przyjęte w algorytmie podziału dotacji dydaktycznej. Zakłada się

tu, że im większe doświadczenie naukowe pracownika (mierzone stopniem lub tytułem naukowym), tym jego osiągnięcia (mierzone liczbą i jakością publikacji) są większe. Brano tu pod uwagę monografie, publikacje z listy filadelfijskiej oraz publikacje recenzowane. Nie uwzględniono udziału w konferencjach i publikacji w materiałach konferencyjnych (jest to zgodne z algorytmem rozliczania prac realizowanych w ramach badań własnych i działalności statutowej). Jest oczywiste, że nie wszystkie rezultaty wynikające z procesów badawczych są finansowane ze środków budżetowych, jednak analiza przedstawiona na rysunku 3 wskazuje, jak efektywnie te środki są wykorzystywane.

Rysunek 3
Ocena efektywności procesu badań



Źródło: jak do rysunku 1.

Niektóre wydziały wykorzystują dotacje przeznaczone na badania na finansowanie innych celów, zresztą zgodnie z regulacjami obowiązującymi w tym zakresie (np. na częściowe finansowanie etatów pracowników naukowo-dydaktycznych, wydziały w całości finansują te etaty z dotacji na działalność dydaktyczną). Ponadto wiele efektów działalności badawczej jest publikowanych jako materiały konferencyjne, które w obowiązującym systemie punktacji są nisko oceniane. Pracownicy wydziału oznaczonego jako 1, ze względu na specyfikę tego wydziału, nie mają wielu publikacji, które są wysoko oceniane, ponieważ ich głównym dorobkiem są prace projektowe i artystyczne. Wyniki te mogą stać się dla władz wydziałów użyteczną wskazówką do prowadzenia polityki wydawniczej. Często bowiem zdarza się, że wartościowe wyniki badań są publikowane w wydawnictwach, które są nisko punktowane. Nie należy zapominać o tym, że wysokość dotacji na badania własne i działalność statutową jest uzależniona od liczby uzyskiwanych punktów.

Podobnie jak przy prezentacji przykładów dotyczących procesu kształcenia należy podkreślić, że przy interpretacji wyników szacowania efektywności procesów badawczych konieczne jest również uwzględnienie wielu innych czynników, które pozwalają na pełną interpretację wyników.

Podsumowanie

Przedstawione możliwości wykorzystania metody DEA do oceny efektywności realizacji procesów kształcenia i badań w szkołach wyższych wydają się warte uwagi. Potwierdzają to liczne publikacje wykorzystane w tym artykule, jak również przedstawione przykłady. Podobnie jak inne metody oceny procesów trudnych do zdefiniowania ilościowego, wymagają dużej ostrożności w formułowaniu wniosków. Konieczne jest uwzględnianie dodatkowych informacji o przebiegu analizowanych procesów, co znalazło odzwierciedlenie w komentarzach do zaprezentowanych wyników.

Biorąc pod uwagę przedstawione na wstępie uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce, wydaje się konieczne zwrócenie większej uwagi na aspekty efektywności realizowanych tam procesów.

Literatura

Abbott M., Doucouliagos C. 2003

The Efficiency of Australian Universities: A Data Envelopment Analysis, „Economics of Education Review”, nr 22.

Al-Turki U., Duffuaa S. 2003

Performance Measures for Academic Departments, „The International Journal of Educational Management”, nr 17/7.

Charnes A., Cooper W.W., Rhodes E. 1978

Measuring the Efficiency of Decision Making Units, „European Journal of Operational Research”, nr 2.

Cooper W.W., Seiford L.M., Tone K. 2000

Data Envelopment Analysis, Kluwer Academic Publishers, Boston – Dordrecht – London.

Cooper W.W., Seiford L.M., Zhu J. (red.) 2004

Handbook on Data Envelopment Analysis, Kluwer Academic Publishers, Boston.

Education... 2002

Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010, European Commission, Brussels.

Gadonne D., Cameron B. 1991

Comparative Efficiency of Australian University Departments of Accounting (www.aair.org.au/1991Papers/Gadonne.pdf).

Guan J., Wang J. 2004

Evaluation and Interpretation of Knowledge Production Efficiency, „Scientometrics”, vol. 59, nr 1.

Kaplan R.S., Norton D.P. 2001

Strategiczna karta wyników. Jak przełożyć strategię na działanie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Leitner K.H., Schaffhauser-Linzatti M., Stowasser R., Wagner K. 2005

Data Envelopment Analysis as Method for Evaluating Intellectual Capital, „Journal of Intellectual Capital”, vol. 6, nr 4.

Morawski Z.M. 1999

Kryteria efektywności instytucji akademickich, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Narodowy Plan... 2005

Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013. Projekt, Warszawa 2005 (www.npr.gov.pl).

Pawłowski K. 2004

Spółeczeństwo wiedzy. Szansa dla Polski, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Pfeffer J., Sutton R. 2002

Wiedza a działanie, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Stiglitz J.E. 2004

Ekonomia sektora publicznego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Strategia... 2005

Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, sierpień.

Szuwarzyński A. 2002

Rachunek kosztów kształcenia w procesie decyzyjnym na uczelni, „Prace Naukowe Katedry Ekonomii i Zarządzania Przedsiębiorstwem”, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, Gdańsk.

Waters D. 2001

Zarządzanie operacyjne. Towary i usługi, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Karol Sauerland

Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?*

Autor podejmuje problematykę aktualności modelu kształcenia uniwersyteckiego zaproponowanego przez Wilhelma von Humboldta. Omawiając koncepcję tego pruskiego ministra oświaty, stawia pytanie o to, czy jest dziś miejsce dla modelu kształcenia uniwersyteckiego opartego na idei partnerskiej wspólnoty studentów i profesorów, która w wolny, nieskrępowany i zarazem bezinteresowny sposób poszukuje odpowiedzi na wszelkie dręczące współczesnych badaczy pytania, modelu, w którym problem stosowalności wiedzy schodzi na dalszy plan, a dominuje model interdyscyplinarności poszukiwań intelektualnych i tworzonej wiedzy.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, uniwersytety, modele kształcenia uniwersyteckiego, Wilhelm von Humboldt.

W 1806 r. Prusy, po przegranej bitwie z armią napoleońską pod Jeną i Auerstedt, rozpadły się. Skutkiem ich klęski była m.in. utrata terenów zdobytych przez rozbiory Polski. Stolicą Prus stał się właściwie Królewiec (Königsberg). W historiografii mówi się o rozpadzie systemu Fryderyka II, absolutyzmu pruskiego.

Po tej klęsce stał się cud. Zabrano się do reformowania państwa pruskiego, co skończyło się pewnym sukcesem, choć tylko część reform została konsekwentnie przeprowadzona. Kręgi konserwatywne jak zwykle umiały się dość umiejętnie bronić przed radykalnymi, bardzo potrzebnymi zmianami, do których należała m.in. reforma szkolnictwa, a zwłaszcza uniwersytetu. Stworzono tzw. humboldtowski model szkoły wyższej.

Kiedy toczyła się europejska wojna między Francją, Hiszpanią i południowoniemieckimi państwami z jednej strony, a Anglią, Rosją, Austrią i Szwecją z drugiej, Wilhelm von Humboldt był w Rzymie jako poseł pruski przy Watykanie, tzn. jako ktoś, czyja działalność nie miała właściwie żadnego znaczenia, bo Watykan był wówczas instytucją całkowicie uzależnioną od woli Napoleona, a Prusy jako państwo neutralne nie liczyły się na forum międzynarodowym. Będąc posłem, Humboldt wykorzystał swój czas w latach 1802–1808 na intensywne kontakty towarzyskie ze znanymi postaciami sceny politycznej i z artystami oraz na studia nad antykiem. Ponadto prowadził, jak to wówczas było w zwyczaju, rozległą korespondencję z ciekawymi ludźmi z całej Europy. Kiedy wezwano go do

* Tekst wykładu wygłoszonego 6 czerwca 2006 r. w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Królewca, aby objął funkcję ministra edukacji, najpierw odmówił, bo nie mógł uwierzyć, by tak słabe państwo mogło cokolwiek osiągnąć na tym polu, nie dysponując odpowiednimi środkami. Bał się też kierowania uczonymi. Jak pisał w liście do żony Caroline – nie mogłoby to wyjść lepiej niż kierowanie trupą komediantów. Nie odrzucił jednak tej propozycji. Był gotów ją przyjąć, pod warunkiem zagwarantowania mu niezależności w urzędzie. Po trudnych pertraktacjach król Wilhelm III powołał go 15 grudnia 1808 r. na to stanowisko, dając mu jeszcze czas do namysłu. Dwudziestego lutego 1809 r. Humboldt został mianowany mężem stanu (*geheimer Staatsrat*) i dyrektorem Sekcji Sztuki i Edukacji Publicznej w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Właściwie był ministrem kultury i edukacji. Funkcję tę pełnił przez 16 miesięcy. Zrezygnował z niej, gdyż doszedł do wniosku, że odbiera mu się wcześniej zagwarantowaną niezależność. Podobno się mylił. W ciągu tych 16 miesięcy dokonał jednak takiej rewolucji w szkolnictwie, że do dziś mówi się o modelu humboldtowskim. Na czym polegał ten model?

Humboldt odróżniał trzy stopnie edukacji, które można by we współczesnym języku określić jako podstawowy, średni i wyższy, przy czym wprowadził – dotąd nieznanymi – rok szkolny (tzn. nie można było przystąpić do zajęć w szkole lub na uczelni w dowolnym czasie, lecz tylko z rozpoczęciem roku szkolnego lub semestru). Najbardziej zmieniło się oblicze ówczesnego gimnazjum i uniwersytetu. Najważniejszą zasadą było dla Humboldta kształcenie młodego człowieka w szkole i na uczelni oraz kształtowanie specyficznych umiejętności, a nie jedynie przekazywanie wiedzy. Każdy powinien stać się kimś, zyskać osobowość, i to niezależnie od pochodzenia. Daje się to osiągnąć tylko wtedy, kiedy nauczyciel traktuje ucznia – a przede wszystkim studenta – jako równorzędnego partnera. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy istnieje coś, co łączy nauczającego z uczącym się. Tym elementem łączącym jest nauka. Przez „naukę” Humboldt rozumiał zbiór nierozwiązanych problemów. Nie rozwiązał ich również profesor, nauczyciel, co sprawia, że znajduje się w pewnym sensie w podobnej sytuacji jak student, i oznacza, że są oni wobec nauki równi. Ich równość polega na tym, że każdy musi się starać o rozwiązanie problemów. Prawdopodobnie profesor rozwiąże taki problem szybciej, ale niezależnie od tego student uczy się właściwego podejścia do problemów, do nauki. Ponadto poznaje w nauczycielu człowieka poszukującego rozwiązań, dowiaduje się, na czym polega twórcze podejście do zagadnień, dzięki czemu sam może z czasem stać się twórczy.

Takie podejście do kształcenia jest możliwe pod warunkiem, że istnieje ścisłe połączenie między badaniami (nauką) i nauczaniem. Hasłowo mówi się o jedności nauki i nauczania (*Einheit von Lehre und Wissenschaft*). Przyjęcie tego założenia implikuje przyjęcie kolejnego: że badania nie mogą być prowadzone w akademiach nauk, gdzie uprawia się tylko naukę, lecz muszą być przeniesione na uczelnie. Ma to, zdaniem Humboldta, też ten dobry skutek, że nauka staje się bardziej niezależna od państwa, które lubi popierać doraźne potrzeby, nie interesując się zbytnio podstawami nauk, a tym samym ich rozwojem w odległej przyszłości.

Podstawowymi kierunkami wszelkich nauk i wszelkiej wiedzy są filologia, filozofia i matematyka. Co do matematyki, to również i dziś nikt nie ma wątpliwości, że jest każdemu potrzebna. Według Humboldta uczy ona formalnego ujęcia problemów. Niejedna osoba postawi jednak pytanie: po co każdemu uczącemu się zdolność myślenia w kategoriach filologii i filozofii? Otóż filologia uczy obchodzenia się z tekstem, czy to od strony językowej (dociekając, jak są zbudowane zdania, jak wygląda ich struktura gramatyczna, jakie

chwyty retoryczne są stosowane); czy to od strony kontekstowego rozumienia form językowych. Aby rozumieć tekst, trzeba wiedzieć, kiedy i gdzie został sformułowany, jakiemu celowi miał służyć. Dotyczy to wszelkich tekstów, nie tylko literackich, ale także prawnych, urzędowych czy politycznych. W pewnym sensie każdy człowiek w czasach współczesnych, odkąd pismo odgrywa podstawową rolę, musi być również filologiem; niestety, mało kto zdaje sobie z tego sprawę. Filozofia uczy natomiast refleksji na poziomie wyższym; nieprzypadkowo nazywano ją kiedyś metafizyką, bo rozważania wykraczały poza zwykłą fizyczność, zwykłą rzeczywistość.

Rolą gimnazjum (szkoły średniej) jest przygotowywanie na studia, tak aby świadectwo dojrzałości poświadczало zdolność maturzysty do studiowania (*studierfähig*). Aby spełnić tę rolę, szkoła średnia przyzwyczają ucznia do uczenia się, uczy go uczyć się, tzn. pokazuje, jak należy gromadzić wiedzę, jak ją porządkować, weryfikować oraz w jaki sposób porównywać ze sobą uzyskane wyniki. Bardzo ważnym zadaniem szkoły średniej jest rozwijanie zdolności wyrażania się, formułowania zagadnień. Zadaniem nauczyciela jest obserwowanie ucznia, by odgadnąć, w jakim kierunku może się on najlepiej rozwijać. Humboldt odróżniał trzy kierunki uzdolnień: lingwistyczne, historyczne i matematyczne. Choć uczeń może być naprawdę uzdolniony tylko w jednym z nich, musi mimo to w pewnym stopniu opanować każdy, jeśli chce się stać studentem, bo tego wymaga jedność nauki. Zawsze myślimy w kategoriach i lingwistycznych, i historycznych, i formalnych lub ścisłych. „Uczeń jest dojrzały – pisał Humboldt – jeśli nauczył się u innych tyle, ile był w stanie nauczyć się samodzielnie”. Jeśli nauczył się np. jak należy uczyć się języka, to nauczy się i następnych języków już bez pomocy szkoły.

Na uniwersytecie student właściwie nie potrzebuje wykładów; ich wybór spośród oferowanych możliwości jest raczej przypadkowy. Najważniejsze jest, by przed rozpoczęciem samodzielnego życia miał możliwość spędzenia kilku lat w miejscu, gdzie przebywa wielu nauczycieli i studentów, z którymi mógłby snuć naukowe refleksje. Humboldt używa słowa *nachdenken*, które można tłumaczyć wprost jako „reflektować”, ale zatracą się przy tym element zadumy. Na uczelni należy też uczyć się umiejętności pograżenia się w myślach. Humboldt był absolutnym przeciwnikiem pośpiechu, zatracania się w szybkim zdobywaniu wiedzy, braku czasu na porównanie wyników lub na zdanie sobie sprawy, jak poszczególne elementy mają się do siebie. W tym celu student musi mieć możliwość, tak jak uczony, izolowania się od otoczenia, bycia samotnym i wolnym zarazem, bo bez samotności i wolności nie ma nauki, choć rozwiązania uzyskane w wyniku refleksji, w izolacji od otoczenia, należy potem przedyskutować z innymi, aby je sprawdzić, skonfrontować z innymi możliwościami ujęcia danych problemów.

Humboldt wymienia zatem trzy elementy jako podstawę życia naukowego: samotność, wolność oraz współdziałanie bez wyraźnego celu i przymusu. Nauka ma po prostu swój własny rytm, każdy zaś, kto ją uprawia, ma inne zdolności, a tych nie można rozwijać pod dyktando. Jednocześnie każdy potrzebuje uzupełnienia przez innych, a zatem współlistnienie wielu indywidualności służy i nauce, i pojedynczym osobom.

W czasie swojego urzędowania Humboldt jako mąż stanu napisał wiele sprawozdań i próśb do króla, rozważając ze swoimi współpracownikami w twórczej atmosferze mnóstwo kwestii szczegółowych (np. jak ma być finansowany nowy system edukacji, ile szkół powinno istnieć w Prusach, dla kogo mają być przeznaczone, jak należy uczyć, jakich przedmiotów itd.). Szczególnie zależało mu na stworzeniu uczelni w Berlinie, obok istnie-

jących już uniwersytetów w Królewcu i we Frankfurcie nad Odrą (Viadrina). Jak wiadomo, udało mu się to. Dwunastego maja 1809 r. poprosił króla o powołanie uniwersytetu w Berlinie, 16 sierpnia tegoż roku król podpisał akt fundacji, a na jesieni 1810 r. bramy berlińskiej uczelni zostały otwarte. Humboldt powołał na profesorów wybitne osobowości: Johanna Gottlieba Fichtego jako filozofa, Friedricha Schleiermachera jako teologa protestanckiego, Friedricha Carla von Savigny'ego jako prawnika, Christopha Wilhelma Hufelanda jako medyka, Reinholda Niebuhra jako historyka, Friedricha Augusta Wolfa jako filologa klasycznego, Martina Heinricha Klaprotha jako chemika.

Budżet uniwersytetu miał być niezależny od państwa. W przypadku berlińskiej uczelni gwarancją niezależności miały być przypisane jej dominia królewskie, aby mogła się rozwijać według kryteriów naukowych, a nie doraźnych potrzeb państwa. Przyjęto, iż finanse powinny pochodzić od narodu, bo uczelnie mają służyć jego chwale. Przez „naród” rozumiem tu całą społeczność danego państwa. Humboldt często używał określenia „naród niemiecki”, ale miał na myśli społeczność mówiącą po niemiecku. Językiem nauczania miał być niemiecki, co wydaje się oczywistością, ale należy pamiętać, że pierwszy wykład w języku niemieckim na niemieckiej uczelni wygłoszono w 1689 r. w Lipsku. Był to wykład Christiana Thomasiusa, zaś regularne wykłady w tym języku prowadził filozof Christian Wolff w Halle na początku XVIII wieku. Jemu to filozofia niemiecka ma do zawdzięczenia ukucie wielu zręcznych pojęć w języku niemieckim. W przedmowie do *Krytyki czystego rozumu* Kant nazwał Wolffa „twórcą niewygasłego dotąd ducha gruntowności w Niemczech”¹.

Uniwersytet Berliński stał się w XIX wieku uczelnią znaną, do której przybywano na studia z całego świata. Dopiero III Rzesza zdołała zniszczyć również i tę instytucję tak doszczętnie, że do dnia dzisiejszego nie może ona odzyskać dawnej sławy. Nazwa Humboldt-Universität pochodzi z 1949 r., kiedy w Berlinie Zachodnim powstał Freie Universität jako alternatywa dla Uniwersytetu Wschodniego, już nie wolnego. Ówczesne władze, nadając berlińskiemu uniwersytetowi miano Humboldt-Universität, miały na myśli braci Humboldtów – Wilhelma i Aleksandra.

Idea uniwersytetu humboldtowskiego nie pochodzi od samego Humboldta. Kryją się za nią przemyślenia wielu ludzi na temat kształcenia i jego roli w życiu publicznym. Sięgały one lat siedemdziesiątych XVIII wieku, kiedy przez *Bildung* (kształcenie) nie rozumiano przede wszystkim kształtowania danej osoby od zewnątrz, przez wychowywanie, pouczanie, lecz żywy wpływ mistrza na uczącego się, kształcenie od wewnątrz, tzn. aktywny udział uczącego się w przeobrażaniu samego siebie. Zastanawiano się, jakie możliwości dano człowiekowi nie wywodzącemu się ze szlachty, aby mógł się wszechstronnie rozwinąć, stać się osobowością. Johann Wolfgang von Goethe nie widział takich możliwości w ówczesnych warunkach, bo jego zdaniem wyłącznie w wyższych sferach można się nauczyć, jak występować publicznie, a także jak można uzyskać uznanie nie tylko jako ktoś wąsko wyspecjalizowany (czy to jako rzemieślnik, czy jako kupiec albo też jako dobry rolnik), ale jako osoba, jako „ja”.

Pedagog Johann Christoph Vollbeding w 1789 r. sformułował pogląd, iż najpierw należy kształcić (w sensie formowania) człowieka, a dopiero potem mieszczanina lub chłopca. To, co ogólnoludzkie poprzedza specjalizację. Od takiej formy kształcenia zależy też stan cywilizacji danego państwa, czego nie należy rozumieć w ten sposób, iż państwo potrze-

¹ Immanuel Kant: *Krytyka czystego rozumu*, przekład Roman Ingarden, Warszawa 1957, t. 1, s. 48.

buje wielu wykształconych ludzi do realizacji swoich interesów, lecz tak, że państwo dopiero wtedy funkcjonuje dobrze, kiedy jego obywatele prezentują odpowiedni poziom. Nie powinni mieć możliwości kształcenia się, aby służyć państwu, lecz państwo powinno być zainteresowane ich ogólnym i wszechstronnym kształceniem. Państwo powinno, powiada Humboldt w studium *Ideen zu einem Versuch die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*² z 1792 r., służyć swoim obywatelom, dając im jak najwięcej wolności, aby mogli się wszechstronnie rozwijać. Wolność i kształcenie powinny się wzajemnie uzupełniać. Innymi słowy, nie ma wolności bez kształcenia i nie ma kształcenia bez wolności. Gwarantem tego wszystkiego ma być współczesne państwo. Dosyć podobne poglądy na temat kształcenia wyrażał Johann Gottlieb Fichte, wiążąc je z zasadniczymi rozważaniami o powołaniu człowieka. Zarówno w pamflecie *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten*³, jak i w książce *Beiträge zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die Französische Revolution*⁴ z 1793 r. twierdził, iż wolność myślenia należy do niezbywalnych praw człowieka; ani społeczność, ani władca nie mogą mu tego odebrać. Fichte posunął się do stwierdzenia, że ludzie mają prawo do zmiany ustroju politycznego, w którym żyją. Chodzi tu nie o prawa empiryczne, lecz transcendentalne, tkwiące w naszej jaźni.

Fichte opowiadał się jednak za kierowaniem uniwersytem przez państwo (choć z pewnymi wyjątkami), co różniło go od Humboldta i Friedricha Schleiermachera, którzy nie mogli sobie wyobrazić jakiegokolwiek ingerowania instytucji państwowych w niezależność życia akademickiego. Jest rzeczą zrozumiałą, że Humboldt współpracował ze Schleiermacherem, który został w Berlinie urzędnikiem odpowiedzialnym za edukację w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, nie współpracował natomiast z Fichtem, choć spowodował powołanie go na stanowisko profesora filozofii na Uniwersytecie w Berlinie. Fichte został jego pierwszym rektorem, a Schleiermacher pierwszym dziekanem Wydziału Teologicznego.

Humboldtowi nie udało się zrealizować idei całkowitej autonomii uczelni, co było do przewidzenia. Mimo to uczeni cieszyli się dość dużą wolnością w prowadzeniu badań i w nauczaniu. Władze nie wróciły do dawnej praktyki jak najszybszego przygotowywania studentów do wykonywania wąsko pojętego zawodu. Nie przejęły wprowadzonego przez Napoleona wzoru francuskiego, w którym liczyła się przede wszystkim skuteczność. Zarazem należy podkreślić, iż wolność w nauczaniu i uprawianie badań według własnych wyobrażeń były realizowane właściwie tylko w ramach wydziału filozoficznego, w dużo mniejszym stopniu na prawie, a w minimalnym na medycynie, nie mówiąc już o wydziale teologicznym. Na medycynie studenci musieli się uczyć według ścisłych programów, o ich udziale w rozwiązywaniu otwartych kwestii nie było mowy, nie istniała równość nauczających i uczących się wobec nauki. Już Schleiermacher zastanawiał się, czy słuszne jest żądanie, by uniwersytet był tylko wówczas uniwersytem (*universitas*), jeśli obejmie wszystkie nauki, skoro wydział medyczny przypomina raczej szkołę niż uniwersytet. Na tym wydziale nie chodzi o poznanie (*Erkenntnis*), lecz o nauczanie czegoś konkretnego do konkretnych celów, czyli o coś zewnętrznego. Na wydziale filozoficznym, do którego w tym czasie należały też nauki ścisłe, celem było uczenie się swobodnego poruszania się po

² Idee dotyczące ustalania granic działalności państwa.

³ Żądanie pod adresem władców Europy, aby przywrócili dławioną dotąd wolność myślenia.

⁴ Przyczynek do sprostowania sądów publiczności o Rewolucji Francuskiej.

zagadnieniach naukowych, poszukiwania dróg poznania czegoś nowego. Aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodoznawcze są ze sobą połączone, uzupełniają się nawzajem, powiada Schleiermacher w swoich rozważaniach o uniwersytetach z 1808 r. Student według niego powinien nauczyć się podstaw poznania, czyli opanować aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodoznawcze. Schleiermacher stworzył, jak wiadomo, podstawy współczesnej hermeneutyki, można powiedzieć – szczególnej teorii i praktyki poznania. Zawiera ona m.in. cenną myśl, że niezrozumienie jest punktem wyjścia dialogu, poszukiwania takiej interpretacji zjawisk, która mogłaby być akceptowana przez innych. Hans-Georg Gadamer niestety opacznie interpretował hermeneutykę Schleiermacherską, jak spróbowałem to wykazać w artykule *Pojęcie hermeneutyki u Schleiermachersa*, opublikowanym w 1993 r. w „Więzi”⁵.

Wszyscy reformatorzy systemu edukacji byli przekonani, że istnieje coś takiego jak duch nauki, coś, co łączy wszystkie dziedziny wiedzy; ten zaś, kto jest przesiąknięty owym duchem, jest człowiekiem etycznym. Dla niego istnieje wartość ogólna, którą może się kierować w życiu. Taki człowiek może być sobą, ponieważ wie, że należy zgłębiać problemy w samotności z jednej strony, i w łączności, w komunikacji z innymi z drugiej strony, wie też, że należy stać się osobowością. Humboldt chciał, aby proces kształcenia człowieka na taką osobę, która „ma w sobie punkt ciężkości” zaczynał się już w młodym wieku, w gimnazjum. Tam człowiek powinien uczyć się czegoś, co na pierwszy rzut oka wydaje się niepotrzebne: martwego języka, czyli greki, łaciny lub hebrajskiego. Celem nauczania takiego języka było poznanie jego ducha, a nie komunikacja. Wyłączenie komunikacji, opanowania języka mówionego, nie byłoby możliwe przy nauce języków nowożytnych. Uczenie się języka martwego ma tę korzyść, że uczący się koncentruje się bardziej na samym języku, a nie na ubocznych reakcjach, jakie niesie ze sobą rozmowa w języku obcym. Przy tym Humboldt poświęcił dużo uwagi budowie języka – nie tylko gramatyce, ale wszystkim elementom, które decydują o jego charakterze. W późniejszych latach, po odejściu z ministerstwa, rozwinął teorię języka, na którą do dziś powołują się uczeni. Tworząc gimnazjum humanistyczne, Humboldt wykreował typ człowieka patrzącego na świat poprzez autorów antycznych. Przede wszystkim zaś uczącego się uczył dokładnego czytania tekstów. Wszyscy wielcy naukowcy, czy to Herman von Helmholtz, czy Albert Einstein, wszyscy wielcy myśliciele, czy to Max Weber, czy Sigmund Freud, przeszli przez ten typ szkoły – kilku z nich zostało noblistami. Powstaje pytanie, czy dzięki takiej szkole, czy mimo lub nawet wbrew niej? Moim zdaniem dzięki niej, gdyż uczyła ona myślenia kompleksowego – trzeba było poznać strukturę języka, zwracać uwagę na szczegóły oraz na kontekst wypowiedzianych słów lub zdań. Uczyła też uczyć się dla uczenia się, bez zwracania uwagi na użyteczność zdobywanej wiedzy.

Dziś słyszy się na ogół, że idea uniwersytetu, jaką projektował Humboldt, jest przestarzała i że nie odpowiada potrzebom współczesności. Jedyne pozytywne głosy pochodzą – proszę się nie dziwić – ze Stanów Zjednoczonych. W 1997 r. prezydent Uniwersytetu Stanford bronił spuścizny Humboldta jako czegoś, co jest najlepsze w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Jako przekaznik wiedzy uniwersytet, jego zdaniem, nie ma przyszłości. Funkcja ta może być wykonywana szybciej i taniej poprzez różne media, łącznie z Inter-

⁵ „Więź” 1993, nr 4, s. 99–107 oraz z małymi zmianami w: *Rozum w dziejach. Księga jubileuszowa Profesora Ryszarda Panasiuka*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2001, s. 101–110.

netem. Szkoły wyższe są natomiast nie do zastąpienia jako miejsce (ojczyzna) jedności nauki i nauczania oraz jako wspólnota nauczających i uczących się. Należy przy tym pamiętać, dodał prezydent Stanford University, iż Humboldt zwrócił uwagę na potrzebę znalezienia właściwych uczonych. Jeżeli jednak powołuje się niewłaściwych ludzi, wszystko schodzi na psy.

Patrząc na nasze uczelnie, należy sobie przypominać idee Humboldta i zastanawiać się, czy nie powinny być one u nas stosowane.

Zadaję więc pytanie: czy studenci mogą rozpoznać w nauczycielach akademickich naukowców w sensie Humboldta – tzn. poszukujących odpowiedzi na nierozwiązane zagadnienia – i w jakim stopniu mogą brać udział w tych poszukiwaniach?

Na wydziałach germanistyki w Toruniu i w Warszawie udało mi się nieco zreformować program. Pierwszą dewizą, jaka mi przy tym przyświecała, było, że należy uczyć tego, na czym uczący naprawdę się zna, czym się zajmuje naukowo. Brzmi to jak truizm, ale w rzeczywistości mamy na ogół uczyć według programu ustalonego kiedyś gdzieś z góry. W latach osiemdziesiątych prowadziłem wykłady z historii literatury niemieckiej XX wieku, podczas których musiałem mówić m.in. o wielkich powieściach Tomasza Manna, Alfreda Döblina czy Roberta Musila. Powinienem być je przeczytać na nowo, zapoznać się z nowszymi badaniami, ale robiłbym coś, co mnie wówczas mało interesowało (czas zajęła mi lektura pism Fryderyka Nietzschego, analiza poglądów Hanny Arendt, problem ujęcia władzy w literaturze). Przysięgam sobie po tym przeżyciu, że odtąd będę wykladał tylko to, czym się zajmuję, wygłoszę to, czego nikt inny nie może wygłosić. Wprowadziłem na miejsce tzw. wykładów kursowych wykłady monograficzne. Jako temat tych wykładów wybrałem m.in. *Fausta* i mit Fausta w literaturze (nie tylko niemieckiej); recepcję antyczności w niemieckiej literaturze i filozofii; to, jak opowiada, przedstawia i opisuje się historię; za i przeciw heterogeniczności (rzecz o Johannie Gottfriedzie Herderze, Wolfgangu Goethem, Fryderyku i Augustie Schleglach, Fryderyku Nietzsche, Gottfriedzie Bennie i innych); pisarze a fenomen władzy. Na tych wykładach mogłem mówić żywo, tak jak wymagali tego Humboldt, Schelling i Fichte, oraz przekazać swoje wątpliwości, polemizować z aktualnymi poglądami i zachęcać studentów do zajmowania stanowiska. Dla nich było to na ogół formą, którą odczuwali jako zbyt trudną i która często ich irytowała. W trakcie wykładu lub po wykładzie rzadko zadawali pytania lub polemizowali ze mną, co często przeżywam w czasie gościnnych wystąpień na Zachodzie. To jednak nie wykład jest dla mnie najważniejszym zajęciem ze studentami, lecz seminarium. Słowo *seminar* pochodzi od *semen* (nasienie), co oznacza, że z seminarium ma coś wyrastać. Podczas seminarium mogę z jego uczestnikami bardzo szczegółowo analizować teksty, poznawać stan badań i zadawać nowe pytania. Uważam, że seminaria powinny być podstawą wszelkich studiów humanistycznych, bo tam – mówiąc słowami Fichtego – „płynna mowa” (*fortfließende Rede*) uczonego zamienia się w dialog ze studentami. Na seminariach studenci powinni nauczyć się kultury debaty, szukania argumentów za i przeciw. Twierdzę wręcz, że bez żywych seminariów nie zbudujemy demokracji. W parlamencie widać, że tylko kilka osób nauczyło się dyskutować merytorycznie. W przypadku tych, którzy skończyli szkoły wyższe, rzadko czuje się, że nauczyli się tam czegoś innego niż powtarzania wyuczonych zdań. Bez wprowadzenia prawdziwych seminariów nie będzie też mowy o zmianie szkoły średniej na taką, która mogłaby kształcić młodego mobilnego człowieka, chętnie zadającego pytania sobie i innym, a nie maszynę do uczenia się różnych rzeczy na pamięć i do zapominania.

Na uniwersytecie humboldtowskim nie do wyobrażenia jest student humanistyki, który studiuje tylko jeden kierunek. Tę jednokierunkowość podarował nam system sowiecki, przed wojną bowiem chodziło się na różne wykłady i seminaria, ale po przełomie politycznym do dziś nie zrezygnowaliśmy z tego sowieckiego systemu. Do jednokierunkowości wraca się ostatnio nawet na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych. Ma to fatalne skutki dla studentów. Kiedy prowadzę na Zachodzie seminaria, to wśród uczestników tych zajęć są filologowie, filozofowie, historycy, a czasem nawet prawnicy. Zadają oni inne pytania niż np. studenci germanistyki. Zwracają przeważnie uwagę na filozoficzną lub historyczną warstwę danego tekstu lub omawianego zjawiska i oczekują ode mnie stosownej odpowiedzi. Na szczęście nigdy nie uciekłem przed zajmowaniem się filozofią, historią, historią sztuki czy psychologią. Szukając odpowiedzi na dane pytanie, uczę się zarazem pytać, czyli przyjmuję punkt widzenia osób, które będą mi zadawać pytania. To samo dotyczy uczestników seminarium. Dodatkowym efektem jest, że osoby studiujące w taki sposób chętniej dyskutują między sobą.

Aby zdarzyło się to na naszych uczelniach, należałoby dać studentom i nauczycielom akademickim więcej wolności i więcej prawa do samotności, gdyż – zdaniem Humboldta – nie ma refleksji bez samotności, u nas mówi się: bez wolnego czasu (lub ładniej: bez czasu na zadumę).

Pewną szansę na zmianę obecnej sytuacji stwarza nam – bardzo niechętnie widziany – proces boloński, który jest moim zdaniem skrzyżowaniem modelu francuskiego z modelem humboldtowskim. Studia licencjackie (I stopnia) przypominają ów francuski model przez swoją jednokierunkowość (*nota bene* model sowiecki jest okrojonym dziewiętnastowiecznym modelem francuskim). Studia magisterskie (II stopnia) przypominają w dużej mierze model humboldtowski. Składają się one z części teoretycznej, z części metodologicznej oraz z części skierowanej na wyrobienie umiejętności praktycznych. W tej ostatniej należy wybrać kilka różnych modułów (specjalizacji), aby nie doszło do kształcenia całkowicie jednostronnego. Część teoretyczna, która daje podstawy, też nie może być jednostronna, ma bowiem pomóc w krytycznym spojrzeniu na przyszłą działalność zawodową, ma uczyć uczenia się; dziś mówi się też o stawianiu się elastycznym.

Studia magisterskie zmuszają do zmian organizacyjnych na uczelni – bo ich wymogiem jest interdyscyplinarność – oraz szukania pomocy specjalistów spoza uniwersytetu. Typ studiów jest uzależniony od tzw. sylwetki absolwenta. To studenci są głównymi bohaterami działań na uniwersytecie, a ponieważ każdy obywatel Unii Europejskiej ma prawo zbierać punkty na dowolnej uczelni, grozi nam, że studenci będą woleli studiować tam, gdzie uzyskają więcej możliwości lepszego kształcenia. Nie będziemy mogli zamykać ich w naszym bardzo rygorystycznym toku studiów. Wybór będzie bowiem należał do nich. Jednym z celów procesu bolońskiego jest stworzenie europejskiej sieci szkół wyższych i porównywalnego profilu studiów. Będzie to trudny proces, gdyż każda uczelnia chce zachować jak najwięcej ze swojej struktury, składu personalnego, przyzwyczajzeń. Pierwszą bronią przed zmianami jest wyśmiewanie się z nich oraz brak dyskusji. Jesteśmy jednak w tej niekomfortowej sytuacji, że władze kraju zobowiązały się do przeprowadzenia procesu bolońskiego mniej więcej do końca tego dziesięciolecia, a to znaczy, że powinien wkrótce być zakończony. Jakoś to będzie – myśli większość. Oczywiście, jakoś to będzie, ale może da się owo „jakoś” zamienić w jakość...

Ireneusz Białecki

Pojęcie kompetencji a polityka wobec edukacji i rynku pracy

Autor przedstawia koncepcje i definicje kompetencji oraz podaje znaczenia, jakie przypisuje się tym pojęciom w międzynarodowych badaniach umiejętności prowadzonych pod auspicjami OECD oraz w polityce Komisji Europejskiej.

Za koncepcjami przyjętymi w polityce Unii Europejskiej i w badaniach OECD stoi pewna aksjologia. Ogólnie rzecz biorąc, instytucje te definiują kompetencje jako zestaw wiedzy i rozmaitych umiejętności potrzebnych jednostce do udanego życia, społeczeństwu zaś do pomyślnego funkcjonowania. Kształtowanie kompetencji w szkole ma przygotować jednostkę do radzenia sobie w pracy oraz w roli rodzinnej i obywatelskiej. Udane życie jest rozumiane jako samorealizacja i autonomia. Pomyślność społeczna została natomiast zdefiniowana jako zrównoważony wzrost, ochrona środowiska i przeciwdziałanie wykluczeniu. Rządziej wskazuje się, że z pojęciem kompetencji łączą się także indywidualizm i efektywność. Definiowanie oraz pomiar kompetencji i tzw. umiejętności kluczowych pozwalają poprawić efektywność kształcenia, a także lepiej dostosować treści programów szkolnych do oczekiwań rynku pracy. Jednak pełne dostosowanie „podaży” kompetencji do oczekiwań świata pracy nie wydaje się możliwe.

Słowa kluczowe: kompetencje, polityka naukowa OECD, szkolnictwo wyższe a rynek pracy.

Problemy definicyjne

Kompetencje można definiować i rozumieć rozmaicie. Najczęściej, w związku z kształceniem, przez kompetencje rozumie się zestaw określonych umiejętności, wiedzy i postaw, które sprawiają, że człowiek kompetentny jest w stanie sprostać rozmaitym ważnym i typowym zadaniom życiowym. Rozumienie to jest bardzo bliskie definicji OECD wykorzystywanej w prowadzonych przez tę organizację międzynarodowych badaniach umiejętności ludzi dorosłych (*International Adults Literacy Study – IALS*), a także w cyklicznie powtarza-

nych badaniach 15-latków PISA (*Program for International Students Assessment*), w których kompetencje określa się jako zdolność do rozwiązywania złożonych zadań w konkretnych sytuacjach poprzez mobilizację psychospołecznych cech jednostki, zarówno kognitywnych, jak i niekognitywnych¹. Nawet jeśli u niektórych badaczy definicja ta budzi wątpliwości i wywołuje kontrowersje, warto ją uwzględnić i rozpatrywać ze względu na wpływy, jakie agendy OECD oraz prowadzone pod jej auspicjami badania wywierają na politykę edukacyjną krajów członkowskich. Z podobnych względów, choć nie tylko, warto przywołać rozumienie kompetencji, jakim posługuje się Unia Europejska projektując w swej Strategii Lizbońskiej przesłanki dla polityki edukacyjnej krajów członkowskich. W jednym z dokumentów Rady Europy proponuje się, by termin „kompetencje” rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych” (*Kompetencje... 2002*, s. 13).

W tym miejscu, dla porządku, warto dodać, że takie rozumienie kompetencji nie jest całkiem zgodne z polską tradycją językową. Kiedy w urzędzie petent domaga się rozmowy z osobą kompetentną, zwykle ma na myśli kogoś nie tylko merytorycznie przygotowanego do rozpatrzenia jego sprawy, ale także wyposażonego w odpowiednie – regulowane odnośnymi przepisami – uprawnienia.

W niniejszym tekście będę się odwoływał wyłącznie do znaczeń kompetencji związanych z kształceniem i w znacznej mierze z pracą, a więc tych nawiązujących do definicji OECD i Unii Europejskiej. Wydaje się bowiem, że tak rozumiane kompetencje już mają i będą mieć duże znaczenie zarówno w debacie unijnej i polskiej na temat edukacji, jak i w samej polityce edukacyjnej oraz określających ją regulacjach.

Rozpatrując znaczenie pojęcia „kompetencje”, warto zwrócić uwagę na kilka aspektów tego pojęcia:

Po pierwsze, w obu definicjach zwraca się uwagę na podobne składniki. Na kompetencje składają się trzy elementy: (a) wiedza; (b) umiejętności lub zdolności oraz (c) postawy, motywacje i wartości. Chodzi zatem o zestaw, konfigurację cech kognitywnych i niekognitywnych tworzących określony potencjał czy raczej zdolność do wykonywania zadań stawianych przez życie i pojawiających się w określonym kontekście kulturowym. Określona kompetencja w ostatecznym rachunku byłaby zatem definiowana przez typ zadań, których rozwiązaniu ma służyć. Nie jest to więc stała i trwała dyspozycja umysłu czy osobowości wyznaczana biologicznie, niezależna od kontekstu, kultury, typu pracy i okoliczności, w jakich się ją wykonuje.

Po drugie, kompetencje definiowane są raczej przez zewnętrzną rzeczywistość i stawiane przez nią zadania. Ich zakres zmienia się wraz ze zmieniającym się kontekstem społecznym i kulturowym, w którym żyjemy. Rozumiem to następująco: kompetencje lekarza chirurga pojawiły się i ewoluowały wraz z rozwojem i profesjonalizacją specyficznej usługi (potrzeby) oraz pojawieniem się specjalnych instytucji, takich jak szpitale, technik operacyjnych itd. Na kompetencje te składają się obecnie m.in. umiejętności czytania zdjęć rentgenowskich czy posługiwania się narzędziami chirurgicznymi. Jednak technologia pracy zmienia się: niektóre operacje wykonują sterowane komputerem roboty, a zdjęcia rent-

¹ „[...] the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including both cognitive and non-cognitive aspects” (Rychen, Salganik, red. 2003, s. 43).

genowskie są zastępowane przez inne techniki diagnozowania schorzeń chirurgicznych (np. USG). Zapewne więc niedługo kompetencje chirurga będą w coraz większym stopniu określone przez umiejętności komputerowe, w mniejszym zaś przez zdolności manualne bliskie stolarzom czy cieślom. Zapewne także nadal jeszcze istnieją społeczeństwa tzw. prymitywne, w których pojęcie operacji czy nawet – szerzej – zabiegów chirurgicznych nie jest znane.

Socjologowie i historycy zawodów wskazują z kolei, że zawód chirurga wyodrębnił się stopniowo z zawodu cyrulika obejmującego szerszy, choć mniej wyspecjalizowany zakres kompetencji. Cyrulik wykonywał usługi związane z pielęgnacją ciała, takie jak golenie, strzyżenie i niektóre inne zabiegi kosmetyczne, ale także podejmował się niektórych zabiegów dentystycznych i chirurgicznych.

Po trzecie, kompetencje rozumiane są jako umiejętności niezbędne do pomnażania pomysłowości społecznej, potrzebne dla pomysłowości nie tylko jednostki, ale także społeczeństwa, nie tylko w pracy, ale i poza nią, nie tylko w sferze gospodarczej, ale także w innych obszarach działalności ludzkiej. Pojęcie kompetencji – tak jak jest definiowane w badaniach i polityce odnoszonej do rynku pracy i edukacji – ma w sobie aspekt normatywny.

Kompetencje to coś, co kształtuje szkoła, co potrzebne jest w pracy i w życiu. Kiedy jednak pisze się o zadaniach szkoły i edukacji, o potrzebach rynku pracy i gospodarki, o ochronie środowiska i równowadze między indywidualizmem i dobrem wspólnym, ujawnia się aspekt normatywny, a więc wyobrażenia, na czym polega pomysłowość jednostki, co tworzy równowagę między dobrem jednostki i społeczeństwa (intereselem wspólnym), między rozwojem gospodarki i ochroną środowiska. Ową równowagę mają właśnie tworzyć dobrze uformowane kompetencje. Uwidacznia się tu pewna aksjologia, choćby w owym przywoływanym *explicite* zrównoważonym rozwoju lub postulowanej umiejętności obrony własnej autonomii i podmiotowości.

Wydaje mi się wszakże, iż mimo postulowanej i deklarowanej równowagi między intereselem jednostki i dobrem ogółu, w gruncie rzeczy zarówno w dokumentach Unii Europejskiej, jak i OECD więcej uwagi poświęca się umiejętnościom umożliwiającym jednostce samorealizację, urzeczywistnienie swej podmiotowości, niż różnym wartościom wspólnotowym, takim chociażby jak kształtowanie tożsamości zbiorowej². Zarówno w dokumentach Unii Europejskiej, jak i OECD podkreśla się, że kompetencje kształtowane w szkole i poza nią w ostatecznym rachunku mają służyć przede wszystkim jednostce, jej pomysłowemu życiu i kształtowaniu podmiotowości. Pomysłowość całego społeczeństwa pojawia się jako następstwo (chciałoby się rzec – produkt uboczny) pomysłowości harmonijnie ze sobą współdziałających, ale przede wszystkim potrafiących chronić i rozwijać swoją podmiotowość jednostek.

Upodobanie w posługiwaniu się pojęciem kompetencji wskazuje na związek z jeszcze jedną wartością, nie zawsze postulowaną *explicite*. Jest to efektywność działania. Chodzi nie tylko o efektywność samego procesu kształcenia i kształtowania kompetencji (umiejętności) – efektywność, do której prowadzi pomiar testowy, a także porównanie skuteczności rozmaitych systemów kształcenia – ale także o wyposażenie jednostki w takie umiejętności, które sprzyjają efektywnemu osiągnięciu celów. Chodzi wreszcie – i tu można zna-

² Ugruntowany sąd w tej materii wymagałby jednak bardziej gruntownych i lepiej udokumentowanych analiz.

leżć najwięcej powołań *explicite* – o efektywność gospodarowania; w badaniach międzynarodowych wiele analiz poświęcono związkowi między typem i poziomem mierzonych umiejętności a tempem przyrostu PKB. Niektóre badania wskazują, że przyrost PKB w określonym czasie lepiej koreluje z przyrostem kompetencji mierzonych testami niż ze wzrostem poziomu wykształcenia siły roboczej³. A zatem kompetencje, odpowiednio zdefiniowane i zmierzone, są lepszym wskaźnikiem wartości kapitału ludzkiego niż poziom wykształcenia siły roboczej.

Po czwarte, przyjmuje się, że poszczególne kompetencje są właściwościami definiowanymi i mierzalnymi. Jednak tym, co mierzalne są raczej pewne standardowe umiejętności zdefiniowane za pomocą takich narzędzi jak testy, niż ów potencjał, ów zestaw cech określanych mianem kompetencji, który ujawnia się w zetknięciu z zadaniami stawianymi przez życie, w specyficznym kontekście nieodtworzalnym w teście.

Pojęcia „umiejętności” (*skills*) i „kompetencje” (*competences*) często bywają używane zamiennie, ale w gruncie rzeczy mierzone i tym samym definiowane są określone umiejętności (pomiar ten jest dokonywany za pomocą rozwiązywania zadań testowych symulujących, jak można najlepiej rozwiązać problemy, z którymi mamy do czynienia w życiu). Pozostałe, poza umiejętnościami, składniki kompetencji – takie jak postawy, wartości i nade wszystko naturalny kontekst występujący w rzeczywistości – przy takim pomiarze zdają się mieć mniejsze znaczenie.

Czasem mowa jest także o umiejętnościach podstawowych (*generic*) lub interdyscyplinarnych (*crosscurricular*), takich jak myślenie krytyczne, komunikowanie, kreatywność, praca w zespole, wreszcie szczególnie ważne – zdolność uczenia się i posługiwania elektronicznymi nośnikami informacji. Znaczenie tej ostatniej kompetencji omówię w dalszej części artykułu. Umiejętności podstawowe mają charakter ponaddiscyplinarny, znajdują zastosowanie w rozmaitych obszarach aktywności oraz przy wykonywaniu różnych zadań w pracy i poza nią.

Kompetencje kluczowe

Prawie każdy, kto w sposób empiryczny próbuje określić, jakie umiejętności tworzy szkoła lub jakie są oczekiwania rynku pracy, odwołuje się do pojęcia umiejętności kluczowych. Dokument OECD (*Definition... 2002*) określa umiejętności kluczowe jako takie, które są szczególnie ważne dla pomyślnego życia jednostki i dobrego funkcjonowania społeczeństwa. Wiemy mniej więcej, w jakim kierunku zmienia się rzeczywistość w sytuacji wzrostu ekonomicznego, rozpowszechniania się nowoczesnych technik informatycznych i globalizacji oraz rozmaitych zagrożeń ekologicznych. Rośnie np. znaczenie umiejętności komputerowych, zwiększa się liczba miejsc pracy w sektorze usług oraz rola kompetencji komunikacyjnych i negocjacyjnych, większej wagi nabiera znajomość języków obcych. Aby jednak określić, jakich umiejętności kluczowych potrzebujemy, tzn. jakie umiejętności mają podstawowe znaczenie dla pomyślności jednostki i społeczeństwa, nie wystarczy znajomość rzeczywistości i jej wyzwań. Potrzebne są jeszcze pewne założenia normatyw-

³ Na ten temat powstało kilka znaczących publikacji pod auspicjami OECD i Statistics Kanada. Por. np. Coulombe, Tremblay, Marchand 2004.

ne. Trzeba, jak już wspomniano, określić na podstawie wyznawanych norm, na czym polega dobro jednostki i pomyślność społeczeństwa.

Koncepcja DeSeCo OECD

Dokument OECD przyjmuje, że takim dobrem społecznym i celem jest trwały zrównoważony rozwój (*Definition...* 2002). U podstaw koncepcji umiejętności kluczowych leżą zatem następujące wartości: (a) zrównoważony wzrost: równowaga między wzrostem gospodarczym i zabezpieczeniem środowiska; (b) zrównoważenie indywidualnej pomyślności oraz spójności i równości społecznej.

Zważmy, że choć wartości te wydają się niekontrowersyjne, w ogólnych sformułowaniach mogą prowadzić (i w istocie prowadzą) do poważnych dylematów w polityce społecznej. Postulat równości i spójności często pozostaje w sprzeczności z polityką wzrostu gospodarczego czy kształcenia elitarnego i selekcji merytokratycznej. Ochrona środowiska zaś łączy się z olbrzymimi i coraz większymi opłatami ponoszonymi na rzecz przyszłości kosztem ludzi obecnie żyjących.

Przy pracy nad projektem DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*) stawiano m.in. następujące pytania: czy istnieją kompetencje kluczowe poza umiejętnościami podstawowymi (takimi jak czytanie, pisanie, liczenie), które są ważne dla pomyślnego życia jednostki i dobrego funkcjonowania społeczeństwa; czy można je zidentyfikować i mierzyć? Czy kompetencje te są podobne niezależnie od typu kultury, stylu życia i warunków ekonomicznych, niezależnie od kraju? Czy są niezależne i jednakowo ważne bez względu na wiek, status zawodowy czy płeć? Czy opierając się na ich koncepcji można konstruować wskaźniki ważne dla polityki edukacyjnej?

Międzynarodowy zespół ekspertów OECD pracujących nad projektem DeSeCo wyróżnił trzy wymiary szerokich kategorii działań, w ramach których lokują się bardziej szczegółowe kompetencje kluczowe (*Definition...* 2002):

- zachowania autonomiczne;
- interaktywne posługiwanie się narzędziami;
- funkcjonowanie w heterogenicznych grupach.

W zachowaniach autonomicznych przydatne są następujące umiejętności:

- umiejętność obrony i egzekwowania swoich praw, obrony interesów; skłonność do przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania; podmiotowość w roli rodzinnej, zawodowej, obywatelskiej i konsumenckiej;
- tworzenie planów życiowych, realizacja projektów (sens i cele zgodne z wartościami).

Z kolei interaktywne posługiwanie się narzędziami oznacza m.in. umiejętność interaktywnego wykorzystania języka, symboli i tekstu oraz wiedzy i informacji.

Dodajmy, że rozwiązywanie życiowych zadań angażuje na ogół nie jedną, lecz kilka umiejętności kluczowych. O tym, jakie konfiguracje umiejętności kluczowych znajdują zastosowanie często przesądza kontekst społeczny, ekonomiczny i kulturowy. Zadania w testach i badaniach OECD (IALS – badanie dorosłych oraz PISA – badanie 15-latków) odwołują się jednak do kompetencji zdefiniowanych bardziej szczegółowo, takich jak umiejęt-

ności matematyczne, rozumienie tekstu, rozumienie dokumentów, myślenie krytyczne i myślenie naukowe.

Do pojęcia kompetencji kluczowych odwołują się także dokumenty i polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Podstawą normatywną dla kompetencji kluczowych, podobnie jak w przypadku OECD, są takie dokumenty jak *Deklaracja praw człowieka*, *Deklaracja UNESCO w sprawie edukacji dla wszystkich (Education for All)*, *Deklaracja o ochronie środowiska z konferencji w Rio de Janeiro (Declaration for Environment and Development)*. Wskazują one na podstawowe wartości demokratyczne, prawa człowieka, ochronę środowiska i wzrost gospodarczy – wartości i cele uniwersalne, ważne (jak się przyjmuje, czy słuszenie?) dla wszystkich ludzi, niezależnie od rasy, kraju pochodzenia, kultury.

Wydaje się, że polityka Unii Europejskiej w tej dziedzinie nie ma tak wypracowanych teoretycznie ram jak DeSeCo w przypadku OECD. W Unii przywiązuje się dużą wagę do znajomości języków obcych, a także do kompetencji obywatelskich i komunikowania międzykulturowego. Spore znaczenie nadaje się także polityce podnoszenia umiejętności w grupach o najniższym poziomie umiejętności (*low literacy*), do przeciwdziałania marginalizacji. W dokumencie Komisji Europejskiej z 2002 r. zaproponowano osiem większych obszarów skupiających kompetencje kluczowe:

- komunikacja w języku ojczystym;
- komunikacja w językach obcych;
- technologie informacyjne i komunikacyjne;
- alfabetyzm matematyczny oraz kompetencje w zakresie matematyki, nauk ścisłych i techniki;
- przedsiębiorczość;
- kompetencje interpersonalne i obywatelskie;
- umiejętność uczenia się;
- kultura ogólna.

Dobór grup wskazuje na kierunki polityki europejskiej: wzrost i aspiracje do konkurencji z najbardziej rozwiniętymi krajami świata (cel Strategii Lizbońskiej), waga kompetencji obywatelskich. Przyjmuje się, że kompetencje te na określonym poziomie powinno zapewnić w krajach członkowskich nauczanie obowiązkowe. Pewne odniesienia do kompetencji zawiera także europejska koncepcja EQF (*European Qualification Framework*). Polega ona w zasadzie na zaproponowaniu ram kwalifikacyjnych, w które kraje członkowskie mogłyby wpisać kwalifikacje zawodowe zdobywane na poszczególnych poziomach kształcenia i w szkołach poszczególnych typów. W ramy te wpisują się także szkoły wyższe i kształcenie ustawiczne. Koncepcja ta jest ważna, podobnie jak tworząca wspólną przestrzeń dla europejskich szkół wyższych *Deklaracja Bolońska* i system punktów kredytowych ECTS. Projekty te ułatwiają mobilność studentów i pracowników w obrębie Unii Europejskiej, tworząc w Europie wspólną przestrzeń dla ludzi i pracy.

Kompetencje a polityka wobec kształcenia i rynku pracy

Wróćmy jeszcze na chwilę do przyczyn popularności terminu „kompetencje” oraz do powodów tak częstego posługiwania się nim w debacie nad polityką edukacyjną i polityką rynku pracy. Zapewne lista powodów mogłaby być dłuższa, ale wymienię jedynie trzy.

Pierwszy to postępująca **racjonalizacja polityki wobec rynku pracy i edukacji**. Skoro kompetencje oznaczają umiejętność radzenia sobie z różnymi mniej lub bardziej typowymi i standardowymi zadaniami stawianymi przez życie i pracę, a szkoła ma jak najlepiej przygotować do życia i pracy, to w sposób oczywisty pojawiają się dwa typy pytań: pierwszy dotyczy życia i pracy, drugi odnosi się do szkoły. Co trzeba wiedzieć i umieć, aby dobrze i sprawnie żyć? Jakie umiejętności najbardziej się przydają w życiu i pracy? Czy można wyodrębnić i zdefiniować takie umiejętności (poza inteligencją ogólną), które przydają się w rozwiązywaniu wielu rozmaitych problemów pojawiających się w pracy i poza nią (w domu, w rodzinie i w życiu lokalnym)? Czy można je zmierzyć? A może problemy, przed którymi stajemy w życiu i pracy można pogrupować w klasy spraw i zadań wymagających zbliżonych kompetencji, takich jak rozumienie tekstu, liczenie czy umiejętność komunikowania?

A oto pytania dotyczące szkoły, a także edukacji pozaszkolnej: czy szkoła rzeczywiście kształtuje umiejętności potrzebne do udanego życia jednostki i przyczyniające się do pomyślności innych, z którymi współżyjemy w grupach lokalnych i w szerszych społecznościach (np. regionu, kraju, Europy, wreszcie całego świata)? Czego naprawdę uczy szkoła, czy wyposaża wszystkich w niezbędne minimum kompetencji, czy w programach nauczania właściwe miejsce znajduje kształtowanie kompetencji (orientacji) prozdrowotnych i ekologicznych, które stają się coraz ważniejsze dla pomyślnego funkcjonowania jednostek i grup?

Celem polityki edukacyjnej, podobnie jak niektórych innych polityk w sferze świadczeń sektora publicznego, jest zawsze większa równość w dostępie do świadczeń, coraz lepsza jakość i większa efektywność. Bez dokładniejszego sformułowania celów edukacji (a więc określenia, jakie kompetencje mają być kształtowane) oraz stworzenia dla nich odpowiednich wskaźników trudno prowadzić politykę i oceniać jej skuteczność.

Ważnym celem edukacji jest **wyrównywanie szans na kształcenie** (czy może raczej należałoby powiedzieć: moderowanie nierówności występujących poza szkołą) oraz szans życiowych po zakończeniu kształcenia formalnego. Trudno realizować ów cel, jeśli nie określi się minimum kompetencji potrzebnych do w miarę pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz nie zbada, czy najsłabsze grupy uczniów zostały w owo minimum wyposażone. Na ogół bada się wówczas takie umiejętności jak rozumienie tekstów (czytanie ze zrozumieniem), znajomość podstawowych operacji matematycznych, czasem też umiejętność komunikowania lub rozwiązywania problemów. Polityka wyrównywania szans, zapobiegania marginalizacji i wykluczaniu niewątpliwie stanowi obszar, w którym definiowanie i pomiar kompetencji podstawowych znajdują zastosowanie.

Pojęcie „kompetencje” stosowane jest również w odniesieniu do **gospodarki**. Cała retoryka gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa informacyjnego to w gruncie rzeczy wezwanie, by podnosić poziom kompetencji. Kapitał ludzki, mierzony niezbyt dokładnie poziomem wykształcenia siły roboczej, stanowi sumę kompetencji poszczególnych jednostek. Jakie specyficzne kompetencje są potrzebne do pomyślnego działania jednostek i szerszych grup w społeczeństwie opartym na wiedzy? Czy dla wzrostu gospodarczego ważniejsze jest podnoszenie poziomu kompetencji w najsłabiej wykształconej grupie pracowników (robotników niewykwalifikowanych czy rolników), czy ważniejsze jest poprawianie średniej w całym społeczeństwie, czy też największą wartość ma podnoszenie umiejętności elit zajmujących się najnowocześniejszymi technologiami? Istnieją badania

wskazujące na istotną korelację między stopą wzrostu gospodarczego i przyrostem kompetencji siły roboczej (mierzonych testem na rozumienie tekstu i umiejętności matematycznych). Jeżeli chodzi o wzrost gospodarki i wydajność pracy, coraz większą wagę przypisuje się umiejętnościom korzystania z technik informatycznych. Nie należy się temu dziwić, wszak większość programów komputerowych ma na celu usprawnienia w wykonywaniu mniej lub bardziej standardowych zadań w przedsiębiorstwie, związanych z administrowaniem i komunikowaniem się, zdobywaniem nowej wiedzy, przetwarzaniem danych itd. Zapewne tworzenie programów komputerowych i ich wykorzystywanie w pracy coraz bardziej standaryzuje zadania w coraz większej liczbie zawodów oraz homogenizuje sposób ich wykonywania. Arkuszem kalkulacyjnym i przesyłaniem danych posługuje się zarówno kelner przyjmujący zamówienia od gości i przesyłający je za pomocą swojego palmtopa do kuchni, jak i lekarz rejestrujący pacjentów i przesyłający dane dotyczące diagnozy i terapii. Odpowiednio mierzona umiejętność posługiwania się narzędziami technologii informacyjnych i komunikacyjnych koreluje na ogół z umiejętnością uczenia się i rozwiązywania problemów pewnego typu. Stąd przywiązywanie coraz większej wagi do umiejętności komputerowych zarówno przez biura zatrudnienia – jako stosunkowo dobrego pojedynczego wskaźnika przygotowania do pracy w wielu przedsiębiorstwach i zawodach oraz jako dobrego wskaźnika kapitału ludzkiego prognozującego wzrost wydajności w przedsiębiorstwie czy też całej gospodarce.

Prace nad definiowaniem kompetencji szczegółowych i sposobem ich pomiaru idą w dwóch kierunkach i w gruncie rzeczy służą porozumieniu się i uzgodnieniu oczekiwań świata pracy oraz instytucji zajmujących się kształceniem. Od strony „podaży kompetencji” badania mierzą, czego i jak uczy szkoła. Od strony popytu na kompetencje – mierzą oczekiwania instytucji pracy. W tym ostatnim przypadku w badaniach wykorzystuje się zarówno metody obiektywne, jak i subiektywne.

Obiektywne definiowanie oczekiwań polega na analizie treści wykonywanych zadań zawodowych w grupach zawodów lub poszczególnych zawodach. Analiza czynności zawodowych (ich powtarzalności i znaczenia dla wykonywanej pracy) może doprowadzić nie tylko do określenia kwalifikacji, lecz także poziomu i typu umiejętności potrzebnych do wykonywania danego zawodu. Można więc próbować określić, jakie umiejętności, na jakim poziomie i jak często są wykorzystywane w danej pracy, jakie dokumenty wykorzystuje się w miejscu pracy, rozumienie jakich tekstów i tworzenie jakich dokumentów ma duże znaczenie, jakie programy komputerowe są wykorzystywane i jakie można by wprowadzić, czy przydaje się elastyczność, innowacyjność, czy umiejętność rozwiązywania problemów? Z kolei metody subiektywne polegają na przeprowadzeniu badań ankietowych wśród pracodawców i pracowników. Każda z tych metod ma swoje ograniczenia. Pytanie pracowników o czynności wykonywane przez nich w pracy nie pozwala stwierdzić, czy mamy do czynienia z nadwyżką, czy z niedoborem kwalifikacji. Wiemy, co robi pracownik w pracy, ale nie wiemy, czy pracowałby lepiej, gdyby korzystał z innych programów komputerowych, nie wiemy także, czy w pełni wykorzystuje swoje umiejętności i wiedzę.

Jeśli pojęcie „kompetencje” ma służyć porozumieniu między edukacją a światem pracy, trzeba zdawać sobie sprawę z różnic między logiką działania szkoły i logiką świata pracy. Z pewną przesadą można stwierdzić, że szkoła, ucząc, niejako przy okazji tworzy umiejętności (kluczowe, podstawowe, jakkolwiek je nazwać). To, czego uczy szkoła, dzielone jest na tradycyjne dla nauki dyscypliny (chemia, matematyka, historia). Zadania zawodo-

we (treść pracy) nie dzielą się według dyscyplin nauczania. Szkoła odwołuje się do zdolności uczenia się, opiera się na umiejętnościach kognitywnych, erudycji i wiedzy poukładanej w dyscyplinie, odwołując się do właściwych im metodologii. Zadania w pracy (treść pracy) rządzą się innymi regułami. Nawet w silnie sprofesjonalizowanych zawodach, których nauczanie prowadzi się w wyspecjalizowanych uczelniach (np. zawód lekarza i uczelnie medyczne) nauczanie i sytuacja pracy różnią się od siebie. Różnica polega m.in. na tym, że zadania zawodowe wymagają rozmaitych konfiguracji umiejętności (szkoła nie może uczyć kwalifikacji zawodowych, które się zmieniają i są bardzo specyficzne), że zwykle zawierają więcej składników niekognitywnych, że na rozmaite sposoby łączą się z pracą w zespole i umiejętnością porozumiewania się. W pracy bardzo liczy się kontekst: treść zadania zawodowego kształtowana jest przez konkretną sytuację, konkretnych ludzi i konkretne szersze otoczenie. W kształceniu nie można tego powtórzyć. Niwelowaniu różnic między logiką działania szkoły a logiką świata pracy miały służyć praktyki zawodowe.

Dla pełnego obrazu coraz ważniejsze staje się przedstawianie nie tylko siły roboczej i jej charakterystyki pod względem reprezentowanych umiejętności, ale także tworzonego przez gospodarkę popytu na kwalifikacje i umiejętności. Wzrost gospodarczy, dynamika dochodu narodowego w tym zakresie, w jakim są tworzone przez kapitał ludzki, zależą nie tylko od przygotowania siły roboczej, poziomu umiejętności pracowników, ale także od ich dostosowania do potrzeb gospodarki. Zapewne dlatego badania Banku Światowego na temat relatywnej opłacalności inwestowania w edukację w zależności od poziomu rozwoju kraju raz wskazują na większą opłacalność inwestowania w wykształcenie średnie, innym razem zaś – w wyższe. Opłacalność inwestowania w określony typ umiejętności zależy bowiem od stopnia rozwoju gospodarki i jej zapotrzebowania na kadry. Zatem nie tylko poziom umiejętności siły roboczej, ale także jej dopasowanie do gospodarki staje się istotnym czynnikiem wzrostu. Kompetencje i umiejętności można opisywać zarówno od strony szkoły (patrząc, jak je kształtuje szkoła), jak i od strony oczekiwań i wykorzystania w gospodarce, w pracy. Skoro badania kompetencji i umiejętności mają służyć uzgodnieniu oczekiwań szkoły i gospodarki, dostosowaniu kształcenia do potrzeb gospodarki, trzeba zapytać, jakie charakterystyki kompetencji, jakie parametry i wskaźniki będą przydatne w polityce zmierzającej do zbliżenia kształcenia do zapotrzebowania na kwalifikacje ze strony gospodarki⁴.

W testowych badaniach umiejętności na ogół wyróżnia się kilka typów umiejętności kluczowych (przede wszystkim rozumienie tekstu, tworzenie i wykorzystywanie informacji, operacje matematyczne, rozwiązywanie problemów). Drugim najczęściej używanym parametrem jest poziom umiejętności. W niektórych badaniach (IALS i PISA prowadzonych pod auspicjami OECD) skala punktowa testu jest dzielona na kilka poziomów. Poziom wyższy od niższego dzieli nie tylko liczba punktów, ale także różnice jakościowe charakteryzujące daną umiejętność (np. w przypadku rozumienia tekstu dzieli badanych na tych, którzy potrafią wyszukiwać i kojarzyć informacje oraz takich, którzy przeprowadzają uogólnienia

⁴ Rzecz jasna, o idealnym dostosowaniu kształcenia do wymagań pracy nie może być mowy. Można jedynie poprawiać to dostosowanie, dlatego słowo „zbliżenie” jest tu na miejscu. Trzeba bowiem pamiętać, że owo dostosowanie będzie zawsze ograniczone choćby dlatego, że dobra szkoła (dobre nauczanie) przygotowuje nie tylko do roli zawodowej, ale także do innych ról życiowych. Ponadto z jednej strony kwalifikacje i zadania zawodowe w tej samej pracy zmieniają się szybko, niemal tak szybko, jak powstają nowe programy komputerowe; z drugiej zaś – większość pracowników wielokrotnie zmienia, miejsce pracy i jej typ, a czasem także zawód.

lub wnioskowania innego typu). Jednak takie charakterystyki nie zawsze wystarczają i nie są adekwatne z perspektywy wymagań stawianych przez zadania zawodowe. Podejmując próby określenia, co trzeba umieć, by dobrze pracować w danym zawodzie, często nie wystarczy wiedzieć, jaką umiejętność (umiejętności) ma pracownik i w jakim stopniu je opanował (na jakim poziomie). Istotna jest jeszcze relatywna waga danej umiejętności dla wykonywanej pracy, a także częstota, z jaką ta umiejętność jest w pracy wykorzystywana. Ktoś może mieć dobre wyniki w teście na operacje matematyczne, ale jego praca nie wymaga takich umiejętności lub wymaga ich bardzo rzadko. Na przykład w zawodzie pielęgniarki umiejętność komunikowania znajduje częstsze zastosowanie niż w przypadku lekarza, który z pacjentem porozumiewa się rzadziej. Jednak częstota wykorzystania i waga nie zawsze oznacza to samo. Lekarz może rozmawiać z pacjentem rzadziej niż pielęgniarka, ale w jego wypadku sposób komunikowania może mieć większe znaczenie. Musi jasno, wyraziście przedstawić diagnozę, podając z odpowiednim wyważeniem zagrożenia związane z chorobą. Powinien także umieć jasno przedstawić terapię, dobrze wyjaśniając następstwa rozmaitych zabiegów.

Dla skutecznej polityki istotne jest także to, w jaki sposób, jakimi metodami ocenia się to, czego uczy szkoła i to, czego potrzebuje praca. Pozostawmy pomiar tego, czego uczy szkoła testom. Na ogół problemy pomiaru testowego są znane i były często opisywane. Ciekawsze wydaje się oszacowanie umiejętności – ich typu i poziomu z perspektywy zadań zawodowych. Tu badania często opierają się na pytaniach skierowanych do pracownika o treść i częstota wykonywanych zadań, odwołują się też do jego samooceny: czy daje sobie z nimi radę, czy potrafi za dużo, czy za mało w stosunku do oczekiwań, jakie stawia praca. Inną metodą jest pytanie o podobne kwestie pracodawców lub bezpośrednich przełożonych nadzorujących pracę badanego. Obie te metody mają jednak mankamenty.

Wydaje się, że poprzez analizę zadań wykonywanych w pracy, ocen pracodawców i menedżerów, a wreszcie samooceny pracowników w kwestii posiadanych, stosowanych i wykorzystywanych umiejętności można lepiej definiować, mierzyć i dostosowywać umiejętności kształtowane przez szkołę do umiejętności potrzebnych w pracy. Pełne dostosowanie nie wydaje się jednak możliwe. Zaprezentowane powyżej koncepcje i polityki Unii Europejskiej oraz OECD tworzą pewne ramy i siatkę pojęciową. Oprócz większej mobilności i przejrzystości mogą one się przyczynić do „porozumienia” i lepszego dostosowania kształcenia i rynku pracy. Zapewne ważne będą dalsze działania: w przypadku Polski i naszej polityki edukacyjnej – z jednej strony przekładanie kompetencji na standardy egzaminacyjne i podstawy programowe regulujące programy nauczania; z drugiej zaś – przetłumaczenie kompetencji i definicji umiejętności kluczowych na język zadań zawodowych i wymagań kwalifikacyjnych. Oczywiście, trzeba to robić elastycznie i ostrożnie, bo czasem przekładanie pojęć nieprzekładalnych wywołuje gorsze skutki niż brak przekładu.

Literatura

Białecki I., Blumsztajn A. Cyngot D. 2003

PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.

Coulombe S., Tremblay J.F., Marchand S. 2004

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE, Statistique Canada, Ressources Humaines et Développement des Compétences Canada.

Definition... 2002

Definition and Selection of Competences (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations, Strategy Paper; Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education Committee, Governing Board of the CERl; Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 7 października.

Kompetencje... 2002

Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, Eurydice, sieć informacji o edukacji w Europie, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Komisja Europejska, Bruksela.

Kwiatkowski S. (red.) 2005

Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy; Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Rychen D.S., Salganik L.H. (red.) 2003

Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society, Hogrefe & Huber, Göttingen.

Kronika

Konferencja „Przyszłość uniwersytetów w Polsce i Unii Europejskiej” (Warszawa, 12 października 2006 r.)

Konferencja została zorganizowana przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową i Polskie Forum Strategii Lizbońskiej. Ażeby uniknąć merytorycznego nieładu, co w tak rozległym obszarze zaproponowanej tematyki zdawało się nieuniknione, organizatorzy zaproponowali formułę debaty – moim zdaniem najbardziej logiczną i nie budzącą wątpliwości. Miała się ona skupić wokół trzech zagadnień, omawianych w osobnych sesjach: (1) „(re)definicji” pojęcia uniwersytetu i jego „modeli na rozdrożu”, (2) „oczekiwań gospodarki” wobec uniwersytetów oraz (3) otwartej kwestii „jak zreformować polskie uniwersytety”.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele najważniejszych w tym przypadku środowisk – uczeni, administratorzy nauki, a zwłaszcza uniwersytetów, oraz reprezentanci firm gospodarczych, a ściślej – świadczących usługi doradcze.

Sesję otwierającą konferencję wypełniło wystąpienie wprowadzające, wygłoszone przez prezesa Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową i zarazem dyrektora Polskiego Forum Strategii Lizbońskiej, dr. Jana Szomburga. Następnie głos zabrali goście honorowi konferencji – prof. dr hab. Michał Seweryński (minister nauki i szkolnictwa wyższego) oraz Andrzej Kaczmarek (podsekretarz stanu w Ministerstwie Gospodarki). W sesji I uczestniczyli: Magdalena Krawczyk (socjolog edukacji, doktorantka Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego) oraz Clifford A. Bates (historyk filozofii, autor m.in. książki o Arystotelesie, profesor Centrum Studiów Amerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego i Norwich University w Vermont). Tę część obrad poprowadził prof. dr hab. Jan Hartman z Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W sesji II, moderowanej przez Edwina Bandyka, redaktora odpowiedzialnego za sprawę nauki w tygodniku „Polityka”, głos zabrali kolejno: prof. dr hab. Marek Kłoczko (sekretarz generalny Krajowej Izby Gospodarczej), prof. dr hab. Witold M. Orłowski (reprezentujący jedną z najbardziej znanych firm konsultingowych na świecie – PricewaterhouseCoopers) oraz Sebastian Mikosz (dyrektor zarządzający w firmie doradczej Amrop Hever).

Podczas ostatniej sesji wystąpienia wygłosili prof. dr hab. Kazimierz Przyszczypkowski (prorektor ds. studenckich Uniwersytetu Adama Mickiewicza), dr Krzysztof Leja (prodziekan ds. kształcenia ustawicznego Politechniki Gdańskiej) oraz prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski (Katedra Przedsiębiorczości Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego). Moderatorem tego panelu był dr Mariusz Jan Radio (wicedyrektor ds. naukowych w Polskim Forum Strategii Lizbońskiej oraz pracownik naukowy Instytutu Gospodarki Światowej Szkoły Głównej Handlowej).

Otwierając obrady, dr Jan Szomburg zwrócił uwagę na kilka aspektów misji uniwersytetu w naszym kraju, na problem „deficytu” elit oraz na potrzeby gospodarki w sferze kapitału ludzkiego. Jeszcze szersze tło zarysował prof. Michał Seweryński, który – być może dlatego, że z perspektywy ministerialnej – uznał za wskazane mówić nie tylko o uniwersytetach, ale o wszystkich typach szkół wyższych w Polsce. Wystąpienie to, z przewagą akcentów optymistycznych, mówca uzasadniał danymi krajowymi dotyczącymi liczby szkół wyższych, imponującej liczby studentów (prawie 2 mln – najwyższy współczynnik skolaryzacji w Europie!) i dostępności tych szkół, poziomu autonomii akademickiej, systemu kontroli jakości kształcenia oraz zaawansowanego stadium realizacji procesu bolońskiego. Do słabości naszego systemu minister Seweryński zaliczył m.in. zbyt dużą liczbę uczelni słabych, rozmiary studiowania w systemie niestacjonarnym (studia zaoczne) oraz niskie nakłady na szkolnictwo wyższe. Wskazał też na konieczności nowelizacji uchwalonej w ubiegłym roku ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, gdyż niektóre regulacje, w tym m.in. dotyczące funkcjonowania uczelni zawodowych, wymagają zmian.

Pierwsza część konferencji została poświęcona, zgodnie z planem, **genezie i historycznej ewolucji uniwersytetu – pojęcia i modelu**. Była więc mowa o filozofii uniwersytetu i „ostoi etosu” (prof. Jan Hartman) oraz o „tradycyjnym”, dziewiętnastowiecznym modelu uniwersytetu, w ujęciu Wilhelma Humboldta, który to model w Europie zdaje się już „wyeksplloatowany”, a „wyeksportowany” do Stanów Zjednoczonych, przeżywa okres prosperity (dr Magdalena Krawczyk). Ucieczkę kadr za granicę, niską innowacyjność i słaby dorobek polskich uniwersytetów Magdalena Krawczyk tłumaczyła kryzysem motywacyjnym, który – jej zdaniem – dotknął zarówno kadrę dydaktyczną, jak i studentów. Obawiając się dewaluacji dyplomów (to powszechnie znane zjawisko), spowodowanej boomem edukacyjnym, referentka spodziewa się nawet bliżej nieokreślonego wybuchu niezadowolenia, wynikającego z frustracji absolwentów szkół słabszych, tymczasem – jak uważa – również w warunkach istniejącego niedoinwestowania uniwersytety polskie mogłyby działać lepiej. Żeby tak się stało, należałoby jednak dużo większy nacisk niż obecnie położyć na jakość, a reformując, nie tracić z pola widzenia „perspektywy studenta”. W tym kontekście rzeczywiście „odświeżająco” zabrzmiała wypowiedź Clifforda A. Batesa, który ukazując z jednej strony różnorodność i żywotność amerykańskich modeli uniwersytetu, sytuację polskich (i europejskich) uczelni ocenia bardzo krytycznie. „Mafia edukacyjna” (szkoły prywatne), wieloetatowość nauczycieli oraz „akademicka arogancja” (skutek braku prawdziwej konkurencji), to – zdaniem tego mówcy – prawdziwa z mora życia akademickiego w naszym kraju, a główną przyczyną patologii w tej dziedzinie jest finansowanie uniwersytetów z budżetu państwa.

Polemizując z tą krytyką, w obronie szkół niepublicznych stanął prof. Wojciech Gasparski (Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego), przypominając, iż szkoły te muszą na siebie zarabiać, a mimo swoich licznych słabości, wzbogacają jednak paletę możliwości edukacyjnych. Nie jest natomiast dobrze, kiedy dyplomy wszystkich szkół, bez względu na ich realny poziom, są warte tyle samo. Tymczasem dużo większe problemy etyczne w życiu akademickim stwarza – zdaniem mówcy – europejska biurokracja („skorumpowana Unia”). Z kolei prof. Marek Rocki (Szkoła Główna Handlowa) zauważył, iż wielkim problemem w naszym kraju jest brak profesjonalnego zarządzania uczelniami państwowymi uniwersytetami, nawiązując zaś do kwestii dyplomów przypomniał, że wszystkie są „równe”, bo tak zostało zapisane w najnowszej, obowiązującej ustawie o szkołach wyższych.

Podczas konferencji w dyskusjach kilkakrotnie powracał problem wyjazdów młodzieży polskiej za granicę. Grzegorz Galiszewski (Politechnika Lubelska) zauważył np., że trudne są wyjazdy, ale nie mniej trudne są powroty, ponieważ „klimat towarzyski” (np. w instytucjach naukowych, do których emigranci chcieliby powrócić) jest wobec nich pełen niechęci.

Na temat niespełnionych **oczekiwań gospodarki wobec uniwersytetów** (panel II) wypowiedział się już na wstępie prof. Michał Seweryński, przyznając, iż między obiema sferami rzeczywiście brakuje dostatecznych powiązań. Bardziej konkretnie na ten temat mówili inni uczestnicy tej części konferencji.

Prof. Marek Kłoczko zwrócił uwagę m.in. na potrzebę kształtowania u studentów takich pożądaných cech w działalności zawodowej jak aktywność i przedsiębiorczość. Wyrażając się pozytywnie o obowiązującym *Prawie o szkolnictwie wyższym*, reformę studiów ocenił jednak jako niedokończoną. Zastrzeżenia – jego zdaniem – budzi np. przestarzały system stopni naukowych, abstrahujący od praktyki zawodowej, oraz szkolnictwo zawodowe na poziomie licencjatu. Ustosunkowując się do powracającego od początku konferencji wątku masowych wyjazdów studentów i absolwentów uczelni za granicę, prof. Kłoczko wyraził pogląd, iż negatywnym skutkiem tego zjawiska można by zaradzić m.in. poprzez coraz śmielsze otwarcie się polskich uniwersytetów na świat. Jako przykład podał kraje Dalekiego Wschodu, z Chinami na czele, które równoległe z inwestycjami w Polsce, mogłyby pociągnąć za sobą rzesze potencjalnych studentów, zapewniając tym samym uczelniom polskim trwały byt i rozwój. Postulat ten, teoretycznie interesujący, w praktyce jednak – jak pokazała dalsza dyskusja (Sebastian Mikosz) – kompletnie niezrozumiały dla administracji naszego kraju, która z ogromnymi oporami i niechęcią przyznaje wizy przybyłym z tamtej strony świata, stawiając nas pod względem liczby studiującej młodzieży z Azji na szarym końcu w całej Unii Europejskiej.

Profesor Witold M. Orłowski na pierwszym miejscu priorytetów dla szkół wyższych, widziałby „inwestowanie w ludzi” w taki sposób, ażeby byli zdolni korzystać z najnowszych technologii. Nie kwestionując potrzeby ponoszenia wydatków na badania i rozwój, wyraził jednak pogląd, iż nie stać nas na znaczące inwestycje w tej dziedzinie, a więc korzystniej byłoby kupować gotowe rozwiązania zagraniczne, a w kraju położyć nacisk na kształcenie kadr dla przemysłu i usług. Przyznał, iż liczna w ostatnich latach emigracja ludzi młodych i wykształconych już daje o sobie znać w postaci coraz bardziej widocznych braków kadrowych w niektórych sektorach gospodarki, na razie jednak nie widzi możliwości łatwego rozwiązania tego problemu. Jeśli zaś chodzi o stan polskich uniwersytetów, mówca ten wyraził wątpliwość, ażeby można było stworzyć dobry system studiów bez równoczesnego powiązania go z reformą systemu na wszystkich poziomach kształcenia. Uważa jednak, że mimo rozmaitych niedostatków uniwersytety polskie mogłyby już teraz kłaść większy nacisk na kształtowanie u studentów umiejętności uczenia się. Na pytanie, jaki typ kwalifikacji – ogólny czy specjalistyczny – będzie potrzebny gospodarce w perspektywie np. 5–10 najbliższych lat prof. Orłowski nie znajduje łatwej odpowiedzi. Postęp technologiczny, z jakim mamy do czynienia we współczesnym świecie, potrafi zaskakiwać i rewolucjonizować gospodarki w dużo krótszych okresach. Wielkim, a wciąż nierozwiązanym problemem pozostaje system finansowania studiów. Według prof. Orłowskiego kwestia ta jest kluczowa dla rozwiązania problemu sprawnego funkcjonowania uczelni i równocześnie zaspokojenia kadrowych oczekiwań gospodarki. Z tym wiąże się również absurdalność

podziału szkół wyższych na „publiczne” i „niepubliczne” w sytuacji, kiedy podstawowym kryterium klasyfikacji uczelni powinna być ich wyższa lub niższa jakość (pochwała rankingów!).

Kolejny mówca tego panelu, Sebastian Mikosz, zaapelował do uniwersytetów, by zrozumiały, iż stanowią integralną część całej gospodarki i próbowały „stworzyć pomosty” z firmami, by lepiej rozpoznać ich potrzeby kadrowe. Specjalizacja studiów nie jest ważna, skoro praktyka pokazuje, iż najlepszymi – jego zdaniem – pracownikami banków bywają historycy i filozofowie, a nie absolwenci kierunku „zarządzanie”.

To, że wina w sprawie braku „pomostów” leży nie tylko po stronie uczelni, próbował udowodnić Zbigniew Cybulski (Związek Nauczycielstwa Polskiego), przypominając problem z finansowaniem przez firmy praktyk studenckich. Z tym głosem korespondowała także wypowiedź kolejnej dyskusantki, dr Haliny Tomaszewskiej (Centrum Wspomagania Innowacji), która jednak przyczynę braku porozumienia między uniwersytetami a przedsiębiorstwami widzi po obu stronach. Zgodziła się jednak z przedmówcą, iż najlepszym sposobem finansowania badań byłyby odpisy podatkowe z przemysłu, jednak to rozwiązanie w dzisiejszej Polsce nie wydaje się realne.

Nie odpowiadając wprost na pytanie przewodnie kolejnej części konferencji, **jak reformować polskie uniwersytety** (sesja III), wśród priorytetów planowanych przez obecny rząd reform systemu szkolnictwa wyższego (a więc także uniwersytetów), minister Michał Seweryński wymienił m.in. sprzyjanie konsolidacji mniejszych i słabszych szkół, organizowanie „prawdziwych studiów zawodowych” I stopnia (w przeciwieństwie do istniejących obecnie nadmiernie „teoretycznych”), utworzenie „specjalnych studiów doktoranckich” dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, większe otwarcie na świat (tj. m.in. uczelni polskich dla studentów zagranicznych) oraz zmianę sposobu finansowania szkół wyższych (preferencje dla najlepszych). Umocnieniu polskich szkół wyższych powinny – zdaniem ministra – sprzyjać środki z budżetu Unii Europejskiej, które w najbliższych latach spłyną do Polski z przeznaczeniem na inwestycje w infrastrukturę uczelni (m.in. budynki).

Jeszcze bardziej ogólne w tej materii było wystąpienie wiceministra gospodarki, Andrzeja Kaczmarka, który skupił się na kwestii transferu wiedzy do gospodarki i potrzebie debaty wszystkich zainteresowanych środowisk – uczonych, polityków i przedstawicieli przemysłu. Na dowód, że Ministerstwo Gospodarki docenia wagę problemu (w tej kwestii innego zdania jednak była dr Halina Tomaszewska) przypomniał iż jego resort opracował dokument *Kierunki rozwoju innowacyjności gospodarki na lata 2007–2013*. Celem tych wszystkich działań jest – według deklaracji Ministra – przejście Polski do 2013 r. do grupy krajów *o gospodarce opartej na wiedzy* (pojęcie mierzalne, a nie publicystyczne!). Niezależnie jednak od wizji przyszłości, Andrzej Kaczmarek przyznał, iż już dzisiaj wielkim wyzwaniem menedżerskim jest zarządzanie uczelnią. Wspomniał również o przygotowywanym kodeksie partnerstwa nauki i gospodarki, opartym na doświadczeniach anglosaskich.

Do merytorycznego i terminologicznego porządku dotychczasowej debaty przyczynił się prof. Kazimierz Przyszczypkowski, który przypomniał że tematem konferencji są uniwersytety, a nie wszystkie rodzaje szkół wyższych. Przy okazji odniósł się do kilkakrotnie zgłaszanych przez przedstawicieli gospodarki pretensji, że uniwersytety nie zaspokajają potrzeb kadrowych. Tymczasem – zdaniem mówcy – sprowadzanie uniwersytetu do roli „producenta” kadr dla przemysłu i usług jest uproszczeniem, a nawet zagrożeniem dla samej idei uniwersytetu, prowadząc w efekcie do unifikacji z innymi typami szkół. Tak więc

miarą oceny uniwersytetu – dowodził prof. Przyszczypkowski – nie powinien być tylko poziom zatrudnienia jego absolwentów. I w tej kwestii – trzeba przyznać – mówca posunął się za daleko, ponieważ – jak zapisano w obowiązującej ustawie – zadaniem uczelni (a więc także uniwersytetu) jest jednak w pierwszej kolejności przygotowanie studentów do pracy zawodowej.

Tymczasem sytuacja na rynku pracy w ostatnich latach pokazała, że kształcenie młodych ludzi w wąskich specjalnościach niesie za sobą znacznie większe ryzyko „produkcji” kadr zbędnych (czytaj: potencjalnych bezrobotnych) niż kształcenie szersze, interdyscyplinarne, a więc właśnie typu uniwersyteckiego. Co się zaś tyczy badań naukowych, to prof. Przyszczypkowski nie widzi dla nich przyszłości na uniwersytecie, gdyż wskutek wprowadzenia w życie założeń *Deklaracji Bolońskiej* są one spychane na margines działalności uczelni. Referent odniósł się także do kwestii tzw. studiów bezpłatnych jako społecznie niesprawiedliwych (ponieważ w rzeczywistości biedni dotują studia zamożniejszym). Szansę na odbudowę jakości studiów uniwersyteckich prof. Przyszczypkowski upatruje w nadchodzącym niżu demograficznym.

Wśród wszystkich wystąpień zaprezentowanych na konferencji prawdziwym profesjonalizmem wyróżnił się referat dr. Krzysztofa Lei. Abstrahując raczej od bezpośredniej odpowiedzi na pytanie „jak reformować polskie uniwersytety”, jego autor przedstawił teoretyczny, jego zdaniem, idealny na dzisiejsze czasy, model „uniwersytetu wiedzy”. Rozpoczynając swoje wystąpienie od ukazania obecnych uwarunkowań funkcjonowania polskich uniwersytetów (problem „misji”, świadomości finansowej uczonych, efektywności wykorzystania środków itd.), dr Leja przeszedł do kwestii, którą zatytułował „Odpowiedź uniwersytetów”, tj. do tego, co uniwersytet może zaoferować społeczeństwu. Następnie przedstawił „uniwersytet przyszłości” jako „organizację fraktalną”. Wnioski z tego referatu są, w największym skrócie, następujące: uniwersytet jako centrum rozpowszechniania wiedzy jest dzisiaj mało efektywny, nie powinien pozostawać „enklawą spokoju i stabilizacji”, wymaga nowych metod zarządzania.

Kilka uwag końcowych, jakie nasuwają się po konferencji: grono kompetentnych uczestników obrad rzeczywiście poruszyło najważniejsze kwestie związane z tradycyjną ideą uniwersytetu, z procesem kształtowania się nowego modelu tej instytucji, z jej miejscem w społeczeństwie XXI wieku oraz oczekiwaniami reform uniwersytetów polskich. Rozległość problematyki konferencji oraz brak czasu uniemożliwiły jednak zaproszonym uczestnikom i dyskutantom rozwinąć wielu wątków, co sprawiło, że pozostało wrażenie niejasności i niedosytu. Pewnym problemem był także brak dyscypliny merytorycznej – większość uczestników obrad mówiła o „szkołach wyższych”, zapominając, że debata dotyczyła tylko uniwersytetów. Prawda, że trudno te obszary oddzielić i traktować selektywnie, ale można było odnieść wrażenie, że niekiedy temat wymykał się spod kontroli mówców.

U źródeł konferencji legło – jak czytamy w zaproszeniu – „przekonanie, iż przyszłość uniwersytetów będzie miała wielkie znaczenie dla długofalowej konkurencyjności Polski i Europy. Dlatego chcemy stymulować międzyśrodowiskową i międzypokoleniową debatę na ten temat”. Podzielając wyżej zacytowane przekonanie organizatorów w kwestii roli uniwersytetów w kształtowaniu pozycji cywilizacyjnej Polski w Europie i świecie oraz potrzeby debaty na ten temat, trzeba przyznać, że w jakimś stopniu udało im się osiągnąć założony cel. Problem tylko w tym, że – jak to często bywa – wnioski z takich debat, choćby najbardziej mądre i odkrywcze, pozostają wewnątrz „środowisk i pokoleń” bezpośrednio

zainteresowanych. Tymczasem decyzje strategiczne, także w odniesieniu do kształtowania systemu uniwersyteckiego w naszym kraju, zapadają w gabinetach polityków, którzy opierają się bardziej na własnych wyobrażeniach, wiedzy i priorytetach politycznych niż zewnętrznych fachowych ekspertyzach i wnioskach. Gdybyśmy mieli gwarancje, że wszyscy politycy podejmujący decyzje w tej sprawie będą rzeczywiście kompetentni, nie widziałbym powodu do niepokoju. A jak będzie tym razem – czas pokaże.

Organizatorzy zapowiedzieli opublikowanie materiałów z konferencji.

Adam Gałkowski

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego

Abstracts

Krzysztof Leja

University: traditional – entrepreneurial – knowledge-based

The article aims at presenting the transformation of universities from the classic model through the entrepreneurial university to a knowledge-based organisation. The first part introduces the historical background which is crucial in Author's opinion as it allows the reader to realise the complexity of factors which shaped the evolution of modern universities. In the second part, looking into the future of universities, the Author discusses Burton R. Clark's model of entrepreneurial university, identifying threats in implementation of this interesting concept. The third part describes the modern university as a knowledge-based organisation. The Author attempts to demonstrate that the university of the future will undergo significant changes in terms of organisation, organisational culture and technologies which will call for difficult decisions and, most likely, sufficient time to implement.

Keywords: higher education, university management, university education models, entrepreneurial university model, knowledge-based organisation.

Radosław Rybkowski

The role of general higher education in knowledge-based society – the U.S. example

The Author discusses the relationships between general education received in higher education establishments and economic demands drawing on the example of the U.S. education system. He observes a gradual transformation of the U.S. higher education model towards offering knowledge and skills that are sought-after on the labour market. The status quo is illustrated in the Author's discussion of the situation at four American universities and two smaller colleges.

Keywords: higher education in the United States, education and the labour market, knowledge-based society, education models

Kamila Biały

Higher education in Poland under market economy versus the building of knowledge-based society – some critical remarks

The Author explores the changes that are taking place in Poland's higher education triggered by the educational institutions' attempts to operate under market pressures. She stresses that those institutions attach a great importance to ethical and intellectual values while minimising the role of technological and economic values in the life of higher education institutions, which may obstruct the building of knowledge-society in Poland.

Keywords: commoditisation of knowledge, marketisation of higher education, marketisation of academic discourse.

Anna Orczykowska

Higher education and labour market demands

The Author analyses the situation of Poland's higher education in the context of labour market demands. She stresses that the situation on Poland's labour market poses new quality challenges to education and points out the need to develop lifelong learning skills in students.

Keywords: higher education, knowledge-based economy, knowledge-based society, labour market, quality management.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

Academic teachers as forerunners and moderators of knowledge-based society

In the era of knowledge society the role vested in higher education institutions consists not only in conveying knowledge and teaching skills but also in preparing students to cope with the dynamism and complexity of the modern world, i.e. equipping them with the so-called 'added value'. Academic teachers as the people who have day-to-day contact with knowledge and who convey and create it should be first to respond to changes in the surrounding world (forerunners) in order to create conditions for added value to develop (moderators). The standards of professional competence of academic teachers presented in the paper, the new dimension of the teacher's social role and the relations between teachers and students – all these elements are part of a profile of an academic teacher which is desirable from the perspective of a knowledge society in the making.

Keywords: higher education, general education, social role of academic teachers, professional competence of academic teachers.

Andrzej Szuwarzyński

DEA methodology to measure efficiency of knowledge creation and sharing in higher education institutions

The Author focuses on the problem of knowledge management in education institutions, identifying the need to seek effective solutions in this area. One possible evaluation method is called *Data Envelopment Analysis* (DEA). In Author's opinion, this methodology can be successfully used to measure the quality of knowledge creation and sharing in higher educational institutions.

Keywords: higher education, quality management, *Data Envelopment Analysis* (DEA) methodology.

Karol Sauerland

The future of university – relevance of Humboldt's tradition

The Author discusses the relevance of the university education model proposed by Wilhelm von Humboldt from the perspective of today's universities. When discussing the concept developed by the Prussian education minister, the Author asks if today's life offers room for the university education model based on the concept of partnership-based community of students and teachers who seek answers to all questions preoccupying contemporary researchers and do so in a free, unrestrained and disinterested manner. Under this model, the problem of applicability of knowledge is pushed to the background whereas interdisciplinary nature of intellectual quest and of new knowledge prevails.

Keywords: higher education, university, university education models, Wilhelm von Humboldt.

Ireneusz Białecki

The notion of competence: policy versus education and the labour market

The paper presents the notions and definitions of competence and meanings associated with those notions in OECD international literacy studies and in the European Commission's policy. The notions adopted in EU policy and OECD studies are backed up by certain axiology. Generally speaking, those organisations define competence as a set of knowledge and varied skills required for individual success and smooth-operating society. The competences learned at school are intended to prepare the individuals to cope with their roles at work, in the family and the society at large. A success in life is understood as self-fulfilment and autonomy. Social prosperity is defined in terms of sustainable growth, environmental protection and fight against social exclusion. The link between competence, individualism and effectiveness is mentioned less frequently.

By defining and measuring competence and core skills societies may improve effectiveness of education and better accommodate curricula to labour market demands. However, a complete match between the supply of competence and the demands of labour market does not seem achievable.

Keywords: competencies, OECD science and research policy, higher education and the labour market.

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Ireneusz Białecki – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. 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.

Kamila Biały – socjolog, magister, doktorantka w Zakładzie Badań Kultury Europejskiej Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: socjologia kultury, socjologia edukacji, socjologiczna analiza dyskursu.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji

Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka pracy doktorskiej poświęconej kształceniu kadry menedżerskiej w Polsce. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą sytuacji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Interesuje się również problematyką związaną ze społeczeństwem informacyjnym (regularny udział w trzech kolejnych edycjach konferencji na ten temat organizowanych przez Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie) oraz społeczeństwem wiedzy.

Adam Gałkowski – historyk, doktor nauk humanistycznych, pracownik Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się m.in. dziejami i współczesnością udziału Polaków w rozwoju europejskiej cywilizacji, historią nauki i polityką naukową. Jest sekretarzem redakcji półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”. W latach 1980–2001 pracował w Instytucie Historii PAN i Stacji Naukowej PAN w Paryżu (1991–2001). Autor książki *Polski patriota – obywatel Europy. Rzecz o Janie Czyńskim (1801–1867)* (2004), artykułów, recenzji i wywiadów oraz wydawca źródeł do historii Polski XIX i XX wieku.

Jacek Kochanowski – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz wykładowca Gender Studies Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwer-

sytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się problematyką kulturowej tożsamości płci i seksualności oraz zagadnieniem roli wiedzy i polityki naukowej w kształtowaniu ponowoczesnej, globalnej polityki społecznej. Jest członkiem zespołu redakcyjnego półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”.

Krzysztof Leja – adiunkt w Zakładzie Zarządzania Wiedzą i Informacją Naukowo-Techniczną na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, prodziekan ds. kształcenia tegoż wydziału. Zainteresowania naukowe: zarządzanie uczelnią, a także wdrażanie elementów zarządzania wiedzą oraz zarządzania publicznego w instytucjach szkolnictwa wyższego. Autor monografii *Instytucja akademicka – strategia, efektywność, jakość* (2003), kilkudziesięciu publikacji naukowych oraz kilkunastu artykułów dotyczących problematyki szkolnictwa wyższego w „Forum Akademickim”.

Anna Orczykowska – absolwentka Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie (specjalność: zarządzanie przedsiębiorstwem), słuchaczka Niestacjonarnych Studiów Doktoranckich na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego. Obecnie pisze pracę doktorską na temat doskonalenia kompetencji menedżerskich. Jest autorką kilkunastu publikacji poświęconych zarządzaniu oraz edukacji na poziomie wyższym, zwłaszcza w dziedzinie kształcenia menedżerskiego.

Radosław Rybkowski – w 2000 r. obronił doktorat na temat strategii promowania kariery aktorskiej na przykładzie doświadczeń

teatru amerykańskiego. Od 2001 r. pracuje w Instytucie Amerykanistyki i Studiów Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie od 2004 r. pełni funkcję zastępcy dyrektora ds. dydaktycznych. Zajmuje się rozwojem kultury amerykańskiej i jej wpływem na życie polityczne tego kraju oraz polityką Stanów Zjednoczonych wobec szkolnictwa wyższego jako częścią amerykańskiej polityki wewnętrznej (*public policy*). Interesuje się także problemem decentralizacji w zarządzaniu publicznym szkolnictwem wyższym w Stanach Zjednoczonych oraz programami wspierania finansowego studentów.

Karol Sauerland – profesor doktor habilitowany, germanista, literaturoznawca, filozof, pracuje w Zakładzie Literatur Niemieckiego Obszaru Językowego Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Zakładzie Literatury i Kultury XIX i XX wieku Katedry Filologii Germańskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Członek prezydium Komitetu Nauk o Literaturze PAN, autor kilkuset publikacji, m.in. *Polen und Juden zwischen 1939 und 1968. Jedwabne und die Folgen* (2004); *Literatur- und Kulturtransfer als Politikum am Beispiel Volkspolens* (2006).

Andrzej Szuwarzyński – doktor nauk technicznych, pracownik Zakładu Zarządzania Wiedzą i Informacją Naukowo-Techniczną, prodziekan ds. kształcenia Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, członek Senackiej Komisji ds. Kształcenia. Prowadzi działalność badawczą w zakresie ekonomicznych i jakościowych aspektów zarządzania szkołą wyższą.



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