

**SZKOLNICTWO WYŻSZE
W OBLCZU ZMIAN**

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI
DEBATY PAU
TOM II

SZKOLNICTWO WYŻSZE W OBLICZU ZMIAN

TOMASZOWICE
15–17 LISTOPADA 2014

POD REDAKCJĄ
SZCZEPANA BILIŃSKIEGO



KRAKÓW 2015

Redaktor naukowy serii
Szczepan Biliński

Redaktor wydawnictwa
Elżbieta Fiałek

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2015

Dystrybucja
PAU, ul. Sławkowska 17
31-016 Kraków
wydawnictwo@pau.krakow.pl

ISBN 978-83-7676-208-1

ZAMIAST WSTĘPU¹

W połowie listopada 2014 roku odbyła się druga debata Polskiej Akademii Umiejętności poświęcona tym razem przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. Debata ta, pomyślana jako kontynuacja podobnych spotkań organizowanych przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej, została (podobnie jak pierwsza [zob. *PAUza Akademicka* 230]) zorganizowana w Tomaszowicach pod Krakowem. Wzięło w niej udział dwudziestu kilku uczestników, a program obejmował 10 wykładów.

Już same tytuły kolejnych wykładów wskazują wyraźnie, jakie problemy nurtowały przybyłych do Tomaszowic przedstawicieli środowiska akademickiego:

- *Przyszłość uniwersytetów w Polsce* (Maciej Żylicz);
- *Uniwersytet w przebudowie* (Wiesław Banyś);
- *Czy istnieje szansa na internacjonalizację studiów w Polsce?* (Jacek Witkoś);
- *Nowe zadania uniwersytetu* (Karol Musioł);
- *Quo vadis, Universitas?* (Anna Machnikowska);
- *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być „homo occidentalis”?* (Lucjan Suchanek);
- *Kalifornijska reforma sprzed 50 lat – czy warto ją naśladować?* (Leszek Pacholski);
- *Kontrola jakości materiału i produktu końcowego w procesie „wytwarzania” absolwentów uniwersytetu* (January Weiner);

¹ Bezpośrednio po zakończeniu debaty niniejszy tekst, z niewielkimi zmianami, został opublikowany w *PAUzie Akademickiej* (nr 276 z 18 grudnia 2014) pt. „Druga Debata PAU: «Studia i studiowanie: po co i jak zmieniać uniwersytety w Polsce»”.

- *MISMaP – koń trojański w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce* (Andrzej K. Wróblewski);
- *Kiedy wreszcie Troja zostanie zdobyta? – doniesienia z MISH-owego frontu* (Jerzy Axer).

W czasie wykładów oraz ożywionej (i nielimitowanej czasowo) dyskusji postawiono szereg pytań, m.in.:

- Czy należy dążyć do przekształcenia najlepszych polskich uczelni w tzw. uczelnie badawcze?
- Jeśli tak, to w jaki sposób uczelnie takie należy wyłonić oraz jak je finansować?
- Czy istnieje szansa na internacjonalizację studiów w Polsce?
- Czy istnieje potrzeba tworzenia studiów elitarnych i/lub specjalnych ścieżek studiowania, które pomagałyby kształcić studentów najzdolniejszych?
- Jak zapewnić środki na takie – z konieczności kosztowne – studia?

Najważniejsze zgłaszane podczas debaty postulaty to:

1. Przekształcenie niektórych uczelni wyższych w uczelnie badawcze (flagowe) stanowi jeden z ważnych warunków dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego.
2. Uczelnie te należałyby wyłonić drogą otwartego konkursu, ogłoszonego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Konkurs powinien zostać ogłoszony możliwie szybko, natomiast jego rozstrzygnięcie winno nastąpić za kilka lat, tak aby uczelnie miały czas na wypełnienie warunków konkursu. Operacja może być dofinansowana z funduszy strukturalnych nowej perspektywy finansowej 2014–2020. Uzyskane dodatkowe środki służyłyby (zgodnie z celami programu POWER) m.in. poprawie jakości dydaktyki, mobilności międzynarodowej oraz systemu zarządzania uczelnią.
3. Konieczne jest powołanie rządowej agencji odpowiadającej za mobilność pracowników i internacjonalizację studiów. Bez takiej agencji poprawa umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego będzie poważnie utrudniona lub w ogóle niemożliwa.
4. Algorytm podziału środków stosowany w ministerstwie winien być pilnie zmodyfikowany. Nowy algorytm powinien promować jakość kształcenia, a nie (jak to jest obecnie) liczbę studentów. Podstawowym zadaniem uczelni jest bowiem kształcenie na odpowiednio wysokim

- poziomie, tak aby dyplom ukończenia studiów dawał gwarancję właściwego poziomu intelektualnego absolwenta.
5. Ze względu na bardzo zróżnicowany poziom przygotowania (do studiów) kandydatów na wyższe uczelnie, również w kontekście obowiązujących od pewnego czasu Krajowych Ram Kwalifikacji, konieczne wydaje się organizowanie kursów zapewniających wiedzę podstawową, niezbędną do dalszego efektywnego studiowania.
 6. Z tego samego powodu konieczny jest dalszy rozwój specjalnych „elitarnych” kierunków studiów (np. studiów interdyscyplinarnych, międzywydziałowych itp.) lub ścieżek studiowania (specjalności z odrębnym, odpowiednio przygotowanym programem) z myślą o młodzieży szczególnie uzdolnionej. Gdyby wyłonienie uczelni badawczych okazało się (z powodów politycznych lub organizacyjnych) trudne lub niemożliwe, studia takie będą stanowić ważne rozwiązanie alternatywne.
 7. Aby spełnić swoją rolę, studia „elitarne” winny obejmować około 10% studentów.
 8. Zebrani podkreślali, że organizowanie studiów „elitarnych” dla tak dużej liczby studentów musi być dodatkowo finansowane ze środków ministerstwa, tak aby nie uszczuplić budżetów uczelni (wydziałów), które nie będą w stanie lub nie zechcą uczestniczyć w tych nowych rozwiązaniach.

Poza tymi konkretnymi postulatami dyskusja toczyła się również wokół problemów bardziej ogólnych. W szczególności przestrzegano przed tworzeniem opozycji: „studia masowe – studia elitarne”, podkreślając, że oba wymienione rodzaje studiowania stanowią integralną część nauczania na poziomie wyższym i wzajemnie się uzupełniają. Wyrażono też sprzeciw wobec postępującego procesu przekształcania szkół wyższych w szkoły zawodowe, kształcące wąsko wyspecjalizowanych specjalistów, podkreślając, że wartość wyższego wykształcenia leży przede wszystkim w podnoszeniu poziomu intelektualnego i formowaniu osobowości studenta. Sugerowane często w mediach łączenie ogólnego wykształcenia z bezrobociem wśród absolwentów nie ma żadnego uzasadnienia. Postulowano wreszcie, aby nadchodzący niż demograficzny wykorzystać dla podniesienia jakości nauczania, np. przez zmniejszanie liczebności grup studenckich. Zmniejszenie liczby studentów nie powinno być pretekstem do redukcji budżetów uczelni. Gorąco dyskutowany był również problem relacji uczelni z mediami i – generalnie – ze światem zewnętrznym.

Na zakończenie dodajmy, że nie padł ani jeden głos w obronie obecnej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. W opinii uczestników debaty, ustawę tę należałoby w istotny sposób znowelizować lub nawet napisać na nowo.

Krótkie sprawozdanie ze spotkania w Tomaszowicach zostało opublikowane w czasopiśmie *Forum Akademickie* (P. Kieraciński, FA 12/2014). W niniejszej książce prezentujemy komplet tekstów przygotowanych i udostępnionych przez autorów referatów oraz osoby biorące udział w dyskusji. Teksty te – rzecz jasna – odzwierciedlają poglądy autorów, a nie organizatorów debaty.

*Andrzej Białas
Szczepan Biliński*

Program debaty PAU
„Studia i studiowanie: po co i jak zmieniać uniwersytety w Polsce”
Tomaszowice, 15–17 listopada 2014

Otwarcie debaty: Andrzej Białas

Sesja 1

Przewodniczący: Andrzej Kajetan Wróblewski

Maciej Żylicz: *Przyszłość uniwersytetów w Polsce*

Wiesław Banyś: *Uniwersytet w przebudowie*

Jacek Witkoś: *Czy istnieje szansa na internacjonalizację studiów w Polsce*

Sesja 2

Przewodniczący: Andrzej Borowski

Karol Musioł: *Nowe zadania uniwersytetu*

Sesja 3

Przewodniczący: Karol Musioł

Anna Machnikowska: *Quo vadis, Universitas?*

Lucjan Suchanek: *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być „homo occidentalis”?*

Sesja 4

Przewodniczący: Lucjan Suchanek

Leszek Pacholski: *Kalifornijska reforma sprzed 50 lat – czy warto ją naśladować?*

January Weiner: *Kontrola jakości materiału i produktu końcowego w procesie „wytwarzania” absolwentów uniwersytetu*

Sesja 5

Przewodniczący: Szczepan Biliński

Andrzej Kajetan Wróblewski: *MISMaP – koń trojański w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce*

Jerzy Axer: *Kiedy wreszcie Troja zostanie zdobyta? – doniesienia z MISH-owego frontu*

Sesja 6

Przewodniczący: Andrzej Białas

Dyskusja ogólna, wnioski

Prof. dr hab. MACIEJ ŻYLICZ

Fundacja na rzecz Nauki Polskiej

PRZYSZŁOŚĆ UNIWERSYTETÓW W POLSCE

Systemy szkolnictwa wyższego na całym świecie muszą reagować na przemiany zachodzące we współczesnym świecie, tak by stworzyć konkurencyjną ofertę przyciągającą najlepszych studentów. W Polsce jest to obszar, który wymaga głębokich zmian, ukierunkowanych na realizację misji współtworzenia nowoczesnego społeczeństwa.

Chciałbym zacząć od rozróżnienia koncepcji uniwersytetu badawczego i wyższych szkół zawodowych. Będę mówił przede wszystkim o uniwersytetach badawczych. Ich idea opiera się na uczestnictwie studentów w prowadzonych na najwyższym poziomie badaniach naukowych. Dzięki temu mogą oni zyskać zasoby i kompetencje pozwalające im w przyszłości stworzyć elitę intelektualną naszego kraju. Uniwersytet badawczy powinien być szkołą kreatywnego myślenia. Miejscem, gdzie spotykają się ludzie twórczy, którzy poprzez krytykę, dociekliwość i ciągłe wątplenie stymulują studentów do zadawania pytań i do prób znajdowania odpowiedzi – nie tylko na ważne społecznie pytania, ale także na takie, które są podyktowane „jedynie” umiłowaniem prawdy, nawet jeśli dążenie do nowego odkrycia jest realizowane w oderwaniu od jego późniejszego zastosowania [1].

W ideę uniwersytetu jest wpisane napięcie między wolnością badań naukowych i nauczania a zarządzaniem, finansowaniem i nadzorem. Jest to problem tak stary, jak same uniwersytety. Rozstrzygnięcia wymaga kwestia: czy sponsor (w dzisiejszych czasach np. państwo, rozumiane szeroko jako „ogół obywateli”, a nie tylko jako jego organy) powinien mieć wpływ na zarządzanie i sprawować nadzór nad uniwersytetami? Myślę, że uniwersytety badawcze powinny aktywnie uzasadniać swoje istnienie społeczeństwu i jednocześnie poddawać

się społecznemu nadzorowi. Z drugiej strony, społeczeństwo powinno zdawać sobie sprawę, że uniwersytet to instytucja obliczona na długie trwanie, pracująca na przyszłość tego społeczeństwa, a nie służąca rozwiązywaniu doraźnych, czasem praktycznej natury problemów [1].

Według badań przeprowadzonych przez prof. Marka Kwieka z UAM, system szkolnictwa wyższego w Polsce jest oparty na podejmowaniu decyzji w sposób kolegialny przez rady wydziału czy senaty [2]. Mamy najsilniejsze ciała kolegialne w Europie, a jednocześnie mają one najmniejszy deklaracyjny związek ze światem zewnętrznym. Takiego systemu już w Europie nie ma. Już nikt nie postrzega uczelni wyższych jako „wież z kości słoniowej”. Potrzebujemy więc zmian w naszym myśleniu o szkołach wyższych. Uczelnie powinny cieszyć się daleko idącą autonomią, ale jednocześnie ich działalność powinna być transparentna i poddawana ocenie – nie tylko społeczności akademickiej, ale i środowisk, w których uczelnia jest aktywna. Obecnie obowiązująca ustawa o szkolnictwie wyższym w zasadniczy sposób krępuje autonomię uczelni, dlatego uważam, że celowa jest zmiana formy prawnej szkół wyższych – powinny być one w przyszłości zarządzane jako fundacje lub spółki, a ustawa o szkolnictwie wyższym powinna ograniczać się jedynie do zadań ministra w zakresie finansowania i rozliczania środków pochodzących z budżetu państwa, przeznaczonych na ten obszar. Wszystkie inne kwestie związane z funkcjonowaniem szkół wyższych powinny być uregulowane przez statuty uczeni.

Jak możemy osiągnąć taki cel i skąd mają się wziąć owe uniwersytety badawcze? Proponuję, aby Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego uruchomił otwarte konkursy na uzyskanie przez uczelnie takiego statusu. Mogłyby w nim brać udział zarówno obecne uczelnie publiczne, jak i prywatne. Uczelnie w ramach konkursu przedstawiałyby plan restrukturyzacji i – ewentualnie – konsolidacji z innymi uczelniami, a także projekt struktury ich zarządzania oraz plany poprawy jakości prowadzonej przez nie dydaktyki i badań naukowych. Wybrane w konkursie uczelnie uzyskiwałyby pierwszą dotację na przeprowadzenie proponowanych zmian. Na ten cel można wykorzystać fundusze strukturalne w ramach programu operacyjnego POWER, realizowanego w nowej perspektywie finansowej na lata 2014–2020. Po upływie 5–7 lat konieczny byłby audyt uczelni wyłonionych w pierwszym etapie konkursu, a te z nich, które rzeczywiście zrealizowałyby zadeklarowany program, uzyskałyby status uniwersytetów badawczych. To z kolei oznaczałoby dla nich uzyskanie dodatkowego finansowania. Uczelnie badawcze, dzięki uchwalonym przez siebie statutom, uzyskałyby całkowitą autonomię w zakresie zarówno struktury, zarządzania, jak i prowadzonej dydaktyki. Skarb Państwa byłby w takim przypadku założycielem fundacji (lub spółki), co znaczy, że uniwersytet badawczy, pozostając

uczelnia publiczną, działałby na podstawie statutu fundacji (lub spółki). Już po uzyskaniu statusu uniwersytetu badawczego jednostki takie także byłyby okresowo audytowane, co znaczy, że w przypadku oceny negatywnej mogłyby utracić przyznany status. W takiej sytuacji na zwolnione miejsce możliwy byłby wybór innej uczelni w osobnym konkursie.

Jeśli chodzi o pozostałe uczelnie (w tym uczelnie zawodowe), ich status prawny byłby podobny. Działałyby na podstawie ustawy o fundacjach. Skarb Państwa przekazywałby im na własność budynki, działki oraz inne nieruchomości i mienie. Uczelnie te powinny jednak spełniać warunki instytucji pożytku publicznego. Skarb Państwa mógłby zastrzec w statutach tych fundacji niezmienność celów ich istnienia.

Wszystkie uczelnie konkurowałyby ze sobą o najlepszych studentów – między innymi poprzez realizację własnych strategii rozwijania silnych stron i potencjału danej uczelni. W przypadku uczelni, które nie uzyskają statusu uczelni badawczych, decyzje akademickie (czuwanie nad jakością badań i prowadzonej dydaktyki, zatrudnianie na etatach profesorskich) oraz powoływanie członków rady nadzorczej pozostawałyby w gestii Senatu, którego przewodniczącym byłby rektor. Zarządzanie uczelnia także należałoby do kompetencji rektora, który odpowiadałby za swoje decyzje przed radą nadzorczą. Byłby on powoływany przez radę w wyniku otwartego konkursu. Rada zatwierdzałaby także roczne sprawozdania rektora i mogłaby – w uzasadnionych przypadkach – odwołać go lub przyjąć jego rezygnację. W skład rady nadzorczej wchodziłoby od 7 do 14 członków (spośród których przynajmniej 40% pochodziłoby spoza uczelni, to znaczy byłiby nimi nie akademicy, lecz przedstawiciele biznesu, społeczności i władz danego regionu, absolwenci uczelni, którzy osiągnęli sukces itd.).

Poniżej proponuję różne formy finansowania szkół wyższych w nowym systemie:

1. Bon edukacyjny – dotacja z budżetu państwa, przyznawana uczelni na każdego kształcącego się studenta, zależna od kosztochłonności poszczególnych kierunków studiów oraz jakości prowadzonej dydaktyki – ocenionej przez Polską Komisję Akredytacyjną. MNiSW mogłoby zwiększyć dotację w przypadku kierunków ważnych dla gospodarki lub kultury narodowej (wspomaganie tak zwanych niszowych, ale potrzebnych kierunków studiów).
2. Czesne płacone przez studentów. W przypadku obywateli polskich odpłatność za studia powinna być powiązana z systemem kredytowym z odroczonej płatnością. Kredyt na studia byłby zwracany przez absolwenta z części podatków PIT (lub CIT). W sytuacji płacenia podatków w innym kraju niż Polska absolwent zwracałby pożyczkę w ratach pro-

porcjonalnych do zarobków. Poziom czesnego wyznaczałaby uczelnia na zasadach rynkowych. Dla studentów osiągających najlepsze wyniki w nauce powinna być dostępna możliwość częściowego umorzenia kredytu.

3. Dotacje celowe, uzyskiwane od instytucji regionalnych, działających na tym samym terenie, co uczelnia.
4. Granty badawcze – krajowe i zagraniczne (w tym wynikające z prowadzonej przez uczelnię współpracy z zagranicą).
5. Dotacja z budżetu państwa, proporcjonalna do środków uzyskanych z grantów badawczych. Zastępowałaby ona (w całości lub częściowo) obecną dotację na działalność statutową i byłaby powiększana o koszty utrzymania unikatowej aparatury badawczej. Wprowadzenie takich zmian umożliwiłoby zlikwidowanie obecnej oceny parametrycznej.
6. Zamówienia rządowe.
7. Dotacja z budżetu państwa, proporcjonalna do funduszy, które uczelnia uzyska z sektora prywatnego (od firm). Jest to element, który ma na celu stymulowanie współpracy uczelni z gospodarką. Pojawienie się tego dodatkowego mechanizmu finansowania wymusiłoby także zmianę zasad oceny pracownika naukowego uczelni.
8. Darowizny oraz odpisy podatkowe osób fizycznych i podmiotów gospodarczych na rzecz uczelni.

Ponadto szkoły wyższe, które uzyskały status uniwersytetów badawczych, otrzymywałyby dotację prorozwojową z budżetu państwa (fundusze przyznawane bez określania, na jakie cele statutowe uniwersytet ma je wydać). Poziom dotacji byłyby ustalany raz na 3–4 lata, co zwiększyłoby stabilność finansowania tych wyróżnionych uczelni.

Żeby uniwersytety badawcze i pozostałe szkoły wyższe mogły działać skutecznie, w całym sektorze nauki należy dokonać zasadniczych zmian. Przede wszystkim powinniśmy odejść od systemu „Polski resortowej” i w miejsce istniejących dziś pionów (szkolnictwo wyższe, instytuty PAN, instytuty badawcze) – stworzyć struktury poziome. Taki postulat znajduje swoje rozwinięcie w koncepcji Centrów Wiedzy (CW), zaproponowanej przez prof. Andrzeja Rabczenkę [3]. Centra takie powinny być zarządzane jako spółki lub fundacje. Byłyby one strukturami współpracującymi z firmami oraz z uczelniami, a niektóre z nich weszłyby w skład uczelni. Ośrodki te, w myśl propozycji prof. Rabczenki, byłyby „organizacjami łączącymi gospodarkę z wiedzą światową”. Status CW byłby nadawany organizacjom tworzącym, przetwarzającym, kumulującym i wdrażającym wiedzę. Centra Wiedzy byłyby finansowane dzięki różnego typu dotacjom (zob. powyżej: punkty od 3 do 8).

Proponowane zmiany powinny doprowadzić do uzyskania przez uczelnie i Centra Wiedzy większej autonomii niż ta, jaką dysponują w tej chwili instytucje prowadzące badania naukowe, ale także do zwiększenia ich odpowiedzialności za swoje działania przed społeczeństwem. Warunkiem tych zmian jest jednak likwidacja wielu obowiązujących aktualnie ustaw i rozporządzeń (w tym m.in. oceny parametrycznej), a także wielu instytucji, które obecnie nie tylko ograniczają autonomię uczelni (jednostek badawczych oraz poszczególnych uczonych w nich pracujących), ale także hamują wspieranie i promocję najlepszych badaczy (przez co utrwalają brak „kultury jakości” w polskiej nauce). Zmiany te powinny także doprowadzić do:

1. Likwidacji tytułu profesora nadawanego przez Prezydenta RP. Przywilej zatrudniania na etatach profesora nadzwyczajnego (zatrudnienie na czas określony) oraz profesora zwyczajnego (zatrudnienie na czas nieokreślony) miałyby jedynie uczelnie spełniające odpowiednie warunki akredytacji.
2. Likwidacji stopnia doktora habilitowanego – pod warunkiem wprowadzenia systemu otwartych konkursów na stanowisko profesora nadzwyczajnego oraz zasady, że kandydat stający do konkursu – jeśli chce być zatrudniony na tej samej uczelni, gdzie uzyskał stopień doktora – musi odbyć przynajmniej dwuletni podoktorski staż naukowy poza macierzystą jednostką.
3. W przypadku nauczania III stopnia (studia doktoranckie) powinno dopuszczać się (w ramach umowy między instytucjami) przygotowywanie pracy doktorskiej w Centrach Wiedzy nienależących do struktury uczelni, z zastrzeżeniem, że jej obrona powinna odbywać się na uczelni posiadającej odpowiednie uprawnienia. System taki stymulowałby współpracę między CW a uczelnią.
4. W obliczu daleko posuniętych specjalizacji w nauce jednym z najważniejszych zadań współczesnego uniwersytetu jest znalezienie wspólnego języka na pograniczach poszczególnych dziedzin. Jest to ogromne wyzwanie, któremu nie sprzyja obecna struktura wydziałowa polskich uniwersytetów. XIX- i XX-wieczny podział na poszczególne dziedziny naukowe krępuje prowadzone obecnie badania naukowe i nauczanie. Na uczelniach powinno dojść do likwidacji obecnych struktur wydziałowych, opartych na nieaktualnym już podziale na dyscypliny naukowe. Stymulowałyby to interdyscyplinarność, zarówno w nauczaniu, jak i w prowadzeniu badań. Podstawową jednostką organizacyjną na uczelni powinna być katedra/zakład, skupiona wokół wybitnego uczonego. Większe struktury powinny być tworzone jedynie w celu koordynacji prowadzonej w mniejszych jednostkach dydaktyki.

Przeprowadzenie proponowanych zmian nie jest w żadnym razie możliwe w formie „terapii szokowej”. Ich wdrożenie powinno się odbyć jako proces rozłożony w czasie (ok. 10 lat) i podzielony na kilka etapów:

1. Pierwszym etapem powinno być przeprowadzenie (na poziomie ministerstwa) otwartego konkursu dla uczelni na uzyskanie statusu uniwersytetu badawczego. Równocześnie należy całkowicie przebudować sposób działania Polskiej Komisji Akredytacyjnej oraz „branżowych komisji akredytacyjnych”.
2. Drugim etapem powinno być wprowadzenie dotacji prorozwojowej, stymulującej współpracę uczelni ze środowiskiem zewnętrznym. Uczelnia/CW na każdą złotówkę pozyskaną ze środków prywatnych uzyskiwałaby z budżetu proporcjonalną dotację.
3. Następnie należy wprowadzić bon edukacyjny wraz z częściową odpłatnością za studia, połączoną z systemem kredytowym z odroczonej odpłatnością, oraz zamienić dotację statutową na dotację proporcjonalną do funduszy uzyskanych przez uczelnie z grantów badawczych.
4. Dopiero w ostatnim etapie uczelnie wyższe zmieniłyby status prawny (na fundacje lub spółki) i niektóre z nich uzyskałyby status uniwersytetów badawczych.

Proponując wymienione zmiany, zdaję sobie sprawę z dwóch podstawowych zagrożeń:

1. Możliwość wpływu politycznego na obsadzanie rad nadzorczych uczelni. To, co sprawdza się w demokracjach zakorzenionych od wielu lat, niekoniecznie musi sprawdzić się w Polsce. Z pewnością rady nadzorcze na uczelniach nie mogą być tworzone tak, jak obecne rady nadzorcze w spółkach Skarbu Państwa! Powoływanie takich organów w sektorze przedsiębiorstw państwowych w wielu przypadkach nie odbywa się w sposób merytoryczny i transparentny. Trzeba pamiętać, że państwo jest słabym inwestorem, przede wszystkim ze względu na to, że wydaje pieniądze nie swoje, lecz podatników. Stąd propozycja, aby rady nadzorcze uczelni były powoływane przez ich senaty.
2. Niebezpieczeństwo, że samo środowisko naukowe nie będzie w stanie wyłonić komisji akredytacyjnych działających wyłącznie w oparciu o kryteria merytoryczne, a także stworzyć sprawnego systemu eliminowania ze środowiska osób, które nie prowadzą wartościowych badań naukowych i nie stosują międzynarodowych standardów w nauczaniu.

Pokonanie tych potencjalnych przeszkód jest konieczne, by proponowany system mógł zadziałać, a zależy to wyłącznie od nas samych – od społeczności uczonych.

W czasie ostatnich 25 lat nauka i szkolnictwo wyższe były poddawane kolejnym reformom. Ostatnia nowelizacja ustawy dotyczącej szkolnictwa wyższego weszła w życie 1 października 2014 r. Pracownicy naukowcy zawsze należeli do awangardy intelektualnej naszego kraju i w znakomitej większości wspierają zmiany budujące transparentne systemy finansowania nauki i szkolnictwa wyższego, systemy, które w założeniach mają tworzyć jasne i jednakowe dla wszystkich zasady uzyskiwania publicznego wsparcia. Dążąc do zmiany systemu, musimy kierować się przede wszystkim szacunkiem dla rzeczywistego dorobku badawczego i doświadczenia pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych [1]. Musimy nauczyć się także promowania najlepszych, niezależnie od ich wieku i miejsca, w którym pracują. 10% polskiej kadry naukowej w Polsce tworzy 50% całości „produkcji naukowej” (publikacji, monografii, patentów, wdrożeń) [4]. Pod tym względem nie odbiegamy od innych krajów UE. To potwierdza tezę, że dobra nauka jest tworzona przez elity. Pod względem umiędzynarodowienia nauki uprawianej przez polskie elity naukowe także nie różnimy się od swoich europejskich kolegów [4]. Ale – według prof. Marka Kwieka z UAM – aż 43% kadry naukowej w Polsce (biorąc pod uwagę okres analizowanych 3 lat) należy do grupy nieproduktywnej – osoby z tej grupy nie publikują, nie patentują nowych wynalazków, nie wdrażają swoich pomysłów do praktyki przemysłowej. Pod tym względem jest to najwyższy wskaźnik w Europie [4]. Czy nasze środowisko jest zdolne do merytorycznej oceny osiągnięć naukowych i dydaktycznych nauczycieli akademickich? Czy jest gotowe do promowania najlepszych, aby stali się jeszcze lepsi? Uważam, że bez bezwzględnego przestrzegania „kultury jakości” żadna z proponowanych reform nie ma szans na powodzenie.

Literatura

1. Marcelina Smużewska, „Rozważania o współczesnym uniwersytecie w kontekście książki «Wolność, równość, uniwersytet»”, *Nauka*, 2/2014, s. 105–117.
„Wolność, równość, uniwersytet”, pod red. Cezarego Kościelniaka i Jarosława Makowskiego, Instytut Obywatelski, Warszawa 2012.
2. Marek Kwiek, „Uniwersytety jako «wspólnota badaczy»? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, Warszawa, nr 2/40/2012.

3. Andrzej Rabczenko, „System Gospodarka – Edukacja – Nauka. Propozycje pracodawców RP”, *Forum Akademickie*, wrzesień 2014, s. 21–22.
4. Marek Kwiek, „Umiędzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej” (tekst przyjęty do druku w: *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, Warszawa, 2015).

Prof. dr hab. JACEK WITKOŚ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAK NIE STRACIĆ SZANSY NA INTERNACJONALIZACJĘ POLSKICH UCZELNI?

Od dłuższego czasu prowadzona jest w Polsce dyskusja na temat internacjonalizacji polskich uczelni (np. w minionym roku konferencja na Uniwersytecie Łódzkim w ramach Narady Konsultacyjnej programu *Study in Poland* 26 czerwca 2014 r. czy spotkanie Polskiej Akademii Umiejętności w Tomaszowicach 15–17 listopada 2014 r.). Zwykle jako punkt odniesienia do dyskusji na wstępie prezentuje się dane z innych krajów. Warto uczynić to i tutaj.

Przykładowo, Kanada chce rywalizować z Francją i Niemcami w zabiegach o studentów zagranicznych i postawiła sobie za cel zwiększenie liczby obcokrajowców w swoich uczelniach do 450 000 w 2022 r. (w 2012 r. było ich w Kanadzie 265 400) kosztem 5 milionów dolarów (kanadyjskich), przeznaczonych na marketing swoich uczelni na priorytetowych rynkach, do których zalicza się Brazylię, Chiny, Indie, Meksyk, Wietnam i Turcję. Dodatkowe środki na służby imigracyjne ułatwią i przyspieszą proces załatwiania wiz studenckich. Wśród celów, jakie wyznaczył sobie nowy koalicyjny rząd niemiecki, znajduje się utrzymanie 6% udziału w światowym rynku międzynarodowych studentów, co oznacza, że liczba obcokrajowców na niemieckich uczelniach wzrośnie do 350 000 do roku 2020. Co drugi student niemiecki ma odbyć przynajmniej część studiów na zagranicznej uczelni. Realizacją tych planów zajmie się, w pierwszym rządzie, znana niemiecka agencja wymiany akademickiej DAAD, dysponująca już obecnie rocznym budżetem przekraczającym 410 mln euro. Prezydent Tajwanu ogłosił, że do 2020 r. na uczelniach tajwańskich ma studiować aż 150 000 międzynarodowych studentów, a w ciągu pięciu lat

liczba zagranicznych studentów na Tajwanie podwoiła się (z 30 000 w 2008 r. do 78 000 w 2013). Jednym z powodów zainteresowania zagranicznymi studentami jest spadek liczby urodzin i niekorzystna sytuacja demograficzna. Do studiowania na Tajwanie zachęcać mają stypendia przyznawane przez uniwersytety, ale wspierane finansowo przez rząd, podniesienie jakości kształcenia oraz zwiększenie liczby programów studiów w języku angielskim. Prezydent Rosji podpisał dekret, który pozwoli 100 000 rosyjskich studentów na kontynuowanie studiów II i III stopnia na wybranych 210 czołowych uczelniach świata. Na finansowe wsparcie tego programu władze przez następnych 10 lat przeznaczą 5 miliardów dolarów USA.

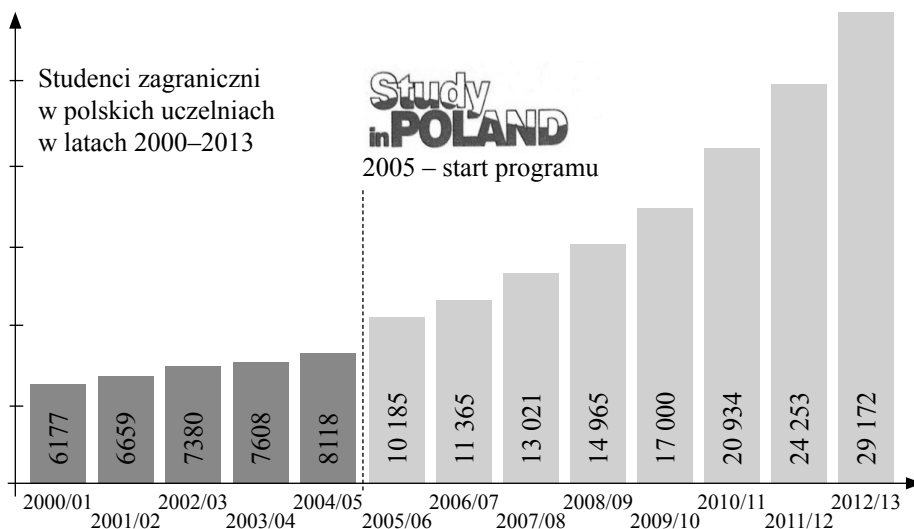
Powyższe dane wskazują jednoznacznie na fakt, że międzynarodowy rynek szkolnictwa wyższego i nauki nie podlega szlachetnym i idealistycznym zasadom *laissez-faire*, ale jest jednoznacznie dotowany i wspomagany przez środki rządowe. Dzieje się tak, ponieważ jest postrzegany jako rynek innowacyjny, rynek przyszłości, rynek, na którym warto inwestować pieniądze podatnika, gdyż bardzo szybko ulegną zwrotowi. Tabela 1 pokazuje współczesne dane dotyczące umiędzynarodowienia.

Tabela 1. Wybrane kraje o najwyższym współczynniku umiędzynarodowienia studiów (2010)

Lp.	Nazwa kraju	Studenci zagraniczni w stosunku do studentów ogółem [%]	Lp.	Nazwa kraju	Studenci zagraniczni w stosunku do studentów ogółem [%]
1.	Australia	21,2	12.	Węgry	4,0
2.	Wielka Brytania	16,0	13.	Japonia	3,4
3.	Austria	15,4	14.	Słowacja	3,4
4.	Nowa Zelandia	14,2	15.	USA	3,4
5.	Niemcy	9,6	16.	Hiszpania	3,0
6.	Belgia	8,8	17.	Estonia	1,8
7.	Dania	7,5	18.	Słowenia	1,7
8.	Szwecja	6,9	19.	Norwegia	1,5
9.	Kanada	6,6	20.	Polska	0,9
10.	Holandia	4,3	21.	Chile	0,7
11.	Finlandia	4,1	Średnia OECD		8,0

(Źródło: Education at a Glance © OECD 2012, Wissenschaftweltöffen 2013)

Warto zauważyć, że średnia wartość umiędzynarodowienia wśród studentów wynosi 8% według OECD, a w Polsce nadal utrzymuje się poniżej 1%. Dzieje się tak pomimo stałego wzrostu liczby studentów zagranicznych na naszych uczelniach.



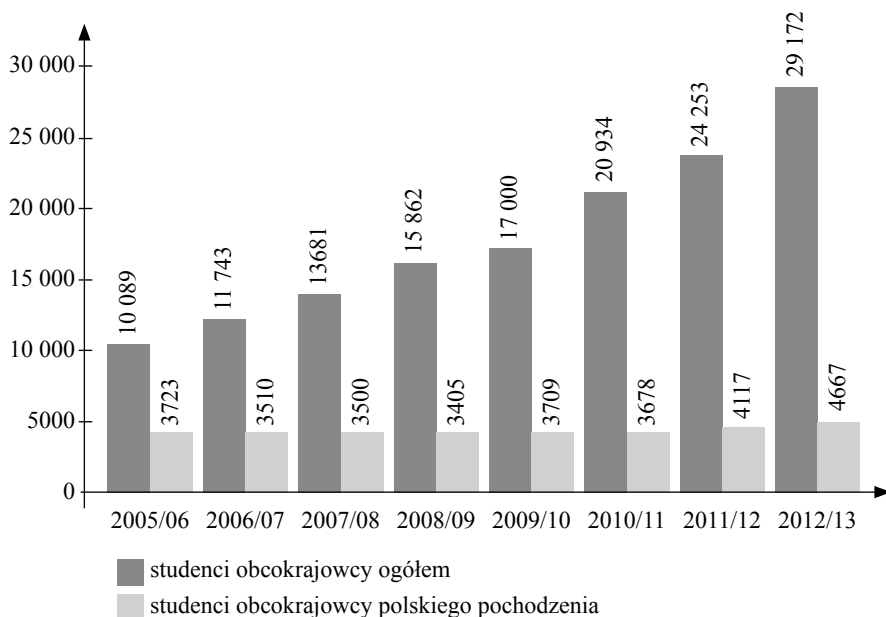
Ryc. 1. Wzrost liczby studentów zagranicznych w Polsce 2000–2013

Wiemy już teraz, że w roku 2013/2014 liczba ta wzrosła do niemal 36 000.

Historia Polski i Polaków potoczyła się w taki sposób, że diaspora polska rozszkana jest po całym globie i w wielu przypadkach młodsze pokolenie Polonii stara się, przynajmniej w części, odbywać swoje studia w kraju. Widać wyraźnie, że odsetek studentów zagranicznych w Polsce, którzy kierują się takimi motywami, jest coraz niższy (ryc. 2).

Realistycznie rzecz ujmując, istnieją obiektywne przesłanki ku temu, aby liczba studentów zagranicznych w Polsce rosła nadal. W wyniku dynamicznego wzrostu i rozwoju w ciągu ostatnich dwóch dekad polskie ośrodki akademickie uzyskały wszystkie niezbędne atrybuty w konkurencyjnej walce o studenta zagranicznego.

Po pierwsze, w dużej mierze dzięki rozsądnemu wykorzystaniu środków unijnych stworzyliśmy infrastrukturę badawczą i budowlaną na miarę XXI wieku. Nowoczesne kampusy, budynki dydaktyczne i laboratoria polskich uczelni nie odbiegają standardem od najlepszych ośrodków europejskich i światowych. Na studentów i doktorantów czekają miejsca w nowoczesnych akademikach bądź mieszkania do wynajęcia w standardzie deweloperskim.



Ryc. 2. Studenci zagraniczni polskiego pochodzenia w Polsce w latach 2005–2013

Po drugie, dysponujemy kadrą naukowo-dydaktyczną gotową do podjęcia się kształcenia studentów z zagranicy na masową skalę. W polskich uczelniach pracuje teraz pokolenie młodych adiunktów, z których każdy przebywał przynajmniej przez rok na zagranicznym stażu w wiodącej jednostce w swojej dziedzinie. Ci pracownicy naukowo-badawczy publikują w językach obcych (głównie po angielsku) i są gotowi prowadzić zajęcia w tym języku. Poza tym, od lat w takim trybie przygotowujemy zajęcia dla studentów przyjeżdżających do Polski w ramach programu Erasmus. To pokolenie nie odczuwa żadnych kompleksów i znakomicie czuje się w warunkach międzynarodowej konkurencji i mobilności.

Wreszcie, po trzecie, infrastruktura naszego kraju rozwinęła się w wystarczającym stopniu, żeby podróżowanie do nas oraz poruszanie się po Polsce nie stanowiło olbrzymiego wyzwania. Podobnie jak znalezienie godnego lokum, miejsca pracy dla współmałżonka, szkoły dla dzieci itp. Dla wielu krajów ościennych, ale też dalekich państw azjatyckich czy afrykańskich, jesteśmy bardzo atrakcyjnym krajem, leżącym w centrum Unii Europejskiej.

Udało nam się też odnieść spektakularny sukces w dziedzinie internacjonalizacji i znaleźć niszę w ekosystemie szkolnictwa wyższego, w której do-

równujemy najlepszym: studia anglojęzyczne na kierunkach i uczelniach medycznych.

Tabela 2. Czołowe uczelnie polskie pod względem liczby studentów zagranicznych w 2013 r.

	Nazwa uczelni	Województwo	Liczba
1.	Uniwersytet Warszawski	mazowieckie	1514
2.	Uniwersytet Jagielloński	małopolskie	1363
3.	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie	podkarpackie	1282
4.	Uniwersytet Medyczny w Lublinie	lubelskie	1055
5.	Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu	wielkopolskie	951
6.	Uczelnia Łazarskiego w Warszawie	mazowieckie	911
7.	Politechnika Warszawska	mazowieckie	769
8.	Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego	małopolskie	702
9.	Uniwersytet Wrocławski	dolnośląskie	681
10.	Gdański Uniwersytet Medyczny	pomorskie	675
11.	Uniwersytet w Białymstoku	podlaskie	671
12.	Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie	zachodniopomorskie	599
13.	Warszawski Uniwersytet Medyczny	mazowieckie	564
14.	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	wielkopolskie	561
15.	Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu	dolnośląskie	524

Anglojęzyczne studia medyczne to *success story* polskiej internacjonalizacji, zjawisko, które powinno inspirować podobne szeroko zakrojone działania na uczelniach innych typów. To wprost nie do uwierzenia, że ponad 20 lat temu grupa zapaleńców potrafiła przekonać swoich zwierzchników do zainwestowania niemałych środków w rozpoczęcie tych programów. Wymagało to wizji, cierpliwości, sprawności organizacyjnej oraz niemałych środków, a jed-

nak udało się pozyskać dla tych kierunków odpowiednie akredytacje z USA, stanowiące główną zachętę dla kandydatów, którzy po ukończeniu (części) studiów medycznych w Polsce mogą je kontynuować w USA bądź rozpocząć staże zawodowe w innych krajach UE. Uczelniom medycznym się powiodło, co wskazuje na to, że w innych dziedzinach również możemy osiągnąć sukces. Oczywiście nie na taką skalę, ale też przy innym poziomie początkowych inwestycji.

Głównym powodem braku przyspieszenia tempa internacjonalizacji jest obowiązujący obecnie tryb działania w tym względzie, polegający na niemal pełnej niezależności i atomizacji wysiłków: uczelnie są w dużej mierze pozostawione same sobie i znikąd nie mogą oczekiwać systematycznego wsparcia. Większość działań podejmowana jest indywidualnie, po przetarciu własnych szlaków, za własne pieniądze. Jednak budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku w taki sposób jest dla poszczególnych uczelni bardzo trudne. Z drugiej strony, nikt nie oczekuje, że jakaś instytucja zewnętrzna nagle pojawi się i zapełni polskie uczelnie studentami zagranicznymi! Oczywiście jest to, że uczelnie mają swoją specyfikę i same budują własne strategie internacjonalizacji (których głównym elementem bywa często przekonanie samych PT pracowników naukowych co do potrzeby i celowości podjęcia takich działań). Uczelnie potrzebują natomiast miejsca, agencji, adresu, gdzie mogłyby aplikować po środki na dobrze przemyślane projekty w zakresie umiędzynarodowienia. Wystarczy sięgnąć po dobre praktyki z krajów ościennych: niemiecka DAAD dysponuje budżetem około 800 mln euro rocznie, na podobną kwotę może też liczyć Campus France. Pieniądze te są bardzo dobrze wydawane, a agencje te podlegają skrupulatnej kontroli. O przydatności i sposobie działania tych agencji można się sporo dowiedzieć przy okazji angażowania się w szczegółową współpracę z uczelniami niemieckimi; np. na podstawie bilateralnej umowy UAM prowadzi wspólne studia magisterskie z Uniwersytetem kilońskim, a ciężar ich finansowania z łatwością ponoszą koledzy z Niemiec, aplikując o środki na stypendia wyjazdowe do Poznania dla swoich studentów oraz przyjazdowe do Kilonii dla części studentów z UAM. Pozostałe środki na wymianę po stronie polskiej mogą pochodzić wyłącznie z funduszy własnych uczelni. Zwracanie się do agend MNiSW w takiej sytuacji wywołuje jedynie komentarze na temat autonomii uczelni wyższych i wynikających z niej konsekwencji.

W planie ogólnym możemy w zasadzie liczyć na Fundację Perspektywy, którą współfinansujemy z własnych środków, oraz działania ministerstwa, głównie prowadzone przez Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM). Fundacja organizuje wydarzenia promocyjne i stoiska targowe pod wspólnym szyldem *Study in Poland*. Może to stanowić

dodatek, wsparcie, ale na pewno nie główną podporę umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i nauki. Z kolei BUWiWM zostało powołane do życia w zupełnie odmiennych warunkach i w innym czasie (w roku 1998). Realizuje wiele zadań, z których jedynie część koncentruje się na kształceniu cudzoziemców w Polsce i obywateli polskich za granicą, bowiem w dużym zakresie swojej działalności Biuro zajmuje się obsługą zagranicznych inicjatyw i bieżącej pracy MNiSW. Oferta Biura, adresowana do polskich studentów, doktorantów i pracowników nauki, obejmuje między innymi stypendia naukowo-badawcze, stypendia semestralne, kweryndy, staże językowe, badania eksperymentalne oraz studia podyplomowe i wynika z międzyrządowych umów bilateralnych i wielostronnych, zawartych na najwyższym szczeblu. Jest to oferta skrojona na miarę ambicji i celów ministerialnych, bardzo ogólnych, nie do końca zbieżna z konkretnymi potrzebami poszczególnych uczelni i wymogami chwili. Na swoim koncie Biuro może zapisać wiele sukcesów i jego pomoc jest dla środowiska przydatna, ale może warto zastanowić się nad możliwością aktualizacji jego agendy oraz sposobu działania. Przede wszystkim nad tym, jak BUWiWM w swoich dotychczasowych ramach wpisuje się w krajobraz szkolnictwa wyższego, w którym wzrasta rzeczona autonomia podmiotów. Podmiotów, które chciałyby sięgnąć po środki na własne, bardziej sprecyzowane działania.

Wobec powyższego, powołanie Agencji Wymiany Akademickiej, wzorowanej na DAAD, choć pewno finansowanej w mniejszej skali, staje się naczyniem chwili. Dalsza zwłoka może doprowadzić do utraty wielkiej szansy na rozwój innowacyjnej gałęzi gospodarki narodowej. Wszak po upadku wielu tradycyjnych gałęzi przemysłu uczelnie stały się w wielu miastach największymi bądź jednymi z największych pracodawców. Studenci przyjeżdżający do ośrodków akademickich naturalnie wywołują wzrost zapotrzebowania na usługi, generują tysiące miejsc pracy nie tylko na samych uczelniach, ale głównie w ich otoczeniu.

Nasze środowisko podnosi tę sprawę nie po raz pierwszy, ale widać teraz wyraźnie, że odsuwanie na później rozwiązania tego problemu nie daje się już w żaden sposób usprawiedliwić. Mamy bardzo dobre doświadczenia w powoływaniu podobnych agencji, czego najlepszym przykładem są Narodowe Centrum Nauki oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. Podobnie jak powołane powyżej agencje, Agencja Wymiany Akademickiej mogłaby opracować bogate instrumentarium finansowego wspierania mobilności pracowników naukowych i studentów, obejmującego m.in. dofinansowywanie bilateralnych i wielostronnych projektów prowadzonych przez poszczególne uczelnie z partnerami zagranicznymi, w szczególności spoza EU, konkursy na dofinansowanie mobilności studentów i pracowników polskich uczelni, jak i konkursy na granty

dla studentów, doktorantów i pracowników nauki, zamierzających przyjechać do nas. W przypadkach niektórych konkursów, aplikacje powinny być oceniane przez panele ekspertów, a nie tylko przez pracowników administracyjnych.

Środki na powołanie takiej jednostki muszą się znaleźć w budżecie kraju, który ma ambicje rozwijać innowacyjne gałęzie gospodarki oparte na wiedzy. Co więcej, w dużej mierze te środki już są w systemie, należy je teraz zidentyfikować i skumulować. Mam wrażenie, że jesteśmy w stanie dać odpowiednie świadectwo naszym ambicjom i potrzebom poprzez podjęcie konkretnych decyzji i wykonanie konkretnych posunięć organizacyjnych. Powołanie Agencji Wymiany Akademickiej jest możliwe i wykonalne, wymaga jedynie (bagatela!) dalszej wytrwałości i synergii działań środowiska, jego ciał przedstawicielskich (KRUP, KRASP) oraz organów wykonawczych (MNiSW). Być może warto do realizacji tego dzieła szukać sprzymierzeńców na najwyższym poziomie, w gabinetach Premiera i Prezydenta RP. Inwestując w mobilność akademicką, wykorzystamy potencjał sektora nauki i szkolnictwa wyższego i wprowadzimy zmianę o historycznym wręcz wymiarze dla dalszego cywilizacyjnego rozwoju Polski.

Prof. dr hab. KAROL MUSIOŁ

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

NOWE ZADANIA UNIWERSYTETU

Dawno temu uniwersytety uznawano powszechnie za fundament każdego cywilizowanego państwa. Świadomi tego byli również fundatorzy Uniwersytetu Jagiellońskiego. W akcie fundacyjnym Władysława Jagiełły możemy znaleźć takie słowa: „Po to za zrządzeniem najwyższej potęgi, rozlicznych ziem dostąpiliśmy panowania i otrzymaliśmy koronę Królestwa Polskiego, abyśmy je blaskiem uczonych osób oświecili, ich naukami jego niedostatki i cienie usunęli, z innymi krajami je zrównali”.

Zadania postawione przed uniwersytetem przez króla to, między innymi:

- wzmocnienie władzy królewskiej i wzrost potęgi państwa,
- walka z błędami i wadami społeczeństwa,
- rozwój nauki.

Moim zdaniem, taka jest misja i takie są zadania uczelni w Polsce również dzisiaj. No, może z wyjątkiem wzmacniania władzy królewskiej. Drugie zadanie nie jest w żadnej mierze mniej ważne od trzeciego również w naszych czasach.

Działalność uniwersytetów (tak będę nazywał wszystkie wyższe uczelnie prowadzące badania naukowe) oparta jest od lat na zasadach nazywanych akademickimi:

- Wolność w nauczaniu.
- Wolność w prowadzeniu badań naukowych.
- Autonomia uczelni.
- Kadencyjność władz.
- Pamięć o dokonaniach poprzedników.

- Odpowiedzialność za postępowanie w nauczaniu i badaniach naukowych.

Uznajemy te zasady za ważne i fundamentalne, ale niestety narzucają się też gorzkie pytania. Oto kilka z nich. Czy wolność w nauczaniu oznacza powtarzanie tego samego wykładu przez lata bez uwzględniania aktualnej wiedzy? Czy wolność w nauczaniu pozwala na czytanie studentom swojego skryptu na wykładach albo na odwoływanie zajęć bez przyczyny? Czy wolność w prowadzeniu badań naukowych może oznaczać brak aktywności lub pozorowaną aktywność nic nie wnoszącą do nauki? Czy tak szeroką autonomię, jak mamy w Polsce, powinny mieć również uczelnie źle zarządzane, o bardzo słabej aktywności naukowej, kiepsko uczące?

Uniwersytety nie są skazane na sukces. Wszystkie uczelnie istniejące dłużej niż kilkaset lat przeżywały wznioły i okresy stagnacji z różnych powodów, najczęściej na skutek własnych błędów. W przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego mówimy o złotym okresie w XV wieku i upadku od połowy XVI wieku do reformy Kołłątajowskiej. Najważniejsze przyczyny stagnacji na uczelniach, moim zdaniem, to:

- niedostrzeganie lub nieakceptowanie pozytywnych zmian zachodzących na świecie,
- skostniałość intelektualna i organizacyjna,
- nierozważne przywiązanie do dziedzictwa akademickiego i tradycji.

Chciałbym przypomnieć dwa momenty naszej historii. W książce „Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego” Krzysztof Stopka, Andrzej Kazimierz Banach i Julian Dybiec napisali: „W XVI wieku [...] wbrew temu, co działo się w Europie, w Krakowie zwyciężył pogląd, że jedynie wykształcenie filozoficzne oparte na Arystotelesie może być podstawą dla dalszych studiów”. Bez niego młodzież miała być „bezzadna we wszystkich fakultetach, a nawet na studiach humanistycznych”.

Dzięki własnym błędom rozpoczęliśmy długi okres stagnacji na uniwersytecie. Współpracownik Hugona Kołłątaja, Maciej Józef Brodowicz, tak pisał o Wydziale Medycznym czasów Kołłątaja: „A kiedy do prawnych i teologicznych Kolegiów rozmaitej klasy młodzież tłumnie się garnęła; tutaj przeciwnie ledwie, że kilku golarzy, i to częstokroć zapłatą lub ucztą zniewolonych, albo jakiś zbłąkany do miasta przybylec zagraniczny” (cytat z wykładu prof. Gryglewskiego, wygłoszonego podczas Śniadania Profesorskiego w 2012 r.).

Z okresów застоju uczelnie zwykle nie potrafią wyjść same. Dlatego co jakiś czas potrzebne są reformy uczelni lub całego systemu szkolnictwa wyższego. Powszechnie znane są przykłady takich reform: Kołłątajowska, Napoleońska, Humboldtowska. Brak koniecznych, ewolucyjnych zmian uczelni bądź

całego systemu edukacji prowadzi do zmian rewolucyjnych, jak to miało miejsce w 1968 r. Olbrzymie koszty tej rewolucji są w dalszym ciągu dostrzegalne w niektórych krajach, na przykład we Francji.

Aktualnie wszystkie kraje europejskie przeprowadzają mniej lub bardziej głęboką reformę szkolnictwa wyższego i systemu prowadzenia badań naukowych. Celów do osiągnięcia jest sporo. Do najważniejszych można zaliczyć: skierowanie nauczania i badań naukowych na interdyscyplinarność, konsolidacja uczelni pozwalająca na zwiększenie potencjału badawczego, wyodrębnienie kilku (kilkunastu) uczelni mających pełnić rolę „okrętów flagowych” w nauczaniu i nauce. Takie działania podejmowane są we wszystkich krajach na świecie, które liczą się na globalnym rynku edukacyjnym i badawczym.

Czy mamy kryzys uczelni w Polsce?

Uważam, że tak. Mamy sporo problemów, odłożonych na później, których nie rozwiążemy. Oto przykłady:

- Nie zmienia się od lat szkodliwy algorytm finansowania uczelni. Dotacja jest głównie proporcjonalna do liczby studentów i pracowników. Chcąc otrzymać większą dotację, uczelnie dążą do zwiększenia liczby studentów i nie prowadzą racjonalnej polityki kadrowej. Obniżane są kryteria rekrutacji na I rok studiów – aby nie zmniejszyć liczby osób przyjętych, przy zmniejszającej się z roku na rok liczbie maturzystów. Obniżane są wymagania egzaminacyjne – aby nie dopuścić do obniżenia liczby studentów w uczelni. Ministerialna dotacja dydaktyczna nie uwzględnia jakości nauczania, mimo że w poziomie nauczania w Polsce istnieje duża rozpiętość.
- Nie zdecydowano się na wyłonienie uczelni „flagowych”, które przy zwiększonym finansowaniu miałyby szanse wejść do europejskiej czołówki uczelni badawczych.
- Nie korygujemy naszych błędów w nauczaniu. Od lat uczymy podobnie jak w liceum. W stosunku do najlepszych uczelni na świecie mamy o wiele za dużo tak zwanych zajęć kontaktowych (lekcyjnych), a dużo mniej samodzielnej pracy studentów. Powodem jest chęć utrzymania (nadmiernej) liczby etatów na wydziałach. Jak w XVI wieku w Krakowie, wielu uważa, iż nasze programy i metody nauczania są bardzo dobre i żadnych zmian nie potrzebujemy. Wiele naszych uczelni to uczelnie „lokalne”, często niezważające na zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym w Europie i na świecie.

- Powszechne jest przyzwolenie na przeciętność i bylejakość w nauczaniu oraz w badaniach. Zbyt częsta jest milcząca akceptacja lekceważenia przez kogoś obowiązków dydaktycznych oraz tolerancja wobec osób, które zaprzestały działalności naukowej.
- Współpraca uczelni z otoczeniem i biznesem jest pozorowana.
- Nie dostrzegamy lub lekceważymy nowe zadania uniwersytetów.

O tych problemach dyskutuje się w Polsce od lat w gronie rektorów i całym środowisku akademickim. W kilku uczelniach prowadzone są działania, których celem jest wyeliminowanie wyżej wymienionych niekorzystnych zjawisk. Dlatego niżej przedstawione zadania są w różnym stopniu i na niewielu uczelniach realizowane. Sytuacja jest niełatwa, gdyż trudno zmieniać uczelnie bez właściwego wsparcia ustawowego i koniecznych do tego rozporządzeń oraz przy sprzecznie części środowiska akademickiego.

Zalegające zadania uniwersytetu

- Walka z przyzwoleniem na przeciętność i przymykaniem oczu na lekceważenie obowiązków.
- Rozwiązanie problemów dotyczących nauczania masowego. Potrzebna jest dywersyfikacja uczelni, programów, dyplomów i finansowania (czesne). Należy wprowadzić finansowanie uczelni zależne od jakości prowadzonych badań naukowych i poziomu dydaktyki.
- Odbudowa autorytetu uniwersytetów i uczonych. Prawie 25% Polaków określa naukowca jako osobę niebezpieczną, a ponad jedna trzecia uważa, iż naukowcy kłamią dla własnych korzyści.
- Internacjonalizacja edukacji i badań oraz przeciwdziałanie drenazowi mózgow w Polsce. Projekt powołania Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej (na wzór DAAD lub podobnej agencji w innych rozwiniętych krajach) jest w ministerstwie odkładany od wielu lat.

W demokratycznym systemie kierowania państwem, który budujemy w naszym kraju od dwudziestu pięciu lat, chcielibyśmy, aby decyzje obywateli dotyczące rozwoju Polski i Europy, naszych rodzin i każdego z nas były racjonalne, oparte na wiedzy i wiarygodnych informacjach. Jeżeli społeczeństwo podejmuje błędne decyzje, a powodem jest niewiedza, nierzetelne informacje lub nieuzasadnione lęki, kreowane przez niekompetentnych dziennikarzy lub polityków, to zagrożona jest istota demokracji, a państwo może znaleźć się w poważnych tarapatach.

Wszystkie partie polityczne w Polsce deklarują, iż chcą budować innowacyjną gospodarkę i system społeczny oparty na wiedzy. Nikt nie ma monopolu na tworzenie rozwiązań innowacyjnych. Jednak to uniwersytety (uczelnie wyższe prowadzące badania naukowe) są instytucjami, które powstały po to, aby poszukiwać prawdy, rozszerzać horyzonty ludzkiej wiedzy i dostarczać innowacyjnych rozwiązań we wszystkich dziedzinach nauki dla dobra ludzi. Przekazywanie społeczeństwu prawdy i wiedzy nie może być skierowane i ograniczone tylko do studentów. Do dostępu do wiedzy ma wszelkie prawa również pozostała część naszej społeczności. Jak nigdy dotąd potrzebny jest jak największy udział uniwersytetów w podnoszeniu poziomu wiedzy społeczeństwa przez obronę myślenia naukowego, nauczanie ustawiczne we wszystkich dziedzinach oraz dostarczanie rzetelnych informacji. Uniwersytety Trzeciego Wieku, Akademie 30+ i tym podobne inicjatywy to zdecydowanie za mało.

Te zadania uczelni są pilne, gdyż czekają nas ważne dla przyszłości Polski dyskusje: o gazie łupkowym, o energetyce (w tym o energetyce jądrowej), o genetycznie modyfikowanej żywności itp. Te same problemy stoją także przed całą Europą.

Już w tej chwili mamy wiele do odrobienia. Chciałbym raz jeszcze przytoczyć wyniki ankiety omówionej przez Piotra Zagórskiego i Piotra Cieślińskiego w „Gazecie Wyborczej” z 21 sierpnia 2012. Badania prowadzono w 10 krajach Europy i w USA. Szesnaście tysięcy losowo wybranych osób odpowiadało na 22 pytania z elementarnej wiedzy. W Polsce badania przeprowadzał OBOP.

Oto kilka wybranych odpowiedzi. Ponad połowa ankietowanych Polaków uważa, że:

- atomy są mniejsze od elektronów (jak rozmawiać o energetyce jądrowej?),
- zwykle pomidory nie mają genów, a mają je tylko te genetycznie modyfikowane (jak rozmawiać o GMO?),
- słońce emituje światło tylko jednej barwy: białej – tak uważa 60% ankietowanych; nigdy nie widzieli tęczy?
- można wziąć antybiotyk przy wirusowym zapaleniu gardła (tak uważa 72%).

Ale tylko 7% ankietowanych w Polsce uważa, iż słońce kręci się dookoła ziemi (Francuzów, Brytyjczyków czy Holendrów jest ponad 20%). Oznacza to, że potrafimy przekazać społeczeństwu ważną informację w niezafałszowanej postaci.

Skąd biorą się takie odpowiedzi? Ankietowane osoby nie są przecież głupcami. Są reprezentatywną próbką naszego społeczeństwa. Te zdumiewające odpowiedzi ankietowane osoby uzyskują głównie z tzw. publicznej przestrze-

ni informacyjnej (PPI). Ta przestrzeń jest tworzona przez prasę, TV, internet, kazania itp. Wyniki ankiety odzwierciedlają wiarygodność informacji w PPI. Wiele osób jest bezbronnych przy korzystaniu z takiej informacji, gdzie pomieszane są wiadomości prawdziwe z fałszywymi, zwykle bzdury z rzetelną wiedzą.

Również niektórzy pracownicy wyższych uczelni i instytucji badawczych zdecydowanie zbyt często wzmacniają „ciemną stronę PPI”. Prowadzi to do erozji autorytetu ludzi nauki, nauczycieli akademickich oraz wyższych uczelni. Według tej ankiety, prawie 25% Polaków określa naukowca jako osobę niebezpieczną, a ponad jedna trzecia uważa, iż naukowcy kłamią dla własnych korzyści. Nie tak dawno mieliśmy do czynienia z przykładem takiego postępowania. Ciekawe, jak wyglądałyby wyniki sondażu po tym wydarzeniu?

Uniwersytety nie mogą trwać w dostojnym bezruchu i muszą walczyć nie tylko o prawdę w nauce, ale i o prawdę w PPI. Uczelnie muszą reagować na publiczną promocję głupoty i niekompetencji, na dezinformację oraz erozję swojego statusu. Moim zdaniem, szkolnictwo wyższe w Polsce wchodzi w kryzys analogiczny do tego, który rozpoczął się na Uniwersytecie Jagiellońskim w połowie XVI wieku. Jak najszybciej potrzebne są zmiany na miarę decyzji Komisji Edukacji Narodowej. Potrzebny jest reformator na miarę Hugona Kołłątaja, z jego uprawnieniami.

Jakie powinny być nowe zadania uniwersytetu?

- Opracowanie i wprowadzenie w życie programu wyjścia z kryzysu, w którym pogrążają się uczelnie w Polsce.
- Przywrócenie wagi wiedzy, nauce i edukacji – tak aby stały się one na nowo fundamentem państwa.
- Pomoc demokratycznemu społeczeństwu w podejmowaniu racjonalnych decyzji opartych na wiedzy.
- Walka z niewiedzą i niekompetencją społeczeństwa. Reagowanie na głupotę i niekompetencję. Troska o rzetelność informacji w publicznej przestrzeni informacyjnej (PPI).
- Podnoszenie poziomu wiedzy społeczeństwa przez szeroko rozumiane nauczanie ustawiczne. Uniwersytety Trzeciego Wieku, Akademie 30+ to zdecydowanie za mało.
- Zmiana relacji między uczelniami a mediami; w tym zakresie konieczne będą następujące działania:

- współpraca uczelni i wszystkich mediów w przybliżaniu społeczeństwu sensu, procesu i wyników badań naukowych. Przekaz takiej informacji musi być zdywersyfikowany w zależności od odbiorców (młodzi, starsi, poziom wykształcenia), przygotowany na różnym poziomie, ale zawsze przedstawiony językiem zrozumiałym dla odbiorcy,
- wspomaganie dziennikarzy przez pracowników naukowych uczelni. Tekst dotyczący spraw naukowych powinien być tworzony wspólnie przez naukowca i dziennikarza, tak aby był zrozumiały w czytaniu i zachował przekaz naukowy. (Tak pracuje się nad tekstami w *Atomium Culture*),
- tworzenie mediów (głównie internetowych) reprezentujących uczelnie i/lub grupy uczelni (KRASP, KRUP), w których przedstawiane i komentowane byłyby aktualnie prowadzone badania naukowe. Te media muszą być źródłem wiarygodnych informacji o uczelniach i nauce dla dziennikarzy i wszystkich zainteresowanych.

Przed nami stoją również nowe zadania na poziomie europejskim. Główne z nich to skuteczne włączenie polskich uczelni do Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA) oraz Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej. Chciałbym cytować fragmenty raportu zespołu ERAB (European Research Area Board), powołanego przez Komisarza ds. Nauki:

„Europejska Przestrzeń Badawcza (ERA) jest niezbędna. W związku z wyzwaniami, przed którymi staje nasza planeta i Europa, musimy działać – i to działać już teraz. W przeciwnym razie Europa nie tylko zostanie zmarginalizowana na rynku globalnym, ale także nie będzie zdolna skutecznie działać w rozwiązywaniu najważniejszych problemów.

Dlatego też potrzebne jest odważne przywództwo w realizacji działań w sześciu poniższych obszarach, aby do 2030 roku można było doprowadzić do w pełni funkcjonującej ERA.

Grand Challenges współczesnego świata:

- zmiany klimatu,
- bezpieczeństwo i zasoby energetyczne,
- zasoby wodne,
- starzenie się społeczeństw,
- ochrona zdrowia,
- zrównoważony rozwój dla wszystkich.

Te wyzwania są ogromne i wymagają radykalnej zmiany naszego sposobu myślenia, pracy i prowadzenia badań – zmiany na skalę niespotykaną dotąd w naszej historii.

Zmianę tę nazywamy «Nowym Renesansem», aby świadomie przywołać dawną, analogiczną rewolucję w myśleniu, życiu społecznym, nauce”.

Czy nasze ministerstwo, środowisko akademickie i naukowe myśli podobnie? Czy w Polsce mamy plan finansowy i organizacyjny włączenia polskich uczelni do grona tych uniwersytetów, które wytyczają kierunki rozwoju nauki na świecie? Nowe zadania uniwersytetu, te na poziomie kraju i te na poziomie europejskim, wymagają istotnych zmian organizacyjnych oraz nowego, renesansowego sposobu myślenia. Potrzebni są reformatorzy z determinacją Kołłątaja oraz silni politycy z wyobraźnią. Zmiany są konieczne, gdyż tylko one mogą spowodować, iż nasze uczelnie przestaną być uczelniami lokalnymi, pozbawionymi (praktycznie) wpływu nie tylko na to, co się dzieje na świecie, ale i w Polsce.

Czy uda nam się takie zmiany wprowadzić? Myślę, że nie, gdyż uniwersytety trwają w dostojnym bezruchu i tak będzie w dalszym ciągu, ponieważ:

- aktualny kryzys nie jest jeszcze wystarczająco głęboki, aby powstała konieczność przeprowadzenia trudnych reform,
- rektorzy są głównie zajęci rozwiązywaniem codziennych problemów uczelni i nie mają ani środków finansowych, ani władzy koniecznej do przeprowadzenia takich zmian,
- politycy nie podejmą działań obniżających słupki popularności przed kolejnymi wyborami, które wypadają często,
- każda reforma zostanie oprotestowana przez jakąś część środowiska akademickiego (zapewne w imię obrony autonomii uczelni i wolności akademickich), co wykorzysta aktualna w danym momencie opozycja do celów politycznych,
- dla większości środowiska akademickiego i naukowego święty spokój jest cenioną wartością, dlatego współpraca z mediami nie ruszy z koniecznym rozmachem i nie zostanie też podjęta walka o rzetelność informacji w PPI.

Jeżeli się mylę w moich przewidywaniach, to z radością przyznam się do nieuzasadnionego czarnowidztwa i błędów w ocenie sytuacji.

Dr hab. prof. UG ANNA MACHNIKOWSKA

Uniwersytet Gdański

QUO VADIS, UNIVERSITAS?

Powodów postawienia tytułowego pytania jest kilka. Po pierwsze, zmiany, których doświadcza i ma wkrótce jeszcze doświadczyć edukacja akademicka w Polsce, są (i będą) bardzo istotne. Ich następstwem będzie reorientacja, względem łacińskiej tradycji, kierunku rozwoju uniwersytetów. W przestrzeni politycznej oraz prawnej kierunek reform został zdefiniowany, jednak treść przekazu jest czytelna tylko co do nieuchronności samego procesu. Jego przebieg może być natomiast bardzo różnorodny. Potwierdzają to rozmijające się dyskusje w środowisku naukowców, prognozy instytucji badawczych i doradczych, wypowiedzi administracyjnych decydentów, a także opinie przedstawicieli sfery gospodarczej, których głos stał się bieżącym punktem odniesienia dla oceny jakości kształcenia akademickiego. Problem nie sprowadza się tylko do zarysowania różnicy poglądów na temat tempa reformy oraz wskaźnika udziału podmiotów pozauniwersyteckich. To również poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak faktycznie rozumiane są hasła skonsolidowania finansowego i wsparcia organizacyjnego dla najlepszych jednostek naukowo-dydaktycznych (tzw. okrętów flagowych) oraz koncepcja „uniwersytetu otwartego”. W jej skład ma wchodzić m.in. system uznawania efektów uczenia się, zgodnie z ideą *life-long learning* (LLL) oraz nieograniczony dostęp, poprzez strony internetowe, do regularnych akademickich wykładów i ćwiczeń. Nie w pełni rozpoznanym elementem pozostaje też stan wiedzy o interesach poszczególnych podmiotów tego przedsięwzięcia, *a priori* określanych jako wspólne¹.

¹ Symbolicznym przykładem jest, powtarzające się też w stosunku do innych zagadnień, sformułowanie „trudno na razie ocenić, czy i jak uczelnie wykorzystują tę możliwość”, odno-

W tej sytuacji określenie perspektywy statusu uniwersytetu i jego społecznej roli w najbliższym dziesięcioleciu staje się coraz bardziej pilne i niezbędne. Zadanie to powinien przejąć i zrealizować sam uniwersytet. W przeciwnym razie wiele następnych debat i prac angażujących akademików okaże się bezprzedmiotowymi, kolejne akty prawne zobowiązujące uczelnie wyższe do nowych czynności będą funkcjonować w rozproszeniu i przy braku akceptacji części ich adresatów. Posłuch znajdzie również medialnie nośna teza o naukowo-dydaktycznej anachroniczności i intelektualnej bierności polskiego uniwersytetu na tle jego ekonomiczno-socjologicznego otoczenia oraz uczelni w innych państwach. Dlatego należy ponowić następujące pytania: o której realnej drodze przemian dyskutujemy?, o co się w tej sprawie zasadniczo spieramy?, jaka jest możliwość wypracowania jednolitej opinii? – tak wewnątrzrodowiskowo, jak i w relacjach między uniwersytetem a władzą polityczną (na poziomie krajowym oraz Unii Europejskiej).

Drugą przyczyną tytułowej refleksji jest konieczność podkreślenia coraz to większej marginalizacji punktu widzenia uniwersytetu w planowanych reformach. Tymczasem to kategoria podmiotowa, nacechowana respektem dla autonomii wywodzonej z zasad demokratycznego państwa prawnego oraz społeczeństwa obywatelskiego. To także specyficzne, krajowe uwarunkowania egzystencji szkolnictwa wyższego w ostatnich 25 latach. Na względzie należy mieć ponadto zdolność dużych instytucji publicznych, a takimi stały się nasze uczelnie, do nieformalnej modyfikacji podejmowanych wobec nich działań. Nie rozstrzygając, jak bardzo są dzisiaj samodzielne, mają one na tyle siły, aby narzucane lub proponowane w ich funkcjonowaniu zmiany częściowo zablokować bądź zdeformować. Powodem może być sprzeczność niektórych z nich z potrzebami własnymi uniwersytetu, ale i brak warunków do zrealizowania innych, tym razem w pełni akceptowalnych dla wszystkich zainteresowanych. Tym bardziej założenia i prognozy reformy edukacji akademickiej warto skonfrontować z potencjałem i interesami ich głównego wykonawcy.

Trzecim argumentem uzasadniającym postawione pytanie jest konieczność zdefiniowania celu oraz metod i narzędzi w omawianym przedsięwzięciu. Obecnie, tak w rozwiązaniach prawnych, jak i w debacie o szkolnictwie wyższym, niepokojąco często pojęcia te są niestabilne i przemienne klasyfikowane. Przyczynia się do tego nieefektywna wymiana informacji, czasem pozorowana. Dowodem jest komunikacja w sprawie nowelizacji Prawa o szkolnictwie

szące się do profilowania kształcenia ogólnoakademickiego i praktycznego, „Raport samopowiadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”, pod red. Z. Marciniaka, Warszawa 2013, s. 63.

wyższym oraz treści wychodzących poza ustawowe upoważnienie aktów wykonawczych. Środowisko akademickie, w tym jego instytucjonalna reprezentacja, nie zostało uznane za równorzędnego partnera w pracach koncepcyjnych i legislacyjnych. W konsekwencji nowe normy prawne częściej wzmacniają biurokratyzację uniwersytetu niż zapowiadaną jakość zarządzania edukacją. Wyzwaniem nie jest wówczas kreatywne myślenie i konsekwentne działanie, naukowcy muszą bowiem zmagać się z interpretacją niejasnych i niespójnych przepisów oraz z ich doktrynalnym uzasadnieniem. Bywa o nie trudno, gdyż niektóre dokumenty programowe pełne są nowomowy oraz informacji odnoszących się do uwarunkowań innych państw. Ponadto, wiele z nich powtarza treści wypowiedzi sprzed dwóch, trzech lat, abstrahując od zmieniających się uwarunkowań. Nie zawsze wynika z nich również hierarchia celów, rodzaj przyporządkowanych środków i zasada współmierności. W konsekwencji, co potwierdza praktyka, środki bywają ważniejsze od celu, a nadzór częstszy niż współpraca (symptomatyczna zmiana nazwy jednego z departamentów ministerstwa).

Takie przewartościowanie wagi na efektywności prowadzonych i planowanych przedsięwzięć, a zaniechanie dialogu spycha ich uczestników na przeciwstawne pozycje. Tam część urzędników nabiera przekonania, że wszystko można i należy zadekretować, w przeciwnym razie polski uniwersytet wyalienuje się ze społeczeństwa i pozostanie średniowiecznym zabytkiem Europy, podejmującej właśnie kolejne cywilizacyjne wyzwanie. Tam też część naukowców uznaje każdą zmianę sygnowaną przez urzędników za opresywną, co z kolei stanowi argument na rzecz zbędności refleksji na temat przekształceń stosunków społeczno-gospodarczych i uniwersytetu. Jak w takich okolicznościach przeprowadzić reformy wymagające zaangażowania i decyzji środowiska akademickiego? Wszak projekt dotyczy egzystencji uniwersytetów, a nie ministerstwa.

O myleniu celów ze środkami oraz o braku rozeznania rzeczywistych źródeł problemów, z jakimi zmagają się edukacja akademicka i jej otoczenie, świadczy też potoczna wymiana zdań między częścią przedsiębiorców i naukowców. Symbolizuje je zarzut, że „uczelnie produkują bezrobotnych”, oraz riposta – „uniwersytet to nie fabryka”. Co brzemienne, pierwszy wątek podjęły opiniotwórcze media. W konsekwencji odpowiedź na ważne pytanie: „jaki charakter powinny mieć dzisiaj studia?”, sprowadzono do danych statystycznych – liczby podejmujących pracę bezpośrednio po zakończeniu studiów oraz liczby osób pracujących zgodnie z „ukończonym kierunkiem studiów”. W szczegółach sprawa nie przedstawia się tak jednoznacznie.

Bezrobocie wśród absolwentów uczelni jest mniejsze niż wśród osób z niższym wykształceniem, choć poziom wskaźnika bezrobocia między 10% a 12% nie może być uznany za satysfakcjonujący. Po stronie uczelni leży aktualizowanie danych o rzeczywistych przyczynach tego stanu i uwzględnianie w swoich planach przyczyn związanych z treściami programowymi i metodami kształcenia. Polska gospodarka nie oferuje licznych stanowisk wymagających wysokich, specjalistycznych kwalifikacji. Jest jednak miejsce na firmy lepiej wykorzystujące zasoby intelektualne absolwentów uniwersytetów w sferze słabo dziś rozwiniętych nowych technologii i specjalności. Tę okoliczność należy dobrze rozpoznać, kształtując profil części oferty programowej uniwersytetów. Krytyczne opinie o współczesnym dyplomie magistra akcentują niesamodzielność zawodową ich posiadaczy. Problem ten w znacznej mierze stanowi pochodną luk kompetencyjnych, z którymi przychodzą na uniwersytet absolwenci liceów i techników. Ponieważ wkrótce może on zdominować pozostałe, nauczyciele akademicki muszą przejąć część obowiązków, które powinny zostać wykonane podczas wcześniejszych etapów kształcenia.

Podejście do rozwiązania tak zasadniczych kwestii, jak: wybór konkretnego wariantu reformy (włącznie z szerokim porozumieniem co do jej celów), znajomość konsekwencji tego wyboru oraz charakter udziału w nim środowiska akademickiego, będzie współdecydować o odnowieniu podmiotowości uniwersytetu albo o jego uprzedmiotowieniu. Przyczyn wystąpienia tej alternatywy jest kilka. Wśród nich można wymienić:

- nowe normatywne kryteria oceny i awansu nauczycieli akademickich oraz oceny parametrycznej jednostek badawczych,
- przesłanki podejmowania współpracy między uczelnią a podmiotami gospodarczymi zarówno w kontekście zespolenia badań z wdrażaniem ich efektów (postęp technologiczny), jak i przygotowania programów nauczania pod kątem potrzeb rynku pracy (postęp społeczny),
- polityka umasowienia wyższego wykształcenia. Obejmuje ona osoby kończące szkołę średnią oraz starsze – obecne na rynku pracy, lecz podnoszące kwalifikacje lub zmieniające je stosownie do oczekiwań pracodawców i własnych aspiracji, a także osoby, którym edukacja akademicka pomoże w podjęciu zatrudnienia (w tym samozatrudnienia) lub przyczyni się do utrzymania aktywności intelektualnej w okresie senioralnym,
- zasady kształtowania standardów jakości kształcenia i ich weryfikacji (Krajowe Ramy Kwalifikacji, procedura i uprawnienia instytucji akredytujących).

Równie ważnym skutkiem reform będzie z pewnością zróżnicowanie uczelni. Obok większej ich różnorodności pojawi się bowiem bardziej zdecydowana hierarchia, stopniowo wzmacniana wysokością nie tylko dotacji dydaktycznej, ale i środków przeznaczonych na finansowanie infrastruktury i badań naukowych. Nastąpią też zmiany w polityce kadrowej części uczelni. Nie są to zagadnienia obojętne lub jednoznacznie pozytywne dla interesów każdego z uniwersytetów oraz wszystkich wyodrębniających się w tym momencie grup jego pracowników².

Opis reformy wysuwa na plan pierwszy bezkonfliktowy postęp, w ogóle unikając oceny poszczególnych ryzyk. Mają o tym świadczyć takie sformułowania, jak: „nowy sposób myślenia o edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego”, „nowy wymiar kwalifikacji uzyskiwanych przy udziale uniwersytetów” oraz „nowy model zarządzania aktywnością dydaktyczną uczelni”. Razem powinny przełożyć się na coraz wyższe wskaźniki: edukacji, następnie zatrudnienia i mobilności społecznej. Równoległe zakłada się poprawę jakości badań naukowych, mierzoną liczbą wdrożeń ich wyników w gospodarce, oraz przewiduje się wzrost integracji społecznej. Korzyść odniesie każda kategoria interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych uniwersytetu. Tak „powinno być”, a jak „jest”?

Pierwsze skutki funkcjonowania wdrożonych kryteriów oceny i awansu nauczycieli akademickich oraz oceny parametrycznej jednostek naukowych już się pojawiły. Wśród nich można przywołać upowszechnienie uzyskania stopnia doktora nauk i zawężenie możliwości otrzymania tytułu profesora, przy jednoczesnym wprowadzaniu mechanizmów koncentrujących zainteresowanie naukowców na gromadzeniu możliwie największej liczby recenzowanych artykułów. Mechanizmy te wpisują się w silniej egzekwowany obowiązek badań naukowych, legitymujący uniwersytety. Czy jednak sumowanie punktów zgod-

² Podział przykładowy: naukowcy z powodzeniem uczestniczący lub aplikujący w ogólnokrajowych i międzynarodowych projektach badawczych; naukowcy łączący badania z wysokiej jakości dydaktyką; osoby skupiające się tylko na dydaktyce, skutecznie przekazujące wiedzę i umiejętności oraz pozostali dydaktycy; przedstawiciele nauk, z którymi powiązane są kierunki studiów cieszące się znacznym zainteresowaniem kandydatów, oraz reprezentanci kierunków nieuruchamianych z powodu niedostatecznej rekrutacji lub pozyskujących studentów/doktorantów w liczbie obciążonej ryzykiem zamknięcia (jeżeli choć kilku zrezygnuje lub nie zaliczy roku akademickiego); naukowcy dużych, uznawanych za czołowe uniwersytetów oraz tych, które powstały stosunkowo niedawno lub zmagają się z niekorzystnymi uwarunkowaniami regionalnymi; pracownicy administracji świadomi znaczenia wsparcia badań oraz uniwersyteckiej dydaktyki poprzez logiczną i systemową wykładnię prawa (w tym prawa zamówień publicznych oraz przepisów o komercjalizacji badań naukowych), kształtujący skoordynowane relacje uniwersytetu z jego otoczeniem, oraz ci pracownicy, którzy nie rozróżniają zarządzania problemem od administrowania nim.

nych z administracyjnym, i tylko administracyjnym, przydziałem (większość prac zostanie opublikowana w Polsce) może stanowić powszechną motywację do czasochłonnych poszukiwań intelektualnych oraz ich syntezy? Wiele strategicznych dla nauki, społeczeństwa i gospodarki zagadnień nadal nie odnotowuje poważnych rozważań i polemik. Czy system punktacji w swojej obecnej formie przyniesie zatem oczekiwany efekt strategiczny w postaci przygotowania, znamionujących „nowy wymiar kwalifikacji uzyskiwanych przy udziale uniwersytetów”, modułów zajęć dydaktycznych? Ich treść powinna zostać przecież powiązana z odpowiedniej jakości badaniami naukowymi i pracami rozwojowymi, prowadzonymi przez wykładowców w dziedzinie nauki związanej z danym kierunkiem studiów. Efektem realizacji takich zajęć ma być uzyskanie przez studentów „pogłębionej wiedzy” o tym, jak prowadzi się badania naukowe, co z nich wynika oraz jak można część wyników „przetworzyć” na działania pozanaukowe³.

Do tego zadania, obok umiejętności naukowych i dydaktycznych, potrzebne są też osobiste doświadczenia transferu intelektualnego między uniwersytetem a gospodarką oraz innymi zewnętrznymi interesariuszami. Oznacza to konieczność łączenia przez część osób prowadzących owe zajęcia kilku aktywności i umiejętności. Czy tę przesłankę uwzględniają nowe normatywne kryteria oceny i awansu nauczycieli akademickich? Dodatkowe umiejętności praktyczne można wykorzystać podczas realizacji projektów naukowych; niestety, nie są one (nawet jeżeli występują obok publikacji naukowych) punktowane tak samo (lub nawet wyżej), jak zbiór samych publikacji. Jak silne będą więc bodźce do dzielenia czasu pracy naukowej na przygotowanie artykułu i zbieranie doświadczeń poza salą wykładową i laboratorium?

Znaczenie dla rozwoju naukowego i dydaktycznego nauczycieli akademickich może mieć również okoliczność zajęcia przez uniwersytet korzystający z polityki umasowienia studiów pozycji jednego z większych pracodawców w regionie. Przy utrzymującym się bezrobociu, niskiej mobilności (wewnątrz kraju) i wciąż niedostatecznie transparentnym systemie rekrutacji i oceny pracy pojawia się kilka barier, w tym mentalna, przeciwdziałających egzekwowaniu kryteriów pracy naukowej i dydaktycznej wewnątrz uniwersytetu.

Rozpoznaniu indywidualnego oraz zespołowego potencjału badawczego i dydaktycznego mogłaby pomóc procedura oceny parametrycznej uniwersytetów i wydziałów. Mogłaby stać się ona również przydatną wskazówką do projektowania przez część naukowców własnych zainteresowań zawodowych,

³ § 4 ust. 5 rozporządzenia MNiSW z 3.10.2014 r., w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz. U. 2014 r., poz. 1370.

w tym rozważenia zmiany miejsca pracy (uczelni), rodzaju prowadzonych prac badawczych lub skupienia uwagi odpowiednio na awansie naukowym bądź doskonaleniu kwalifikacji dydaktycznych. To funkcjonalne narzędzie można zastosować również podczas kształtowania realnej współpracy uniwersytetu z przedsiębiorcami, wytyczania obszarów gotowych do zagospodarowania oraz tych, które wymagają dostosowania aktywności jednego podmiotu do pozostałych.

Opisywane jako ważny element przyspieszenia rozwoju działania zostały jednak ograniczone tylko do utworzenia kryteriów zróżnicowanego podziału państwowych środków finansowych. Zaniechano natomiast tego, co nadaje sens takim działaniom – zaniechano analizy wartości poszczególnych przedsięwzięć naukowych, edukacyjnych oraz prognoz ich rozwoju. W rezultacie brakuje wielu danych wyjściowych (paradoks na tle spotęgowanej w ostatnich latach sprawozdawczości), koniecznych do restrukturyzacji uczelni, a także efektywnego zarządzania zasobami kadrowymi i profilowania oferty programowej. Wymienione działania są przecież niezbędne, by kształcić na wszystkich trzech poziomach studiów i równoległe prowadzić badania naukowe oraz prace rozwojowe we współpracy z gospodarką.

Innym, obok zasad kryteriów oceny i awansu nauczycieli akademickich, kołem zamachowym reformy mają być standardy jakości kształcenia i jej weryfikacji. Krajowe Ramy Kwalifikacji mają także jeszcze jeden wymiar – zwiększenie samodzielności uczelni w określaniu treści programów kształcenia. Za jej pośrednictwem poszczególne uczelnie, w tym uniwersytety, mogą przygotować autorskie programy. To, co określane jest mianem „nowego myślenia o edukacji”, rozpoczęto jednak od sformalizowanego opisu efektów uczenia, które równoległe poddano redefinicji i połączono z procedurą weryfikacji ich osiągnięcia. Z punktu widzenia wielu nauczycieli akademickich oraz części członków instytucji akredytującej stanowi to pierwszy materialny desygnat zmian na uniwersytecie. Pojawił się w nich element rezultatu, który został wzmocniony przez dwie inne instytucje: sylabusy, zawierające oznaczenie owych efektów, oraz umowa cywilnoprawna, której stronami są student i uniwersytet. Wspólnie mają przyczynić się one do wzmocnienia konkurencyjności na rynku edukacji, a zatem do jej nowej jakości.

Wraz z konkurencyjnością do kształcenia akademickiego wprowadzono pojęcia klienta i kontraktu. Jego przedmiotem przestaje być jednak „staranne działanie” (relacja mistrz–uczeń, naukowiec–student), lecz konkretny, zuniifikowany w skali europejskiej efekt. Dodatkową specyfiką jest uzależnienie owego efektu w znacznej mierze od podmiotów zewnętrznych. Takie stanowisko przyjęło ministerstwo (w efekcie nakładanych na uczelnię różnorodnych

obowiązków, powiązanych z treścią i weryfikacją efektów kształcenia) oraz uczestniczący w tworzeniu programów kształcenia i monitoringu ich wykonywania interesariusze. Wśród nich dominują pracodawcy. Bezspornie pojawiają się tu istotne i pozytywne zależności, związane z interesem społecznym. Blisko też jednak do ukierunkowania procesu kształcenia zgodnie z założeniem czyniącym rynek modelem wszelkiej racjonalności, w którym pozyskanie pracy zaspokaja wszystkie aspiracje absolwenta uniwersytetu, formując jedną z postaci konsumpcjonizmu.

Odpowiedź na pytanie, jak wpływa zadekretowana efektywność kształcenia na podmiotowość oraz kreatywność akademickiej dydaktyki, mogłaby być inspirująca. Taka perspektywa nie pojawia się jednakże w uzasadnieniu procedur „weryfikacji efektów kształcenia” (czyli analizy porównawczej zadeklarowanych efektów kształcenia z efektami uczenia się studentów). W uzasadnieniu zawarta jest natomiast teza, iż od pewnego czasu uczelnie, a szczególnie uniwersytety, kształciły nieefektywnie, co spowodowało, że ich działania prowadziły do spowolnienia gospodarki; są więc częściowo odpowiedzialne za bezrobocie. Gdyby zarzut ten dotyczył tylko nieobecności w programach studiów konkretnej specjalistycznej wiedzy, wystarczającym instrumentem zmian okazałoby się utworzenie nowych kierunków studiów, likwidacja innych oraz zmodyfikowanie treści pozostałych. Ministerstwo wychodzi jednak z odmiennego punktu widzenia, którego przewodnim tłem jest sformułowanie o wzroście odpowiedzialności uczelni za własne działania. Według tego poglądu uniwersytet tak daleko wyalienował się z otaczającego środowiska (korzystając ze swojej autonomii), że organy państwa oraz rynek były zmuszone wskazać mu na skuteczność jako miernik edukacji oraz przekazać w tej sprawie szczegółowe instrukcje. Te ostatnie bywają jednak często niespójne z przewodnimi hasłami, od zakazu zmiany treści sylabusu w cyklu kształcenia (dopuszczalne modyfikacje tego dokumentu nie obejmują reakcji na różnorodne uwarunkowania społeczne i gospodarcze) rozpoczynając.

Kilka lat wcześniej studia stały się masowe, i to w skali, która wyróżnia Polskę nie tylko w Europie (rząd w 2013 r. zapowiedział kolejne, wyższe niż europejskie wskaźniki na następne sześć lat⁴). Na uniwersytet przyjęta została „populacja” studentów bardziej zróżnicowana niż elitarna grupa poprzedników. Równocześnie decydenci polityczni i administracyjni założyli, że taki stan rzeczy nie powinien wpłynąć na obniżenie poziomu nauczania i/lub na skreślanie

⁴ Nowe wskaźniki edukacyjne: w Europie – mniej niż 10% osób niekontynuujących nauki, przy 40% osób młodego pokolenia posiadających wykształcenie wyższe lub równoważne, dla Polski – odpowiednio 4,5% oraz 45%, „Krajowy program reform – Europa 2020”, aktualizacja 2013.

z listy studentów po pierwszej sesji egzaminacyjnej. Odpowiedzialnym za to, aby tak się nie stało, uczyniono uniwersytet, stawiając przed nim jako element „nowego myślenia o edukacji” zadanie przeobrażenia metod kształcenia, tak aby istotną wiedzę i umiejętności skutecznie przekazać wszystkim chętnym do kontynuowania edukacji na poziomie akademickim⁵.

Jeżeli tak sformułowane zadanie powiązać wyłącznie z kryterium preferowanego przez państwo naboru na studia, sprawę można by rozważyć w kategoriach zalet i wad masowego oraz elitarnego szkolnictwa wyższego. Zjawisko umasowienia studiów połączyło się jednak z innym: poważnymi lukami w edukacji współczesnych maturzystów. Obok braków z zakresu m.in. matematyki, ujawniły się niedostatecznie ukształtowane kompetencje społeczne i umiejętności. Wśród nich są kompetencje tak elementarne, jak zdolność wyszukiwania i selekcji informacji, odróżnianie faktu od komentarza, umiejętność pracy zespołowej oraz komunikatywność. W tej sytuacji zagrożone staje się osiągnięcie niektórych efektów treści programowej, w tym kreatywnego działania z użyciem pozyskanej na studiach wiedzy w zmieniającej się rzeczywistości. Nasuwa się też pytanie, dlaczego to właśnie miękkie kompetencje stały się w dyskusji o edukacji akademickiej ważnym miernikiem efektywności uniwersytetu. Odpowiedź na to pytanie pozwala zrozumieć jeden z celów wdrażanej reformy; ma też kapitalne znaczenie dla zrozumienia, co zmieniło się w otoczeniu uniwersytetu, iż to on ma przejąć funkcje społeczne, które wykonywały dotychczas szkoły podstawowe i gimnazjalne.

W tej sytuacji aktywność dydaktyczna uniwersytetu może przybrać bardzo różnorodną formę. Jedną z nich to sanowanie, nie tylko na kierunkach mniej obleganych przez kandydatów, błędów i wad systemowych niższych poziomów edukacji. W przypadku grup studenckich (roczników) mocno zróżnicowanych pod względem wiedzy i kompetencji możliwe są dwie strategie: skupianie się na uzyskaniu przynajmniej części deklarowanych efektów kształcenia przez osoby najsłabsze w grupie albo podejmowanie działań adekwatnych do potencjału osób zdolniejszych, lepiej wykształconych. Szansa, by równocześnie kształcić na „dwóch prędkościach”, jest iluzoryczna. W pierwszym wariantcie do wykorzystania będą m.in. kursy wyrównujące, dodatkowe zajęcia w trakcie roku akademickiego, zmiana treści przekazu – uproszczony język, dostosowy-

⁵ Osnowa tego domniemania zawiera się m.in. w takim sformułowaniu: „Doskonalenie dydaktyki stanie się zdecydowanie łatwiejsze, gdy pierwsi absolwenci kształcenia w nowym stylu znajdą się na rynku pracy, a uczelnie, które autentycznie zaangażowały się we wdrożenie zmian, otrzymają jako informację zwrotną ich potwierdzenie satysfakcji z odbytych studiów. Będzie to silny mechanizm wspierający doskonalenie procesu kształcenia we wszystkich uczelniach”, „Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji...”, s. 62–63.

wanie przykładów do doświadczeń odbiorców kultury masowej, nieoficjalna zgoda na wielokrotne podejście do egzaminów i zaliczeń oraz „celowościowa” wykładnia instytucji wpisu warunkowego i długu punktowego. Druga opcja to obniżenie wymagań przy ostatecznym regulaminowym podejściu do egzaminu, tak by uchronić jego uczestników przed powtarzaniem roku. Do rozważenia byłoby też inne rozwiązanie, podejmowane w przypadku znacznego rozwarstwienia danego rocznika studentów, a polegające na skróceniu toku studiów pierwszego stopnia osobom najlepiej do nich przygotowanym, tak aby osoby te nie po trzech, lecz po dwóch latach uzyskiwały dyplom licencjanta (byłaby to specyficzna modyfikacja idei uznawania osiągnięć – zgodnie z brzmieniem nowelizacji Prawa o szkolnictwie wyższym z 2014 r.).

Wzmiankowane „manewry”, choć teoretycznie możliwe, są wymagające organizacyjnie, szczególnie na kierunkach wybieranych przez znaczną liczbę kandydatów. Część uczelni (i nauczycieli) może jednak takie działania podjąć, uznając, że w obliczu niżu demograficznego i jednoczesnego zmniejszenia zapotrzebowania na studia niestacjonarne tylko one zapewnią zewnętrzne finansowanie i miejsca pracy całej dotychczasowej kadry.

Inny wariant to wykorzystanie dywersyfikacji uniwersytetów nie tylko w celu wyodrębnienia „uczelni badawczych”, lecz również elitarności ich dydaktyki. Poprzez istotne wsparcie finansowe uniwersytety uznane za badawcze mogłyby np. obniżyć limit przyjęć i stosować w trakcie studiów rzeczywistą selekcję, zgodną z określonymi przez siebie treściami programowymi i procedurami weryfikacji efektów kształcenia. Jak zachowają się pozostałe uniwersytety, dla których dotacja dydaktyczna pozostanie głównym źródłem przychodu? Czy na uniwersytetach badawczych nastąpiłoby wewnętrzne zróżnicowanie poziomu efektów kształcenia między wydziałami pozyskującymi wymierne środki na badania naukowe a tymi, które tego rodzaju dodatkowego wsparcia nie uzyskają? Rok 2015, kiedy pierwsi absolwenci ukończą nowy, prowadzony zgodnie z KRK tok studiów, nie przyniesie jeszcze rozstrzygnięcia tej kwestii, ale kolejne tak.

Modelowi Krajowych Ram Kwalifikacji i procedurze weryfikacji efektów kształcenia przypisano też funkcję inspirującego i transparentnego komunikatu dla kandydatów. Za jego pośrednictwem dowiedzą się oni, jak i gdzie pozyskać wymagane na rynku pracy efekty kształcenia, zgodne równocześnie z ich aspiracjami. Na tej podstawie dokonają świadomego wyboru rodzaju uczelni, jej profilu i kierunku studiów, ze szczególnym uwzględnieniem współpracy uczelni z pracodawcami. Wybór ten przyczyni się do, tak podkreślanego w założeniach reformy, zrjonalizowania obszarów i dziedzin, w których edukacja akademicka powinna być rozwijana. Niestety, po pierwszych trzech latach

reformy nie odnotowano prognozowanej zmiany zainteresowania poszczególnymi kierunkami studiów⁶. Nie powinno być to zaskoczeniem dla osób obserwujących efekty kształcenia na niższych poziomach edukacji. Sytuacji nie poprawiło też wdrożenie wspieranych finansowo kierunków zamawianych, które nie cieszą się tak dużym zainteresowaniem, jak przewidywano. Studiowanie tych kierunków wymaga bowiem wstępnej wiedzy, jak się okazuje, nie tak powszechnej. W tej skomplikowanej sytuacji niektóre uniwersytety zdecydowały się na zorganizowanie kursów wyrównujących. Nie w pełni prawidłowo działa też system finansowej motywacji dla doktorantów. W dalszym ciągu na uniwersytetach większość doktorantów reprezentuje nauki społeczne i humanistyczne; ponadto pewna część z nich skupia się głównie na korzyściach systemu stypendialnego.

W ramach reformy dydaktyka uniwersytetu może zdobyć również dodatkowe doświadczenia, związane z wprowadzeniem systemu uznawania osiągnięć poza- i nieformalnych. System został wpisany w ideę uczenia się przez całe życie oraz w „nowy wymiar kwalifikacji uzyskiwanych przy udziale uniwersytetów”. Mają z niego skorzystać osoby, które nabyły w praktyce różnorodne doświadczenia zawodowe i społeczne, określane jako efekty uczenia, wpisujące się z kolei w efekty kształcenia. Osoby takie mogą podjąć studia z jednoczesnym zaliczeniem części treści programowych, co skróci tok ich studiów. W tym kontekście niezmiernie ważna będzie procedura towarzysząca uznawaniu osiągnięć, w trakcie której uczelnie wyższe pomogą kandydatom rozpoznać swój potencjał, opisać go w uniwersalnym języku efektów oraz wybrać kierunek studiów najbardziej dla nich odpowiedni. Przewidywane są również dodatkowe, dedykowane tej grupie kandydatów działania uczelni, polegające na tworzeniu dla nich nowych kierunków studiów i modułów zajęć.

W ten sposób powstać ma kolejny element „nowego modelu zarządzania aktywnością dydaktyczną uczelni”. Cechować ma go wspomniana modułowość zajęć, przygotowywanie oferty nie tylko dla regularnych studentów, lecz również szkoleń oraz kursów ukierunkowanych na częściowe pozyskiwanie wiedzy, a przeznaczonych dla osób z niewielkim początkowym kapitałem efektów uczenia się – niewystarczającym do podjęcia studiów. Te same kursy i szkolenia mają stać się narzędziem rozszerzania ogólnej puli zajęć, z których skorzystają inni interesariusze uniwersytetu, potrzebujący certyfikowanej (bądź nie) wiedzy lub umiejętności. Kursy te utworzą wieloelementowy pakiet – wraz z kursami studiów I, II, III stopnia, studiami podyplomowymi,

⁶ Raport o stanie edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych z 2013 r., potwierdzający tendencję dominacji studiów z nauk społecznych, ekonomicznych i prawnych.

uniwersytetem Trzeciego Wieku oraz uniwersytetem dla dzieci. Beneficjentem tych zmian mają być zarówno nowi interesariusze uniwersytetu, jak i – pozyskujący z tej aktywności znaczące dochody – sam uniwersytet. Dochodów tych jeszcze nie oszacowano, podobnie jak nie wyceniono kosztów procedury uznawania osiągnięć, w tym kosztów zatrudnienia wykwalifikowanych doradców edukacyjnych, programowych i asesorów oraz towarzyszących im czynności administracyjnych. Prognozy ministerstwa są optymistyczne, czego dowodzi wprowadzenie ustawowego progu przyjmowania w tym trybie nie więcej niż 20% ogólnej liczby studentów. Nie przedstawiono również analiz, z których wynikałby tak oszacowany wskaźnik zainteresowania opisanym przedsięwzięciem.

Gdyby perspektywa reformy z istotnym udziałem systemu uznawania osiągnięć została zrealizowana, położenie uniwersytetu w strukturze stosunków społecznych i gospodarczych uległoby zasadniczej zmianie. Przestanie być on miejscem, z którego usług korzysta tylko pewna, z góry zdefiniowana grupa społeczna i gdzie świadczy się tylko kilka typów usług dydaktycznych. Czy pozostanie wtedy uniwersytetem, czy też stanie się akredytowanym przedsiębiorcą dydaktyczno-badawczym lub tylko dydaktycznym?

Prof. dr hab. LUCJAN SUCHANEK

Polska Akademia Umiejętności

STUDIA MASOWE I ELITARNE. JAKI MA BYĆ *HOMO OCCIDENTALIS*?

Zacznijmy od refleksji semantycznej, ułatwi to bowiem lepsze zrozumienie istoty problemu. Termin studia masowe rozumiany jest jako studia powszechne, ogólnie dostępne, lecz stopień dostępności nie jest tu jednoznaczny. Lepiej więc, dla uniknięcia chaosu semantycznego, zamiast studia masowe mówić studia umasowione. Pojęcie studia elitarne też jest niejednoznaczne. Słowo elitarne jest bowiem homonimem i znaczy, po pierwsze, dla wybranych, wyselekcjonowanych. W tym znaczeniu jest antonimem terminu studia masowe, umasowione. W drugim wariacie homonimu elitarny chodzi nie o stopień dostępności do studiów, lecz sposób edukowania tych, którzy ze względu na poziom wiedzy powinni być kształceni inaczej. Mówimy więc w tym przypadku o technologii kształcenia.

Problem – studia masowe i studia elitarne – ma dwa wymiary: kulturowo-cywilizacyjny oraz prawny, formalno-praktyczny. Oba są równie ważne, gdyż decydują o charakterze edukacji, jej celach oraz poziomie. Na ten pierwszy znacznie rzadziej zwraca się uwagę.

Podstawowe pytanie o studia i studiowanie musi brzmieć: Kim i jaki ma być człowiek? Czy studiowanie to tylko zdobywanie wiedzy dla samej wiedzy, czy ma być ono czymś więcej – formowaniem człowieka świadomego? Dawniej mówiono o wychowawczej roli uczelni, dziś to jej zadanie jest mało widoczne. Brak głębszej refleksji nad tym, czy mogą się pojawiać jakieś zagrożenia wpływające na rozwój studenta i czy w jego kształtowaniu dopuszczalny jest jakikolwiek eksperyment antropologiczny, wynikający z założeń ideologicznych. Historia bowiem i współczesność pokazują, że nacisk ideologiczny może być

silny, a nieraz wręcz staje się decydujący. Tak było podczas eksperymentu komunistycznego w Związku Radzieckim (a także we wszystkich krajach bloku socjalistycznego), w wyniku którego miała powstać nowa jednostka, nazwana później *homo sovieticus*. Dziś nacisk ideologiczny w krajach Zachodu również ma miejsce, choć prowadzony jest innymi metodami i obejmuje odmienny zakres problemów (polityczna poprawność, studia genderowe, ideologia tolerancji). Jego efektem ma być jednostka, którą można określić terminem *homo occidentalis* (człowiek Zachodu, człowiek cywilizacji zachodniej). Można było oczekiwać, że w związku z krachem modelu człowieka, jaki proponował realny socjalizm, cywilizacja Zachodu będzie się starała kreować go inaczej – jako osobę, a nie bezwolnego członka kolektywu, podatnego na manipulację. Musi on być wartością w rozumieniu filozofii człowieka, personalizmu. Nie można go sprowadzać wyłącznie do modelu *ens sociale*, w którym zwraca się uwagę tylko na jego wymiar społeczny i stosunek do społeczeństwa, na dominujący nad nim system ekonomiczny oraz jego miejsce w polityce państwa.

Na przełomie XIX i XX stulecia karierę zrobiły dwa pojęcia: masa i masowy. Zaczęły one kształtować kulturę, nadawać jej specyficzne piętno. Nie sposób nie wspomnieć o czynniku ekonomicznym w rozwoju kultury masowej, o kapitalistycznym modelu produkcji i o wszechpotężde pojęcia towar, które z dziedziny gospodarki rozprzestrzeniło się na wszelkie sfery życia, w tym także na edukację. Nie można nie zauważyć również ekspansji nauk o zarządzaniu, potrzebnych i ważnych, nie mogących jednak stanowić modelu we wszystkich obszarach życia, a więc i w edukacji.

Przedmiotem refleksji musi się przeto stać pytanie, czy współczesny człowiek ma bezwolnie poddać się dyktatowi rynku i odrzucić autentyczne wartości duchowe. Stanowiłoby to duże zagrożenie dla właściwego rozwoju osoby, a w efekcie także społeczeństwa i narodu. I w związku z tym zasadne jest pytanie: jaki ma być *homo occidentalis*? Jedną z dróg ratowania człowieka przed wszechogarniającą, często nieuświadomianą, agresją zideologizowanej wizji rzeczywistości jest edukacja, zwłaszcza jej poziom wyższy – studiowanie. To ono musi prowadzić do kultury wysokiej, dla której największe zagrożenie stanowi jej odmiana zglobalizowana. A więc także student i absolwent uczelni musi posiadać – obok zasobu wiedzy – świadomość ewentualnego zagrożenia cywilizacyjnego. Powinien je, na równi z wiedzą, zdobywać w trakcie studiów, a uczelnia musi mu w tym pomóc. Do tego właśnie sprowadza się jej misja.

Edukacja na poziomie wyższym – choć dotyczy poszczególnych osób – nie może się ograniczać wyłącznie do wymiaru indywidualnego. Wykształcenie jest wartością samą w sobie, ono człowieka ubogaca i uszlachetnia, ale czyni go także pełnowartościową jednostką społeczeństwa, narodu. Studia są potrzebne

więc po to, by rozrastało się społeczeństwo oparte na wiedzy. Człowiek pozbawiony wiedzy, niewykształcony, nie będzie pełnowartościowym obywatelem. Wykształcony, choć może mieć trudności ze znalezieniem pracy, jest w stanie lepiej rozumieć współczesny świat i jego mechanizmy. On nie popadnie w niewolę degradującej kultury masowej o charakterze globalnym. Będzie stał na straży kultury narodowej, bez której naród traci swą tożsamość.

W dyskusjach nad stanem edukacji społeczeństwa w Polsce pojawia się teza, że w naszym kraju mamy wystarczającą liczbę osób z wyższym wykształceniem. Z kulturowo-cywilizacyjnego punktu widzenia teza ta jest groźna. Sprzeczna jest, na co wskazują statystyki, z powszechnym trendem edukacyjnym w krajach dobrze rozwiniętych. Komu więc zależy na tym, by ludzi wykształconych było w Polsce mniej? Jakie mogą być argumenty przemawiające za limitowaniem dostępu do wiedzy, za ustalaniem kwot tego dostępu? Być może nadejdzie kiedyś taki czas, że wykształcenie wyższe, szczególnie na poziomie licencjackim, będzie obowiązywać wszystkich, choć dzisiaj może się to wydawać nie do zrealizowania, szczególnie w kontekście coraz niższego poziomu edukacji na poziomie średnim.

Stronnicy ograniczonego dostępu do edukacji na poziomie wyższym wspierają się argumentem, że polskie uczelnie produkują (w bardziej miękkiej wersji – kształcą) bezrobotnych. Ci, którzy go głoszą, w sposób świadomy lub bezwiednie stosują chwyt manipulacyjny, perswazyjny. Połączono bowiem w tym stwierdzeniu sztucznie i w sposób nieuprawniony, demagogiczny wręcz, dwa odmienne porządki – edukację i bezrobocie; za to ostatnie nie ponoszą odpowiedzialności uczelnie, lecz państwo. Bezrobocie jest klęską socjalną i zagrożeniem dla państwa. O to, by go nie było, dbać musi władza, ale drogą prowadzącą do zmniejszenia bezrobocia nie może być zmniejszanie liczby studiujących.

Demagogiczne jest twierdzenie, że duża liczba studiujących prowadzi w sposób bezpośredni, automatycznie wręcz, do obniżenia poziomu nauczania. Oznacza to, że czas powrócić do systemu, gdy studiowanie było elitarne (dostępne dla nielicznych), bowiem prezentowało ono wyższy poziom edukacji. Jest to rozumowanie uproszczone, fałszywe, nie ma bowiem dowodów, że liczba studiujących stanowi istotną przeszkodę w utrzymywaniu wysokiego poziomu nauczania. Dlatego hasło: przechodzimy od ilości do jakości, jest mało przekonujące. W związku z większą liczbą studiujących trzeba w uczelniach dokonywać pewnych zmian organizacyjnych, takich jak na przykład zmniejszanie liczby studentów w grupach, co umożliwi lepszy kontakt wykładowcy ze studentem i tym samym podniesienie poziomu studiowania.

W związku z umasowieniem studiów niezwykle istotne staje się zagadnienie kształcenia elitarnego, rozumianego jako objęcie specjalną opieką osób

szczególnie uzdolnionych, wyrastających znacznie ponad poziom przeciętnego studenta. Nie ma potrzeby tworzenia jakiejś specjalnej uczelni czy jednostki dla najbardziej uzdolnionych. Nie byłoby to możliwe ze względu na rekrutację. W Sèvres pod Paryżem nie ma wzorca studenta szczególnie uzdolnionego, natomiast stosunkowo łatwo go wyodrębnić z ogólnej grupy studiujących. Słuszny jest postulat, by wybitnie uzdolnionych kształcić w sposób odmienny – dla nich rzeczywiście muszą istnieć studia elitarne, obejmujące bardzo nielicznych. Indywidualny wymiar w nauczaniu elitarnym powinna określać relacja mistrz–uczeń. Przypomnijmy, że taka właśnie relacja obowiązywała od początku dziejów uniwersytetów w Europie. Uczelnie same powinny ustalać zasady i metody studiowania elitarnego. Nie można ich oprzeć na stosowanym dziś w uczelniach modelu studiów indywidualnych, który obejmuje wiele innych przypadków, niekoniecznie wiążących się z poziomem intelektualnym studenta. Opieka nad najbardziej uzdolnionymi studentami musi być przekazana wybitnym uczonym, prawdziwym mistrzom, którzy będą gwarantami ich rozwoju. Do zadań owych mentorów powinno należeć prowadzenie dla nich zajęć na zdecydowanie wyższym poziomie niż dla ogółu studentów, lub takich zajęć, jakich nie przewiduje obowiązujący program studiów. Prowadzący takie zajęcia muszą być odpowiedzialni za rozwój poddanych ich opiece studentów: zarówno formalnie (wobec władz), jak i moralnie.

Zjawiskiem, które musi dziś szczególnie niepokoić, jest znaczący upadek etosu studiowania. Bardzo często nie ma tego, co powinno być zjawiskiem normalnym: entuzjazmu studiowania, radości i zadowolenia, jakie ono daje, rozumienia pożytku, jaki może przynieść. Przyczyny tego stanu rzeczy są różnorakie, lecz nie można łączyć ich bezpośrednio z obniżeniem poziomu nauczania, wynikającym z umasowienia kształcenia. Upadek etosu studiowania spowodowany jest wieloma przyczynami. Nie jest wytłumaczeniem fakt, że lekceważenie obowiązków, nierzetelność, cynizm nawet są typowe nie tylko dla środowiska studenckiego, że są to rozpowszechnione zjawiska społeczne. Wina, bez wątpienia, leży po stronie zarówno studentów, jak i pracowników oraz władz uczelni i resortu. Ma też w tym swój udział prasa, która często pokazuje studia jako formę ucieczki przed bezrobociem, mówi o braku perspektyw dla absolwentów uczelni, o tym, że dyplomy uczelni nie mają żadnej wartości.

Błędnie interpretowane jest, szeroko dziś rozpowszechnione, zjawisko równoczesnego studiowania i podejmowania pracy (nie chodzi w tym przypadku o studia zaoczne lub wieczorowe). W mojej opinii, kandydat na studenta, a potem student – jeśli nie opłaca jego studiów rodzice lub instytucje charytatywne – powinien zarabiać na studia, pracując podczas wakacji i w czasie wolnym od zajęć. Czy w naszych warunkach jest to w pełni możliwe? Zapew-

ne nie, bowiem władza nie wprowadza odpowiednich ułatwień systemowych w sprawie gwarancji pierwszeństwa w zdobyciu pracy w wypadku kandydatów na studia i studentów.

Łączenie pracy ze studiami prowadzi do tego, że stają się one fikcją, gdyż z reguły praca stawiana jest na pierwszym miejscu. Szeroko rozpowszechnione jest tłumaczenie zaniedbań w studiowaniu podwójnymi obowiązkami – praca utrudnia lub uniemożliwia uczestniczenie w zajęciach. Pracownicy uczelni często na takie wyjaśnienie przystają, rozumiejąc trudną sytuację studenta, lub nie uważają tego za sprawę, która powinna ich obchodzić. Efektem takiej postawy właśnie jest obniżenie wymagań. I to, między innymi, wpływa na obniżanie poziomu studiów. Pracownicy liberalni wobec studentów są lepiej przez nich oceniani w ankietach.

Sprawa ocen pracowników przez studentów wywołuje wiele kontrowersji. Studenci zawsze, a opinie takie krążyły w środowisku, oceniali pracowników, wiedzieli, kto jest najlepszy, potrafili wyłowić słabszych. Od pewnego czasu, decyzją władz resortu, postanowiono oceny sformalizować, wprowadzając obowiązek wypowiadania się w formie przeprowadzanych co semestr lub corocznie ankiet. Zawsze w formie anonimowej, a to budzi poważne wątpliwości natury etycznej. Anonimowe opinie studentów o pracownikach uczelni i prowadzonych przez nich zajęciach uważane są za rzecz całkowicie normalną, co więcej: można nawet za to zostać nagrodzonym. Nagradzają za nie rektorzy uczelni, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego anonimową ewaluację traktuje jako obowiązek, a Komisja Akredytacyjna sprawdza, czy systematycznie się one odbywają. Traktowane jest to jako dowód demokracji, gdyż zapewnia jakoby prawo do swobodnej wypowiedzi. Twierdzi się, że opinie anonimowe są szczerze i że nie spotkają za nie żadne represje ze strony krytykowanych! Nie dostrzega się natomiast, że oceny anonimowe to bardzo niebezpieczna tendencja w rozwoju duchowym człowieka, że ona go niszczy i przyzwyczajają do pisania tak popularnych w minionym okresie donosów. Argument, że dzięki anonimowości władza uzyskuje opinię obiektywną, jest z gruntu nieprawdziwy i etycznie naganny. Wiedzę o pracowniku i jego zajęciach można zdobywać w inny sposób – robiono to zawsze i bez anonimowych ankiet.

Jednym z bardzo gorąco dyskutowanych problemów dotyczących edukacji na poziomie wyższym jest wprowadzenie, w wyniku układu bolońskiego, dwu poziomów studiów: licencjackiego i magisterskiego. Przez jednych podział ten, zrywający z dotychczasową tradycją studiów uniwersyteckich, jest odrzucany *a priori*. Argumentują oni słusznie, że to sztuczne przerywanie procesu edukacji, że bezsensowne jest obligatoryjne dzielenie studiów w uniwersytetach na dwie autonomiczne fazy. Większość studentów nastawiona jest na studia

pięć lat, musi je jednak dzielić na dwa etapy i poddawać się obowiązkowej rekrutacji na stopień wyższy. Z drugiej zaś strony, wielu jest studentów, którzy nie chcą bądź nie są w stanie przebrnąć przez studia pięć lat. Czy muszą pozostawać na poziomie edukacji szkoły średniej?

Problem ten łatwo rozwiązać z pożytkiem dla wszystkich. W uniwersytetach studia powinny być jak dotąd pięć lat, lecz jednocześnie dawać możliwość ukończenia ich na poziomie niepełnego wykształcenia wyższego – licencjatu. Po trzech latach studiów i sprawdzeniu poziomu poprzez egzamin lub pracę licencjacką można by uzyskać dyplom ukończenia studiów wyższych. Decyzje odnośnie do formy rekrutacji i wymogów powinny autonomicznie podejmować uczelnie.

Celowe i przydatne społecznie jest istnienie, obok uczelni uniwersyteckich, uczelni kształcących wyłącznie na poziomie licencjackim. Takie zadanie spełniają dziś uczelnie nazywane – nieprecyzyjnie – zawodowymi, słuszniej byłoby nazywać je kolegiami licencjackimi. Dla ich absolwentów musi jednak istnieć – i tak się dzisiaj dzieje – możliwość kontynuowania studiów na poziomie magisterskim w uczelniach akademickich. Wśród uczelni kształcących na poziomie licencjackim są Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe, które zostały wprowadzone do systemu edukacyjnego w roku 1998. Powstawały one na wnioski lokalnych samorządów jako efekt realizacji – słusznego – postulatu zharmonizowania rozwoju regionów. W chwili obecnej jest ich 36 – kształcą około stu tysięcy studentów. Miały one przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu młodzieży pochodzącej z uboższych warstw społecznych, głównie z małych miast i obszarów wiejskich. Z reguły PWSZ-y mają zapewniony patronat jakiejś uczelni akademickiej, rzecz polega jednak na tym, by nie był on czysto formalny. Nie są to – jak twierdzą niektórzy – uczelnie drugiego wyboru. Dla olbrzymiej większości kandydatów na studia to – ze względów ekonomicznych – uczelnie jedyne wyboru. PWSZ-y nie powinny jednak z zasady organizować studiów magisterskich, lecz kształcić wyłącznie na poziomie licencjackim. W wielu jednak przypadkach w PWSZ-ach na niektórych kierunkach otwierane są studia magisterskie. To wynik ambicji samorządów lokalnych i władz rektorskich.

W kontekście wspomnianych wyżej uczelni nadmienić trzeba o problemie uzawodowienia, który dotyczy także uczelni akademickich. W moim rozumieniu nie jest to problem merytoryczny, stanowiący o istocie edukacji, lecz ideologiczny. Jest to narzucanie uczelniom modelu wynikającego z traktowania edukacji jako rodzaju przedsiębiorstwa i towaru. Przez władze i środki masowego przekazu propagowane są szeroko *artes mechanicae*, gdyż absolwenci kierunków technicznych są potrzebni pracodawcom, którzy domagają

się wyspecjalizowanych pracowników. Sami jednak nie łożą na wyszkolenie studentów, na „nachylenie zawodowe” kształcenia właśnie.

Są kierunki studiów z natury rzeczy nastawione przede wszystkim, acz nie wyłącznie, na przekazywanie studentom wiedzy praktycznej, potrzebnej w zawodzie (uczelnie politechniczne, medyczne). Często słyszy się rozsądny postulat większego „zhumanizowania” tych kierunków. Absolwent wyższej uczelni nie może być jedynie wąskim specjalistą w danym zawodzie. Kierunki humanistyczne i społeczne nie mają i nie mogą mieć jednoznacznego nachylenia zawodowego, one nie przygotowują bezpośrednio do określonych zawodów. Nie znaczy to bynajmniej, że nie uwzględniają w ogóle praktycznego wymiaru studiowania pod kątem przyszłej pracy.

Studiowanie to przede wszystkim zdobywanie wiedzy, ale także rozwój ducha, edukacja etyczna i kształtowanie postawy obywatelskiej. Dziś mówi się głównie o zdobywaniu umiejętności, które przecież muszą być silnie zakorzenione w wiedzy. Człowiek to nie *l’homme machine*, jak głosił oświeceniowy encyklopedysta J. de La Mettrie, dla którego był on istotą wyłącznie materialną i działającą podobnie jak maszyna.

Wiele ze wspomnianych w niniejszym tekście zjawisk i problemów jest wynikiem tendencji do reformowania systemu nauczania, zmiany kształtu uczelni i modelu studenta. Reformowanie stało się oznaką nowoczesności, zachłyśnięto się nim w imię innowacyjności. Fetyszyzuje się modele kształcenia obowiązujące w innych krajach, funkcjonujące tam modele planuje się przenosić do naszego kraju bez uwzględnienia różnic kulturowych i poziomu rozwoju ekonomicznego. Bez wątpienia pewne elementy kształcenia w wielu krajach zachodnich stoją na wyższym poziomie. Z reguły tak się dzieje w dyscyplinach, które wymagają nowoczesnego sprzętu, oprogramowania i laboratoriów. W wielu jednak dziedzinach, szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych, poziom i metody kształcenia w Polsce stoją często na wyższym poziomie i absolwent naszych uczelni jest lepiej wykształcony.

Reformowania nie można tłumaczyć koniecznością wejścia do wspólnej przestrzeni edukacyjnej Unii Europejskiej. Wspólna przestrzeń edukacyjna nie może zakładać identyczności. Zróżnicowanie w ramach wspólnoty jest zjawiskiem normalnym i pożądanym, bez niego uczelnie tracą swoje indywidualne oblicze. Wymiana międzynarodowa studentów ma sens tylko wówczas, gdy w innym kraju mogą się oni spotkać z ciekawą ofertą, z wybitnymi uczonymi, z ich wizją nauki i dydaktyki. Pobyt w zagranicznej uczelni musi wzbogacać intelektualnie, pobudzać do nowego, twórczego spojrzenia na studiowanie.

Reformy odgórne, o ambicjach holistycznych, nie mogą przynieść dobrych rezultatów, zwłaszcza gdy przygotowywane są w pośpiechu, bez autentycznej

konsultacji ze środowiskiem. Władze uczelni często bezrefleksyjnie lub nie wykazując odpowiedniego oporu akceptują rozmaite zmiany i pozorne innowacje, pracownicy natomiast z reguły odnoszą się do nich niechętnie, lecz zmuszeni są je akceptować. Dlatego centralne sterowanie, biurokratyzacja zarządzania, terror punktów i wszechobecność testów będą budzić niechęć. Uczelnie nasze długo odczuwać będą skutki chybionych inicjatyw reformatorskich. Rozwój musi być organiczną kontynuacją przeszłości, nie może radykalnie zrywać z tradycją. Propozycje zmian powinny pochodzić z wnętrza uczelni, doświadczenie natomiast pokazuje, że jeśli takie się pojawiają, z reguły napotykają opór ze strony władz resortowych.

Pewne zmiany w dzisiejszym modelu kształcenia są potrzebne i uzasadnione. Niedopuszczalna jest jednak transformacja edukacji w przemysł edukacyjny, w którym ponad tradycyjnymi wartościami uniwersytetu stawiane są prawa ekonomii i nauk o zarządzaniu. Bez powrotu do sprawdzonego modelu uniwersytetu nasza edukacja na stopniu wyższym nie będzie autentyczna. Musi to zrozumieć kierownictwo resortu, a także władze polityczne (parlament), które ponoszą przecież odpowiedzialność za ustawę o szkolnictwie wyższym (ostatnia nowelizacja tej ustawy spotkała się z krytycznym odbiorem w środowisku). Zbyt wiele w niej rozwiązań trudnych do zaakceptowania, razi jej poziom uszczegółowienia, wręcz drobiazgowość, która wyklucza samodzielną inicjatywę uczelni. Bez autentycznej autonomii uczelni poziom edukacji na szczeblu wyższym nie będzie się poprawiał.

Prof. dr hab. LESZEK PACHOLSKI

Uniwersytet Wrocławski

KALIFORNIJSKA REFORMA SPRZED 50 LAT

Kalifornia ma około 38 milionów mieszkańców – nieco więcej niż Polska. Zajmuje wprawdzie znacząco większy obszar – 424 tysięcy kilometrów kwadratowych, ale prawie czwarta jego część to pustynia, można więc uznać, że również pod względem obszaru niewiele się różni od Polski. Podobnie jak w Polsce, w Kalifornii studiuje około 2 milionów młodzieży. I tu się chyba podobieństwa kończą. PKB na mieszkańca jest w Kalifornii dwa razy wyższy niż w Polsce. W pierwszej setce rankingu szanghajskiego jest 11 uniwersytetów kalifornijskich, z Polski nie ma żadnego.

Niemal każdy potrafi wymienić kilka sławnych uniwersytetów kalifornijskich, mało kto jednak zdaje sobie sprawę z tego, że w Kalifornii zbudowano najlepszy chyba na świecie system publicznych szkół wyższych, w którym kształcą się 90% kalifornijskich studentów. System ten został w kwietniu 1960 roku wpisany do konstytucji Kalifornii. Wcześniej, na przełomie stycznia i lutego 1960 roku, kilkudziesięcioosobowy zespół, złożony z polityków i pracowników szkół wyższych, przedstawił „Master Plan for Higher Education in California” – szczegółowy dokument zawierający analizę sytuacji szkolnictwa wyższego w Kalifornii, ocenę potrzeb i możliwości oraz propozycje rozwiązań na najbliższe 15 lat. Przygotowanie tego dokumentu nie byłoby możliwe bez ogromnego zaangażowania członkini kalifornijskiego parlamentu – Doroty M. Donahoe, i poparcia gubernatora Pata Browna. Jednak za twórcę systemu uważa się Clarka Kerra, ówczesnego prezydenta Uniwersytetu Kalifornijskiego, który rozumiał, że „**celem projektu musi być pogodzenie sprzecznych potrzeb wspierania doskonałości oraz zapewnienia dostępu do (wyższej) edukacji dla wszystkich**”. Podobnie jak inni członkowie zespołu, rozumiał

też, że nawet Kalifornia nie może w nieskończoność zwiększać wydatków na szkolnictwo. System bez istotnych zmian istnieje już od ponad 50 lat i wciąż, mimo ostatnich kłopotów finansowych, ma się dobrze.

W dyskusjach na temat polskich uniwersytetów głos na ogół zabierają ambitni uczeni, którym leży na sercu wysoki poziom badań i kształcenie elit. W ich wypowiedziach słychać tęsknotę za starymi dobrymi czasami. Przed wojną maturę zdawało 40 tysięcy uczniów, a na studia wybierało się kilka tysięcy. W 2002 roku było w Polsce ponad 2 miliony studentów. Na studia wybiera się prawie każdy absolwent szkoły średniej. W tej sytuacji trudno się spodziewać, że przeciętny absolwent szkoły wyższej będzie reprezentował taki sam poziom, jak przeciętny absolwent przed wojną. Jest kilka sposobów na poprawę jakości przeciętnego absolwenta. Jeden, najskuteczniejszy, mógłby polegać na ograniczeniu liczby studentów do 200 tysięcy, czyli do poziomu sprzed 50 lat. Inny, mniej skuteczny, wymagałby znacznego zwiększenia liczby nauczycieli akademickich i podniesienia ich kwalifikacji, tak aby, podobnie jak to jest w Oksfordzie i Cambridge, można było każdemu studentowi zapewnić indywidualną opiekę tutorów. Oczywiście wymagałoby to wielokrotnego zwiększenia wydatków państwa na szkolnictwo wyższe i oczywiście nie dawałoby gwarancji, że każdy absolwent będzie dobrze wykształcony.

Często w dyskusjach o nauce można usłyszeć, że poziom badań w Polsce jest bardzo dobry, że przeciętna liczba artykułów publikowanych przez naszych naukowców jest wysoka, a wydatki z budżetu na „wyprodukowanie” jednej publikacji należą do najniższych na świecie. To wszystko prawda, niestety obraz się zmienia, gdy zamiast liczby publikacji policzy się liczbę cytowań lub prestiżowych dokonań polskich uczonych. W ostatnio rozstrzygniętym konkursie na granty ERC dla młodych badaczy po raz kolejny nie było ani jednego uczonego pracującego w Polsce. Chwalimy się osiągnięciami polskich studentów informatyki, ale dotychczas nie przełożyły się one na powstanie polskiej Doliny Krzemowej. Na to, aby tworzyć w Polsce naukę na najwyższym poziomie, potrzebne są, między innymi, pieniądze na wysokie wynagrodzenia dla wybitnych specjalistów o wysokich, niedostępnych w Polsce kompetencjach, których trzeba sprowadzić z najlepszych ośrodków na świecie. Podobnie tylko wybitni specjaliści w dziedzinie najnowszych technologii mogą kształcić inżynierów, którzy unowocześnią polską gospodarkę. A to dużo kosztuje. Od wielu lat słychać więc postulaty, że należy zwiększyć fundusze na badania naukowe oraz na szkolnictwo wyższe. Niestety, nie bardzo wierzę, że w przewidywalnej perspektywie jest to możliwe. Być może rząd dołoży miliard lub dwa, ale to w istotny sposób sytuacji nie zmieni. Potrzebne są reformy, a przede wszystkim

zdecydowana zmiana sposobu wydawania pieniędzy na badania i szkolnictwo wyższe.

Moim zdaniem, inspiracji może dostarczyć analiza systemu kalifornijskiego. Ten system szkolnictwa wyższego składa się z trzech, wyraźnie rozdzielonych segmentów: dwuletnich kolegiów (*junior college* lub *community college*, CCCS), czteroletnich kolegiów stanowych (*State College System, California State University*) i Uniwersytetu Kalifornijskiego.

Dwuletnie kolegia mają swojego kanclerza oraz radę gubernatorów; są one zarządzane przez lokalne „kuratoria”, obejmujące swym nadzorem od jednego do czterech kolegiów. Obecnie funkcjonuje 112 takich kolegiów, nadzorowanych przez 72 kuratoria. W kolegiach może studiować każdy mieszkaniec Kalifornii, który ukończył szkołę średnią – niezależnie od uzyskanych w szkole wyników i wyników standardowych testów (takich jak SAT). Studia mogą obejmować przedmioty wykładane na pierwszych latach studiów uniwersyteckich (których dobre zaliczenie może umożliwić transfer na uniwersytet), przedmioty przygotowujące do zawodu i przedmioty ogólne. Zakres wykładów nie może wykraczać poza drugi rok studiów uniwersyteckich. Kolegia cieszą się w Kalifornii uznaniem, zresztą podobnie jest w innych stanach. Nauczyciele akademicy są starannie przygotowywani do pracy z mniej ambitną i gorzej przygotowaną młodzieżą. Zapewne dla wielu osób zaskoczeniem będzie informacja, że 80% informatyków w kultowej Dolinie Krzemowej to absolwenci kolegiów dwuletnich. Znam informatyków, którzy kilka lat po ukończeniu dwuletniego kolegium, w celu zdobycia dyplomu, zapisali się na uzupełniające studia na pełnym, czteroletnim uniwersytecie. Wszyscy oni są przekonani, że studia uzupełniające nie dały im żadnej użytecznej wiedzy. Cenione są natomiast prowadzone przez kolegia dwuletnie studia uzupełniające dla osób, których wiedza się „zestarzała”. Ambitny absolwent Uniwersytetu Stanforda sam potrafi uaktualniać swoją wiedzę i umiejętności. Człowiek mniej uzdolniony często tego nie potrafi. Jeśli on lub jego pracodawca uzna to za celowe, może unowocześnić swoje wykształcenie zapisując się na jeden lub kilka kursów w kolegium.

Drugi segment – system Stanowych Uniwersytetów Kalifornijskich (CSU), też ma swoją radę powierniczą oraz gubernatora. W 23 kampusach oferuje studia do magisterium włącznie, w zakresie sztuk wyzwolonych, nauk ścisłych i stosowanych. Kształci się też nauczycieli. Profesorowie tych uczelni „mają prawo prowadzić badania naukowe”, ale nie są do tego zobowiązani. Uniwersytety stanowe mogą nadawać stopień doktora „we współpracy z Uniwersytetem Kalifornijskim”, ale, o ile wiem, prawie z tej możliwości nie korzystają.

W końcu trzeci segment to dobrze znany także w Polsce Uniwersytet Kalifornijski (UC). Kierowany jest przez prezydenta, który powoływany jest przez radę regencyjną i który wyznacza kanclerzy dziesięciu kampusów. Cztery najlepsze kampusy – w Berkeley, Los Angeles, San Diego i San Francisco – plasują się w pierwszej dwudziestce rankingu szanghajskiego (w ostatnim roku na pozycjach 4, 12, 14 i 18), cztery następne mieszczą się w pierwszej setce, jeden w drugiej, a ostatni, najmłodszy kampus Merced jeszcze się w rankingu nie zmieścił.

Bardzo wysoka pozycja kampusów Uniwersytetu Kalifornijskiego jest niewątpliwie ogromnym sukcesem. Warto zastanowić się, jakie są źródła tego sukcesu. Na pewno ważną rolę odgrywają zasoby finansowe Kalifornii, choć warto pamiętać, że od wielu lat Kalifornia nie jest już w amerykańskiej czołówce, jeśli chodzi o PKB *per capita*. Ważną rolę odgrywa sposób dystrybucji pieniędzy, co wyraźnie widać w poniższej tabelce. W systemie dwuletnich kolegiów uczy się w Kalifornii dziesięć razy więcej studentów niż w Uniwersytecie Kalifornijskim. Całkowita dotacja (dydaktyczna) z budżetu stanowego dla obu tych segmentów jest niemal taka sama – trzeba jednak pamiętać, że do kampusów Uniwersytetu Kalifornijskiego poza dotacją dydaktyczną trafiają także ogromne środki na badania naukowe, których kolegia nie prowadzą. Ponadto czesne na Uniwersytecie, w porównaniu z czesnym w kolegiach, jest prawie sześć razy wyższe dla rezydentów Kalifornii i kilkanaście razy wyższe dla pozostałych osób. Liczba pracowników w Uniwersytecie Kalifornijskim jest ponad 2,5 raza większa od liczby pracowników kolegiów, a wynagrodzenia profesorów są także dużo wyższe. Podobne, choć oczywiście znacznie mniej drastyczne, różnice występują w poziomie finansowania Uniwersytetu Kalifornijskiego i Uniwersytetów Stanowych.

	Uniwersytet Kalifornijski	Dwuletnie kolegia
Liczba studentów	236 tysięcy	2,4 miliona
Liczba pracowników	210 tysięcy	80 tysięcy
Dotacja stanu Kalifornia	3,2 miliarda \$	3,5 miliarda \$
Dotacja na studenta	14,5 tysiąca \$	1,5 tysiąca \$
Czesne dla rezydentów	15 tysięcy \$	2,7 tysiąca \$
Czesne pełnopłatne	38 tysięcy \$	nie dotyczy
Pensja profesora (roczna)	180 tysięcy \$	80 tysięcy \$

Różnice w finansowaniu nie wyjaśniają wszystkiego. Poza nimi funkcjonuje szereg ograniczeń uniemożliwiających rozmontowywanie systemu. To, że stosunkowo niewiele osób studiuje na Uniwersytecie Kalifornijskim, jest skutkiem wprowadzonej w 1960 roku i utrzymywanej do tej pory zasady, że w systemie UC może studiować **tylko jedna ósma (12,5%) świeżych absolwentów** liceów, jeśli oczywiście są rezydentami Kalifornii. Żaden z kampusów nie może „dorobić”, zwiększając liczbę studentów poprzez obniżenie kryteriów lub otwarcie studiów zaocznych. Można wprawdzie przyjąć studentów spoza stanu lub z zagranicy, ale do niedawna ich liczba nie mogła przekraczać 2% wszystkich przyjmowanych. Ponadto stawiane im wymagania muszą być **co najmniej takie**, jak wymagania wobec studentów przyjmowanych w systemie. Dodatkowo wprowadzono ograniczenie (do 27,5 tysiąca) liczby studentów, którzy mogą studiować na jednym kampusie. Istnieją wprawdzie odstępstwa od tej zasady, ale wymagają trudnej do uzyskania zgody rady gubernatorów.

Prawo do studiowania w systemie Uniwersytetów Stanowych ma tylko jedna trzecia (33%) absolwentów szkół średnich, z podobnymi jak w systemie UC ograniczeniami dotyczącymi wyjątków.

Trzeba podkreślić, że system kalifornijski jest sztywny, to znaczy nie ma takich jak w Polsce możliwości „awansowania” kolegium do systemu CSU czy uniwersytetu stanowego do systemu UC. Jeśli okazuje się, że w ramach dotychczasowego systemu brakuje miejsc dla uprawnionych kandydatów na studia, podejmowana jest decyzja o utworzeniu nowej uczelni. Lista kampusów w systemie UC jest zamknięta. Nie można szkoły z jednego systemu przekształcić w szkołę w innym systemie. Na przykład Uniwersytet Stanowy w San Jose, centrum Doliny Krzemowej, mimo niewątpliwych sukcesów nie może przejść do wyższej ligi, czyli do systemu UC. Nie ma też, jak się wydaje, możliwości przekształcenia uniwersytetu należącego do UC w uniwersytet stanowy w systemie CSU. Kadra uczelni z poszczególnych sektorów jest budowana w inny sposób, tworzą ją osoby o innych kompetencjach. Twórcy kalifornijskiego systemu szkolnictwa wyższego postulowali, aby każdy z jego członów „dążył do doskonałości w swojej kategorii”. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy system daje gwarancję stabilności i gdy miarą sukcesu jest dobre wypełnianie swoich obowiązków, a nie awans do wyższej ligi. Nauczycielem w kolegium nie może być niespełniony lub emerytowany profesor uniwersytetu, lecz musi to być osoba dobrze przygotowana do pracy z gorzej wykształconą i mniej ambitną młodzieżą.

W rezultacie publiczne uczelnie w Kalifornii są bardzo jednorodne. W Polsce regułą jest, że w ramach jednej uczelni są zarówno wydziały wysoko cenione na świecie, jak i „zapyziałe” wydziały prowincjonalne. Podobnie na jednym wydziale mogą pracować zarówno uczeni wybitni, jak i osoby, które w ogóle

nie powinny się tam znaleźć. Tak będzie zawsze, jeśli wyższa szkoła zawodowa zostanie przekształcona w uniwersytet badawczy – przecież po zmianie nazwy nie zwolni się natychmiast wszystkich wcześniej przyjętych nauczycieli akademickich.

Warto porównać funkcjonowanie obu systemów edukacyjnych – kalifornijskiego i polskiego. Przede wszystkim zasady finansowania i reguły dotyczące przyjęć na studia są w Polsce prawie takie same dla wszystkich uczelni. Nawet uczelnie z czołówki na mniej atrakcyjne kierunki studiów stacjonarnych przyjmują każdego ze zdaną maturą. Na matematykę w bardzo dobrym uniwersytecie można się dostać, jeśli z matury podstawowej z matematyki uzyskało się minimalną liczbę punktów (30%), dającą świadectwo maturalne. Na studia niestacjonarne przyjmie się każdego nawet na obleganych kierunkach. Wprawdzie od pewnego czasu mówi się o lepszym finansowaniu najlepszych wydziałów, ale ewentualne różnice nie są duże. Ponadto zwiększenie dotacji jest decyzją na jeden rok, co nie pozwala na planowanie strategiczne ani na zmianę polityki kadrowej.

Podsumowując, system finansowania szkolnictwa wyższego w Kalifornii zapewnia wyższą edukację wszystkim chętnym, przy czym dla osób bez wielkich ambicji jest to edukacja stosunkowo tania. Natomiast potencjalnym liderom nauki, kultury i gospodarki oferuje się doskonałą edukację, możliwość kontaktu z dobrze opłacanymi wybitnymi uczonymi, którzy mają nieduże pensum, a przez to czas na własne badania oraz na dyskusje z kandydatami na badaczy. W Polsce w zasadzie wszystkim oferuje się bardzo zbliżone warunki studiowania oraz podobne warunki pracy naukowej – takie samo wynagrodzenie i takie samo pensum. Trudno się dziwić, że efekty nie są zachwycające.

Dodatkowym elementem różniącym system kalifornijski od polskiego jest ład korporacyjny (*governance*). Wiele osób zabierało głos w tej sprawie, trzeba jednak w tym miejscu podkreślić, że podobna do kalifornijskiej dywersyfikacja edukacji wyższej nie będzie możliwa przy obecnym systemie kierowania uczelniami.

Warto też zwrócić uwagę na pozytywną rolę konkurencji z uczelniami prywatnymi. Doskonale uniwersytety badawcze, takie jak Stanford czy Caltech, ustanowiły bardzo wysokie standardy w dziedzinie badań i kształcenia elit. Uniwersytet Kalifornijski musi się do tych standardów dostosowywać pod groźbą utraty prestiżu. Prywatne kolegia, takie jak Harvey Mudd College czy Ponom College, wysoko podnoszą poprzeczkę, jeśli chodzi o skuteczność metod kształcenia i dostosowywanie programów do możliwości słuchaczy oraz potrzeb rynku pracy. Uniwersytety w systemie CSU oraz kolegia w systemie CCCS muszą to w swojej pracy uwzględniać.

Prof. dr hab. JANUARY WEINER

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

KONTROLA JAKOŚCI MATERIAŁU I PRODUKTU KOŃCOWEGO W PROCESIE WYTWARZANIA ABSOLWENTÓW UNIWERSYTETU

Założenia wstępne

Powszechny jest pogląd, że z poziomem studiów uniwersyteckich u nas nie jest dobrze. Narzekają studenci, najczęściej na brak dobrze płatnej pracy po studiach, także na nadmiar zajęć, których sensu nie rozumieją; niezadowoleni są pracodawcy, którzy nisko oceniają zawodowe umiejętności absolwentów. Lamentują nauczyciele akademicki, którzy widzą wyraźnie dramatyczne obniżenie poziomu studiów i czują się bezsilni. Równocześnie, mówiąc o funkcjonowaniu uniwersytetów, posługując się metaforami i eufemizmami, zacieramy istotę rzeczy. Dlatego zdecydowałem się używać innej retoryki, poczynając od tytułu. Produkujemy absolwentów określonej jakości z materiału określonej jakości, a to, że jedno i drugie nie spełnia oczekiwań, to wynika z niskiej jakości surowca, niedoskonałości stosowanych technologii, a także braku rygorystycznej kontroli jakości. Podobnie, mówiąc o muzyce, można skoncentrować się na teorii interpretacji, ale nie byłoby o czym mówić, gdyby szwankowała kontrola jakości materiału i technologii, zarówno w fabryce skrzypiec, jak i w szkołach muzycznych. O studiach uniwersyteckich również można mówić pięknymi słowami – przecież student jest podmiotem, a nie przedmiotem, chodzi o rozwój jego osobowości, studia polegają na kreowaniu elit o wysokich kwalifikacjach, a interakcję między mistrzem a uczniem najlepiej oddaje metafora o szlifowaniu diamentu. Ale co z tego, kiedy codzienna praktyka polega na zbieraniu

byłe jakich kamyków, które byłe jak podrapane próbuje się sprzedawać jako brylanty. Jeżeli kogoś drażnią takie sformułowania, to trudno. Mnie też irytują.

Kontynuując uściślenia pojęciowe: w dalszym tekście zajmuję się wyłącznie studiami uniwersyteckimi *sensu stricto*. „Uniwersytet” rozumiem tradycyjnie, pojęcie uniwersytetu przydawkowego – np. „uniwersytet techniczny” (niczego nie ujmując szacownym politechnikom i akademiom rolniczym!) uważam za oksymoron. Dlatego też, na przykład, ściśle odróżniam Uniwersytet Jagielloński od hipotetycznej (na razie) Wyższej Szkoły Zawodowej im. Władysława Jagiełły.

Kiedy piszę „nauka”, mam na myśli odpowiednik angielskiego słowa *science*, obejmującego również niektóre (ale nie wszystkie) obszary tzw. „nauk humanistycznych” (np. socjologii czy psychologii). Brak kompetencji nie pozwala mi rozszerzać rozważań na inne fundamentalne obszary ludzkiej twórczości, w języku polskim wspólnie zaliczane do nauki, ale odznaczające się zupełnie inną specyfiką (humanistyka, sztuki piękne).

Starając się utrzymać w rygorach nauki (*science*), moje przemyślenia przedstawiam jako garść potencjalnie testowalnych (tzn. falsyfikowalnych) hipotez, chociaż sam nie miałem ani możliwości, ani kompetencji, aby je lepiej uwiarygodnić.

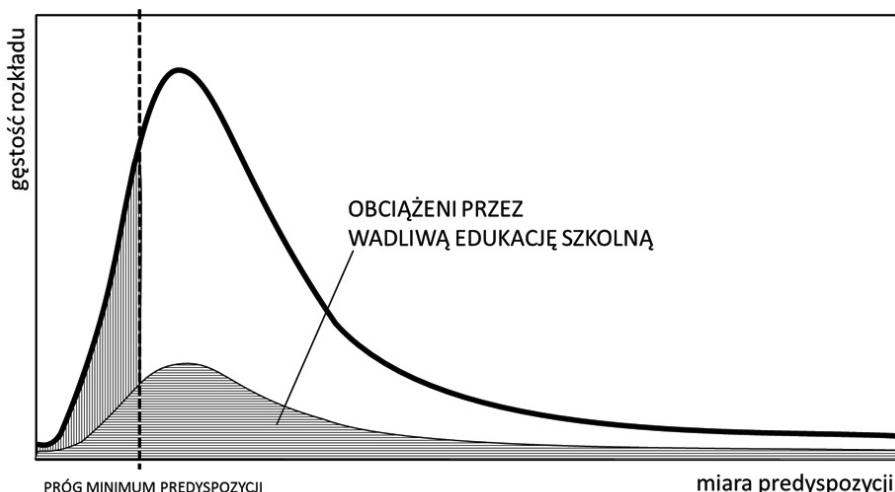
Moja ogólna hipoteza brzmi, że brak rzetelnej kontroli jakości jest jedną z głównych przeszkód w utrzymaniu wysokiego poziomu studiów uniwersyteckich. Twierdzę, że na żadnym poziomie takiej rzetelnej kontroli się nie prowadzi, zamiast niej stosuje się paliatywy. W dodatku, do oceny jakości studiów uniwersyteckich powołuje się fałszywe kryteria, na przykład potrzeby rynku pracy. Rzecz w tym, że krajowy rynek pracy potrzebuje stosunkowo niewielu absolwentów studiów uniwersyteckich *sensu stricto*, potrzebni są za to ludzie po kursach zawodowych (powiedzmy: wyższych kursach zawodowych). Naginanie programów studiów uniwersyteckich do takiego zapotrzebowania musi się skończyć radykalnym obniżeniem poziomu. Podam charakterystyczny przykład: w jednej z gazet ukazał się wywiad z przedstawicielem wielkiego koncernu, produkującego najbardziej zaawansowaną elektronikę, który ma w Polsce swoją filię. Narzekał, że nasze uczelnie źle przygotowują potencjalnych pracowników dla tej firmy. Czytając, myślałem, że chodzi mu o uczelnie kształcące inżynierów, programistów, badaczy z dziedzin ścisłych – ale okazało się, że nie: potrzebują komiwojażerów, którzy powinni mieć łatwość nawiązywania kontaktów i przekonywania klientów do nabywania wyrobów tej firmy; podobno polskie uniwersytety nie dają im odpowiednich kompetencji. Na co dzień wielu naszych adeptów kończy jakieś szumnie nazwane studia (licencjat

z zarządzenia, magisterium z europeistyki itd.), po czym stoją gdzieś koło straganu i swoim kompleksom dają upust, zagadując klientów protekcjonalnym „w czym mogę pomóc”.

Jeżeli struktura szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego jest już nieodwracalnie ukształtowana w taki sposób, że to uniwersytety mają prowadzić kursy zawodowe – niech i tak będzie, ale koniecznie trzeba nazywać rzeczy po imieniu i oddzielić te szkolenia od studiów *par excellence* uniwersyteckich. Dalej będzie już mowa tylko o tych drugich.

Material: kandydat, maturzysta

Zacznijmy więc od jakości materiału, od tych „diamentów”, które dopiero mamy szlifować. Otóż, nie wszyscy obywatele mogą sprostać studiom uniwersyteckim. Nawet jeżeli nie mają wrodzonych cech uniemożliwiających takie studia, to mogą mieć wady nabyte wskutek dewastującego działania szkoły. Dobrym przykładem jest niemożność radzenia sobie z rachunkami, co nosi usprawiedliwiającą wszystko (pseudo?) medyczną nazwę „dyskalkulii”. Politycznie poprawny pogląd głosi, że wszyscy są równi, mają mieć jednakowe szanse, każdy może studiować każdy fakultet, a jak chce, to kilka na raz (przewiduje to ustawa o szkolnictwie wyższym).



Ryc. 1. Hipotetyczny rozkład potencjalnych predyspozycji do studiowania w populacji kandydatów na studia

Oczywiście rzeczywistość jest inna. Predyspozycje do studiów uniwersyteckich mają w populacji określony rozkład (ryc. 1), zapewne silnie skośny (oczywiście, te predyspozycje nie dają się mierzyć jedną zmienną, rozkład jest wielowymiarowy i niemożliwy do graficznego przedstawienia, ryc. 1 to tylko pogładowa ilustracja). Parametrów tego rozkładu nie znamy i pewnie nie poznamy, nie tylko dlatego, że zbadać je trudno, ale jest to temat niepoprawny politycznie. Jednak jest oczywiste, że nie wszyscy mają wrodzone predyspozycje. Jest próg minimum, poniżej którego studiować (na danym kierunku) się nie da. Widać to wyraźnie w dziedzinie sztuki, gdzie nikogo nie dziwi ostra selekcja po przeprowadzeniu kontroli jakości materiału. Wiem, co mówię, bo sam kiedyś próbowałem zostać muzykiem i już po 7 latach okazało się, że moje predyspozycje mieszczą się poniżej progu minimum. Na szczęście w szkole muzycznej była skrupulatna kontrola jakości i o jej wynikach taktownie poinformowano mnie wystarczająco wcześniej, bym mógł sobie znaleźć inne powołanie.

Z prawej strony rozkładu predyspozycji jest też próg, który odgranicza niewielką frakcją populacji, zdolną do studiowania (na serio) dwóch fakultetów równocześnie. To też jest temat tabu. Ale ja mogę o tym mówić, bo kiedy sam kończyłem biologię, miałem chęć studiować dodatkowo filozofię (wtedy, bardzo mądrze, filozofię pozwalano studiować tylko jako drugi fakultet). Zapoznałem się z wymaganiami i programem i doszedłem do wniosku, że nie dam rady, skupiłem się na biologii. Wtedy zresztą wciąż trwała legenda pewnego absolwenta (dziś sławnego uczonego), który zrobił równocześnie dwa fakultety (biologię i chemię) i było to coś absolutnie wyjątkowego. Dziś wielu studentów studiuje naraz dwa fakultety i jeszcze pracuje. Taka wybitna młodzież, czy takie kiepskie studia?

Brak predyspozycji i brak wiedzy oraz umiejętności na odpowiednim poziomie uniemożliwiają efektywne studiowanie. Często powtarzane argumenty, iż edukacja nie może polegać na pamięciowym opanowaniu materiału (ważna jest umiejętność twórczego myślenia i rozwiązywania problemów), są oczywiście prawdziwe, ale proza życia jest taka, że studentowi chemii nie sposób wyjaśnić, co to jest pH, jeżeli nie wie, co to jest logarytm.

Jakie są możliwe remedia? W epoce wyżu demograficznego i tzw. niedorozwoju szkolnictwa wyższego kontrola jakości surowca – zwana egzaminem wstępnym – odrzucała nieraz 80% materiału. Nawet jeżeli sito było technologicznie niedoskonałe, to – z marginesem błędu – uniwersytet dostawał materiał o przeciętnie wysokiej jakości (z przewagą prawej części rozkładu). Obecnie obowiązująca ustawa o szkolnictwie wyższym *explicite*

zabrania stosowania egzaminów wstępnych (czyniąc wyjątek tylko dla kierunków artystycznych i „fizycznych”, w sensie „sportowych”) i chociaż zawiera klauzulę o dopuszczalnym sprawdzaniu „szczególnych predyspozycji do podejmowania studiów na danym kierunku”, to wyraźnie nakazuje kierować się wyłącznie wynikami matury. Doświadczenie pokazuje jednak, że na świadectwo maturalne nie można liczyć. Dopóki egzamin dopuszczający do podejmowania studiów uniwersyteckich będzie w gestii szkół i ministerstwa szkolnej edukacji, nie będzie dawał gwarancji odpowiedniego przygotowania, bo instytucje te z natury rzeczy nie są – i nigdy nie będą – zainteresowane silną selekcją zdających maturę. Skuteczniejszym rozwiązaniem byłoby zastąpienie matury egzaminem państwowym (na wzór amerykańskich testów ACT i SAT), którego organizacja pozostawałaby w gestii uczelni wyższych (i odpowiedniego ministerstwa), a nie szkolnictwa. Postulat wprowadzenia u nas takich egzaminów nie wydaje się realistyczny. Zdesperowane uczelnie wyższe urządzają rodzaj bezpłatnych korepetycji („rok wyrównawczy”), aby nadrobić zaległości ze szkoły. Pomijając koszty tej operacji, jej skuteczność też zależy od końcowego egzaminu.

Konkursowy egzamin wstępny, eliminujący niezdolnych lub nieprzygotowanych, mógłby również pozytywnie wyselekcjonować najlepszych. Istnienie wysokiego progu do pokonania mobilizuje najambitniejszych. Dobitnie świadczy o tym przykład specjalnych studiów interdyscyplinarnych, które gromadzą najlepszych studentów właśnie dlatego, że szukają oni poważniejszych wyzwań.

Tak czy owak, selekcja polegająca na niedopuszczeniu do studiów kandydatów niespełniających określonych warunków musiałaby się wiązać z ograniczeniem liczby studiujących do liczby wystarczająco dobrze przygotowanych, niezależnie od tego, ilu było maturzystów, ile jest miejsc na uczelni i jaki jest spodziewany rynek pracy.

Kiedy jednak do przewidywanej liczby studentów dobieramy kandydatów drogą losowania, jak to jest obecnie, to znaczną frakcję studentów muszą stanowić ludzie do studiowania organicznie niezdolni albo źle przygotowani. Odbija się to na warunkach, w jakich muszą studiować ci, którzy akurat plasują się po prawej stronie rozkładu. Jeszcze gorzej, gdy cała gęstość rozkładu jest w ogóle bardzo mała, np. wskutek niżu demograficznego, jak jest obecnie. Chcąc zapełnić uczelnie, musimy brać wszystkich bez wyboru, bo gdybyśmy jednak dokonali selekcji pod kątem predyspozycji i przygotowania, liczba przyjętych na studia musiałaby być znacznie mniejsza. Zwracam uwagę, że nie mówimy tu o limicie liczby studiujących ze względu na rynek pracy – tylko ze względu

na ilość dostępnego materiału o odpowiedniej jakości. Brnąc dalej w tę przemysłową analogię, możemy od razu postawić pytanie: skoro nie ma krajowego surowca, a mamy moce przerobowe, to dlaczego nie zwiększyć importu? Dobry pomysł. Ale problem pozostaje ten sam: importowany surowiec też trzeba przesiać, a to może być jeszcze trudniejsze. Zagraniczny student, który płaci czesne, jest szczególnie cennym nabytkiem, więc nie można go odstraszać egzaminami wstępnymi.

Produkt: licencjat, dyplomowany absolwent

Idźmy dalej. Mamy już materiał, przystępujemy do obróbki. Kontrola jakości ma tu znaczenie fundamentalne. I mamy, zdawałoby się, odpowiednie narzędzia. Dokładnie opisany projekt wyrobu (program studiów, sylabusy sporządzone wg wytycznych Krajowych Ram Kwalifikacji) i suwmiarkę do pomiaru rezultatów obróbki (sesje egzaminacyjne, egzaminy i prace dyplomowe). W dodatku mamy instytucję, która ma dbać o permanentne kalibrowanie naszej suwmiarki – Polską Komisję Akredytacyjną (PKA).

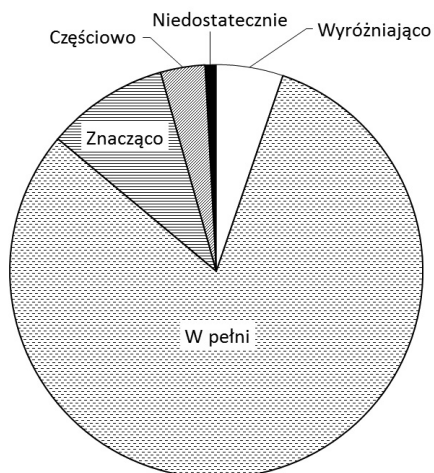
Rzecz w tym, że ten system nie działa. Moje subiektywne obserwacje świadczą o tym, że system dbania o jakość studiów, objęty Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK), został od początku odrzucony przez większość środowiska akademickiego. Osobiście znam tylko jednego profesora, który jest entuzjastą stosowania KRK, dla wielu jest to dopust boży, któremu z musu się podporządkowują. Nie znam odpowiednich statystyk, ale stawiam (testowalną!) hipotezę, że przez większość środowiska system ten został wyśmiany, odrzucony, a nawet jest czynnie sabotowany. Dla części środowiska akademickiego zagrożenia związane z tym systemem stały się oczywiste prawie natychmiast: ujawnienie braku kompetencji (albo chęci) do produkowania wyrobów wysokiej jakości bądź też drastyczny konflikt interesów pomiędzy utrzymaniem *status quo* uczelni a realnym podnoszeniem jakości kształcenia. Trzeba przyznać, że o „punkty zaczepienia” nie było trudno – głównie w powierzchniowej warstwie językowej. Zastosowana w KRK terminologia była nieporadna, jak często bywa przy biurokratycznym przyswajaniu pojęć z innego języka, a nawet z innego systemu wartości, więc łatwo było szydzić z krajowych ram kwalifikacji, jak z legendarnej europejskiej normy krzywizny ogórka.

Aby przekonać się, że ten system nie działa, wystarczy skonfrontować swoje doświadczenia dydaktyczne z opublikowanymi dla danej dziedziny krajowy-

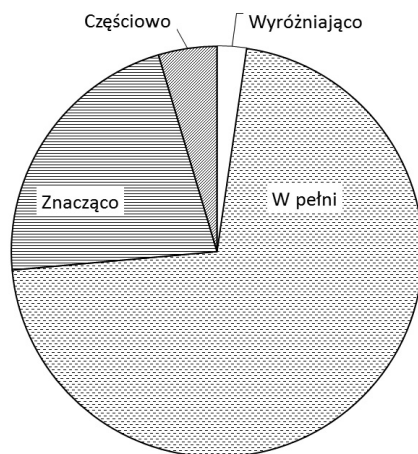
mi ramami kwalifikacji (przekładającymi się na sylabusy konkretnych kursów) – każdy nauczyciel akademicki może to zrobić. Prowadząc jakiegokolwiek zajęcia na II stopniu studiów uniwersyteckich, powinienem brać za dobrą monetę, iż studenci posiadają wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne zadeklarowane w zaliczonych przez nich kursach I stopnia. Ale to doprowadziłoby do katastrofy. Realizując swoje zajęcia, muszę zakładać, że (poza nielicznymi wyjątkami) mam do czynienia z debiutantami. Pół biedy ze studentami tej samej uczelni, przynajmniej wiadomo, czego się spodziewać. Studenci z innych uczelni to niespodzianka, chociaż odpowiednie kompetencje mają poświadczane profesorskimi podpisami. Mnie też zdarza się poświadczać nieprawdę. Bywa, że ponad połowa słuchaczy oblewa egzamin w pierwszym terminie (wielu studentów do pierwszego terminu w ogóle się nie przygotowuje, z czym się nawet nie kryją – bo przecież nie mają czasu), w sesji poprawkowej jednak lepiej, żeby był bardziej wyrozumiały, bo jeżeli studentom się nie powiedzie tylko na moim egzaminie, to i tak uzyskają od dziekana trzeci termin (inaczej – przeze mnie! – nie dostaliby się na II stopień). Nauczyciel akademicki, który konsekwentnie i skrupulatnie próbuje egzekwować od studentów to, co zadeklarowano w sylabusie, naraża się na fatalną opinię w studenckich ankietach, te zaś bywają jedynym sprawdzianem w „wewnętrznym systemie zapewniania jakości kształcenia”.

Zewnętrzna ocena jakości kształcenia

Niezgodności faktycznych kompetencji słuchaczy, którzy zaliczyli konkretne kursy, z deklaracjami sylabusów powinny być wykrywane w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, co z zewnątrz nadzoruje PKA. PKA najpierw sprawdza, czy uczelnia ma instrumenty do wewnętrznej kontroli jakości. Kryterium 8 oceny programowej PKA brzmi: „W jednostce funkcjonuje spójny system wewnętrznych przepisów prawnych normujących proces zapewnienia jakości kształcenia, zgodny z przepisami powszechnie obowiązującymi”. W sprawozdaniu PKA za rok 2013 większość sprawdzonych uczelni uzyskała ocenę pozytywną (ryc. 2). Zdecydowana większość kierunków podobno w pełni realizuje kryterium posiadania systemu kontroli jakości. Znikomy procent ma ocenę niedostateczną, niewiele uczelni spełnia to kryterium tylko częściowo („Działalność Polskiej Komisji Akredytacyjnej w 2013 roku”, PKA, Warszawa 2014; <http://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2014/10/2013.pdf>).



Ryc. 2. Wyniki oceny uczelni przez PKA w roku 2013 pod względem spełnienia kryterium 8, dotyczącego posiadania wewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia (dane wg „Działalność Polskiej Komisji Akredytacyjnej w 2013 roku”, PKA, Warszawa 2014; <http://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2014/10/2013.pdf>)



Ryc. 3. Ocena instytucjonalna spełnienia kryterium 8 przy realizacji wewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia w wizytowanych uczelniach (dane wg „Działalność Polskiej Komisji Akredytacyjnej w 2013 roku”, PKA, Warszawa 2014; <http://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2014/10/2013.pdf>)

Następnie PKA sprawdza, jak uczelnie używają tych narzędzi („Ocena instytucjonalna”). Według sprawozdania za rok 2013, ta ocena jest bardziej zróżnicowana i słów krytyki jest nieco więcej. Na przykład, że niektóre uczelnie – w dbałości o jakość studiów – ograniczają się do ankietowania studentów. PKA piętnuje również za „zbyt mały udział studentów w ocenie jakości i pomijanie tzw. interesariuszy zewnętrznych”. Ogólnie, ocena wypadła jednak zadowolająco, nie ma wcale ocen niedostatecznych (ryc. 3).

Jeżeli jest tak dobrze, to dlaczego jest tak źle?

Główna hipoteza (testowalna!), którą chciałbym tu przedstawić, jest taka, że gdyby zewnętrzny podmiot sprawdził merytorycznie faktycznie nabyte przez studentów kwalifikacje na poszczególnych kursach i całych kierunkach studiów, kontrolując ich wiedzę, umiejętności i postawę oraz porównując je z deklaracjami w sylabusach, wyniki byłyby drastycznie gorsze. Wyszłoby na jaw, że istniejące wewnętrzne systemy zapewnienia jakości są (czasem? przeważnie?) fikcją, pozoracją, wykreowaną głównie po to, by zadowolić studentów i komisję akredytacyjną, która tego nie zauważa (?). Rzecz w tym, że zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne systemy zapewnienia jakości polegają na kontrolowaniu procedur, a nie rezultatów. Nie chcę zanadto generalizować – różnie może być na różnych uczelniach, a nawet na różnych wydziałach tej samej uczelni. Nie mam statystycznych danych, które mogłyby zweryfikować tę hipotezę. Ale mam znamienity przykład z własnego doświadczenia. Uczę tego samego przedmiotu na dwóch kierunkach studiów, na dwóch wydziałach tej samej uczelni (szczegółów nie podam). Jeden wydział jest bardziej, a drugi mniej „ściśły”. Ci z tego bardziej ściśłego powinni mieć na tym kursie łatwiej. Studenci mają ten sam wykład, te same konwersatoria z tymi samymi nauczycielami akademickimi, te same lektury udostępnione na stronie internetowej kursu, a na końcu – razem piszą ten sam egzamin. Kiedy sortuję wyniki według punktacji, okazuje się, że jest to równocześnie sortowanie wydziałami: ci z wydziału ściślejszego mają statystycznie istotnie gorsze wyniki. Pointę stanowi to, że właśnie ów wydział ściślejszy ma niebotycznie wywindowany sztafaż formalnych wymagań, rzekomo zapewniających wysoką jakość kształcenia.

Co można na to poradzić? Nasuwa się kilka pomysłów – znanych z uczelni zagranicznych. Po pierwsze, rutynowa i kompetentna analiza formalnych wyników kształcenia. Istniejący już od dawna Uniwersytecki System Obsługi Studiów (USOS) stanowi narzędzie umożliwiające bardzo precyzyjną analizę

numeryczną wyników. Każdy student, każdy wykładowca i każdy kurs jest w USOS obiektem opisanym wieloma cechami (wszystkie oceny z egzaminów i zaliczeń). Metody statystyki wielowymiarowej powinny bardzo skutecznie sygnalizować hipotetyczne nieprawidłowości w ocenianiu, realizowaniu programu itd. Takie analizy można dopiero porównywać z wypowiedziami studentów w ankietach, a te powinny zawierać pytania wynikające z numerycznej analizy danych w USOS i być wypełniane przez reprezentatywną liczbę słuchaczy danego kursu. Obecny system ankietowania jest karykaturą tego, czym powinien być. Ankiety, zawierające ogólnikowe pytania, wypełnia na ogół niewielki, zupełnie niereprezentatywny ułamek liczby studentów. Wyniki ankiety nie są konfrontowane z innymi, niezależnymi ocenami danych kursów. Nie słyszałem, by gdziekolwiek wykorzystano możliwości, jakie daje USOS, i metody statystyki wielowymiarowej. W każdym razie, gdyby to miał robić personel jednostek powołanych do zapewniania jakości kształcenia, należałoby z niego wpięrcz wyeliminować osoby dotknięte dyskalkulią.

Po drugie, można zapożyczyć z Wielkiej Brytanii instytucję zewnętrznych egzaminatorów (*External Examiners*). Jak to działa, łatwo sprawdzić, bo wszystkie brytyjskie uniwersytety (a także uniwersytety z krajów tzw. „trzeciego świata”, dawniej należące do Korony Brytyjskiej) mają na swoich stronach internetowych drobiazgowo opisy tego, jak u nich funkcjonuje system egzaminatorów zewnętrznych (zob. np. Uniwersytet Cambridge <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/education/examiners/external.html>). Pozornie system ten pełni podobną rolę, jak PKA. Jednak zewnętrzni egzaminatorzy w Wielkiej Brytanii sami pochylają się nad egzaminami pisemnymi (albo uczestniczą w egzaminach ustnych), porównują kompetencje studentów z założeniami programowymi kursów, a nie tylko sprawdzają, czy i jakie sposoby oceny własnej działalności dydaktycznej realizują poszczególne uczelnie.

Czy są to pomysły realistyczne? Pytanie retoryczne. Moją wyżej sformułowaną (testowalną!) hipotezę o tym, że ocena jakości kształcenia przez zewnętrznych egzaminatorów byłaby inna niż wynika z oceny PKA, uzupełnię o hipotezę dodatkową (też testowalną!): że ta pierwsza hipoteza nie będzie nigdy przetestowana.

Produkt: magister

Produktem końcowym studiów II stopnia jest magister, autor pracy dyplomowej, laureat egzaminu magisterskiego. Czy – i jak – można (trzeba?) kontrolować jakość tego produktu?

Jeżeli studia uniwersyteckie *sensu stricto* mają polegać na kreowaniu intelektualnej elity społeczeństwa, a znakiem przynależności do tej elity miałyby być tytuł magistra, to wymagania w stosunku do kontroli jakości tego produktu powinny być szczególnie wysokie. Od absolwentów studiów uniwersyteckich należałoby przede wszystkim oczekiwać, że są to ludzie rozumiejący sens nauki, rozumiejący zasadę krytyki naukowej, sposoby weryfikacji ustaleń nauki, posiadający umiejętność wyszukiwania informacji naukowej – a zatem znający zasady profesjonalnego publikowania wyników naukowych, i dzięki temu wszystkiemu – mający zaufanie do nauki (*science*). Żyjemy w ciekawych czasach, kiedy subtelne i wyrafinowane ustalenia nauki, całkowicie niedostępne dla laików (również – dla utytułowanych specjalistów innych dziedzin), wkraczają masowo w codzienne życie. Nie ma mowy o tym, aby ogół społeczeństwa naprawdę rozumiał zasady funkcjonowania otaczających go zjawisk i przedmiotów. Popularyzacja jest tu bezradna. Rzecz jednak w tym, aby rozumieć, skąd biorą się wyniki badań naukowych i dlaczego argumenty naukowe, dotyczące konkretnych decyzji o znaczeniu osobistym lub społecznym, są bardziej wiarygodne niż emocjonalne eksklamacje ogłaszane w mediach. Debaty publiczne i wypowiedzi polityków na temat demografii (wieku emerytalnego), organizmów genetycznie zmodyfikowanych (GMO), zmian klimatu, szczepienia dzieci, eksperymentów na zwierzętach itd. dobitnie świadczą, że zdezorientowane społeczeństwo łatwo poddaje się manipulacji demagogów (*nomina sunt odiosa*), którzy albo sami nie rozumieją, o czym mówią, albo rozumieją, ale liczą na to, że większość obywateli nie rozumie. Im liczniejsza i lepiej przygotowana będzie elita, tym większa odporność na takie manipulacje.

Studia magisterskie, które powinny polegać na wykonaniu pracy badawczej i przedstawieniu jej wyników w formie odpowiadającej publikacji naukowej z danej dziedziny, dawałyby gwarancję, że ich absolwent rozumie, co to jest nauka. Jest tu jednak pewien szkopuł: tytuł magistra jest według naszej ustawy tytułem zawodowym (a nie naukowym), bez precyzyjnego określenia kryteriów jego przyznawania. W innych krajach tytuł magistra też bywa niejednoznaczny, ale przynajmniej w Wielkiej Brytanii poszczególne typy magisteriów są dokładnie zdefiniowane (The Quality Assurance Agency for Higher Education 2010; <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Masters-degree-characteristics.pdf>). Wyróżnia się tam m.in. *research master degree*, który dość dobrze odpowiada naszej dotychczasowej praktyce magisterium na kierunkach studiów ścisłych i przyrodniczych (*science*). Na takich wydziałach, o ile mi wiadomo, wciąż jeszcze magisterium polega na prowadzeniu przez magistranta badań naukowych, potocznie mówi się, że student „robi pracę magisterską”, a jeden opiekun może nadzorować pracę kilku (a nie kilkudziesięciu) magi-

strantów. Ale na innych wydziałach, a coraz częściej także na przyrodniczych (np. na ochronie środowiska, w naukach o Ziemi), zamiast „robić pracę magisterską”, studenci „piszą magisterkę”. Można wyrazić to jeszcze dosadniej: minister nauki i szkolnictwa wyższego z aprobatą mówi o „pisaniu dyplomów” i to „na zamówienie” (firm) („Uczelnie muszą służyć społeczeństwu”. Rozmowa z Prof. Leną Kolarską-Babińską, „Gazeta Wyborcza” z 24 listopada 2014, s. 9). Nawet jeżeli magistranci „piszący magisterki” nie popełnialiby plagiatów (co, jak wiadomo, czynią notorycznie), to uzyskują tytuł magistra na podstawie pisemnego wypracowania, wypisów z literatury, bez styczności z metodologią i pragmatyką badań naukowych. „Ekspertyza na zamówienie” jest zaś skrajnym przeciwieństwem najbardziej nawet banalnego projektu badawczego. Kiedy już tacy magistranci swoje elaboraty napiszą, to zamiast poważnego egzaminu, sprawdzającego m.in. najważniejsze, a najbardziej wyśmiewane kompetencje personalne i społeczne, mają rytualną „obronę magisterską”. Coraz częściej słyszy się nawet o „obronach licencjatów”. Nie mam wątpliwości, że erozja tytułu magistra (w wersji badawczej) nie służy budowaniu intelektualnych elit w naszym kraju.

Revenons à nos moutons, kontrola jakości studiów powinna uwzględniać właściwą ocenę jakości magisteriów, z odpowiednimi dla nauki (*science*) kryteriami, a nie tylko pod kątem zdolności magistra do znalezienia dobrze płatnej posady dzięki „umiejętności pracy w grupie, analizy, syntezy oraz komunikacji” (Prof. Kolarska-Bobińska, *op.cit.*).

Wnioski końcowe: dlaczego nic się nie da zrobić?

Oto garść powodów, dla których nie zaliczam się do optymistów.

- Obowiązuje nas polityczna poprawność, dlatego nie powiemy nikomu, że się nie nadaje na studia ani nawet – że dwa uniwersyteckie fakultety na raz to oferta dla bardzo wąskiej elity.
- Autonomia uczelni jest wartością nadrzędną (autonomia każdego profesora też), więc nie pozwolimy, żeby jakiś obcy człowiek egzaminował naszych studentów i podważał naszą nieomyślność.
- Partykularyzm „interesariuszy” powoduje, że nie zgodzimy się np. na ograniczenie liczby studentów do tych, którzy się na studentów danego kierunku, na danym poziomie nadają, a wewnątrz uczelni będziemy konkurować z innymi wydziałami (kierunkami) o każdą duszyczkę.
- Populizm ma przewagi absolutne, dlatego np. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego musiało się wycofać z rozsądnie postulowa-

nego ograniczenia liczby studentów bezpłatnie studiujących na dwóch fakultetach.

- Wreszcie, można założyć, że w społeczeństwie (także akademickim), jak w każdej biologicznej populacji, funkcjonuje zasada ESS (*Evolutionary Stable Strategy* = strategii ewolucyjnie stabilnej). Zasada ESS – przeniesiona z teorii gier do teorii ewolucji – mówi, że jeżeli prawie wszyscy gracze stosują daną strategię, to nie da się jej zmienić na inną, nawet jeżeli ta pierwsza nie jest optymalna globalnie. Innymi słowy, jeżeli wszyscy dbają bardziej o własne interesy niż o dobro ogółu (na którym potencjalnie wszyscy by skorzystali), to każdy mutant, który się wychyli, musi przegrać. Tego można dowieść matematycznie. Zmiana strategii może się dopiero udać, jeżeli czynnik zewnętrzny spowoduje istotne zaburzenie całego systemu. W tym przypadku mogłaby to być, na przykład, fundamentalna zmiana zasady finansowania uczelni, odrywająca wielkość dotacji od liczby osób aktualnie studiujących. Ale takiego projektu też nie zaliczam do realistycznych.

Nie wiem, czy moje hipotezy są słuszne. W gruncie rzeczy – wolałbym nie mieć racji. Jeżeli ktoś mnie przekona, a jeszcze lepiej – czynami udowodni, że myliłem się w swoich ocenach i prognozach, pokornie odszczekam wszystko, co powyżej napisałem. Na czworakach, spod ławy.

Prof. dr hab. ANDRZEJ KAJETAN WRÓBLEWSKI

Uniwersytet Warszawski

MISMaP – KOŃ TROJAŃSKI W SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

1. Powstanie MISMaP w Uniwersytecie Warszawskim

Trzeba sobie przypomnieć, jak wyglądały polskie uczelnie wyższe przed przełomem 1989 r. Wszystkie ważniejsze decyzje musiały uzyskiwać aprobatę Ministerstwa Edukacji Narodowej. Ustalało ono np. liczbę studentów na poszczególnych kierunkach (limity przyjęć), jak również programy studiów.

Przed wyborem na stanowisko rektora Uniwersytetu Warszawskiego poznałem różne uniwersytety amerykańskie i europejskie, i miałem pomysły na gruntowną reformę naszej uczelni. Zaraz po wyborze, już w październiku 1989 r., powołałem Zespół Doradcy, któremu przedstawiłem rozmaite warianty zmian, prosząc o przedyskutowanie możliwości przekształcenia UW na wzór amerykański. W skład tego Zespołu wchodził profesorowie Andrzej Hennel (Wydział Fizyki), Romuald Kudliński (Wydział Nauk Ekonomicznych), Lucjan Pielą (Wydział Chemii), Ewa Wipszycka-Bravo (Wydział Historyczny), mgr Sławomir Szulc (Wydział Neofilologii, który reprezentował tzw. młodą kadre) i Katarzyna Chałasińska-Macukow (wówczas dr hab. z Wydziału Fizyki), która zgodziła się pełnić rolę sekretarza Zespołu.

Punktem wyjścia naszych wielomiesięcznych dyskusji było wtedy przekształcenie UW w strukturę złożoną z kilku większych jednostek, Szkół, na wzór Schools w uniwersytetach amerykańskich. Przykładowo rozważaliśmy podział UW na Szkoły: Nauk Ścisłych i Przyrodniczych, Prawa, Nauk Humanistycznych, Ekonomii i Zarządzania, Języków (czyli School of Science, School of Law itd.). Miała też być Szkoła Medycyny (po planowanym powrocie ode-

rwanych od UW po 1950 r. wydziałów medycznych) i Szkoła Teologii (po przewidywanym powrocie oderwanych wydziałów teologicznych). Studenci mieli być przyjmowani do odpowiednich Szkół, a dopiero potem wybierać specjalizację na wydziałach.

Do rozwiązania pozostało wiele problemów: sposób przyjęć studentów, limity, system punktowy (narzucało się oczywiście przyjęcie amerykańskiego systemu „kredytów” (*credits*), organizacja Szkół i ich relacje z wydziałami itd. Z różnych powodów, także wobec konserwatyizmu większości środowiska, tak daleko zakrojona reforma okazała się jednak niemożliwa.

Wtedy zaczęliśmy pracować nad koncepcją utworzenia w uniwersytecie niewielkiej, nowoczesnej struktury, czegoś w rodzaju mini-Oksfordu czy mini-Harwardu, gdzie każdy student pod opieką osobistego tutora mógłby wybierać wymarzoną ścieżkę studiów, przeskakując bariery wydziałowe. Taka struktura także nie mieściła się w sformułowaniach ustawowych, toteż od początku trzeba było pokonywać opory i protesty urzędników ministerstwa. Ratunkiem okazało się sformułowanie o studiach indywidualnych, bo taką opcję ówczesna ustawa dopuszczała.

Ostatecznie, po wielu dyskusjach środowiskowych, w dniu 18 grudnia 1991 r. Senat UW podjął uchwałę o utworzeniu nowej jednostki dydaktycznej o nazwie Międzywydziałowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze (MISMaP); miała ona rozpocząć działanie od roku akademickiego 1992/1993.

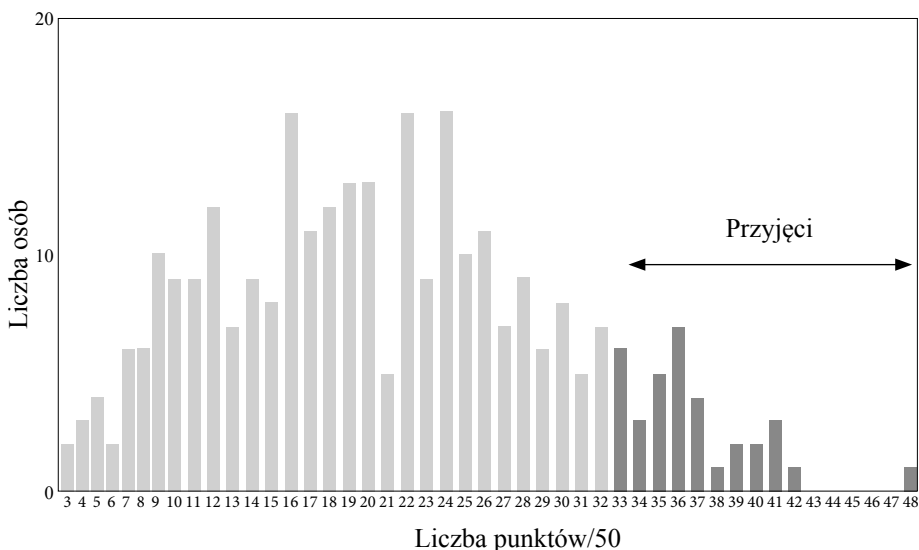
Udział w tym pionierskim przedsięwzięciu zgłosiło 7 wydziałów UW: Biologii, Chemii, Fizyki, Geografii i Studiów Regionalnych, Geologii, Matematyki, Informatyki i Mechaniki oraz Psychologii. Studenci MISMaP mieli być formalnie studentami wszystkich wymienionych wydziałów.

Głównym organizatorem MISMaP i jego pierwszym kierownikiem był Andrzej Hennel. Odzew ze strony młodzieży był nadzwyczajny, przy czym – jak się potem okazało na podstawie ankiet – ogromna większość dowiedziała się o organizowaniu MISMaP z anonsów w miesięcznikach *Wiedza i Życie* i *Świat Nauki*.

Podczas pierwszej rekrutacji na MISMaP w czerwcu 1992 r. na planowane 30 miejsc zgłosiło się 313 kandydatów, w tym 6 laureatów olimpiad szczebla centralnego, którzy mieli zagwarantowane przyjęcie bez egzaminu. Pozostawało więc 307 kandydatów na 24 miejsca. Egzamin konkursowy w dniu 22 czerwca 1992 r. był egzaminem testowym, w którym kandydaci wybierali dwa spośród pięciu możliwych przedmiotów egzaminacyjnych: biologii, chemii, fizyki, geografii i matematyki. Testy zawierały po 50 pytań, każde z czterema sugerowanymi odpowiedziami, w tym jednej poprawnej. Punktowany był

tylko wybór odpowiedzi prawidłowej. Finaliści olimpiad byli zwolnieni z testu odpowiadającego treści olimpiady i otrzymywali z niego maksymalną ocenę 50 punktów. Czas trwania egzaminu ustalono na 4 godziny, wobec czego na jedno pytanie przypadało tylko 2,4 minuty.

Końcowy wynik egzaminu był iloczynem liczby punktów z dwóch testów, co premiowało kandydatów wyróżniających się w jakiejś dziedzinie. Przy 50 pytaniach w teście wyboru z czterema możliwymi odpowiedziami kandydat wybierający odpowiedzi przypadkowo mógł zdobyć średnio 25% punktów, czyli z obu testów $12,5 \times 12,5 = 156,25$ punktów, podczas gdy wynik maksymalny kandydata świetnie przygotowanego to 2500 punktów. Zastosowanie iloczynu rozciągało zatem skalę ocen.



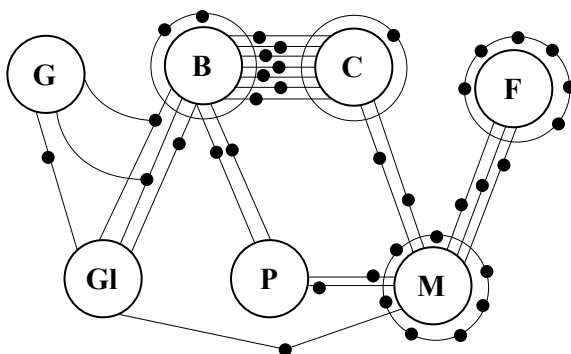
Ryc. 1. Wyniki egzaminu na MISMaP, 1992

Komisja egzaminacyjna zwracała uwagę zarówno na liczbę punktów, jak i na ich rozkład. Jako granicę przyjęć ustalono 1634 punkty, co odpowiadało średniej 40,4 z dwóch testów. Po odwołaniach, a także rezygnacji paru osób, które niezależnie zostały przyjęte na studia medyczne, przesunięto nieco granicę przyjęć na 1512 punktów i przyjęto 41 osób (6 olimpijczyków i 35 na podstawie egzaminu)¹.

¹ Sprawozdanie z rekrutacji na Międzywydziałowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze (MISMaP) w Uniwersytecie Warszawskim w roku 1992 (oprac. Andrzej Hennel); Protokół nr 14 posiedzenia Senatu Uniwersytetu Warszawskiego w dniu 24 czerwca 1992 r.

Studenci MISMaP wraz ze swymi opiekunami układali programy I semestru, co było zadaniem trudnym ze względu na konieczność pogodzenia czasowo-przestrzennego zajęć na różnych wydziałach UW. Wielu studentom udało się jednak zbudować ciekawe programy na pograniczu dwóch, a nawet trzech wydziałów (patrz ryc. 2).

W drugim roku istnienia MISMaP o przyjęcie na studia ubiegało się znacznie więcej kandydatów. Poza 16 laureatami olimpiad, przyjętymi bez egzaminu, egzamin wstępny zdawały 544 osoby, z których przyjęto 54. Ostatecznie drugi rok MISMaP liczył łącznie 70 osób². Rozkład programów studentów w pierwszym semestrze 1993/1994 przedstawiony jest na ryc. 3.

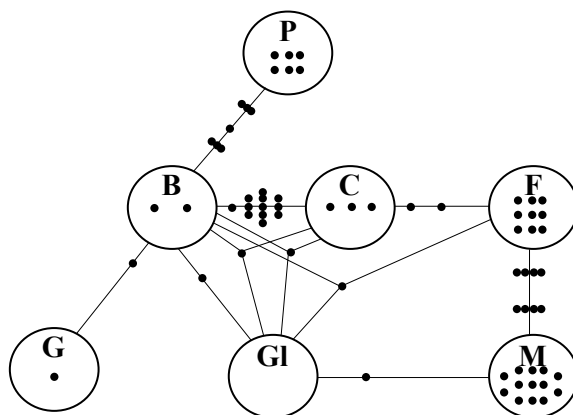


Ryc. 2. Schemat programów I semestru, zaproponowanych przez studentów MISMaP w roku akademickim 1992/1993. B – Wydział Biologii, C – Chemii, F – Fizyki, G – Geografii i Studiów Regionalnych, GI – Geologii, M – Matematyki, Informatyki i Mechaniki, P – Psychologii

Z obu przedstawionych rysunków wynika istnienie charakterystycznych „chmur” studiów wydziałowych: biologiczno-chemicznej, matematyczno-fizycznej oraz biologiczno-psychologicznej. Dowodzi to, że dzięki MISMaP otworzyły się w UW nowe możliwości zdobywania wiedzy.

W kolejnych latach podniesiono limit przyjęć na MISMaP do 100 osób.

² „Informator Międzywydziałowych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych (MISMaP) w Uniwersytecie Warszawskim”, Warszawa 1994.



Ryc. 3. Schematy programów studentów MISMaP w I semestrze 1993/1994

2. Inne studia międzywydziałowe

Za przykładem Uniwersytetu Warszawskiego poszły inne uczelnie. Profesor Andrzej Pelczar, ówczesny rektor UJ, z którym byłem w ścisłym kontakcie, postanowił zorganizować podobne studia międzywydziałowe w Uniwersytecie Jagiellońskim. Istotnie, w roku akademickim 1993/1994 rozpoczęto Studia Matematyczno-Przyrodnicze UJ (SMPUJ). Potem studia takie zorganizowano także w trzech kolejnych uczelniach: Uniwersytecie Łódzkim (Międzywydziałowe Studia Matematyczno-Przyrodnicze (MSMP), w którym biorą udział cztery wydziały: Biologii i Ochrony Środowiska, Matematyki i Informatyki, Fizyki i Informatyki Stosowanej, Chemii), Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej (Międzykierunkowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze)³ i Uniwersytecie Śląskim (Międzywydziałowe Indywidualne Studia Matematyczno-Przyrodnicze – MISMP)⁴.

³ Studia te w UMCS zlikwidowano jednak w 2012 r., przypuszczalnie wobec braku dostatecznej liczby kandydatów (Uchwała nr XXIII – 9.10/13 Senatu Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej z dnia 26 czerwca 2013 r.).

⁴ Od dnia 18 lutego 2014 r. w Uniwersytecie Śląskim rozpoczęło działalność Kolegium Indywidualnych Studiów Międzyobszarowych, stanowiące rozwinięcie dwu jednostek prowadzących kształcenie interdyscyplinarne: Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (MISH) oraz Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych (MISMP). MISH + MISMP = ISM.

W 1992 r. profesor Jerzy Axer podał pomysł utworzenia w Uniwersytecie Warszawskim Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (MISH). Rozpoczęły one działalność w roku akademickim 1993/1994. W tymże roku w UW powstała też trzecia nowość: Międzywydziałowe Studia Ochrony Środowiska (MSOŚ), zorganizowane i kierowane przez profesor Ewelinę Kantowicz.

Tak więc, Międzywydziałowe Studia Indywidualne, zapoczątkowane na UW, stały się studiami elitarnymi i znalazły naśladowców w innych polskich uczelniach. Bariery biurokratyczne zostały pokonane. Kilka tysięcy najbardziej ambitnych studentów w Polsce mogło i nadal może studiować zgodnie ze swymi marzeniami, a nie w ramach sztywnych struktur wydziałowych. Dotyczy to nie tylko uniwersytetów. W semestrze letnim roku akademickiego 2011/2012 na Politechnice Warszawskiej uruchomiono Międzywydziałowe Indywidualne Studia Politechniczne (MISP)⁵.

3. MISMaP obecnie

Niestety, wszystkie reformy ministerialne zmierzają w kierunku zbiurokratyzowania działalności i całkowitej standaryzacji. Coś, co wystaje ponad ogólny poziom, nie ma prawa istnieć. Zasadnicza dla MISMaP zmiana, w postaci wymuszonej przez ministerstwo rezygnacji z egzaminu wstępnego, nastąpiła przed 2008 r.

Obecnie przyjęcia na MISMaP muszą się odbywać na podstawie ocen z egzaminu maturalnego (w tym oceny z języka polskiego – która akurat jest mało przydatna dla oceny kandydatów na MISMaP).

Studenci MISMaP stanowią obecnie zaledwie około 1% osób studiujących w Uniwersytecie Warszawskim, są to jednak studia elitarne. W roku akademickim 2011/2012 studiowało 484 studentów MISMaP, w tym 44 realizujących studia równoległe. W roku akademickim 2011/2012 studenci MISMaP stanowili ponad 11% spośród 189 studentów UW, którzy otrzymali stypendia ministerstwa⁶.

Najczęściej zadeklarowane przez studentów MISMaP zajęcia według wydziałów są obecnie następujące: Biologia z biotechnologią – 24%, Fizyka –

⁵ Zbigniew Zajac, „Politechniczny MISP”, *Miesięcznik Politechniki Warszawskiej*, nr 4, kwiecień 2012, s. 26–27.

⁶ „Przewodnik po MISMaP”, Uniwersytet Warszawski 2013.

19%, Matematyka z informatyką – 18%, Chemia – 14%, Psychologia – 13%, Geologia – 5%, Geografia – 5%.

W latach 1992–2013 przez MISMaP przewinęło się 1846 studentów (dane na koniec sierpnia 2013 r.); 703 uzyskało dyplomy magisterskie, a 262 – licencjackie. Liczba ta nie obejmuje osób aktualnie studiujących, w tym realizujących kolejny dyplom. Warto też pamiętać, iż początkowo studenci ostatniego roku byli przyjmowani przez wydziały, nie są więc uwzględnieni w powyższej statystyce⁷.

⁷ Informacje przekazane przez profesora dr. hab. Andrzeja Twardowskiego, dyrektora Kolegium MISMaP od 2008 r.

Prof. dr hab. JERZY AXER

Uniwersytet Warszawski

KIEDY WRESZCIE TROJA ZOSTANIE ZDOBYTA? – DONIESIENIA Z MISH-OWEGO FRONTU

Blisko ćwierć wieku temu, kiedy w Uniwersytecie Warszawskim rodziła się idea tworzenia indywidualnych interdyscyplinarnych studiów przyrodniczych i humanistycznych, przyjąłem zaproszenie rektora Andrzeja K. Wróblewskiego do wzięcia odpowiedzialności za zorganizowanie humanistyczno-społecznego odpowiednika MISMaP-u. W rezultacie powstał MISH (Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne, dziś działające jako Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych, z zachowaniem poprzedniego skrótu).

Wbrew naszemu oczekiwaniu MISMaP i MISH nie stały się impulsem do radykalnego przeobrażenia całej uczelni, a w ślad za tym całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, lecz ukształtowały się jako formuła wprawdzie prestiżowa, ale w dużym stopniu działająca na zasadzie manifestu antysystemowego. Notabene utrzymanie naszych eksperymentów umożliwiła jedynie życzliwość dalekowzrocznych rektorów i pozasystemowa pomoc finansowa (ze strony sponsorów i FNP).

Udało się wprawdzie do podobnego działania namówić dziewięć czołowych uniwersytetów w Polsce, powstała też Akademia „Artes Liberales” jako platforma porozumienia środowisk tworzących MISH-y, w Uniwersytecie Warszawskim powstał w końcu Wydział „Artes Liberales”, ale przez całe ćwierćwiecze rozwój tak rozumianych studiów elitarnych odbywał się w stałym sporze z aktualnymi regulacjami prawnymi. Do systemu nasze działania zostały wpisane – poprzez wprowadzenie kategorii „studia międzyobszarowe” – dopie-

ro na mocy ustawy, która weszła w życie 1 października roku 2011. Wcześniej osłona prawna była częściowa i do zakwestionowania.

Ta zmiana sytuacji mogła i powinna była stać się atutem wzmacniającym konkurencyjność szkolnictwa polskiego w skali europejskiej, ponieważ w innych krajach Unii trwają bezskuteczne, jak dotychczas, starania o podobną legalizację różnych pokrewnych form studiów prowadzonych w duchu „liberal education”.

Wychodząc z takiego założenia, zdecydowałem się w roku 2011 złożyć projekt grantu finansowanego ze środków europejskich na opracowanie we współpracy z MNiSW koncepcji dalszych zmian systemowych umożliwiających jak najlepsze wykorzystanie polskiego prototypu („Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce” – projekt realizowany w latach 2011–2015). Kierowanie wraz z prof. Markiem Wąsowiczem zespołem, który próbuje zrealizować to zadanie, ukształtowało mój pogląd na to, „po co i jak zmieniać uniwersytety polskie”.

Moje stanowisko można streścić następująco. Obecna sytuacja jest paradoksalna. Spór między zwolennikami radykalnej reformy a obrońcami systemu tradycyjnego dawno stracił wyrazistość ideologiczną i przemienił się w konfrontację na innym polu – w walkę aparatu administracji edukacyjnej z autonomią uniwersytecką. Paradoksalność sytuacji polega na tym, że w jednym i drugim obozie są zarówno zwolennicy autentycznej reformy, jak i konformiści nastawieni na przetrwanie. Stosunki między administracją państwową a najsilniejszymi środowiskami akademickimi nigdy w ostatnim ćwierćwieczu nie były tak niesprzyjające konstruktywnemu działaniu. Poziom wzajemnego zaufania jest niezwykle niski. Zbiurokratyzowanie codziennego życia środowisk akademickich powoduje ponadto coraz większe skupienie na działaniach doraźnych i brak energii do podejmowania niestandardowych przedsięwzięć długofalowych. W dodatku kolejne regulacje prawne ograniczają coraz bardziej możliwość wykorzystywania autonomii uniwersyteckiej do działań innowacyjnych¹.

W tej sytuacji nie pomoże już żaden koń trojański, jakim były nasze MISH-owe i MISMaP-owe działania. Nie toczy się już bowiem w sferze naszej zawodowej odpowiedzialności żadna wojna, którą można by do wojny trojańskiej porównać.

¹ Zob. J. Axer, „Autonomia uniwersytetu i innowacyjność” (artykuł na podstawie referatu wygłoszonego na Zgromadzeniu Walnym PAN 27 maja 2010 r.), *Nauka* 2 (2010), s. 7–10.

Niegdyś było inaczej. Można było liczyć, że Uniwersytet odrodzi się jak Rzym po zagładzie Troi. Dwadzieścia lat temu na kongresie w Nowym Jorku, poświęconym reformom szkolnictwa wyższego w duchu „liberal education”, podniecony MISH-owym eksperymentem, mówiłem mniej więcej tak:

„Nasze zadanie przypomina trud Ojców Założycieli budujących od podstaw wspólny dom dla uchodźców. Musimy pozostawić za sobą dymiące ruiny Troi i podjąć zadanie przypominające misję Eneasza – odrodzenia Troi w innym czasie i kształcie. Ta misja wymaga maksymalnego poświęcenia i maksymalnej wiary w stawiane cele”².

Dzisiaj jest jasne, że misja Eneasza jest nieaktualna – Troi ani nie obroniono, ani nie zdobyto. Działamy w warunkach smutnego kompromisu, który blokuje w istocie autentyczną zmianę i jest korzystny wyłącznie dla przeciętnych i leniwych. Najsilniejsze ośrodki uniwersyteckie cierpią na tym kompromisie w coraz większym stopniu. Koncepcje tych, którzy w tej rozpaczliwej sytuacji proponują wyprowadzenie badań naukowych z tradycyjnych uczelni, mogą tylko przyczynić się do pogłębienia kryzysu. Teraz jest natomiast ostatni moment na dokonanie głębokich zmian prawnych umożliwiających dywersyfikację systemu szkolnictwa wyższego. Należy zdecydowanie uwzględnić w tych regulacjach współistnienie systemu kształcenia elit (które wiąże się z wysokiej jakości badaniami naukowymi) z systemem kształcenia masowego (w którym doświadczenia pracy badawczej wykorzystuje się w sposób śladowy). W tym pierwszym rola autonomii uniwersyteckiej i dopuszczalność rozwiązań wariantowych musi być znacznie większa, a regulacje biurokratyczne odmienne od przepisów, którymi objęty będzie ten drugi.

Nie da się uratować idei budowania szanowanego na świecie uniwersytetu w Polsce, nie udzielając kredytu zaufania inicjatywom oddolnym i działaniom zawierającym element intelektualnego i finansowego ryzyka.

² Zob. J. Axer, „How the Classical Tradition Can Serve to Promote Liberal Education in the Twenty-First Century: The East-Central Europe Case Example” (speech to the Educational Leadership Program, New York Forum, October 20, 1997), *Kritika & Kontext* (Bratislava) 1 (1998), s. 113–116.

GŁOSY W DYSKUSJI

Prof. dr hab. WŁODZIMIERZ BOLECKI

Instytut Badań Literackich PAN

**PO CO I JAK ZMIENIAĆ UNIwersYTETY?
(DOPOWIEDZENIE DO DYSKUSJI)**

Trudno by było znaleźć w Polsce kogoś, kto by twierdził, że nie trzeba zmieniać uniwersytetów. I w naszej dyskusji wszyscy byli zgodni, że jest to konieczne, a lista powodów jest tyleż długa, co znana każdemu, kto pracował i kto studiował na uniwersytecie. Nie musimy ani siebie, ani nikogo przekonywać, że zmiany są konieczne. W ostatnich latach ukazało się kilka gruntownie opracowanych publikacji eksperckich, np. Marka Kwieka¹, w których przedstawiono dziesiątki szczegółowych analiz słabości i barier w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce oraz wiele rekomendacji dla kierunków zmian i konkretnych decyzji. Toteż uzasadnianie konieczności zmian może być dzisiaj tylko przekonywaniem już przekonanych. Mimo to chciałbym sformułować tu tezę, bardzo ogólną, która – jako odpowiedź na pytanie „po co zmieniać uniwersytety?” – dla całego środowiska naukowego jest tak oczywista, że o niej po prostu nie mówimy. A może warto?

Teza ta brzmi następująco: uniwersytety trzeba zmieniać, ponieważ bez ich gruntownych zmian nie powiedzie się w Polsce żadna reforma państwa. Słabe uniwersytety to słabe państwo. Sensem istnienia uniwersytetów jest przygotowanie przyszłych elit – ludzi wykształconych, którzy w niedalekiej przyszłości będą kierować państwem we wszystkich dziedzinach życia publicznego. Od

¹ Marek Kwiek, „Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie”, Poznań 2010; por. Jerzy Thieme, „Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA”, Warszawa 2009; „Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy”, KRASP, Warszawa 2009; „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy”, Warszawa 2009.

jakości ich wykształcenia będzie więc w Polsce zależało dosłownie wszystko. A to znaczy, że w coraz bardziej zglobalizowanym świecie potencjał konkurencyjności Polski zależy od wykształcenia jej obywateli, czyli od jakości uniwersytetów. To jest równanie z zakresu wstępnej arytmetyki, $1 + 1 = 2$.

Jeśli, natomiast, absolwenci naszych uniwersytetów nie znajdą w Polsce satysfakcjonującej ich pracy i wyjadą za granicę, to gdziekolwiek i jakkolwiek pracę zechcą podjąć, będą musieli konkurować z absolwentami uniwersytetów z innych krajów. Wiemy, że najzdolniejsi, najlepiej wykształceni i najambitniejsi taką pracę otrzymują. A to znaczy, że finansujemy kształcenie elit dla innych krajów.

Zmiany na uniwersytetach to jednak nie tylko problem szkolnictwa wyższego, to problem całego państwa i – mówiąc patetycznie – jego racji stanu.

Kontrowersje zaczynają się jednak, gdy dyskutujemy, jak zmieniać uniwersytety.

Pierwsza kontrowersja pojawia się zawsze wtedy, gdy zapytamy, kto ma proponować te zmiany? Same uniwersytety (np. ze szczebla KRASPU) czy Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (czyli rząd) w porozumieniu ze środowiskiem uniwersyteckim? Historia wprowadzania tzw. ustaw prof. Kudryckiej pokazuje, że środowisko uniwersyteckie jest w tej sprawie dogłębnie podzielone i propozycja każdej ze stron zawsze wywoła niezadowolenie drugiej, a w rezultacie przewlekły, ostry spór. Nawet tu, w niewielkim gronie, w jakim toczyliśmy tę dyskusję, istnieją wyraźne różnice między naszymi stanowiskami.

Jak dotąd zarysowały się co najmniej dwie strategie planowania zmian w szkolnictwie wyższym. Pierwsza zakłada poprawę istniejącego modelu przez wprowadzanie możliwych zmian doraźnych i chociaż istotnych, to jednak omijających kwestie najbardziej konfliktowe, zwłaszcza te, które wymagałyby zmiany zapisów w Konstytucji.

Druga strategia opiera się na założeniu, że zmiany cząstkowe, nawet jeśli są słuszne, nie doprowadzą do zmiany systemu, a co więcej – zostaną przez ten system „wessane i otorbione”. W myśl znanego powiedzenia: można zmienić wiele, a wszystko i tak zostanie po staremu.

Uniwersytety to jedne z najbardziej skomplikowanych instytucji w państwie. Wzajemne relacje struktur administracyjnych, organizacyjnych, dydaktycznych czy badawczych tworzą mechanizm, do którego bardzo trudno implementować radykalnie nowe rozwiązania. I chyba w żadnej innej instytucji jej historia, a zatem pielęgnowane tradycje i trwające przez dziesięciolecia, a niekiedy przez wieki zwyczaje nie mają tak wielkiego znaczenia dla bieżących decyzji, jak w wypadku uniwersytetu.

To jest zapewne przyczyną najgwałtowniejszych kontrowersji, jakie wywołuje każda próba reformy uniwersytetów, uzasadniana koniecznością dostosowania się do zmian społecznych, cywilizacyjnych czy choćby gospodarczych. Przez dużą część środowiska akademickiego postulat reformy uniwersytetów jest bowiem regularnie kontrowany za pomocą argumentu, że istotą uniwersytetu jest kontynuacja i konserwacja tradycji jako unikatowego wzoru kulturowego. Jest on najczęściej utożsamiany z modelem uniwersytetu „Humboldtowskiego”. Za zagrożenie dla tego modelu uważane są przede wszystkim propozycje modernizacji jego relacji z otoczeniem społecznym, zmian administracyjnych i organizacyjnych oraz zmian sposobów finansowania i oceniania jakości pracy uniwersytetów.

Najsilniejsza krytyka takich zmian jest formułowana najczęściej przez moje własne środowisko (nauk humanistycznych i społecznych), które swoje przedmioty badań i cele edukacyjne utożsamia z misją i specyfiką uniwersytetu jako całości. Efektem takiej postawy jest, niestety, nie tylko traktowanie różnych dziedzin nauki tworzących „universitas” jako źródła nieuchronnego konfliktu interesów (wszyscy przeciw naukom społecznym i humanistycznym), ale przede wszystkim wizja zmian na uniwersytecie, których skutkiem musi być zantagonizowanie całego środowiska. To jest temat, o którym warto pamiętać, ilekroć reakcją na próby reform sektora nauki (dotąd dość ograniczonych) są protesty w naszym środowisku, wzmacniane – by nie rzec: celebrowane – w mediach. Poprzestanę tu na jednym przykładzie. W roku 2009 Zgromadzenie Ogólne PAU przyjęło raport nt. stanu humanistyki – przygotowany przez Komisję PAU, powołaną rok wcześniej – w którym znalazł się następujący passus, dotyczący modelu uniwersytetu²:

„Sprowadzając rzecz do schematycznego uproszczenia można powiedzieć, że od pewnego czasu jesteśmy – bez dostatecznego uzasadnienia – przekonani o konieczności porzucenia modelu kulturowego na rzecz rynkowego modelu uniwersytetu.

Ten pierwszy, który jakoby odchodzi właśnie do przeszłości, zapewniał swobodną przestrzeń dla liberalnej edukacji jednostek, formując je w samodzielnie myślące podmioty, zdolnych do krytycznej refleksji obywateli państwa, światłych członków narodu oraz wyposażał je we wzorce tożsamości jednostkowej i wspólnotowej. Był sam rodzajem wspólnoty, która składała się

² Dokument był wynikiem obrad zespołu w składzie: Jerzy Axer, Włodzimierz Bolecki, Stanisław Gajda, Maciej Grochowski, Jan Kieniewicz, Piotr Kowalski, Jan Machnik, Ryszard Nycz (przewodniczący), Piotr Piotrowski, Maria Poprzęcka, Władysław Stróżewski, Przemysław Urbańczyk, Jerzy Wyrozumski, Anna Zeidler-Janiszewska. Dostępny pod adresem: <http://pau.krakow.pl/index.php/Nauki-humanistyczne.html#stanowisko>

z mniejszych wspólnot, kierujących się normami i wartościami nierynkowymi, i podporządkowujących własne potrzeby interesom uniwersytetu jako całości, a edukację młodzieży traktujących w kategoriach misyjnej odpowiedzialności. [...]

W tym drugim, modelu rynkowym, gdzie preferencje w zakresie dyscyplin, kierunków, podejmowanej problematyki, organizacji życia naukowego stymulowane są przez potrzeby zewnętrznych instytucji finansujących badania, wspólnota uniwersytecka przeraża się natomiast w luźną federację grup interesów dążących do maksymalizacji zyskowych zamówień. Efektem tego jest dominacja nauk ścisłych i przyrodniczych, z niską pozycją nauk społecznych i zupełnie marginalną humanistyki. Realizacja zadań formacyjnych przybiera tu zaś postać przemysłu usług edukacyjnych, w której przedsiębiorstwo-uniwersytet – pobierając prowizję od kredytu i sprzedając utowarowioną wiedzę – produkuje nie społeczeństwo wiedzy, jak chcielibyśmy sobie życzyć, lecz «ludzi do wynajęcia» i społeczeństwo funkcjonariuszy: pracowników-konsumentów trans-narodowych korporacji”.

Pomijając nietrafność takiego przeciwstawienia dwóch modeli uniwersytetu i jego społecznych funkcji (w Polsce reprezentantem pierwszego modelu musiałby być uniwersytet wywodzący się... z PRL), gdyż opis drugiego jest zbiorem publicystycznych etykiet, trzeba pamiętać, że taka wizja jest źródłem głębokiej deformacji środowiskowego i społecznego rozumienia zmian w systemie nauki. Nb. uniwersytet Humboldtowski zainicjował bezprzykładowy sukces amerykańskiego modelu uniwersytetów badawczych, a z drugiej strony ustanowił zasadę mianowania profesorów uniwersytetu przez państwo, której w Polsce nikt nie akceptuje. Przykładem deformacji środowiskowego rozumienia zmian w systemie nauki może być ostatni protest (nie wspominając o wcześniejszych), zorganizowany pod hasłem przeciwdziałania kryzysowi humanistyki, którego organizatorzy mają ambicję wypowiedzenia się w imieniu całego uniwersytetu.

Wracam do głównego wątku mojego dopowiedzenia. Gruntowna zmiana polskich uniwersytetów wymaga dwóch dopełniających się działań. Z jednej strony – szerokiej akcji informacyjnej w środowisku akademickim (oraz medialnej), tłumaczącej konieczność, sens i zamierzone rezultaty zmian w szkolnictwie wyższym. Z drugiej – spójnych i konsekwentnie wprowadzanych, równoczesnych zmian we wszystkich obszarach funkcjonowania szkolnictwa wyższego, np. zmian w zakresie własności (materialnej i intelektualnej), organizacji, administracji, zarządzania, zmian w finansowaniu i dydaktyce. Zmieniający bowiem powinien być cały system, a nie jego pojedyncze elementy. Zmiany te muszą być jednak rozłożone w czasie, wprowadzane ewolucyjnie, według

precyzyjnego harmonogramu. Projekt takich zmian zaproponował w referacie otwierającym tę konferencję prof. Maciej Żylicz.

W moim dopowiedzeniu do dzisiejszej dyskusji chciałbym położyć nacisk tylko na trzy kwestie związane z możliwymi zmianami w organizacji dydaktyki uniwersyteckiej.

Najpierw dwie uwagi ogólne. Po pierwsze, wszystkie zmiany, aby były skuteczne, muszą mieć charakter instytucjonalny (zmianie sposobów kształcenia i badań muszą towarzyszyć zmiany administracyjne w strukturach uniwersyteckich). Po drugie, zmiany radykalne – a taki jest charakter zmian systemowych – mają to do siebie, że nie sposób ich wprowadzać od razu i wszędzie. Można je natomiast traktować jako modele pilotażowe, tzn. wdrażane np. w konkretnym uniwersytecie.

Kwestia pierwsza to interdyscyplinarność.

Zarówno nowoczesna dydaktyka uniwersytecka, jak i badania muszą być gruntownie interdyscyplinarne. Odwołuję się tu do sukcesu, jakim stały się wydziały (studia) interdyscyplinarne, o których mówili ich założyciele: prof. prof. Jerzy Axer (MISH) oraz Andrzej Kajetan Wróblewski (MISMaP). Uogólniam ich doświadczenie na strukturę całego uniwersytetu. Oferta dydaktyczna całego uniwersytetu powinna polegać na maksymalizacji zajęć interdyscyplinarnych, w których uczestniczą studenci. Aby takie rozwiązanie było skuteczne w skali całego uniwersytetu, trzeba by je powiązać ze zmianami administracyjno-organizacyjnymi. Na przykład: studenci pierwszego roku byłiby przyjmowani nie na wydziały, lecz na studia – czyli mogliby uczęszczać na dowolne zajęcia, prowadzone w ramach dowolnych kierunków. Oczywiście, aby zaliczyć pierwszy semestr czy rok, musieliby zebrać niezbędną liczbę punktów. Od drugiego roku powinni zredukować liczbę kierunków, na których studiują, do dwóch lub trzech, nadal zachowując możliwość studiowania różnych przedmiotów. Od trzeciego roku ich studia powinny być powiązane z konkretnymi zespołami badawczymi, w ramach których przygotowaliby się do pracy dyplomowej. Warunkiem tego rozwiązania jest jednak rezygnacja ze sztywnego podziału na jednostki administracyjne, takie jak wydziały i instytuty. Struktury administracyjne muszą oczywiście istnieć na uniwersytecie, ale ich zadaniem powinno być stworzenie warunków do maksymalnie elastycznego traktowania ścieżek studiowania, wybieranych przez studentów.

Druga kwestia to mobilność.

Nie tak dawno proponowałem wprowadzić do praktyki dydaktycznej obligatoryjny model „uniwersytetu mobilnego”. Mówiąc w największym skrócie,

istota tego pomysłu była następująca. Oprócz mobilności studentów należałoby wprowadzić obligatoryjną mobilność wykładowców. Nie tylko studenci powinni mieć obowiązek studiowania na różnych uczelniach (warunkiem zaliczenia studiów byłyby dwusemestrowe studia na innym uniwersytecie), ten obowiązek powinien dotyczyć także wykładowców. Proponowałem, by obligatoryjnym elementem siatki zajęć każdego uniwersytetu były wykłady pracowników naukowych z innych uczelni. Dzisiaj rozszerzyłbym ten postulat na współpracę międzynarodową. Na wybranych kierunkach studenci powinni mieć nie możliwość, lecz obowiązek studiowania swojego przedmiotu przez co najmniej jeden semestr na dwóch uniwersytetach zagranicznych. To wymagałoby przygotowania bilateralnych umów między uniwersytetami. Finansowanie takiego modelu studiowania na wybranych uczelniach mogłoby być swoistym bonusem ze strony Ministerstwa Nauki³.

Kwestia trzecia – wielkość uniwersytetu.

Polskie uniwersytety są coraz większe, co z dumą podkreślają ich kolejne władze. Oto kilka liczb znalezionych w internecie:

Uniwersytet Warszawski (2013) – 53,5 tys. studentów; Uniwersytet Jagielloński (2013) – ok. 48 tys.; Uniwersytet Łódzki (2012) – ok. 46 tys.; Uniwersytet Poznański (2011) – ok. 50 tys.; Uniwersytet Wrocławski (2012) – ok. 31,5 tys.; Uniwersytet Gdański (2010) – ok. 29 tys.; Uniwersytet Lubelski (UMCS; 2012) – ok. 26 tys.; UMK (2013) – ok. 30 tys.; KUL (2012) – ok. 14 tys.

A teraz dane porównawcze, dotyczące najlepszych uniwersytetów amerykańskich: Stanford – 16 tys. studentów; Princeton – 8 tys.; Yale – 12 tys.; MIT – 10 tys.; Columbia – 26 tys.; Harvard – 28 tys.; Brown University – 13 tys.; Cornell University – 21 tys.; Dartmouth College – ok. 6,5 tys.

Pomijając fakt, że przy dwu- lub trzykrotnie mniejszej liczbie studentów najlepsze uniwersytety amerykańskie mają przeszło dwudziestokrotnie większy budżet (tu nie ma czego komentować), można by żartobliwie, ale bez ryzyka dużego błędu powiedzieć, że w uniwersyteckiej „lidze bluszczowej” w Polsce (gdyby taka istniała) studiuje więcej studentów niż w uniwersytetach należących do amerykańskiej „Ivy League”...

Zawsze ktoś może powiedzieć, że liczbę studentów na najlepszych polskich uniwersytetach trzeba porównywać nie z USA, lecz z najlepszymi uniwersytetami europejskimi, wśród których na przykład uniwersytet w Monachium ma 48 tys. studentów, w Uppsali – 40 tys.; w Sztokholmie – 70 tys.; w Rzymie –

³ Zob. *Panorama PAN*, nr 10 (10), listopad 2013.

150 tys.; w Londynie – ok. 135 tys., ale w Cambridge – ok. 19 tys.; w Oxfordzie – ok. 22 tys.; a w Lozannie – ok. 11 tys.

Oczywiście te porównania statystyczne to nie żadne twarde dane ani badania statystyczne, lecz jedynie informacja, która ma uzasadnić sformułowanie kolejnej (hipo)tezy: polskie uniwersytety są za duże. Za duże w stosunku do budżetów, którymi dysponują (i które będą miały w przewidywalnym czasie); za duże w stosunku do wydolności swoich serwisów administracyjnych; za duże w stosunku do możliwości oferty programowej etc., etc. Jeżeli ta (hipo)teza jest prawdziwa – a wiąże z nią nie tylko słabość finansową czy programową uniwersytetów, lecz także ich zdolność do gruntownych zmian – to najlepszym rozwiązaniem wydaje mi się kontrolowana implozja struktur uniwersyteckich. Można ją nazwać decentralizacją (lub inaczej), lecz jej wynikiem powinno być przekształcanie się najlepszych wydziałów w szkoły (*college*'e). Autonomiczne, choć powiązane z uniwersytetem jednostki organizacyjne, wzorowane na *college*'ach w systemie anglosaskim. MISMaP, MISH czy dzisiaj *Artes Liberales* (UW) można by traktować jako doskonałe przyczółki takiego rozwiązania. Innym rozwiązaniem może być model paryski, polegający, jak wiadomo, na wyłonieniu się kilkunastu (trzynastu) autonomicznych uniwersytetów z jednego uniwersytetu paryskiego.

Na koniec kwestia, która na pewno jeszcze długo będzie piętą Achillesową polskich uniwersytetów – jest nią umiędzynarodowienie studiów. Jest ona składnikiem mobilności, o której już wspominałem, ale wracam do niej na zakończenie, by nawiązać do kwestii, od której zacząłem te uwagi. Umiędzynarodowienie studiów to nie tylko kwestia atrakcyjności kierunków uniwersyteckich w konkretnej uczelni, to przede wszystkim kwestia atrakcyjności „otoczenia studiowania”, atrakcyjności państwa i obowiązujących w nim rozwiązań prawnych, administracyjnych, infrastrukturalnych i wszelkich innych. Zacząłem od stwierdzenia, że słabe uniwersytety to słabe państwo. Ale słabe państwo to kraj, do którego nie tylko zagraniczni studenci nie będą chcieli przyjeżdżać na studia, ale którego najzdolniejsi absolwenci będą wybierać emigrację. To jest najbardziej związłą odpowiedź na pytanie „po co zmieniać uniwersytety?”

Prof. dr hab. ANDRZEJ BOROWSKI
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

UNIWERSYTET PRZYSZŁOŚCI I „ARTES LIBERALES”

W naszej dyskusji o przyszłości instytucji uniwersytetu, zarówno w pejzażu intelektualnym polskim, jak też i w ujęciu tego zagadnienia szerszym, uniwersalnym, nie powinno, jak sędzę, zabraknąć namysłu nad tym tematem z bliskiej mi zawodowo perspektywy historycznej. Idzie bowiem o to, że uniwersytet, już choćby ze względu na egzotyczność dla wielu ludzi samego tylko pojęcia, postrzegany bywa jako jeden z budzących ciekawość i (wciąż jeszcze!) szacunek zabytkowych obiektów kultury, chętnie przez opinię publiczną (czyli pospolitą) wkomponowywanych w doraźnie funkcjonalny dyskurs ideologiczny. Jednym z bardziej widocznych tego przejawów jest coraz bardziej dynamiczny, choć powstrzymywany niekiedy przez względy natury praktycznej (ekonomicznej) i formalnej proces przemianowywania rozmaitego rodzaju uczelni wyższych na uniwersytety. Przemawiają, co prawda, za taką „rebaptызacją” rozmaite racje, w niektórych okolicznościach wcale rzeczowe. Trudno jednak zignorować istotny w takich przypadkach czynnik irracjonalny, który dość powszechnie bywa przesłaniany argumentacją odwołującą się do „tradycji” (w dodatku możliwie „dawnej”), legitymującej aktualny stan rzeczy, nie zawsze przecież całkiem zadowolający. Mamy więc do czynienia w takich przypadkach z „mitem uniwersytetu” i jego oddziaływaniem we współczesnej, a także w dającej się wyobrazić, przyszłej przestrzeni społecznej. Posługuję się tutaj rozmyślnie rozróżnieniem pomiędzy „ideą uniwersytetu”, trwale osadzoną w europejskiej tradycji intelektualnej, a „mitem uniwersytetu”. To pierwsze bowiem pojęcie – abstrakcyjne i do pewnego stopnia (jak każda idea) „otwarte”, niezależnie do pewnego przynajmniej stopnia dyskusję na temat uniwer-

sytetu od uszczegółowionych wyobrażeń, ukształtowanych przez rozmaitego rodzaju narracje. Określenie „mit uniwersytetu” natomiast, zgodnie z pierwotnym znaczeniem tego pojęcia, kieruje uwagę ku fikcji historycznej zwanej „tradycją”. Tu zaś mamy przeważnie do czynienia z projekcją często sprzecznych ze sobą domysłów, postulatów, oczekiwań czy marzeń, opisywanych pojęciami historycznymi. Rzutuje się je na aktualną rzeczywistość, zdeterminowaną konkretnymi warunkami, która to rzeczywistość każdą przecież narrację ideologiczną, także i tę o „uniwersytecie”, w końcu demistyfikuje. Widziałbym zatem kilka takich uformowanych przez mit „tradycji” uniwersyteckiej wyobrażeń, które warto by w kontekście naszej dyskusji przywołać i przemyśleć. Pierwsze, które przychodzi na myśl, to przekonanie o obecnym w przestrzeni uniwersytetu, „tradycyjnym” jakoby (i rzekomym, trzeba zaraz dodać), wielu ludzi dzisiaj absorbującym, konflikcie pomiędzy humanistyką a tzw. „naukami ścisłymi” czy raczej „przyrodniczymi”. Jeśli idzie o ścisłość właśnie, to trzeba pamiętać, że humanistyka w rozmaitych swoich „obszarach”, dyscyplinach czy kierunkach i specjalnościach też była i jest nauką, i to nawet „ściśłą” w sensie podstawowym, bowiem przyjmowana w studiach humanistycznych metodologia określa ściśle zasady badawcze, jak też konieczność ich przestrzegania, od tego bowiem zależy wiarygodność ustaleń, wyników badań i weryfikowanych teorii. Różnice pomiędzy przyrodoznawstwem (w szerokim znaczeniu) a humaniorami polegają zatem na odmienności (niekiedy!) używanej w badaniach metodologii, nie zaś na „ściśłości” ich stosowania. Wracając jednak do „tradycji uniwersytetu”: struktura pierwotna tej instytucji, kształtowana w Europie przez starożytne jeszcze wyobrażenie o metodach poznawania i opisywania rzeczywistości, opierała się od Średniowiecza na hierarchii wydziałów (*facultates*). Za „najniższy”, bo podstawowy, uważano wydział „sztuk wyzwolonych” (*facultas artium liberalium*). Jego wykładowcy, *collegae minores*, czyli „koledzy młodszy” (albo „mniejsi”, jak, nie przymierzając, określają się też franciszkanie), gorzej byli wynagradzani i mniej wygodnie mieszkali (zob. Collegium Minus na rogu ulic Jagiellońskiej i Gołębiej) aniżeli teologowie, mieszkańcy Collegium Maius. Ze „sztuk wyzwolonych” się nie doktoryzowano (jak na „wyższych” wydziałach prawa, medycyny i teologii), aliści przedmioty czy, ściślej, *artes* (tj. „umiejętności”) właśnie na tym wydziale wykładane były nieodzowne dla uprawiania dziedzin i kierunków wiedzy na następnych czterech wydziałach. Rozpoczynano więc studia od „humaniorów” (*artes humaniora*), co po łacinie oznacza umiejętności jakby „bardziej ludzkie”, w tym sensie, że najbliższej człowieczeństwa kulturowego (czyli tzw. *humanitas*) ulokowane. Pierwsze trzy, tzw. *Trivium*, czyli „trójdroże”, były to: *grammatica* (wtedy: umiejętność czytania, rozumienia tekstu i pisanie), *rhetorica* (umiejętność bu-

dowania przekonującej wypowiedzi w mowie i piśmie) i *logica*, o której mówiono, że uczy dochodzenia do prawdy (*vera docet*). Dalsze cztery (tzw. *quadrivium*) umiejętności w zakresie arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki (pojmowanej też jako refleksja estetyczna) dostarczały podstaw metodologicznych do uprawiania wiedzy o rozpatrywanych szczegółowo składnikach rzeczywistości w ramach medycyny, prawa i teologii. Dla zrozumienia miejsca humanistyki w strukturze uniwersytetu i w paradygmacie dziedzin, dyscyplin i kierunków wiedzy ważne jest jedno jeszcze dopowiedzenie. Otóż pod wpływem oddziałującej w Europie zachodniej i środkowej idei Renesansu, czyli odrodzenia rozmaitych dziedzin kultury wczesnonowożytnej (w. XIV–XVIII) na wzór kultur starożytnych (najpierw łacińskiej, potem coraz lepiej poznawanej greckiej), sformułowano projekt znany od w. XIX pod nazwą „humanizmu”. Polegał on na coraz powszechniej akceptowanym przekonaniu o tym, że „humanisci”, jak nazywano w studenckim żargonie nauczycieli owych „trywialnych” humaniorów, uczą nie tylko rudymentów (gramatyki łacińskiej i greckiej, retoryki i logiki), ale czegoś więcej jeszcze, co poznać było można z lektury tekstów poetyckich i prozatorskich, a co określano mianem *humanitas*. Była to (i jest nadal: por. niem. *Humanität*; fr. *l’humanité*, ang. *humanity*) formuła określająca wzorce człowieczeństwa kulturowego, społecznego i politycznego, posługującego się modelami komunikacji na wszystkich poziomach, od kodów językowych po kody kulturowe. Czemu zatem tak trudno rozpoznać we współczesnym paradygmacie uniwersytetu, o którym tu rozmawiamy, ten pierwotny, „tradycyjny” (co nie znaczy przecież zideologizowany) zamysł uporządkowania najogólniej sformułowanych relacji pomiędzy „humaniorami” a „naukami ścisłymi”? Myślę, że miało coś do tego pozytywistyczne jeszcze wyobrażenie o podziale na ścisłe „nauki” (*scientiae*) i na jakby mniej ścisłe „umiejętności” (*artes*), które to rozróżnienie zresztą zachowały obcojęzyczne (angielska i francuska) wersje nazwy naszej Korporacji. Ważniejsze jednak od zmitologizowanej tradycji jest przemyślenie tej fundamentalnej relacji na nowo w kontekście dyskusji o przyszłości uniwersytetu. Widziałbym otóż taką organizację studiów uniwersyteckich, w której *artes liberales* (obojętne, czy w ramach wydziału, jak to już jest od paru lat w Uniwersytecie Warszawskim, czy tylko w strukturze programu wykładów nadobowiązkowych, czynnej od kilku lat w Uniwersytecie Jagiellońskim), byłyby dostępnym dla wszystkich wprowadzeniem dla studiujących wszystkie kierunki. Uwolniłoby to przyszłych matematyków, przyrodznawców czy lekarzy od poczucia niezawinionej przez nich luki w edukacji uniwersyteckiej, a także dałoby im szansę realizacji marzeń, które większość spośród nich pielęgnuje, o bliższym kontakcie z wybranymi, najważniejszymi składnikami edukacji humanistycznej.

Iluż bowiem spośród nich ma kłopot ze społeczną komunikacją kulturową, ze sformułowaniem myśli, iluż potrzebuje dyskusji na temat dzieła poetyckiego, dzieła sztuki... Ale to nie wszystko! Wszak *artes liberales* to było także *quadrivium*, czemuż zatem przyszły prawnik, historyk, socjolog, filolog, antropolog czy teolog nie miałby sposobności wniknięcia w podstawy matematyki, geometrii, astronomii, muzyki i innych jeszcze „hard sciences”? Można to wszystko robić oczywiście indywidualnie, nieformalnie. Twierdzą jednak, że polski uniwersytet przyszłości powinien, jak to już zresztą bywa w wielu uczelniach europejskich i amerykańskich, zorganizować systemowo takie struktury, w których *artes liberales* nie byłyby alternatywą dla wybranego kierunku studiów, lecz w rozsądnym, funkcjonalnym wymiarze znalazłyby się w kanonie edukacyjnym, a także, co przecież nieobojętne, wychowawczym *almae matris*.

Prof. dr hab. STANISŁAW KISTRYN

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

EDUKACJA UNIWERSYTECKA – WYKSZTAŁCENIE CZY WYCHOWANIE?

Zastanawiamy się nad celem i sposobem zmian w polskich uniwersytetach w kontekście „procesu” studiów i jego wpływu na losy absolwentów uczelni. Wielu uczestników debaty podziela pogląd, że nie dzieje się najlepiej – poziom studiów ogólnie spada, motywacja studentów pozostawia sporo do życzenia, przygotowanie kandydatów jest raczej słabe, a gdy absolwent opuszcza z tytułem zawodowym uczelnię, konfrontowany jest z rynkiem pracy, który go nie chce, a powinien. Zanim ujawnię swój pogląd na te problemy, spójrzmy ponownie na temat naszej debaty. Czy nie mamy wątpliwości, o co pytamy? Choćby pojęcie uniwersytet: czy rozmawiamy o całym systemie szkolnictwa wyższego w Polsce, z jego ponad 450 instytucjami edukacyjnymi, czy o 20 uniwersytetach klasycznych? Czy studiami nazywamy administracyjny proces kilkuletniego zdobywania obowiązkowych punktów poprzez realizację krajowych ram kwalifikacji, czy włączenie młodego człowieka w otoczenie naukowego poznawania świata, rozbudzanie jego ciekawości, kierowanie jego rozwojem i kształtowanie umiejętności samodzielnego stawiania pytań i metodologicznej kompetencji do prób poszukiwania na nie odpowiedzi?

Celem wykształcenia Uniwersyteckiego (używam dużej litery z pełną świadomością i celowo) z pewnością nie jest dostarczenie wąskich kompetencji jakiegoś zawodu, okraszonych okruszkami ogólniejszej wiedzy dziedzinowej. To może być rola szkoły zawodowej – rola bardzo istotna społecznie, która zasługuje na wsparcie. Wyższa Szkoła Zawodowa jest bytem, o którego istnienie Uniwersytety powinny zabiegać. Ale wszyscy muszą mieć świadomość, że realizuje ona misję ważną, ale inną niż edukacja, a raczej wychowanie Uniwer-

syteckie. Dyplom Uniwersytetu powinien być gwarancją, że jego posiadacza wyróżnia (tak, wyróżnia) kilka cech, z których najważniejsze to: umiejętność logicznej i bezstronnej analizy rzeczywistości, atakowanie problemów metodami ugruntowanymi w metodologii nauki, stosowanie analityczno-syntezy drogi rozważań na bazie dostępnej informacji, uczciwość w dyskusji dokładności i zakresu zastosowania otrzymanych konkluzji oraz odwaga do ewentualnego zaakceptowania popełnionych błędów. Duże wymagania. Ale tylko spośród takich osób wyłonić się mogą autorytety, które stanowią kościół rozwoju zdrowego społeczeństwa.

Uniwersytety przez całe wieki wychowywały takich absolwentów – i wciąż to czynią. Także dzisiaj. W latach 60. ubiegłego wieku na studia przyjmowano około 8% maturzystów. Obecnie jest to prawie 60%. Matura i edukacja szkolna przed 50 laty i obecnie także nieco się różnią. Przychylam się do opinii, że poziom edukacji szkolnej nie zapewnia tak dobrego przygotowania do studiów, jak kiedyś – zwłaszcza tak dużemu odsetkowi maturzystów. Natomiast wierzę głęboko, że około 15% kandydatów na studia dysponuje (mimo ewentualnych zaniedbań edukacji wcześniejszej) potencjałem, aby sprostać wymogom Absolwenta Uniwersytetu i w pełni wykorzystać oferowaną im na Uczelni opiekę i pomoc w przejściu do pełnej, nie tylko metrykalnej, ale także intelektualnej dojrzałości. To ta grupa, która w dawnych latach przyjmowana była (po egzaminach wstępnych) na Uniwersytety i z których około połowa te studia kończyła. I w znacznej liczbie kontynuowała pracę naukową na studiach doktoranckich.

Nie postuluję ograniczenia liczby studentów. Uniwersytet powinien być otwarty i dawać szansę wszystkim, którzy zechcą zdobywać wiedzę w jego specyficznej atmosferze. Nie chodzi mi tylko o egalitarność sposobu przyjęć, a następnie poddanie wszystkich restrykcyjnej selekcji sesji egzaminacyjnej, pozostawiającej po pierwszym roku nauki tylko wzmiankowane kilkanaście procent. Natomiast zdając sobie sprawę, że potencjał studentów jest bardzo zróżnicowany, musimy oferować różne ścieżki studiowania. Dla przyszłych absolwentów „w dawnym stylu”, z których rekrutują się następne generacje pracowników Uniwersytetu (naukowców i nauczycieli), menedżerów, polityków, ludzi kultury, a więc ogólnie trzonu elity społeczeństwa, przygotowany powinien być program stymulujący ich możliwości intelektualne. Trudny, ale dający satysfakcję z samorealizacji i sprostania wyzwaniom. I, co ważne, dyplom ukończenia takich studiów musi być rozpoznawalny i uznawany w społeczeństwie jako rękojmia potencjału umysłowego, ale także etycznego. Dla innych studentów należy otwierać programy, które przedstawią im szeroką gamę dorobku ludzkiej myśli i jej zastosowania w niezbyt wąsko pojętych

dziedzinach. Nacisk powinien być położony na formalizm metody naukowej rozwiązywania problemów oraz na tzw. miękkie kompetencje – otwartość na współpracę, gotowość do zdobywania nowych umiejętności i kompetencji w ciągu dalszego życia, samodzielność i uczciwość oraz zdolność do poddawania się ocenie i wyciągania wniosków z pozytywnych i negatywnych opinii o swoich działaniach i ich rezultatach. Wszystko to ma zapewnić absolwentom możliwość funkcjonowania w zmieniającym się świecie z zachowaniem wiary we własne siły i możliwości, nawet w obliczu porażek i kryzysów osobistych.

Programy wymienionych typów studiów (nazwijmy je elitarnymi i ogólnymi) powinny być w znacznej mierze rozłączne. W obecnej kondycji systemu edukacji podstawowej i średniej program studiów należy rozpocząć od puli zajęć wyrównujących umiejętności studentów do pewnego założonego poziomu (np. na kierunkach matematyczno-przyrodniczych zapewnią podstawowe zdolności użytkowania formalizmu matematycznego oraz w sposób uporządkowany powtórzą wiadomości istotne dla danej dyscypliny) oraz wprowadzić elementy wiedzy ogólnej – praktycznie każdy student powinien zetknąć się z podstawami filozofii, logiki, etyki, metodologii nauki itp. Na wczesnych semestrach należałoby unikać silnej specjalizacji programów, pozwalając studentom zdobywać wiedzę w rozmaitych obszarach poprzez wybory interesujących kursów, stopniowo zawężając ścieżki do bardziej specjalistycznych, ale z możliwością rozszerzeń i modyfikacji. Niektóre takie możliwości kształtowania programów istnieją w ramach obecnych przepisów prawnych, należy je tylko odpowiednio eksploatować. Motywacja do studiowania, a więc i zaangażowanie studentów znacząco wzrosną, gdy oferowane im tryby i metody studiowania będą ciekawsze.

I tu, niestety, pojawiają się trudności, których źródłem nie jest system edukacji i brak motywacji maturzystów. Po pierwsze – trudności kreujemy my sami, kadra dydaktyczna. Pamiętając swoje studia („jak to dawniej było świetnie, ile od nas wymagano i daliśmy radę”), mamy tendencję do negowania zmian. System ram kwalifikacji i dwustopniowego osiągnięcia tytułu magistra traktujemy wyłącznie jako przeszkodę i wykwit maszyny biurokratycznej, która utrudnia, a wręcz uniemożliwia funkcjonowanie. Nie zamierzam bronić takich czy innych tabel (aczkolwiek sylabus przedmiotu istniał i przed KRK, a napisanie go w nowej formie i z nowym słownictwem to kwestia raczej godziny niż miesiąca), ale czy nie należałoby ich wprowadzenia potraktować jako zaproszenia do refleksji nad programami studiów i przemyślenia, co można w ich toku poprawić? Czy podział studiów na dwa stopnie nie może być wykorzystany do osiągnięcia pozytywnych celów – zwiększenia mobilności, wymiany studenckiej i zacieśnienia współpracy, wręcz do tworzenia wspólnych ścieżek

studiów transuniwersyteckich? Wymaga to wysiłku, ale misją Uniwersytetu jest jak najlepsze nauczanie. Ten wysiłek wymagany jest nie od abstrakcyjnego bytu, ale od społeczności akademickiej. Nie tylko opiekunów kierunków i dyrektorów dydaktycznych pod nadzorem dziekanów i rektorów („niech tworzą tabelki, skoro chcieli”), ale każdego nauczyciela. Ile Rad jednostek podejmuje dyskusję nad optymalizacją dydaktyki? Mam tu na myśli dyskusję kierunków i metod, a nie mechaniczne głosowanie nad nową siatką i punktacją tego czy innego programu.

Drugi istotny czynnik, który silnie wpływa na generalne obniżanie poziomu i postrzegania studiów wyższych, to popyt na absolwentów, a w szczególności różnicowanie tego popytu w zależności od renomy uczelni. Struktura gospodarki w Polsce oraz otoczenie prawne powodują, że zapotrzebowanie na wykształconych absolwentów (w sensie myślących ludzi, a nie wąskich specjalistów) jest umiarkowane, a w razie potrzeby lub konieczności zatrudnienia osoby z wyższym wykształceniem liczy się sam fakt ukończenia edukacji na poziomie tytułu zawodowego, bez specjalnej troski o tegoż tytułu jakość. Niestety, efekt deprecjacji wykształcenia do samego świadectwa jest obciążony efektem dodatniego sprzężenia zwrotnego: im więcej w gospodarce przekonania o małej wadze źródła wykształcenia, tym bardziej pożądanym jest jedynie „papier”, zdobyty możliwie małym wysiłkiem. Na faktyczną weryfikację poziomu absolwentów i na inwestowanie w ich rozwój pozwolić sobie mogą raczej duże przedsiębiorstwa, a dominujące w ofercie miejsc pracy MŚP (małe i średnie przedsiębiorstwa) nastawiają się przeważnie na bezpośredni, szybki efekt, a więc dla nich najważniejsze jest nie ogólne wykształcenie i zdolności rozwojowe kadry, ale właśnie specjalistyczne i praktyczne umiejętności.

Jakie działania mogłyby przywrócić właściwą skalę i rangę wykształceniu ogólnemu, które niezależnie od dziedziny można nazwać humanistycznym? Przede wszystkim Uniwersytety powinny zaproponować programy zróżnicowane, dostosowane do potencjału kandydatów, o którym wspomniałem wcześniej. Następnie społeczność akademicka oraz władze centralne muszą wykazać się odwagą i przyznać, że egalitarność w dostępie do wiedzy nie oznacza równości predyspozycji wszystkich kształconych, a także, że ośrodki edukacyjne są różnej jakości. Oznacza to akceptację elitarności pewnych ścieżek rozwoju – jest to może sprzeczne z absurdalnie pojmowaną poprawnością polityczną, ale skoro przyjmujemy że Stanford, Oxford czy ETH są elitarne, to dlaczego nie mogą istnieć wyróżnione ośrodki kształcenia w Polsce? Akceptacja tego faktu, o którym i tak się mówi, będzie miała pozytywne sprzężenie zwrotne – wykształceni „elitarnie” obywatele będą promować jakość kształcenia, która może rozszerzać się na dalsze regiony, uczelnie, kierunki. Podkreślam – to

wymaga odwagi. Odwagi przyznania istnienia różnic i wsparcia rozwoju najlepszych: przedefiniowania części strumieni finansowania przez decydentów oraz zwalczania przemożnej zazdrości w przeważającej części środowiska. Jeśli rolę innych szkół zdefiniować właściwie, to jest szansa na realizację takich założeń. Niestety, jestem przekonany, że w procesie różnicowania część instytucji edukacyjnych musi przestać istnieć, zwłaszcza w obliczu obecnej sytuacji demograficznej. Musimy także zaprzestać szkodliwej antypropagandy wykształcenia. Wciąż wyższe wykształcenie znacznie bardziej sprzyja odnalezieniu się na rynku pracy, aniżeli jego brak. Jakoś nie słyszymy, że to szkoły podstawowe czy średnie są „kuźnią” bezrobotnych. A są, znacznie bardziej niż instytucje edukacji wyższej, nie wspominając o Uniwersytetach. Natomiast nie wszyscy absolwenci znajdują pracę zgodną z aspiracjami. „Sorry, takie mamy czasy”. Natomiast Uniwersytety są kuźnią ludzi myślących – taka umiejętność pozwoli poradzić sobie w życiu znakomitej większości ich absolwentów.

Nawet najlepsze Uniwersytety nie mogą po prostu czekać aż uznana zostanie i doceniona ich wyjątkowość. Nie wystarczy lobbing, przekonywanie i poczucie absolutnej racji. Konieczne jest uświadomienie sobie przez całe społeczeństwo akademickie tych uczelni, że warunkiem uzyskania szansy na wyjątkowy status nie jest jedynie trwanie w błogim przeświadczeniu o własnej czołowej pozycji, choćby tylko na lokalnym podwórku. Musimy wszyscy zastanowić się, jak optymalnie przygotować różne tryby i programy studiów dla wybitnych maturzystów, naszych przyszłych kolegów i następców, oraz atrakcyjne i inspirujące ścieżki dla kandydatów z liczniejszej grupy dobrej i średniej. Nie możemy szukać wymówek w zaangażowaniu w badania naukowe, konieczności zdobywania punktów (sic!), pisaniu i sprawozdawaniu grantów i innych działaniach organizacyjnych. Dydaktyka, a właściwie praca wychowawców młodych ludzi, jest dla Uniwersytetu priorytetem równoległym do prowadzenia badań naukowych na najwyższym poziomie. Czyli Uniwersytet musi być środowiskiem elitarnym, wspólnotą ludzi świadomych swoich misji w i dla społeczeństwa. Jakość dydaktyki i prac badawczych zapewnią tylko wybitni naukowcy i nauczyciele, pasjonaci i wizjonerzy. Nie etatowi pracownicy nauki. Potrzebna jest więc weryfikacja kadr; zapewne rozłożona na lata, ale na drodze do dowolnego celu zrobić należy pierwszy krok i nie zatrzymywać się ani nie zbaczać ze szlaku. To sprawa bardzo delikatna, nikt nie lubi być oceniany, ja także nie – lecz gdy mowa o jakości, ocena jest nieunikniona. Należy ją traktować jako narzędzie do samodoskonalenia, a nie kontestować jako narzuconą z zewnątrz biurokratyczną restrykcję. Uniwersyteccy nauczyciele, mimo słusznej dumy z przynależności do elitarnego grona, muszą odczuwać odpowiedzialność za cały system, a więc dbać o jakość najlepszych oraz starać

się pomagać szkołom lokalnym i zawodowym w jak najlepszym realizowaniu ich zadań i celów.

Nie cofniemy czasu do okresu absolutnej elitarności wykształcenia i dominacji warstwy inteligencji w życiu publicznym. Sposoby realizacji misji Uniwersytetu muszą być dopasowane do współczesnych warunków funkcjonowania świata, przede wszystkim do umasowienia większości aspektów życia, do wyższych aspiracji ludzi, do zmieniających się narzędzi komunikacji. Z drugiej strony, to na Uniwersytetach spoczywa odpowiedzialność za wytłumaczenie mechanizmów działania świata (przyrody, Kosmosu, ale także społeczeństwa) i za opracowywanie nowych rozwiązań, które pozwolą ludziom więcej rozumieć i lepiej żyć. To mogą być nowe gadżety, ale i nowe mechanizmy społeczne, w warunkach gdy praca staje się dobrem luksusowym. Idea Uniwersytetu jako realizatora potrójnej misji, wychowawczej, badawczej i integracji społeczeństwa, pozostaje w mocy. Zmian wymagają niektóre metody realizacji tej misji i ich właściwa dystrybucja na zróżnicowane elementy systemu szkolnictwa wyższego.

Na zakończenie wyrażam głębokie podziękowanie i uznanie organizatorom debaty PAU za kolejną próbę stymulowania dyskusji o kluczowym znaczeniu dla środowiska akademickiego. Naturą działania Uniwersytetu jest dogłębna analiza problemu, próba konfrontacji opinii na jego temat, czego pożądanym efektem ma być synteza w postaci wskazówek poprawy sytuacji. Pytanie o jakość i przyszłość systemu edukacji wyższej w Polsce jest witalnie ważne dla rozwoju naszej Ojczyzny. Przywołując inne spotkania środowiskowe o podobnej tematyce (ze szczególnym uwzględnieniem Kongresu Kultury Akademickiej i jego pokłosiem w postaci materiałów pod redakcją P. Sztompki i K. Matuszka „Idea Uniwersytetu – Reaktywacja”, wydanych przez Wydawnictwo UJ w 2014 r., oraz dysput o stanie polskiej humanistyki), pozostaje mieć nadzieję, że po stadium analizy i konfrontacji różnorodnych zdań nastąpi także etap syntezy oraz opracowania wytycznych dalszych działań. Mam także naiwną nadzieję, że decydenci odważą się te wskazówki docenić i wdrażać, a nowoczesne społeczeństwo zechce je akceptować.

Dr TADEUSZ SKARBEK

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

KONSOLIDACJA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

W literaturze poświęconej modernizacji zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego często wskazuje się na pozytywne doświadczenia niektórych państw, których rządy postanowiły połączyć mniejsze uczelnie w większe instytucje. Są to działania konsolidacyjne; prowadzą one z reguły do zwiększenia efektywności i skuteczności oraz zmniejszenia kosztów funkcjonowania nowego podmiotu. Szczególnie ten ostatni aspekt ma duże znaczenie w sytuacji ogólnoswiatowej tendencji spadku wsparcia finansowego uniwersytetów ze strony funduszy publicznych (budżetu państwa).

Udane połączenia uczelni oraz instytutów badawczych przeprowadzono w ostatnich latach między innymi we Francji, Niemczech, Danii i Finlandii. Wiele takich procesów konsolidacyjnych przeprowadziły również władze kilkunastu stanów w USA.

Konsolidacja w sektorze szkolnictwa wyższego jest wyrazem szerszego trendu w wielu gałęziach przemysłu. W Polsce, na przykład, dobiegają końca prace nad koncepcją konsolidacji polskiej energetyki, a połączenie branży chemicznej (zakładów chemicznych Tarnowa, Polic, Puław i Kędzierzyna-Koźła) daje już pierwsze pozytywne efekty. Wielkość instytucji ma znaczenie, nawet w środowisku akademickim. Utrzymanie mniejszych uczelni jest bardziej kosztowne. Większe uczelnie mogą racjonalniej wykorzystywać swoje zasoby, takie jak infrastruktura, pracownicy (nauczyciele akademicy!), majątek czy kapitał.

Chociaż głównym czynnikiem przedstawionego trendu jest presja finansowa, korzyści z konsolidacji w szkolnictwie wyższym nie kończą się wyłącznie na poprawie stanu finansów łączonych uczelni. Konsolidacje czy fuzje insty-

tucji akademickich, choć obarczone znacznym wyzwaniem, mogą przynieść różnorodne korzyści członkom społeczności: studentom i wykładowcom.

Co może dać konsolidacja?

Zwiększona wydajność: konsolidacja pozwala uniwersytetom połączyć zasoby, usprawnić funkcje (szczególnie logistyczne), pomaga przekształcić się w instytucje bardziej efektywne. Wykorzystanie wspólnej infrastruktury, wyposażenia (w tym aparatury naukowej), zasobów ludzkich, a także organizowanie wspólnych zamówień (zakupów) może przynieść znaczące korzyści finansowe.

Większa wartość naukowa: nowa instytucja oferuje szersze, bardziej zróżnicowane programy studiów i większe możliwości rozwoju wydziałów. Pojawia się wartość dodana, zarówno poprzez powstawanie dużych zespołów badawczych (z sukcesem aplikujących o środki finansowe na realizację badań), jak i możliwość tworzenia nowych, interdyscyplinarnych i multidyscyplinarnych programów badawczych i dydaktycznych.

Większy zasięg oddziaływania: konsolidacja może rozszerzyć zasięg i wizerunek nowego uniwersytetu, przyciągając najlepszych studentów i wykładowców z innych uczelni. Konsolidacja pozwala również lepiej wykorzystać zasoby kadrowe.

Wzmocnienie konkurencyjności: lepsza efektywność, niższe koszty, nowe i rozszerzone programy dydaktyczne, dobrzy studenci i wykładowcy, rosnący krajowy i międzynarodowy prestiż powinny wspólnie prowadzić do wzmocnienia konkurencyjności na rynku edukacyjnym. Ponadto, większa liczba studentów różnych typów studiów (w tym płatnych) pozwoli na większą stabilność finansową przychodów z działalności dydaktycznej.

Jakie są wyzwania i zagrożenia?

Nie istnieje *master plan* pozwalający na szybką i łatwą konsolidację instytucji szkolnictwa. Generalnie, instytucje do siebie niepodobne (odmienne) wymagają znacznie większego nakładu pracy w fazie przygotowawczej (analizy ekonomiczno-finansowej, organizacyjnej i prawnej), dłuższego czasu potrzebnego na transformację oraz większych środków finansowych.

Należy szczegółowo rozpatrzyć takie zagadnienia, jak:

- połączenie, a nierzadko przedefiniowanie (często znacząco różnych) misji instytucjonalnych i kultur organizacyjnych konsolidowanych jed-

nostek, bez alienacji żadnej z grup społecznych w obu społecznościach uniwersyteckich;

- utrzymanie klarownej i jednolitej linii władzy w nowej instytucji;
- uzyskanie akceptacji dla proponowanych zmian na wszystkich szczeblach zarządzania oraz przez wszystkie grupy pracownicze i studentów;
- zdefiniowanie nowej marki, która będzie uwzględniać historię instytucjonalną konsolidowanych podmiotów oraz tworzyć nową, wyjątkową pozycję na rynku edukacyjnym;
- możliwość rozszerzenia działalności zarówno na krajowy, jak i na międzynarodowy rynek edukacyjny w warunkach jego postępującej globalizacji;
- zarządzanie komunikacją, zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną, w dużej, złożonej i często heterogenicznej instytucji.

Wnioski

Bardzo ważne wydaje się zrozumienie różnic między fuzją a konsolidacją:

- łączenie/fuzja może złagodzić problemy związane ze strukturą władzy i marką/znakiem firmowym, ale może prowadzić do zmarginalizowania podmiotu „wchłanianego”;
- konsolidacja prowadzi do powstania nowej jakości (m.in. zapewnia warunki do wzajemnego przejmowania najlepszych praktyk i procedur), jej efektem może być natomiast alienacja niektórych grup pracowniczych obu „konsolidowanych” środowisk.

Łączenie zasobów instytucjonalnych poprzez fuzje lub konsolidacje z pewnością nie jest panaceum na wszystkie problemy uniwersytetów (uczelni), stanowi jednak opcję, którą warto rozważyć w sytuacji nadmiernego rozdrobnienia instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce.

Prof. dr hab. GRZEGORZ WĘGRZYN

Uniwersytet Gdański

KONDYCJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE I CZY STAĆ NAS NA REFORMĘ?

Jedną z najczęściej dyskutowanych propozycji przemian szkolnictwa wyższego w Polsce jest wydzielenie grupy uniwersytetów (uczelni) wiodących. Nie do końca wiemy, jak takie uniwersytety miałyby być wyłaniane; w tym kontekście najczęściej pojawia się nazwa „uniwersytet badawczy”. Grupa uniwersytetów uznanych za badawcze mogłaby liczyć na zwiększoną dotację ze środków publicznych, pozostałe natomiast miałyby zająć się głównie dydaktyką, czy to w zakresie dyscyplin podstawowych, czy też kształcenia zawodowego.

Być może koncepcja wyodrębnienia uniwersytetów wiodących (badawczych) spośród wszystkich uczelni wyższych jest słuszna, rodzi ona jednak liczne dylematy, związane głównie z kryteriami, które należałoby przyjąć podczas wyłaniania tych jednostek. Aktualnie w Polsce w wielu instytucjach (uczelniach) pracują doskonale (przynajmniej w niektórych dyscyplinach naukowych) grupy badawcze, jeśli zatem podczas oceny przyjęto by „uśredniony poziom naukowy” całych jednostek, z pewnością doszłoby do sytuacji budzących wątpliwości, gdyż np. w ramach jednostek finansowanych najlepiej działałyby zespoły odbiegające poziomem od najlepszych w kraju, w innych zaś przypadkach działalność najlepszych w kraju grup byłaby finansowana w bardzo skromnym wymiarze, ponieważ ich macierzyste uniwersytety nie zostałyby wyróżnione.

W moim wystąpieniu chciałbym zwrócić uwagę na rzecz bardziej fundamentalną. Pewnie jest to przejaw mojego konserwatyizmu w widzeniu uczelni, ale samo określenie „uniwersytet badawczy” jest dla mnie zaskakujące. Jak bowiem można sobie wyobrazić uniwersytet, w którym nie prowadzi się

badań naukowych? Przecież prace badawcze są dla uniwersytetu zadaniem oczywistym i podstawowym. Z drugiej strony, równie nieuzasadniona wydaje mi się nazwa „uniwersytet dydaktyczny”, gdyż kształcenie studentów jest tak samo ściśle związane z uniwersytetem, jak badania naukowe. Bez kształcenia studentów dana jednostka byłaby instytutem badawczym, a nie uniwersytetem. Jeśli zatem słyszę nazwę „uniwersytet”, to jest dla mnie oczywiste, że mówimy o szkole wyższej kształcącej studentów i prowadzącej badania naukowe. Rzecz jasna, mam na myśli kształcenie i badania naukowe na wysokim poziomie. W takim rozumieniu nazwa „uniwersytet badawczy” kojarzy mi się z takimi określeniami, jak „mokra woda” czy „słona sól”. Tak samo, bowiem, jak z założenia sól jest słona, tak i uniwersytet musi być badawczy. Inaczej po prostu nie powinien nazywać się uniwersytetem.

W kontekście dyskusji nad kondycją szkolnictwa wyższego w Polsce pojawiają się dwa istotne pytania: ile uniwersytetów (uczelnii wyższych) można utrzymać z budżetu przeznaczanego na szkolnictwo wyższe i naukę w Polsce oraz jakie są koszty funkcjonowania uczelni prestiżowych np. w USA? Na stronach Harvard University (<http://www.harvard.edu/harvard-glance>) bez trudu można odszukać podstawowe dane o tej prestiżowej uczelni. Zatrudnia ona około 2400 nauczycieli akademickich, a studiuje na niej około 21 000 studentów. Na jednego nauczyciela akademickiego przypada zatem mniej studentów niż w przypadku polskich uniwersytetów, ale różnice – aczkolwiek istotne – nie są drastyczne. Na marginesie, nikt jakoś nie próbuje zastanawiać się, czy Harvard University albo jakikolwiek inny uniwersytet w Stanach Zjednoczonych to uniwersytet badawczy, bo bez prowadzenia badań (oczywiście poszczególne uczelnie różnią się ich poziomem) po prostu nie byłby uniwersytetem. Z drugiej strony, nawet powierzchowna analiza finansów Harvard University wskazuje, że porównywanie budżetu tej amerykańskiej uczelni z budżetem jakiegokolwiek uniwersytetu w Polsce nie ma najmniejszego sensu. W ostatnim roku, dla którego dane są dostępne (2013), budżet Harvard University wyniósł około 4,2 mld dolarów. Tę kwotę można porównać jedynie do około 15 mld złotych, które zaplanowano w budżecie na rok 2015 dla wszystkich szkół wyższych w Polsce! Do kwoty tej należy jeszcze dodać około 7 mld złotych przewidzianych w budżecie na naukę (są to oczywiście środki przeznaczone nie tylko dla uczelni, ale dla wszystkich jednostek naukowych w kraju), lecz zabieg ten zasadniczo nie zmienia całościowego obrazu. Powyższe porównanie wskazuje jasno, że niezależnie od tego, jakich zmian organizacyjnych dokonamy i jakie zaplanujemy w bliskiej, dającej się przewidzieć przyszłości, żadna polska uczelnia nie będzie dysponować środkami zbliżonymi do tych, którymi dysponują czołowe uniwersytety na świecie. Taki stan finansów będzie mieć oczywi-

sty wpływ na możliwość osiągnięcia znaczących wyników naukowych, a także zapewnienia optymalnych warunków studiowania. Czy w tej sytuacji stać nas na gruntowną reformę uniwersytetów w Polsce? Wymagałaby ona przecież znacznego zwiększenia nakładów finansowych na naukę i szkolnictwo wyższe. Należy też pamiętać, że bez odpowiedniego wzrostu finansowania tych działów budżetu, każdy nie do końca przemyślany eksperyment mógłby doprowadzić do zapaści całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Prof. dr hab. JAN WOLEŃSKI

Polska Akademia Umiejętności

GŁOSY W DYSKUSJI

Ad. „Przyszłość uniwersytetów w Polsce”

Wprowadzenie jakiegoś zróżnicowania i co za tym idzie, hierarchii, wśród uniwersytetów w Polsce jest zasadne i nieuniknione, przynajmniej z punktu widzenia kryteriów racjonalności tworzenia nauki i nauczania. Należy się przy tym spodziewać oporu biurokracji, dla której wszelkie zróżnicowania są kłopotliwe, gdyż prowadzą do potrzeby dywersyfikacji zasad i kryteriów, a więc komplikują życie tym, którzy zarządzają nauką. Do tego również dochodzi ciągle wzrastająca centralizacja sterowania nauką, bardzo cenna dla biurokratów w sytuacji stałego niedoboru środków.

Przy okazji warto uczynić następującą uwagę. To prawda, że jako środowisko nie jesteśmy bez grzechu przy korzystaniu z przyznaných nam (i zarobionych) środków. Na pewno ma miejsce marnotrawienie pieniędzy. Z drugiej jednak strony, trudno oprzeć się wrażeniu, że MNiSW bardzo chętnie czyni nas odpowiedzialnymi za złe wykorzystanie nakładów na naukę. Na to trzeba odpowiedzieć tak. Po pierwsze, jakieś marnotrawstwo jest nieuniknione, ponieważ każde wydatkowanie energii (a pieniądze na naukę są niczym innym, jak rodzajem energii) prowadzi do entropii. Po drugie, rozproszenie energii jest tym bardziej dotkliwe, im gorzej jest ona zorganizowana. Po trzecie, nie my decydujemy o tym, że nakłady na naukę wynoszą mniej niż 1% PKB, co jest skandalem w skali światowej. Mówię o tym, gdyż uniwersytet badawczy wymaga sporych nakładów. Dopóki będzie tak, że budżet Uniwersytetu Stanforda wynosi około 50% tego, co otrzymują wszystkie polskie uczelnie,

trudno o optymizm w sprawie zasadniczych i skutecznych reform polskich uczelni. Dodatkowym problemem jest stosunkowo niewielki udział środków pochodzących z sektora gospodarczego, publicznego, jak i prywatnego. Jak mi powiedział jeden z rodzimych menedżerów, ten stan rzeczy jest m.in. efektem obserwowalnego (także przez biznes) lekceważenia nauki i szkolnictwa wyższego przez kolejne rządy, niezależnie od ich politycznego koloru.

Nie znaczy to, że idea uniwersytetu badawczego powinna być poniechana. Warto jednak uzmysłowić sobie pewne dodatkowe zagrożenia. Stan świadomości polskiego środowiska akademickiego jest taki, że zaraz pojawią się spory o kryteria kwalifikowania uczelni do miana uniwersytetu badawczego. Tylko uniwersytety w sensie klasycznym? A jeśli nie, to jakie jeszcze typy uczelni? A co z kryteriami regionalnymi? Na ile uniwersytet badawczy ma być wolny od dydaktyki? Odpowiedzi na te pytania są trudne, gdyż dotyczą kwestii związanych z prestiżem uczelni i ich pracowników.

Ad. „Nowe zadania uniwersytetu”

U zarania polskiej transformacji ustrojowej procent scholaryzacji wynosił u nas bodaj 7% i był jednym z niższych w Europie; Czechosłowacja (jeszcze wówczas istniejąca) notowała 12% i narzekano tam, że jest to zbyt mało. 25 lat później stan ten zmienił się w Polsce radykalnie i obecnie mamy 25% procent osób z wyższym wykształceniem w całej populacji (dla EU – 29%); wedle danych za rok 2013, dotyczących przedziału wiekowego 30–34 lata, odsetek Polaków z wyższym wykształceniem wynosi aż 40,5% (w UE – 37%). Można zatem przyjąć, że luka edukacyjna w zakresie wyższego wykształcenia została w Polsce zlikwidowana. Boom edukacyjny został zagospodarowany zarówno przez uczelnie publiczne, jak i niepubliczne.

Czego możemy spodziewać się w następnych latach? Nie ma wątpliwości, że upadnie wiele uczelni niepublicznych, ale także sporo publicznych będzie miało niemałe kłopoty. Wiąże się to nie tylko z rozwiązaniem (przynajmniej ilościowym) problemu scholaryzacji, ale także z przewidywanymi procesami demograficznymi. Oba te czynniki drastycznie zmniejszą popyt na edukację wyższą.

Powyższe okoliczności będą miały zasadnicze znaczenie dla zadań uniwersytetów, przy czym przez uniwersytety rozumiem wszelkie wyższe uczelnie. Jasne, że masowe kształcenie przestanie być zadaniem uniwersytetu. Pozostaje zatem kształcenie na wyższym poziomie. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na pewien, jak sądzę, niedoceniany aspekt rozważanego problemu. Uniwersytety

(w szerokim rozumieniu) mogą i powinny odegrać istotną rolę w rozwoju wysokiej kultury lokalnej. Niemniej jednak, uczelnie prowincjonalne (nie używam tego miana w sensie pejoratywnym) borykają się z poważnymi problemami kadrowymi. Dotyczy to w pierwszym rzędzie szkół niepublicznych, których kadra jest zamiejscowa. Ministerstwo słusznie ograniczyło liczbę „drugoetatowców”, wprowadzając zasadę, że rozmaite punktacje i uprawnienia zależą wyłącznie od osób zatrudnionych na tzw. pierwszym etacie. Wszelako nie doprowadziło to do znacznych migracji polskich naukowców. Tzw. samodzielna kadra naukowa jest nadal skoncentrowana w większych ośrodkach. Jako przykład podam katedrę, w której pracuje 13 profesorów belwederskich i doktorów habilitowanych oraz 1 adiunkt na 1/3 etatu. Otóż, twierdzą (wysuwam tę tezę od lat), że konieczna jest dyslokacja samodzielnej kadry naukowej. Jeśli to zostanie poparte odpowiednimi ofertami bytowymi ze strony ośrodków obecnie cierpiących na deficyt profesorów i doktorów habilitowanych, migracja stanie się praktycznie jedyną sposobnością awansu zawodowego. Na razie wielu naukowców uważa, że lepiej być adiunktem z habilitacją w Warszawie, Krakowie czy Poznaniu, niż profesorem w Rzeszowie, Kielcach czy Częstochowie. Pora zmienić to nastawienie. Niezależnie od tego, dyslokacja kadry może umożliwić podwyżkę uposażeń, ponieważ w prestiżowych uczelniach pozostanie mniej osób do podziału środków przeznaczonych na wynagrodzenia.

Ad. „Studia masowe i elitarne. Jaki ma być *homo occidentalis*?”

Panuje błędne przekonanie, że masowość i elitarność wykluczają się. Niezależnie od tego, czy scholaryzacja (procent osób z wyższym wykształceniem) będzie wzrastać, czy zatrzyma się na obecnym poziomie (należy raczej przewidywać dalszy wzrost), studia będą nadal masowe. Wszelako masowość nie oznacza niskiej jakości. Studia masowe są wprawdzie przeciętne pod względem jakościowym, ale przeciętność nie jest niczym negatywnym. Wręcz przeciwnie, to, co przeciętne, zachowuje przyzwoity poziom. Jedną z „myśli nieuczesanych” Stanisława Jerzego Leca powiada: „Latoś obrodziło geniuszami, może znajdzie się paru zdolnych”. W samej rzeczy, nadmierna preferencja dla elitarności nieuchronnie doprowadzi do wysypu geniuszy, kończących studia elitarne. Nie apeluję o to, aby zapomnieć o studiach elitarnych, tj. kształcących przede wszystkim przyszłych naukowców. Są one potrzebne i niezastąpione, ale nie powinny być radykalnie przeciwstawiane studiom masowym. Posłużę się takim oto przykładem: Uniwersytet Jagielloński zdecydował kiedyś (około 1970 r., o ile dobrze pamiętam), że na studia prawnicze zostaną przyjęci nie tyl-

ko ci, którzy zakwalifikowali się, ale również ci, którzy uzyskali dobre wyniki na egzaminie wstępnym. Utworzono tzw. grupy dodatkowe, w sumie liczące 60 osób. I okazało się, że owi studenci nie byli gorsi od tych przyjętych normalnym trybem, a kilkoro z nich jest dzisiaj znaczącymi naukowcami. Rzecz nie w tym, że studia mogą być masowe lub elitarne, ale w drożności mechanizmów wyławiających talenty naukowe, potem doskonalące swoje przyrodzone umiejętności na tych drugich.

Ad. „MISMaP – koń trojański w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce”

Przez dwa lata prowadziłem wykład + konwersatorium z semantyki formalnej u prof. Jerzego Axera na MISH w Uniwersytecie Warszawskim. Słuchaczami byli przede wszystkim studenci specjalizujący się w filozofii. O ile wiem, kilku z nich poświęciło się karierze akademickiej, jeden został logikiem matematycznym o już ustalonej renomie międzynarodowej, co najmniej jedna osoba z powodzeniem pracuje za granicą. Nie twierdzę, że stało się tak za sprawą moich zajęć – pewnie byłoby w przybliżeniu tak samo, gdyby wyładał ktoś inny. Rzecz w tym, że mogłem bezpośrednio obserwować rolę studiów interdyscyplinarnych. To bardzo dobra i ważna forma kształcenia elitarnego, aby nawiązać do jednego z wcześniejszych referatów. Nie jest to zresztą jedyń przykład. Gdy wprowadzono studia indywidualne, prowadziłem kilkoro studentów w ich ramach na Wydziale Prawa i Administracji UJ. Wszyscy ukończyli także filozofię jako drugi kierunek, zostali na uczelni (jedna osoba zrezygnowała po doktoracie i obecnie jest sędzią), trzy uzyskały habilitację (jedna poświęciła się dyplomacji, a dwie są profesorami). Rzucanie biurokratycznych kłód, hamujących rozwój kształcenia interdyscyplinarnego, jest po prostu bezrozumnym działaniem na szkodę nauki polskiej. W tym kontekście trzeba rozpatrywać dziwaczny opór MNiSW (a osobiście wiceminister dr hab. Darii Lipińskiej-Nałęczowej) przeciw bezpłatnemu studiowaniu filozofii jako kierunku drugiego.

Dr KRZYSZTOF WOŹNIAK

Mgr MARIUSZ SOŁTYSIK

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

O JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

Rozważania dotyczące elitarności bądź masowości studiów warto pogłębić o zagadnienia związane nie tylko bezpośrednio z jakością studiów i studiowania, ale także z generalnym rozumieniem terminu „jakość”. Kwestie te są niejednokrotnie pomijane, nie tylko przez przedstawicieli władz reformujących polską naukę i uczelnie wyższe, ale także przez szeroko rozumiane środowisko akademickie.

Powszechnie jakość rozumiana jest jako obiektywny zestaw właściwości (cech charakterystycznych) jakiegoś produktu i usługi, który może być badany i oceniany niezależnie od klienta (obserwatora). W takim ujęciu jakość kształcenia na uczelniach wyższych może być stosunkowo łatwo porównywana za pomocą szeregu kryteriów (stosowanych obecnie np. w procesie akredytacji). Kryteria te to standardy kształcenia, ramy kwalifikacji, rankingi, będące podstawą ocen jakościowych zasadniczo różnych „produktów”.

Traktowanie w sposób jednakowy wszystkich krajowych uczelni, aby następnie w procesie oceny wyróżnić kilka lub kilkanaście „jednostek wiodących”, będzie obarczone zasadniczym błędem, polegającym na tym, że nie jest możliwe stworzenie idealnego i w pełni obiektywnego systemu oceniania. Jakość „obiektywna” jest kategorią wielowymiarową, na jej ocenę składa się szereg czynników, które mogą mieć różną wagę, w zależności od tego, kto będzie jej dokonywał. Nie do końca wiadomo, kto i na jakich zasadach będzie określał wagi poszczególnych kryteriów oceny. Może to rodzić słuszne zarzuty o braku obiektywności oceny i wypaczyć podstawowe jej założenia, tzn. że będzie ona sprawiedliwa i bezstronna.

Mniej powszechne jest rozumienie subiektywne terminu „jakość”, zgodnie z którym jest to „stopień spełnienia wymagań klienta”. Kłopot w stosowaniu tego podejścia polega na tym, że każda ocena jakości produktu lub usługi jest uzależniona od specyficznych cech faktycznego lub potencjalnego klienta.

W związku z powyższym praktyczne zdefiniowanie „jakości kształcenia” może być problematyczne. Słowa: „spełnianie standardów”, „zgodność z oczekiwaniami”, są niewystarczające, ponieważ jakość należy postrzegać jako uwalnianie produktu od wszelkich niedostatków związanych z projektem i wykonaniem. Należy je rozumieć bardzo ściśle: jako przydatność użytkową.

Skoro mówimy o jakości kształcenia na studiach wyższych, to nasuwa się pytanie, czy możemy skorzystać w dyskusji z biznesowego podejścia i mówić o „klientach uczelni” czy też „klientach systemu edukacji”? Jeżeli tak, to: Kto właściwie jest tym klientem? Czyje oczekiwania ma spełniać uczelnia? Jaki podmiot będzie definiował swoje oczekiwania, decydując tym samym o wymaganej jakości?

Odpowiadając na postawione pytania, należy rozważyć następujące kategorie podmiotów, których oczekiwania powinna spełniać uczelnia w kontekście jakości kształcenia:

- „państwo” – rozumiane jako klient, dla którego student to „przedmiot obróbki” w procesie „wytwarzania absolwentów” na konkretne zamówienie przemysłu, gospodarki, administracji centralnej i samorządowej;
- „władza” – studenta traktuje jak „produkt”, mający w wyniku studiów zaspokajać „jakieś” problemy społeczne lub gospodarcze. Takie podejście dominuje w dyskusjach dotyczących jakości kształcenia na poziomie rządowym, skupiających się na tym, co „wyprodukowany absolwent” ma po studiach robić, ile będzie zarabiał, czy będzie chciał to robić i czy w ogóle będzie chciał zostać w kraju;
- „student” – może mieć różne aspiracje i cele, których źródła wywodzą się z jego dotychczasowych doświadczeń, wartości wyniesionych z domu, szkoły i środowiska, w którym się wychowywał. Często cel edukacyjny jest tylko jednym z wielu różnych oczekiwań, jakie ma student względem uczelni wyższej, równie istotne mogą być pozyskanie znajomości, możliwość wyjazdów, integracji i np. relacji;
- „przedsiębiorstwa” – często zgłaszają konkretne oczekiwania i potrzeby dotyczące osób o określonych kwalifikacjach. Należy podkreślić, że ta grupa klientów potrafi bardzo dobrze zdefiniować swoje oczekiwania, a następnie znaleźć absolwentów o wymaganych kwalifikacjach i odpowiednio im zapłacić;

- „rodzice studentów” – niejednokrotnie mają większe aspiracje niż ich dzieci, często finansują studia, wybierając kierunek zgodnie ze swoimi oczekiwaniami;
- pozostałe grupy „podmiotów” – tj. pracownicy uczelni (naukowi i administracyjni), wydawcy książek naukowych, firmy obsługujące szkolnictwo wyższe itp.

Trzeba, niestety, stwierdzić, że bardzo rzadko przedsiębiorcy „płacą” za „produkt” jego „producentowi”, tj. uczelni czy – w szerokim rozumieniu – całemu systemowi szkolnictwa. Oczywiście firmy mogą się bronić stwierdzeniami, że płacą podatki, z których finansowana jest nauka. W związku z tym nasuwają się pytania: W jakim kierunku powinny rozwijać się uczelnie? Czy słuszna jest obawa o nadmierną komercjalizację uczelni, a może to naturalna ewolucja, polegająca na zmianie modelu funkcjonowania całego systemu kształcenia?

Podsumowując nasz głos w dyskusji o „jakości kształcenia”, postulujemy przeprowadzenie szeroko zakrojonych badań, które ukazałyby całokształt wymagań i oczekiwań jakościowych większości wymienionych wyżej interesariuszy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wiedza ta stanowić powinna podstawę doskonalenia systemu i procesów kształcenia w perspektywie całego cyklu życia człowieka, tj. od kształcenia na poziomie podstawowym, po ciągle kształcenie w życiu zawodowym. Pozwoli to na zwiększenie możliwości adaptacyjnych naszego kraju w zmieniającym się otoczeniu, nie tylko z punktu widzenia konkurencyjności gospodarki, ale także innowacyjności i konkurencyjności prowadzonych badań naukowych.

SPIS TREŚCI

Zamiast wstępu, Andrzej Białas, Szczepan Biliński	5
Program debaty PAU „Studia i studiowanie: po co i jak zmieniać uniwersytety w Polsce”, Tomaszowice, 15–17 listopada 2014	9
Maciej Żylicz Przyszłość uniwersytetów w Polsce	11
Jacek Witkoś Jak nie stracić szansy na internacjonalizację polskich uczelni?	19
Karol Musiol Nowe zadania uniwersytetu	27
Anna Machnikowska Quo vadis, Universitas?	35
Lucjan Suchanek Studia masowe i elitarne. Jaki ma być <i>homo occidentalis</i> ?	47
Leszek Pacholski Kalifornijska reforma sprzed 50 lat	55
January Weiner Kontrola jakości materiału i produktu końcowego w procesie wytwarzania absolwentów uniwersytetu	61
Andrzej Kajetan Wróblewski MISMaP – koń trojański w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce	75
Jerzy Axer Kiedy wreszcie Troja zostanie zdobyta? – doniesienia z MISH-owego frontu ...	83

GŁOSY W DYSKUSJI

Włodzimierz Bolecki Po co i jak zmieniać uniwersytety? (Dopowiedzenie do dyskusji)	87
Andrzej Borowski Uniwersytet przyszłości i „artes liberales”	94

Stanisław Kistryn	
Edukacja uniwersytecka – wykształcenie czy wychowanie?	98
Tadeusz Skarbek	
Konsolidacja w szkolnictwie wyższym	104
Grzegorz Węgrzyn	
Kondycja szkolnictwa wyższego w Polsce i czy stać nas na reformę?	107
Jan Woleński	
Głosy w dyskusji	110
Krzysztof Woźniak, Mariusz Sołtysik	
O jakości kształcenia	114

Polska Akademia Umiejętności

Skład: Pracownia Register

Druk: Poligrafia Salezjańska

Ark. wyd. 6; ark. druk. 7,5

