

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 akademicy, 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.

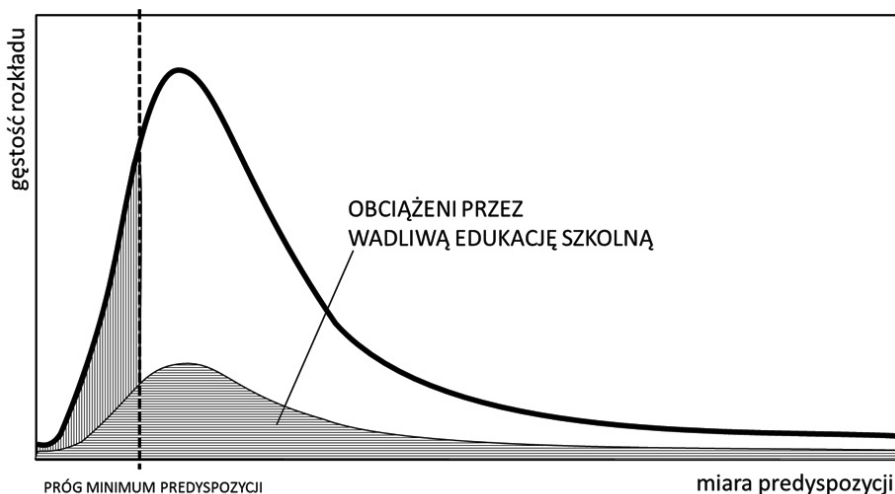
Moja ogólna hipoteza brzmi, że brak rzetelnej kontroli jakości jest jedną z głównych przeszkód w utrzymaniu wysokiego poziomu studiów uniwersyteckich. Twierdzę, że na żadnym poziomie takiej rzetelnej kontroli się nie prowadzi, zamiast niej stosuje się paliatywy. W dodatku, do oceny jakości studiów uniwersyteckich 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 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).

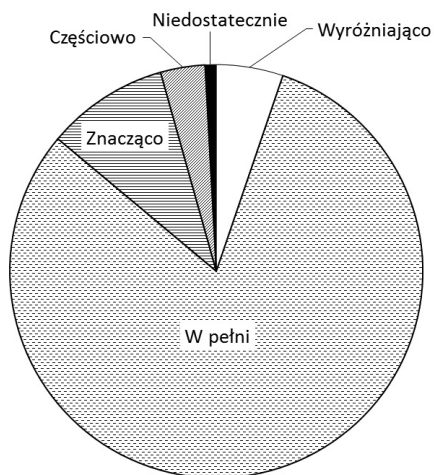
Rzecz w tym, że ten system nie działa. Moje subiektywne obserwacje świadczą o tym, że system dbania o jakość studiów, objęty Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK), został od początku odrzucony przez większość środowiska akademickiego. Osobiście znam tylko jednego profesora, który jest entuzjastą stosowania 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-

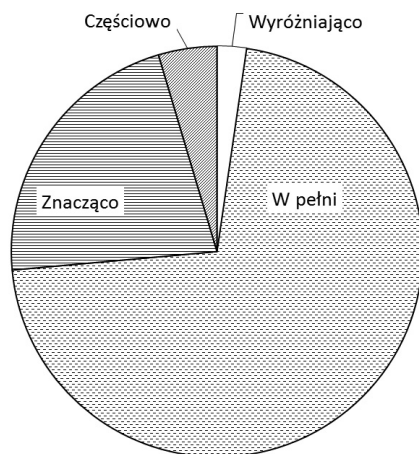
mi ramami kwalifikacji (przekładającymi się na sylabusy konkretnych kursów) – każdy nauczyciel akademicki może to zrobić. Prowadząc jakiegokolwiek zajęcia na II stopniu studiów uniwersyteckich, powinienem brać za dobrą monetę, iż studenci posiadają wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne zadeklarowane 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.