

**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 rozmiągające 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 *lifelong 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 wspólne<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> 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 ogólniakademickiego 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 akademicy 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 pracowników<sup>2</sup>.

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-

---

<sup>2</sup> 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 pozanaukowe<sup>3</sup>.

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,

---

<sup>3</sup> § 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 lat<sup>4</sup>). 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

---

<sup>4</sup> 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 akademickim<sup>5</sup>.

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-

---

<sup>5</sup> 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 ostatnim 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 studiów<sup>6</sup>. 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,

---

<sup>6</sup> 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?