

POLITECHNIKA GDAŃSKA
Wydział Zarządzania i Ekonomii

INSTYTUT SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY

Spółeczna odpowiedzialność uczelni

Redakcja naukowa
Krzysztof Leja

Gdańsk 2008

Recenzent: prof. nzw. dr hab. Aldona Andrzejczak

Wydawca:

Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją
Wydział Zarządzania i Ekonomii
Politechnika Gdańska
80-952 Gdańsk, ul. G. Narutowicza 11/12

ISBN 978-83-886171-9-5

Projekt okładki: Mariusz Luterek
Redaktor techniczny: Roman Szkałuba

Druk:
Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej
80-952 Gdańsk, ul. G. Narutowicza 11/12

Nakład: 700 egz.

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział 1 Społeczna odpowiedzialność uczelni (Henryk Samsonowicz).....	9
Rozdział 2 Legislacyjne określenie pozycji uczelni jako instytucji życia publicznego (Jerzy Woźnicki).....	13
Rozdział 3 Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni (Ewa Chmielecka).....	23
Rozdział 4 Społeczne funkcje szkolnictwa i elitotwórcza rola uniwersytetu. Uwagi socjologa. (Kazimierz Z. Sowa).....	37
Rozdział 5 Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej (Aleksander Sulejewicz).....	47
Rozdział 6 Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu (Krzysztof Leja).....	57
Rozdział 7 Zmierzch kultury uniwersytetu? (Ewa Solska)	73
Rozdział 8 Uniwersytet a przemoc. Krytyka postmodernistyczna (Paweł Błędowski).....	89
Rozdział 9 Społeczna odpowiedzialność uczelni w procesie kształcenia przyszłych elit (Katarzyna Martowska, Mateusz Molasy)	99
Rozdział 10 Szkolnictwo wyższe – czy powinno się kształtować wizerunek uczelni? (Izabela Aleksandra Duś).....	107
Rozdział 11 Normy rzetelności naukowej i oceny ich przestrzegania w badanych środowiskach naukowych (Anna Kulpa).....	117
Rozdział 12 Szkolnictwo wyższe i nauka w strategiach rozwoju społeczno- gospodarczego Polski i regionu (na przykładzie województwa łódzkiego) (Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Lucyna Prorok)	137
Informacja o autorach	157

WSTĘP

Szkoły wyższe pełnią wyjątkową rolę w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy. Źródłem wiedzy jest nie tylko praca i współpraca zespołów badawczych, lecz również nabierające coraz większego znaczenia relacje uczelni z otoczeniem: gospodarczym, rządowo-samorządowym oraz, szerzej ujmując, otoczeniem społecznym. Jakość tych relacji ma kluczowe znaczenie dla budowania pozycji społecznej uczelni.

W wyniku dyskusji w gronie osób związanych z seminarium dla doktorantów *Rola szkolnictwa wyższego w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy*, zorganizowanego przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy, powstał zamysł przygotowania monografii podejmującej zagadnienia związane z problematyką społecznej odpowiedzialności uczelni. Do udziału w tym przedsięwzięciu zaproszono przedstawicieli Fundacji Rektorów Polskich, Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, uniwersytetów: Jagiellońskiego, Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Łódzkiego, Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie; uczeni technicznych: Akademii Górniczo-Hutniczej, Politechniki Gdańskiej, Politechniki Warszawskiej i Politechniki Wrocławskiej a także Szkoły Głównej Handlowej. Intencją redaktora monografii było zebranie Autorów, których interesują różne aspekty społecznej odpowiedzialności uczelni, co pozwalałoby na ukazanie bogactwa tej problematyki. Autorami monografii są przedstawiciele środowiska akademickiego z wieloletnim doświadczeniem jak i osoby rozpoczynające karierę akademicką.

Monografia składa się z 12 rozdziałów.

Henryk Samsonowicz przedstawia kontekst historyczny społecznej odpowiedzialności uczelni, podkreślając różnorodność uczelni oraz ich otoczenia. Autor dostrzega niebezpieczeństwo, jak pisze, zaszufladkowania uczelni. Uczelnia służebna wobec społeczeństwa to, zdaniem Autora, środowisko krytyczne, wątpliwe. Misją uczelni jest rzetelne przedstawianie stanu wiedzy, tworzenie społeczności myślącej, ale i odpowiedzialność za wychowanie i uczenie młodego pokolenia. Kluczową rolę odgrywa pielęgnowanie relacji mistrz – uczeń (postawa profesury) a także uczenie życia w społeczeństwie demokratycznym. Autor podkreśla, że nauka opiera swoje działanie na trwałych wartościach ludzkich i w tym sensie stanowi trzecią władzę – *studium*, obok władzy duchowej religijnej – *sacerdotium* i władzy ziemskiej państwowej – *imperium*.

Jerzy Woźnicki opisuje pozycję ustrojową uczelni jako instytucji sektora wiedzy oraz wnioski dla uczelni i państwa wynikające z zasad konstytucyjnych. Autor przytacza fragmenty ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, które pozycjonują uczelnie jako instytucje życia publicznego, omawia również relacje uczelni i świata polityki podkreślając, że uczelnia jako instytucja powinna być otwarta na kontakty z przedstawicielami wszystkich legalnie działających partii politycznych. W konkluzji Autor podkreśla, że uczelnię powinna charakteryzować wieloopcjonalność, elastyczność organizacyjna, integracja kadry i agregacja zasobów (lub ich dezagregacja w razie potrzeb), uznając to za ważne warunki wypełniania społecznej roli przez uczelnię.

Problematykę etosu i kodeksów akademickich podejmuje **Ewa Chmielecka** dostrzegając złożoność pojęcia będącego przedmiotem zainteresowania monografii. Na społeczną odpowiedzialność uczelni składają się, zdaniem Autorki, bezpośrednia służebność społeczna, funkcje poznawcze, kształcenie, przygotowywanie przyszłych przywódców społecznych a także bycie centrum promieniowania kultury i dobrych obyczajów. Takim zbiorem wartości jest etos tradycyjny akademicki ulegający erozji pod wpływem

rosnących wpływów zewnątrz społecznego na „akademię”. Autorka przedstawia etos w ujęciach: aksjologicznym a także socjologii i filozofii nauki, zastanawiając się, czy spisywanie kodeksu podstawowych zasad funkcjonowania uczelni jest wynikiem sygnałów zbliżających się zagrożeń. Znamienne są tu przytoczone słowa Poppera, że „jeśli uczeni nie dostrzegają jedności norm metodologicznych i racjonalności swego własnego działania, to tym gorzej dla nich”. W dalszej części Autorka przedstawia kodeksy dobrych praktyk i obyczajów poczynawszy od *Deklaracji Erfurckiej* do Kodeksu *Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych* opracowanego na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Autorka w końcowej części podkreśla zagrożenia dla wypełniania etosowych zobowiązań, jakie mogą być skutkiem bezrefleksyjnego stosowania procedur zapewnienia jakości kształcenia.

Kazimierz Z. Sowa opisuje funkcje szkół stopnia podstawowego i średniego, aby skoncentrować się na elitotwórczej roli uniwersytetu. Wśród społecznych zadań uczelni Autor podkreśla przygotowanie przyszłych elit do twórczości, wytwarzanie wiedzy oraz tworzenie i pielęgnowanie wartości etosu uczelni: dążenia do prawdy, szacunku dla innych, wzajemnego zaufania i bezinteresownej współpracy. Autor zastanawia się nad przyczynami utraty przez uniwersytety elitotwórczej funkcji, wskazując na negatywne skutki masowości kształcenia. W konkluzji Autor proponuje utworzenie Jagiellońskiej Federacji Uniwersyteckiej, której rolą byłby patronat UJ jako uczelni elitarnej nad uczelniami sfederowanymi z nim w celu zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia.

Fundamentami „biznesu” szkoły wyższej, zdaniem **Aleksandra Sulejewicza**, jest „zagnieżdzenie uczelni” w sieciach relacji rynku, władzy i wiedzy. Przyjmując takie założenie Autor przedstawia trójwymiarowy model strategii szkoły wyższej, która znajduje się na „skrzyżowaniu środowisk” rynku, władzy i wiedzy. Autor podkreśla, że uczelnie znajdują się w historycznym momencie, gdy twierdziom o konieczności „nawrócenia się” przedsiębiorców akademickich (tworzenie kodeksów etycznych) towarzyszy niewielki, jak dotąd, ich oddźwięk w środowisku akademickim. Konstatacją Autora jest stwierdzenie, że „nagrody moralnej za dobre prowadzenie się nie oczekujemy w „rdzennej” działalności nauczyciela i poszukiwacza prawdy, ale szukamy jej na rynku”.

Krzysztof Leja stara się udowodnić tezę, że urzeczywistnieniem idei społecznej odpowiedzialności uczelni jest jej ewolucja w kierunku organizacji służącej otoczeniu. Ważnym stwierdzeniem jest fakt, że uczelnia nie tylko tworzy i przekazuje wiedzę, lecz również pozyskuje ją z otoczenia. Do opisu „mapy drogowej” zmian w uczelni wykorzystano koncepcję przedsiębiorstwa służącego otoczeniu, zaproponowaną przez Bogdana Wawrzyniaka. Punktem wyjścia koncepcji jest identyfikacja oczekiwań interesariuszy uczelni (studentów i pracowników a także środowiska biznesu, sektora społecznego, rządu i samorządu i społeczeństwa). Kolejnym zadaniem jest wskazanie regulatorów (prawo, rynek, presja społeczna), wpływających na wypełnianie oczekiwań przez uczelnię. Trzecim elementem jest doskonalenie zdolności adaptacyjnych uczelni, co zdaniem Autora oznacza ewolucję uczelni w kierunku organizacji przedsiębiorczej i podporządkowanej wiedzy.

Zmierzch kultu uniwersytetu? to tytuł opracowania **Ewa Solskiej**. Znak zapytania ma zasadnicze znaczenie, gdyż Autorka stawia szereg ważnych pytań a kluczowym jest: „czy jedna z najstarszych instytucji kultury europejskiej, jaką jest uniwersytet zmieni się w ośrodek doskonalenia *wszystkiego na sprzedaż*, afiliowany w globalnej sieci przemysłu edukacyjnego przy korporacyjnych centrach badawczo-szkoleniowych?

Autorka przedstawia ewolucję roli uniwersytetu od tradycji greckiej przez model humboldtowski do przedsiębiorczego uniwersytetu Clarka. Autorka twierdzi, że państwo rezygnując z odpowiedzialności za dyskurs wiedzy prowadzi do sytuacji, gdy uniwersytet staje się komercyjnym przedsiębiorstwem, wprowadzając w miejsce wartości i symboli kulturowo-narodowych *quasi* wartość *excellence*. Zdaniem Autorki, jeśli państwo nie wypracuje organizacji dyskursu wiedzy, istnieje niebezpieczeństwo marginalizacji modelu uniwersytetu jako instytucji niekomercyjnej i przekształcenia go w przedsiębiorstwo prowadzące działalność edukacyjną i badawczo-rozwojową.

Paweł Błędowski zabiera głos – jak pisze – postmodernistyczny, na temat współczesnego szkolnictwa wyższego i szerzej edukacji. Autor przypomina, że „uniwersytet elitarny i wycofany w głąb siebie znalazł się u schyłku lat sześćdziesiątych XX w. pod ostrzałem krytyki czynionej z postmodernistycznych pozycji”. Przedstawia poglądy postmodernistów na opresywność uniwersytetu w trzech płaszczyznach: 1. Przemocy intelektualnej przejawiającej się m.in. w kontroli dostępu do dyskursów, sztywnym podziale na dyscypliny, sprzecznym z ideą interdyscyplinarności uniwersytetu, reprodukowaniu „kasty” profesorów i stwarzaniu wrażenia ich intelektualnej nietykalności; 2. Przemocy kulturowej obejmującej m.in. arbitralność kulturową, narzucanie kształtu kultury dominującej i konserwację społecznych układów i nierówności; 3. Przemocy miejsca wskazującej atrybuty władzy natury dyscyplinarnej, materialnej i czysto architektonicznej podtrzymujące autorytet pedagogiczny uczelni. W konkluzji Autor stwierdza, że postmodernistyczny głos w dyskusji nad współczesnym uniwersytetem zasługuje na głęboki namysł.

Katarzyna Martowska i Mateusz Molasy, przedstawiciele środowiska doktorantów, zastanawiają się nad niedoskonałościami kształcenia na studiach doktoranckich w Polsce. Zdaniem Autorów znaczącemu zwiększeniu liczby słuchaczy tych studiów nie towarzyszy głębsza refleksja nad doskonaleniem ich jakości. Trudność polega też na tym, że obecnie, w okresie przejściowym, gdy biznes nie jest jeszcze zainteresowany znaczącym wzrostem liczby doktorów a uczelnie nie są w stanie ich zatrudnić, daje się zaobserwować osłabienie motywacji do podejmowania studiów trzeciego stopnia. Autorzy sygnalizują dwa niepokojące zjawiska: wykorzystywanie doktorantów jako „taniej siły roboczej lub niskonakładowej możliwości wzbogacania się przez uczelnie” oraz ograniczanie samorządności doktorantów. Autorzy proponują wprowadzenie alternatywnych modeli kształcenia doktorantów: naukowego oraz zawodowego. Zdaniem Autorów celem nadrzędnym powinno być zachęcenie najzdolniejszych doktorantów do podejmowania kariery akademickiej i realizowania jej w kraju.

Izabela Aleksandra Duś podejmuje problem kształtowania wizerunku uczelni zauważając, że korzystanie z *public relations* w biznesie jest standardem, a w instytucjach akademickich jego znaczenie od niedawna jest również dostrzegane. Autorka pisze, że asymilacja pojęcia „kreowanie wizerunku” w uczelniach staje się obecnie wyzwaniem chwili, gdyż konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego ma zasięg europejski. Przedstawiając metody kształtowania wizerunku stawiane jest pytanie: czy wszystkie uczelnie w jednakowym stopniu będą zmuszone do podejmowania tych działań. W podsumowaniu Autorka podkreśla celowość korzystania przez uczelnie z dorobku *public relations*, gdyż będzie to służyć budowaniu prestiżu: polskiej nauki oraz kadry naukowo-dydaktycznej. Jako ważny przykład kształtowania wizerunku Autorka przytacza festiwale nauki organizowane w wielu ośrodkach akademickich. Konkurencja

o prestiż to maraton w walce o wiedzę i misję uniwersytetu, w trakcie którego nie możemy zapominać o korzeniach i tradycji – to ważna konkluzja opracowania.

Problematykę norm rzetelności naukowej na podstawie wyników badań empirycznych prezentuje **Anna Kulpa**. Badania przeprowadzone wśród 17 Rad Wydziału 11 uczelni obejmowały m.in. takie kwestie jak: odpowiedzialność za zapobieganie nierzetelności naukowej, gotowość do wystąpień publicznych w obronie wartości etosowych i przestrzeganie rzetelności środowiska naukowego. W podsumowaniu Autorka przytacza opinie respondentów, którzy są przekonani, że na ich wydziałach nie ma naruszeń rzetelności naukowej, jednak poczuwają się do środowiskowej odpowiedzialności za ich zapobieganie. Większość uczonych byłaby skłonna zabrać głos, gdyby na ich wydziale popełniono plagiat. Autorka w podsumowaniu zastanawia się „czy zasady i wartości mogą przenikać przez życie uczelni dzięki staraniom naukowców, by utrzymywać wysokie standardy”, pozostawiając to pytanie bez odpowiedzi.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn i Lucyna Prorok interesują się, w jaki sposób problematyka szkolnictwa wyższego i nauki jest potraktowana w strategiach rozwoju kraju i województwa łódzkiego. Autorki pokazują współzależność uczelni i jej otoczenia społeczno-politycznego. Otoczenie ma istotny wpływ na wyznaczane ramy prawne funkcjonowania uczelni, oczekując od uczelni oferty edukacyjnej i badawczej, stanowiącej, jak piszą Autorki, kapitał konkretnych jednostek, instytucji, organizacji, czy grup społecznych. Punktem wyjścia opracowania jest prezentacja polityki UE wobec szkolnictwa wyższego, w dalszej części przedstawiono Strategię Rozwoju Kraju 2007-2015, Narodową Strategię Spójności, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, Program Operacyjny Kapitał Ludzki. W drugiej części opracowania Autorki prezentują odpowiednie programy odnoszące się do województwa łódzkiego, przedstawiając czynniki utrudniające współpracę partnerów społecznych, publicznych i biznesu. Opracowanie zawiera bogaty wykaz dokumentów, zarówno krajowych jak i unijnych dotyczących poruszanej problematyki.

Przedstawione opracowania wyraźnie pokazują wagę i wieloaspektowość społecznej odpowiedzialności uczelni. Z pewnością nie wyczerpują one poruszanej problematyki – są głosem środowiska akademickiego w dyskusji nad przyszłością szkolnictwa wyższego. Jeśli głos ten spotka się z zainteresowaniem, cel monografii zostanie osiągnięty.

Krzysztof Leja

ROZDZIAŁ 1

HENRYK SAMSONOWICZ

SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ UCZELNI

Kiedy i gdzie powstał porządek świata postulowany – przynajmniej w naszym kręgu cywilizacyjnym? Jego istotą jest stworzenie społeczeństwa, które odpowiadałoby idei nieco utopijnej, ale trafnie realizującej potrzeby budowy wspólnoty ludzkiej. 90 lat temu Max Weber postawił pytanie: dlaczego właśnie tu, na ubogim zniszczonym wojnami i epidemiami skrawku kontynentu, niezbyt ludnym, nie obfitującym podówczas w bogactwa naturalne, powstały te normy, które określają dzisiejszy program znaczącej części naszego globu? Tu bowiem narodziły się idee dotyczące ustroju demokratycznego, praw człowieka, uwzględniania jego zróżnicowanych potrzeb materialnych i kulturalnych.

Rzeczywiście, nie był to zbyt rozległy obszar, z grubsza ziemie położone między Ebro i Łabą, z czasem poszerzone na południe iberyjskie, północ skandynawską i wschód – Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Na tym terenie, na bazie trzech filarów zabudowanych jeszcze w starożytności – chrześcijaństwa, prawa rzymskiego, filozofii (rozumianej dosłownie jako potrzeba mądrości) powstawały z biegiem lat formy życia społecznego, tworzące wartości zawarte w określeniu trzech władz rządzących ludźmi: „*sacerdotium, imperium, studium*”: władza duchowa religijna, władza ziemiska, państwowa także samorządowa i wiedza – może ściślej – poszukiwanie prawdy o świecie.

Nie ma co rozważać przyczyn prowadzących do powstania tej idei. Być może u ich genezy leżała cecha szczególna widoczna w kręgu cywilizacji łacińskiej, którą nazwałbym „pluralizmem władzy”. Czy sprawować ją miał suweren czy jego rada, papież czy cesarz, władca terytorialny czy komuna miejska? Ale rzeczywiście na tym obszarze Europy stawiane były przed jego mieszkańcami dylematy dotyczące wyboru – nie człowieka, lecz idei – powstawały możliwości opowiedzenia się za różną opcją społeczeństwa.

Nie znaczy to, że tylko w Europie istniały grupy ludzi ciekawych poznania świata, poszukujących prawdy. Ale tylko w Europie – i to tej łacińskiej – ukształtowały się wspólnoty, które reprezentowały ideę samorządności, swoją większą czy mniejszą niezależność. Wśród nich pojawiły się samorządy terytorialne, zawodowe, a także wspólnoty uczonych i uczących, poszukujące odkrywania tajemnic bytu człowieka, jego ciała umysłu, środowiska, w którym żyje, tajemnic wreszcie wszechświata – czasu i przestrzeni. Między Neapolem i Oxfordem, Leridą i Krakowem (Dorpatem, Lundem i Paryżem)

tworzone były lub powstawały na bazie potrzeb miejscowych społeczności uczelni o różnym statusie, o różnym stopniu podległości wobec władz państwowych, kościelnych czy samorządowych.

Różne władze popierały powstawanie owych wspólnot z czysto praktycznych przyczyn. Dwory władców potrzebowały sprawnych pracowników swych kancelarii, biegłych pracowników i dyplomatów, lekarzy, znawców podstawowych kanonów kościelnych regulujących życie publiczne. Bardzo szybko jednak działania uczonych mężów wychodziły poza pierwsze ramy ich zobowiązań. Poznawanie świata, poszukiwanie nowego, charakteryzujące gatunek „człowieka mądrego”, skutkowało efektami, dzięki którym rozwijała się ogólna wiedza. Tworzone były nowe koncepcje, promowane odmienne od dotychczasowych formy działania, formułowane były – niekiedy uznawane za heretyckie – koncepcje i teorie. Oczywiście, niekiedy nie wytrzymały one próby czasu, były obalane lub weryfikowane przez kolejne. Pełniły jednak zawsze rolę bardzo ważną: zmuszały do refleksji, uruchamiały czynności myślenia i o praktyce działań i o teorii.

Czy rzeczywiście owo „*studium*” stanowiło trzecią władzę świata? Na pewno nie, ale działania na jego obszarze, aby były skuteczne, rzeczywiście służebne wobec społeczeństwa, przynoszące nowe rozwiązania, od samych początków musiały charakteryzować się szczególnymi cechami. O wartości pomysłu, o jakości uczonego starały się decydować różnorakie władze. Ale pręcej czy później (niekiedy po kilku wiekach) właściwy osąd wydawały właśnie środowiska naukowe. By rzeczywiście mogły pełnić swą społeczną służebność musiały być samorządne, nie podlegać bieżącym układom politycznym czy panującej ideologii. I muszą nadal takie pozostać, bo takie właśnie uczelnie wnoszą wkład do cywilizacji współczesnej realizując postulat tworzenia społeczeństwa obywatelskiego.

Nie sposób przyjąć poglądu, że wiedza dana jest raz na zawsze. Poznajemy prawdę zbliżając się do niej, ale daleko jeszcze do poznania wszystkich tajemnic makro i mikrokosmosu (pytanie czy w ogóle jest to możliwe). Obowiązkiem uczonych jest prowadzenie dyskusji, polemiki, bez których nie ma postępu w nauce. Kolejna służebność wobec społeczeństwa polega zatem na rzetelnym przedstawianiu stanu wiedzy, na zgłaszaniu wątpliwości, na wyróżnianiu tego, co już wiemy od treści, które chcemy dopiero poznać.

By uczelnie mogły właściwie pełnić swą społeczną służebność muszą stanowić środowisko krytyczne, niekiedy wątpliwe, ukazujące różne warianty działań. Mędrzec dawnych wieków, Abelard, człowiek uniwersytetu, twierdził, że „kluczem do mądrości jest częste i pilne pytanie”.

W Polsce działa obecnie około 450 szkół wyższych. Są one – co oczywiste – różnej jakości, niektóre, te tylko z nazwy, nie pełnią funkcji pracowni naukowych, ośrodków badawczych. Niemniej, jak sądzę, są i one także potrzebne. Składają się na środowisko ludzkie, którego myśli krąży żywiej, podejmowane są rozważania dotyczące nie tylko przyziemnych, codziennych spraw bytowych. Właśnie uczelnie odpowiedzialne są wobec społeczeństwa za uruchomienie procesów myślowych, za ukazywanie szerokiej tematyki do przemyśleń, do refleksji, innymi słowy do podnoszenia poziomu intelektualnego, czyli tworzenia społeczności myślącej.

Nie ulega wątpliwości, że obok szeroko rozumianej dydaktyki celem istnienia uczelni jest prowadzenie badań naukowych. W naszym kraju w ponad 70% prowadzonych w szkołach wyższych. Ponoszą one odpowiedzialność za mnożenie osiągnięć badawczych, za mnożenie dorobku intelektualnego. Łączy się ten obowiązek z procesem dydaktycznym. Jest rzeczą oczywistą, że uczelnia ponosi odpowiedzialność za wykształcenie najwyższej klasy specjalistów, za przygotowanie do zawodu. Jest także truizmem, stwierdzenie, że dydaktyka w wyższych uczelniach nie może, a przynajmniej nie powinna, być oparta o stałe, niezmiennie formuły. Ukazywanie metody badań naukowych, stosowanych procesów poznawczych, stanowią równie istotne (jeśli nawet nie ważniejsze) zobowiązanie uczelni wobec społeczeństwa.

Uczelnie działają w świecie różnorodnym, same także będąc różnorodne. Niepokoi tendencja ostatniego półwiecza, zmierzająca do jednolitego zaszufładowania i opisania prac prowadzonych w szkołach wyższych. Wszelka biurokracja zmierzająca do takiego samego traktowania medycyny i filozofii i nauk biologicznych jest nieporozumieniem. Życie uczelni winno być potwierdzeniem znanej skądinąd prawdy, że różnorodność jest wartością, że wtłaczanie działań ludzkich w stały gorset działań jest po pierwsze szkodliwe i – po drugie – w praktyce nie do zrealizowania. Ceniśmy pamięć o przeszłości, – tę „wielką siłę” jak pisał św. Augustyn. Jest ona niezbędnym czynnikiem łączącym wspólnoty ludzkie, pozwalającym na poznanie więzi, zapewniającym bezpieczeństwo wśród bliskich. Ale potrzebą społeczną jest znajdowanie nowych dróg działania. Któż może lepiej się wywiązać z tego obowiązku niż badacze, próbujący zbliżyć się do prawdy o człowieku i jego świecie? Ale jeśli tak jest, to uczelnia, jako instytucja grupująca ludzi myślących, należących, przynajmniej w założeniu, do elit intelektualnych kraju, ma prawo, więcej – ma obowiązek zabierania głosu w sprawach publicznych. Nie jest słuszne zgłaszane niegdyś, w „ciemnych czasach”, wezwanie: „uczni do pióra, studenci do nauki”, podobnie jak nie słuszne byłoby hasło „górnicy do kopalni”, czy „obywatele do domu”. Właśnie elity mają obowiązek zgłaszania uwag, nawet nie zawsze trafnych, dotyczących postaw rządzących i rządzonych. Ich głos powinien być wkładem w dyskusję publiczną, bez której nie istnieje społeczeństwo obywatelskie. Dodać tu trzeba, że nie dotyczy ten postulat tylko pracowników nauki. Jak wykazały liczne przykłady wszystkich lat minionych studenci stanowią grupę społeczną szczególnie uczuloną na różne niedostatki naszego życia. Nawet, jeśli wydają zbyt pochopne sądy, nie do końca przemyślane, to stanowią swego rodzaju „system wczesnego ostrzegania”, reagują na zjawiska społeczne, które wymagają naprawy, wskazują na niepokój trapiący ich rodziców, ich środowiska.

Czy uczelnie mają być odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia? Nie ulega dla mnie wątpliwości, że tak. Służyć mogą w tym celu trzy drogi. Pierwsza – to postawa samej profesury, ich stosunek do studentów, naszych młodszych kolegów, uczniów, następców. Nie sędzę, by model znany od czasów antycznej Grecji – relacja mistrz – uczeń – uległ przedawnieniu, przynajmniej w stosunku do poziomu studiów magisterskich i doktoranckich. W dalszym ciągu przykład dawany przez mistrza wydaje się grać podstawową rolę w procesie wychowawczym. My, profesorowie jesteśmy odpowiedzialni za kształcenie postaw, za tworzenie właściwych norm regulujących stosunki międzyludzkie. Jesteśmy także – a na pewno powinniśmy być – przykładem uczciwości zawodowej, właściwych postaw etycznych, ludzi głoszących prawdę „by jej światło jaśniej się rozszerzało” jak przyrzekamy otrzymując stopień doktora.

Uczelnia wychowuje też ucząc życia we wspólnotach: studenckich, zawodowych, wspólnej pracy, wspólnej nauce. Czy uczymy też życia w społecznościach demokratycznych? Odpowiedź brzmi: tak i nie. Tak, ponieważ życie na wyższych uczelniach regulowane jest przez wartości niezbędne w demokracjach: równość wobec prawa, podejmowanie decyzji na radach naukowych w głosowaniu, prowadzenie dyskusji nie tylko dotyczącej treści badań, lecz także form organizacyjnych, wreszcie – krytyki i polemiki naukowej. Nie – ponieważ nauka nie znosi demokracji. Nie „*pars maior*” ma rację, lecz „*pars sanior*”, nie większość posiadająca przewagę liczebną, lecz ci – niekiedy w mniejszości – którzy mają rację. O tej zaś też nie większość decyduje.

Czy istnieje „trzecia władza”, owe „studium” tak określane od czasów średniowiecza? Istnieje jako jeden z najważniejszych składników określających świat współczesny, rozwijający się w tempie niespotykanym dotychczas – nauka. Istnieje w tym sensie, że charakteryzuje się także bodaj najważniejszą cechą społeczeństwa obywatelskiego – samorządnością. Ma na „*imperium*” – władzę państwową wpływ niewielki, niekiedy wręcz żaden. Natomiast koresponduje z „*sacerdotium*” opierając swe działanie na trwałych wartościach ludzkich.

ROZDZIAŁ 2

JERZY WOŹNICKI

LEGISLACYJNE OKREŚLENIE POZYCJI UCZELNI JAKO INSTYTUCJI ŻYCIA PUBLICZNEGO

1. WPROWADZENIE

Społeczeństwo wiedzy kreuje się w ślad za rozwojem sektora wiedzy, który w węższym sensie obejmuje szkolnictwo wyższe, naukę oraz innowacyjność w otoczeniu uczelni, w tym zwłaszcza w gospodarce. Społeczeństwo wiedzy to spojrzenie na wiedzę, w tym na jej wytwarzanie, dystrybucję i wykorzystywanie, z punktu widzenia człowieka, w ujęciu indywidualnym i zbiorowym. Stanowi to zatem fragment życia społecznego. Sektor wiedzy to przede wszystkim spojrzenie na wiedzę z punktu widzenia instytucjonalnego i infrastrukturalnego. Jest to więc fragment życia publicznego i gospodarczego.

Działania na rzecz tworzenia warunków do kształtowania się społeczeństwa wiedzy oraz inwestowania w kapitał ludzki i rozwój sektora wiedzy warunkują szanse rozwojowe krajów i społeczeństw. W szerokim rozumieniu określa to znaczenie systemu edukacji narodowej i badań naukowych obejmującego oświatę i szkolnictwo wyższe oraz nierozzerwalnie z nim związaną naukę, która wypełniać powinna także funkcje proinnowacyjne.

O pozycji ustrojowej uczelni jako instytucji sektora wiedzy na poziomie fundamentalnym rozstrzygają rozwiązania określające model państwa. W naszym kraju obejmuje to zasady konstytucyjne:

- decentralizacji władzy publicznej – art. 15,
- samorządności społeczeństwa (samorząd terytorialny, środowiskowy, gospodarczy, zawodowy) – art. 16 i 17,
- wolności działalności gospodarczej i własności prywatnej, na której oparta jest społeczna gospodarka rynkowa – art. 20,
- powszechnego i równego dostępu do dóbr kultury oraz wykształcenia – art. 6, ust. 1 i art. 70, ust. 4,
- bezpłatności nauki w szkołach publicznych, z uwzględnieniem dopuszczenia świadczenia niektórych usług edukacyjnych za odpłatnością – art. 70, ust. 2,
- autonomii szkół wyższych – art. 70, ust. 5,

- zapewniania wolności twórczości artystycznej, badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolności nauczania, a także wolności korzystania z dóbr kultury – art. 73.

Wśród instytucji sektora wiedzy dominującą rolę odgrywają akademickie szkoły wyższe, których znaczenie jako generatorów i dystrybutorów wiedzy zwiększa się wraz ze wzrostem znaczenia wiedzy we współczesnym świecie. Wskazuje to na rosnące znaczenie uniwersytetów jako instytucji życia publicznego.

2. ROLA PAŃSTWA ORAZ POZYCJA UCZELNI JAKO INSTYTUCJI SEKTORA WIEDZY – WNIOSKI Z ZASAD KONSTITUCYJNYCH

Państwo realizując strategie rozwojowe w swej polityce powinno działać na rzecz poprawy warunków kształtowania się społeczeństwa wiedzy oraz rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, co obejmuje w szczególności politykę proinnowacyjną.

Na gruncie Konstytucji oznacza to, że rola państwa w odniesieniu do szkół wyższych w zakresie celów polega m. in. na:

- zapewnianiu prawa do nauki,
- zapewnianiu powszechnego i równego dostępu do wykształcenia oraz wolności nauczania,
- stymulowaniu rozwoju badań naukowych i doskonaleniu mechanizmów ich wykorzystania,
- zapewnianiu autonomii uczelni,
- zapewnianiu wolności badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników.

Dla osiągnięcia tych celów, rola państwa powinna polegać na:

- ustalaniu założeń i kierunków oraz realizacji polityki edukacyjnej oraz polityki w zakresie badań naukowych i innowacji – przy współdziałaniu instytucji partnerskich ładu systemowego,
- stanowieniu aktów prawnych, określających działanie systemu edukacji narodowej i systemu badań naukowych,
- sprawowaniu nadzoru nad funkcjonowaniem tych systemów,
- stymulowaniu i zapewnianiu jakości kształcenia i efektywności badań,
- wykonywaniu funkcji regulacyjnych, koordynacyjnych i sprawozdawczych, wynikających z ustaw,
- tworzeniu warunków zapewniających właściwe miejsce kraju na arenie międzynarodowej w obszarze sektora wiedzy, w tym w dziedzinie szkolnictwa wyższego i nauki.

Państwo wypełnia zatem przede wszystkim następujące zadania:

- twórcy systemu szkolnictwa wyższego i podmiotu określającego ogólne zasady i tryb działania instytucji w ramach tego systemu (regulacje ustawowe i rozporządzenia),
- podmiotu stwarzającego warunki rozwoju uczelni i ich wkładu w rozwój kraju, finansującego edukację i badania ze środków publicznych zgodnie z założeniami polityki gospodarczej i naukowej oraz promującego dopływ środków niepublicznych do systemu szkolnictwa wyższego i nauki,

- wewnętrznego i zewnętrznego koordynatora systemu (polityka budżetowa i gospodarcza, polityka naukowa, priorytety, podział środków...),
- organu nadzorującego i pielęgnującego w systemie (obowiązek korekty w przypadku pojawiania się objawów niepożądanych),
- gwaranta utrzymania potencjału o strategicznym znaczeniu,
- kreatora warunków spójności w relacji pomiędzy systemem szkolnictwa wyższego i badań naukowych a jego otoczeniem.

Państwo nie powinno administrować instytucjami sektora wiedzy, w tym uczelniami, ani też wpływać na nie bezpośrednio. W szczególności, nie powinno naruszać zasad autonomii instytucjonalnej – ani wprost ani pośrednio – poprzez niepożądane mechanizmy finansowania.

Główne instrumentarium państwa w wypełnianiu jego roli wobec sektora wiedzy obejmuje:

- legislację określającą warunki prawne powstawania i działania instytucji sektora wiedzy oraz twórców w tym sektorze,
- władzę o charakterze regulacyjnym, sprawowaną na poziomie systemowym w obszarze szkolnictwa wyższego i badań naukowych, ale także finansów publicznych i gospodarki innowacyjnej,
- nadzór (funkcje kontrolne i sprawozdawcze),
- wpływ na otoczenie instytucji działających w sektorze wiedzy.

Rola państwa powinna być silna, ale ograniczona. Partnerem państwa w realizacji polityki wobec sektora wiedzy powinny być przede wszystkim przedsiębiorstwa innowacyjne, instytucje akademickie i naukowe, organizacje je zrzeszające oraz korporacje, stowarzyszenia i federacje twórców.

W wypełnianiu swych ról w systemie szkolnictwa wyższego i badań naukowych państwo *ex definitione* wykazuje się pewnym deficytem kompetencji i wydolności.

Dlatego państwo:

- powinno korzystać z pomocy instytucji partnerskich, a w tym przekazywać / zlecać część swych zadań niezależnym kompetentnym instytucjom gwarantującym jakość dzieła – publicznym oraz pozarządowym,
- musi zapewnić sobie niezależne, kompetentne i wolne od uwarunkowań ograniczających transparentny i zobiektywizowany charakter działania, gremia partnerskie, doradcze i opiniotwórcze oraz wypełniające role ewaluacyjne i selekcyjne.

W tym obszarze rola uczelni akademickich oraz ich organizacji, jaką jest Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Wyższych, jest bardzo ważna.

3. USTAWA PRAWO O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM JAKO ŹRÓDŁO REGUŁ POZYCJONUJĄCYCH UCZELNIE JAKO INSTYTUCJE ŻYCIA PUBLICZNEGO

Wśród regulacji ustawy prawo o szkolnictwie wyższym, z punktu widzenia treści tego opracowania najważniejsze są następujące artykuły:

Art. 4.

1. Uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie.

2. W swoich działaniach uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania, wolności badań naukowych oraz wolności twórczości artystycznej.

3. Uczelnie, pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów, stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki.

4. Uczelnie współpracują z otoczeniem gospodarczym, w szczególności przez sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie wyników badań i prac rozwojowych przedsiębiorcom oraz szerzenie idei przedsiębiorczości w środowisku akademickim, w formie działalności gospodarczej wyodrębnionej organizacyjnie i finansowo od działalności, o której mowa w art. 13 i 14.

5. Organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.

Art. 13.

1. Podstawowymi zadaniami uczelni, z zastrzeżeniem ust. 2 i 3, są:

- 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej;
- 2) wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka;
- 3) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych;
- 4) kształcenie i promowanie kadr naukowych;
- 5) upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informacyjnych;
- 6) kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy;
- 7) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów;
- 8) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych.

2. Uczelnia zawodowa prowadząca wyłącznie studia pierwszego stopnia nie jest obowiązana do wykonywania zadań określonych w ust. 1 pkt 3 i 4.

3. Zadaniem uczelni medycznej lub podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni działającej w dziedzinie nauk medycznych albo weterynaryjnych może być także uczestniczenie w sprawowaniu opieki medycznej albo weterynaryjnej w zakresie i formach określonych w przepisach o zakładach opieki zdrowotnej i przepisach o zakładach leczniczych dla zwierząt.

Art. 17.

Sprawy związane z funkcjonowaniem uczelni nieuregulowane w ustawie określa statut uczelni, zwany dalej "statutem".

Art. 55.

1. Konferencje rektorów, o których mowa w art. 54 ust. 1 i 2, działają na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, a w szczególności:

- 1) występują do organów władzy publicznej w istotnych sprawach szkolnictwa wyższego, nauki i kultury oraz w żywotnych sprawach środowiska akademickiego;
- 2) wyrażają z własnej inicjatywy opinie i przedstawiają wnioski w sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury.

2. Organy władzy publicznej zasięgają opinii konferencji rektorów, o których mowa w art. 54 ust. 1 i 2, w sprawach:

- 1) zasad działania i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego, systemu badań naukowych, kształcenia i pomocy materialnej dla studentów i doktorantów, zarządzania uczelniami, kształcenia kadr i polityki naukowej oraz bazy materialnej szkół wyższych;
 - 2) projektu budżetu państwa w części dotyczącej szkolnictwa wyższego;
 - 3) projektów aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, a także promocji nauki polskiej za granicą;
 - 4) rozwiązań w systemie oświaty mających znaczenie dla szkół wyższych.
3. Termin na wyrażenie opinii w sprawach, o których mowa w ust. 2 pkt 2-4, wynosi miesiąc. W przypadku bezskutecznego upływu tego terminu wymóg zasięgnięcia opinii uważa się za spełniony.

Art. 63.

1. W skład konwentu uczelni publicznej mogą wchodzić w szczególności przedstawiciele:

- 1) organów państwowych;
 - 2) organów samorządu terytorialnego i zawodowego;
 - 3) instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych;
 - 4) organizacji pracodawców oraz, jeżeli statut tak stanowi, organizacji samorządu gospodarczego;
 - 5) przedsiębiorców i instytucji finansowych.
2. W skład konwentu publicznej uczelni zawodowej mogą wchodzić przedstawiciele uczelni akademickiej, z którą publiczna uczelnia zawodowa współdziała.
3. Szczegółowy skład konwentu oraz sposób powoływania jego członków, w tym przedstawiciele wymienionych w ust. 1, określa statut.

Art. 64.

1. Kompetencje konwentu uczelni publicznej określa statut.
2. Statut uczelni publicznej może określać wspólne kompetencje senatu i konwentu, a także ustalać tryb zwoływania i prowadzenia wspólnych posiedzeń oraz podejmowania wspólnych uchwał.

Art. 86.

1. W celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technicznego uczelni oraz transferu wyników prac naukowych do gospodarki, uczelnie mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii.
2. Akademicki inkubator przedsiębiorczości tworzy się w celu wsparcia działalności gospodarczej środowiska akademickiego lub pracowników uczelni i studentów będących przedsiębiorcami.
3. Akademicki inkubator przedsiębiorczości utworzony:
 - 1) w formie jednostki ogólnouczelnianej działa na podstawie regulaminu zatwierdzonego przez senat uczelni;
 - 2) w formie spółki handlowej lub fundacji działa w oparciu o odpowiednie dokumenty ustrojowe.
4. Centrum transferu technologii tworzy się w celu sprzedaży lub nieodpłatnego przekazywania wyników badań i prac rozwojowych do gospodarki.
5. Centrum transferu technologii utworzone:
 - 1) w formie jednostki ogólnouczelnianej działa w oparciu o regulamin zatwierdzony przez senat uczelni;
 - 2) w formie spółki handlowej lub fundacji działa w oparciu o odpowiednie dokumenty ustrojowe.

6. W akademickim inkubatorze przedsiębiorczości lub centrum transferu technologii, utworzonych w formie ogólnouczelnianych jednostek organizacyjnych, tworzy się rady nadzorujące, których skład i kompetencje określone są odpowiednio w ich regulaminach.

7. Dyrektora akademickiego inkubatora przedsiębiorczości lub centrum transferu technologii, działających w formie ogólnouczelnianych jednostek organizacyjnych, powołuje rektor po zasięgnięciu opinii senatu, spośród kandydatów przedstawionych przez rady nadzorujące tych jednostek.

Art. 106.

Prowadzenie przez uczelnię działalności dydaktycznej, naukowej, badawczej, doświadczalnej, artystycznej, sportowej, diagnostycznej, rehabilitacyjnej lub leczniczej nie stanowi działalności gospodarczej w rozumieniu przepisów ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej (Dz. U. Nr 173, poz. 1807, z późn. zm.⁷⁾).

Z treści przytoczonych regulacji jasno wynika intencja i wysiłek ustawodawczy zapewnienia uczelniom jako instytucjom życia publicznego warunków do wypełniania w rosnącym stopniu istotnej społecznej roli. Ustawa niejako zachęca i zobowiązuje do tego uczelnie.

4. MODEL USTROJOWY UCZELNI JAKO INSTYTUCJI ŻYCIA PUBLICZNEGO¹

W nowej ustawie statut uczelni zyskał na znaczeniu, albowiem stał się ważniejszym niż przedtem źródłem prawa w szkolnictwie wyższym. Rozstrzyga on o wielu szczegółach, i to właśnie w statucie powinny się znaleźć różne swoiste regulacje związane z funkcjonowaniem uczelni, które nie zostały uregulowane w ustawie. Tworząc swoje statuty, uczelnie wypełniają oczywiście wszystkie jawne delegacje zawarte w ustawie odwołujące się do statutu, ale powinny tam także zawrzeć regulacje, które pośrednio tylko wynikają z ustawy albo ustawa pozostawia umieszczenie tych regulacji samej uczelni. W artykule 17 stwierdza się bowiem, że sprawy związane z funkcjonowaniem uczelni nieuregulowane w ustawie określa statut uczelni.

Warto w tym miejscu sformułować kilka uwag dotyczących modelu ustrojowego uczelni i jej organów założycielskich.

Szkoły wyższe publiczne i niepubliczne w tym samym stopniu są zakładami administracyjnymi na gruncie prawa administracyjnego, wykonującymi zadania publiczne (kształcenie). Takie same zadania jak szkoły publiczne wykonują szkoły niepubliczne.

Model uczelni jako instytucji życia publicznego bliżej charakteryzują m. in. następujące stwierdzenia:

- Uczelnia ma obowiązki jako zakład administracyjny i nie wynikają one przede wszystkim z umowy o czesne, ale z tożsamości uczelni.
- Odpłatność lub nie, z punktu widzenia zakładu administracyjnego jest obojętna, ważne jest samo świadczenie jako takie, a nie sposób finansowania.

¹ W punktach 4 i 5 odwołano się do fragmentów książki J. Woźnicki „Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego”.

- Stosunek władztwa zakładowego występuje zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych. Destynatariusz – student poddaje się temu władztwu w zakresie określonym w statucie i regulaminie studiów. Decyzje dotyczące statusu destynatariusza są decyzjami administracyjnymi – przysługuje tu odwołanie do Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego. Pamiętajmy, mamy tu do czynienia z misją zakładu administracyjnego, który nie jest powołany z definicji do prowadzenia działalności gospodarczej (analogia z ZOZ-ami).
- Stosunek cywilnoprawny na gruncie ustawy jest drugorzędny, stąd podobieństwo publicznych i niepublicznych szkół wyższych.
- W ustawie wprowadzono model uczelni, która nie jest przedsiębiorstwem – gdy są spory sprawa trafia nie do Sądu Cywilnego lecz do Sądu Administracyjnego. Działalność gospodarcza jest jedynie dodatkowa w uczelni.
- Uczelnia publiczna jest państwową osobą prawną. Sprawa osobowości prawnej uczelni to jest kwestia konwencji. Uczelnia to samodzielny podmiot obrotu – samodzielnie ponosi swoje zobowiązania.
- Uczelnia niepubliczna to byt osobny od założyciela. To, co należy do założyciela, nie należy do uczelni i odwrotnie. Oczywiście, może zachodzić między tymi podmiotami stosunek cywilnoprawny. To jest skutek osobowości prawnej szkoły wyższej.
- Inaczej jest w szkole – placówce oświatowej, która nie ma osobowości prawnej i wszystko należy do założyciela. Z osobowości prawnej wynika, że uczelnia w pełni prowadzi własną gospodarkę.
- W szkole wyższej obowiązuje „stosunek sprawnego działania”, a nie „stosunek skutku”. Uczelnia nie jest zobowiązana nauczyć, ma tylko uczyć – tyle, że starannie.
- Stosunek prawny „założyciel-minister” – wynikający z ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* nie daje tytułu ministrowi do nakładania na założyciela zobowiązań decyzją administracyjną. Założyciel jest stroną w sprawie, która się toczy przed urzędem. Przenoszalność decyzji jest uregulowana w ustawie.
- Rektor jest organem administracji publicznej. Podobnie dziekan (w uczelni publicznej).
- Uczelni niepublicznej nie można odmówić przymiotu strony w przypadku, gdy pomiędzy ministrem i założycielem powstaje relacja prawna, która dotyczy szkoły.

5. UCZELNIE A ŚWIAT POLITYKI

W uczelni utrzymywane być powinno szczególne wyczulenie na przejawy patologicznych lub naruszających przyjęte normy zachowań w życiu publicznym. Dotyczy to zwłaszcza przypadków naruszania praw i wolności obywatelskich lub patologii w życiu politycznym. Społeczność akademicka ma wtedy prawo do publicznej reakcji zawartej w uchwale senatu. Uczelnia wypełnia wówczas swoje obowiązki wychowawcze wobec studentów i realizuje misję kształcenia nie tylko specjalistów w zawodzie, ale także obywateli, świadomych reguł, jakie powinny obowiązywać w dojrzałych demokracjach. W ten sposób organy uczelni odgrywają w sprawach publicznych rolę sumienia wobec społeczności lokalnej.

Aby mieć prawo do wypełniania takiej roli, środowiska akademickie muszą unikać emocji i stronniczości w postrzeganiu swego otoczenia. Muszą zachowywać odpowiedzialność i bezstronność w ocenie świata zewnętrznego, przestrzegając zasady neutralności politycznej. Uczelnia nie może być wciągnięta w spór polityczny jako strona, bez względu na zapatrywania polityczne jej rektora lub aktywizujących się grup społeczności akademickiej. Szczególnej ochronie z tego punktu widzenia muszą podlegać symbole uczelni. Na straży tych zasad stoi jego (jej) magnificencja rektor, który nie powinien manifestować, motywowanych osobistymi poglądami lub sympatiami politycznymi, zróżnicowanych zachowań wobec różnych przedstawicieli świata polityki. Może to nie dotyczyć jedynie polityków, naruszających w swych działaniach zasady, do których przywiązana jest społeczność akademicka (wzywanie do przemocy, postawy rasistowskie, antysemityczne, antydemokratyczne itp.). Właściwe jest, aby rektor wówczas mógł odwoływać się do odpowiedniej uchwały senatu.

Wszystko, co powiedziano wyżej nie oznacza, że rektor, reprezentując uczelnię, powinien unikać kontaktów z przedstawicielami świata polityki. Przeciwnie, utrzymywanie takich kontaktów jest niezbędne ze względu na ważne i pożądane role, jakie powinna odgrywać uczelnia w życiu społecznym. W swych relacjach z przedstawicielami świata polityki rektor powinien jednak przestrzegać zasady równego dystansu do różnych opcji politycznych.

Podobnie uczelnia, jako instytucja, powinna pozostawać otwarta na kontakty ze światem polityki. Powinna być miejscem debat z udziałem liderów politycznych i członków społeczności akademickiej, organizowanych zarówno z inicjatywy organów uczelni, jak i organizacji działających w jej murach.

W siedzibie uczelni mogą być także organizowane przez same partie spotkania o charakterze politycznym, adresowane do określonego kręgu zwolenników tych partii, pod warunkiem jednak, że odbywać się to będzie na ogólnych zasadach, wspólnych dla wszystkich legalnie działających partii, których działalność publiczna – z punktu widzenia przestrzegania zasad konstytucyjnych – nie wzbudza wątpliwości senatu. Na imprezy o takim charakterze pomieszczenia uczelniane powinny być udostępniane za odpłatnością stosowaną bez różnicowania stawek w zależności od tożsamości ugrupowania politycznego. Elementem umowy będącej podstawą udostępnienia pomieszczeń na takie cele, potwierdzonej w praktycznym jej wykonywaniu, powinny być gwarancje, że w trakcie takiego spotkania i w publicznym o nim przekazie nie zostaną wymieszane i związane ze sobą symbole partyjne i uczelniane.

6. UWAGI KOŃCOWE

Dla określenia ustawowej relacji formalnej pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce, istotna jest intencja ustawodawcy odwołania się do tzw. zasady konwergencji sektorów – publicznego i niepublicznego – tak, aby o pozycji danej uczelni nie decydował status założyciela i charakter mienia szkoły wyższej, ale jej misja i sposób jej realizacji. Określa to znaczenie jakości w procesie wykonywania zadań ustawowych (statutowych) przez uczelnie. Jakość ta powinna być stymulowana i weryfikowana przede wszystkim przez otoczenie uczelni, z odwołaniem się do zasady partnerstwa i służby publicznej. Bardzo istotną kwestią jest postulat dywersyfikacji w szkolnictwie wyższym, czyli różnicowania się uczelni i ich modeli

kształcenia. Służy to zwiększaniu dostępności studiów. Różnorodność w ofercie edukacyjnej szkolnictwa wyższego stanowi rodzaj bogactwa, oznacza zróżnicowane możliwości wyboru uczelni oraz uwzględnianie rozmaitych ograniczeń, którym szkoły wyższe podlegają w swym otoczeniu. Dlatego tak ważne są wieloopcjonalność, elastyczność organizacji, integracja kadry, agregacja zasobów i ich reagregacja przy zmianie potrzeb. Musi to wywierać wpływ na model i ustrój uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej i naukowej, odgrywającej coraz większą społeczną rolę. I na tym także polega zobowiązanie uczelni jako instytucji życia publicznego.

ROZDZIAŁ 3

EWA CHMIELECKA

KILKA UWAG O ETOSIE I KODEKSACH AKADEMICKICH² ORAZ O ODPOWIEDZIALNOŚCI UCZELNI

1. UWAGI WSTĘPNE

Mnogość ról jakie pełni uczelnia sprawia, że jedna, spójna odpowiedź dotycząca jej odpowiedzialności, nawet ograniczonej do „odpowiedzialności społecznej”, jest trudna do sformułowania. W grę wchodzi obszary o różnym statusie: od bezpośredniej służebności (zaspokajania potrzeb studentów, kadry czy sąsiedztwa społecznego uczelni), funkcje poznawcze – pomnażanie wiedzy, niekoniecznie bezpośrednio użytecznej, kształcenie w perspektywie nie tylko rynku pracy ale i przygotowania absolwentów do pełnienia roli przywódców społecznych, aż po bycie centrum promieniowania kultury i dobrych obyczajów. Kiedy próbujemy podsumować te rozmaite funkcje za pomocą jednego terminu, nasuwa się nam na myśl etos akademicki rozumiany jako zbiór wartości, którym podporządkowane jest życie szkoły wyższej we wszystkich jego wymiarach, przyjętych jako aksjologiczne uzasadnienie postaw i działań w środowisku akademickim. Uczelnia odpowiedzialna, można zatem powiedzieć, to taka uczelnia, która kultywuje pożądane wartości etosu akademickiego i działa zgodnie z jego wskazaniami. Etos przez wieki był skutecznym regulatorem zachowań społeczności akademickich, jego wartości były kultywowane i przekazywane w procesie kształcenia, w relacjach mistrz – uczeń. Podstawowym zadaniem instytucji i wspólnot akademickich było podtrzymywanie etosu. Jego erozja, osłabienie jest jednym z najważniejszych zagrożeń dla tożsamości środowiska akademickiego. Jest zatem i najpoważniejszym zagrożeniem dla prawidłowego wypełniania przez uczelnię jej ról społecznych, narusza jej odpowiedzialność za ich wypełnienie. Nie sposób nie zauważyć, iż są one dziś (w Polsce i na świecie) zagrożone – tradycyjny uniwersytecki etos ulega erozji. Jej podstawowy wyznacznik to osłabienie lub zanik myślenia wedle wartości i uznanie nadrzędności wartości instrumentalnych („interesów”) nad autotelicznymi: poznawczymi i moralnymi. Towarzyszy temu brak troski o dobro wspólne i poczucia odpowiedzialności za własną

² W niniejszym artykule wykorzystano m.in. wyniki projektu badawczego KBN pt. „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej” (KBN 1 H01A 01728).

pracę, przyzwolenie na łamanie norm etycznych – zanika więc duch wspólnoty akademickiej. Środowisko akademickie przestając myśleć według wartości traci swą tożsamość i elitarność.

Etos akademicki jest warunkiem koniecznym istnienia nauki oraz podstawą wspólnoty akademickiej. Jest zbiorem wartości faktycznie podzielanych przez członków tej wspólnoty, zinternalizowanych. Różnego rodzaju kodeksy akademickie pojawiają się i funkcjonują jako element kultury instytucji akademickich. Przeważnie kodeksy akademickie są wyrazem troski o etos, sygnałem o jego zagrożeniu. Pytania dotyczące tego, jak etos i kodeksy się splatają, czy zawsze prowadzą do tych samych celów, czy stoi za nimi ta sama motywacja? będą osią niniejszego opracowania.

2. ETOS: UJĘCIE AKSJOLOGICZNE

Powtórzmy: etos to postawa wspólnoty czy społeczności, warunek jej spójności i możliwości współdziałania bazujący na wyznawanych i realizowanych zgodnie wartościach. Jakie wartości są właściwe dla etosu wspólnoty akademickiej? Jego wartością naczelną jest prawda – dążenie ku niej w badaniach, wytrwałość i odwaga jej głoszenia w nauczaniu, jej przenoszenie w sferę publiczną poprzez rezultaty badań i kształcenia a także przez zaangażowanie środowiska akademickiego w problemy moralne swych czasów. Prawda w ujęciu aksjologicznym, to wartość niezbywalna w nauce, nieinstrumentalna wartość sama w sobie. Stanowi ona tło dla wszelkich innych wartości właściwych dobrej pracy nauczyciela i badacza. Spisany w 2004 r. etos Uniwersytetu Jagiellońskiego dodaje do prawdy także inne wartości: odpowiedzialność, życzliwość, sprawiedliwość, rzetelność, tolerancję, lojalność, samodzielność, uczciwość, godność oraz wolność nauki i wolność uczonych. Te wartości etos akademicki może podzielać z innymi etosami – prawda pozostaje wartością ekskluzywnie mu przypisaną³.

Rozpowszechnianie etosu zachodzi głównie w relacji mistrz – uczeń, ale także w innych relacjach we wspólnocie: tych pomiędzy jednostkami i grupami ludzi oraz w relacjach człowieka i instytucji. Etos bytuje głównie w świadomości członków wspólnoty, zaś przestrzeganie jego norm odwołuje się do sumienia (najskuteczniejszego narzędzia realizacji wartości). Rzadko bywa spisywany, przytaczany i omawiany oficjalnie. Służą temu okazje szczególnie, z reguły podniosłe, takie jak na przykład składanie przysięgi doktorskiej. Gdy brak zagrożeń, etos uwewnętrzniony trwa w świadomości, często „cichej”, środowiska akademickiego. Jego spisywanie, „odświeżanie” w świadomości wspólnoty bywa przeważnie znakiem, że stanęła ona właśnie w obliczu zagrożeń. Tak działo się ostatnimi laty w Polsce, kiedy wiele instytucji akademickich poczuło się w obowiązku przypomnienia swym członkom podstawowych zasad funkcjonowania ich wspólnoty (patrz spisany etos UJ lub SGH, czy kodeks dobrych praktyk w działaniu uczelni przygotowany dla KRASP).

Ze spisaniem i publikacją etosu akademickiego wiąże się nadzieję, że będzie on narzędziem rozpowszechniania i obrony wartości akademickich⁴. Stać się to ma dzięki inspiracji do

³ Rozwinięcie tego zagadnienia patrz np. Węgrzecki Adam: „Charakterystyka etosu akademickiego” – opracowanie przygotowane w ramach projektu badawczego pt. „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej” (KBN 1 H01A 01728).

⁴ Szerzej o tym – patrz: E. Chmielecka: Etos akademicki a kultura instytucjonalna uczelni [w:] *Ideaty nauki i konflikty wartości*, [red. E. Chmielecka, J. Jedlicki, A. Rychard] Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 195-206.

refleksji aksjologicznej społeczności akademickiej, stworzeniu okazji (przynajmniej jej części) do manifestowania dzielności w obronie wartości, jawnego opowiedzenia się po ich stronie. Spisany etos ma przypominać, że dla instytucji i wspólnoty akademickiej podstawową determinantą działań nie są i nie powinny być interesy, ale wartości. Etos w żadnej mierze nie może i nie powinien być narzędziem kary lub nagrody w ręku władz uczelni, czy też egzekwowania przez administrację uczelni zobowiązań określonych przepisami. Słowem, spisany etos nie ma być ani batem, ani marchewką. Mówiąc po sokratejsku: ma skłaniać do refleksji nad wartościami i budzić dzielność moralną. Mówiąc językiem bardziej współczesnym ma pełnić taką funkcję, jak kliknięcie w ikonę „odśwież” na ekranie komputera – przypomnieć o ważnym a zapomnianym stanie rzeczy i sprowadzić go do aktualnej („operacyjnej”) pamięci.

Wedle słownikowych definicji etos [*ethos – obyczaj, zwyczaj*] to postawa grupy społecznej wyróżniona ze względu na wyznawany system wartości. Natomiast kodeks etyki zawodowej, to zespół zasad i norm określających, jak z moralnego punktu widzenia powinni się zachowywać przedstawiciele danego zawodu. Etos buduje więc aksjologiczną bazę dla kodeksu, który może się nań powoływać usprawiedliwiając wprowadzenie zasad. Etosowi można przypisać także zespół dóbr – pożądanых przedmiotów i stanów, które znajdują uzasadnienie w jego wartościach. Jeśli więc chcemy w sposób uporządkowany spisać etos akademicki, to musimy w nim przedstawić zhierarchizowany system wartości i podporządkowanych im dóbr. Każdy, kto próbowałby „skodyfikować” etykę, uporządkować ten zbiór finalnie pod względem spójności i kompletności, musi ponieść klęskę tak świetnie opisaną przez Kołakowskiego w „Etyce bez kodeksu”. Trzeba sobie zatem zdawać sprawę z konwencjonalnego charakteru spisanych kodeksów etycznych. Autorzy dokumentu „Etos akademicki. Wartości i zasady postępowania”⁵ przyjętego przez Senat SGH jesienią 2004 r. natknęli się na następujące problemy związane ze spisaniem „etosu”:

- Określenie hierarchii wartości, a w szczególności ich podział na fundamentalne – samocelowe oraz wtórne, czyli te, które zapewniają sprawne instrumentarium dla realizacji wartości fundamentalnych.
- Kłopoty z klarowną charakterystyką wartości i dóbr wynikające z pokrywania się ich zakresów i współwystępowania: wystarczy przytoczyć takie pojęcia jak odpowiedzialność, rzetelność, sumienność, lojalność, życzliwość, opiekuńczość, tolerancja, itd.
- Zakreślenie ram pożądanego działania uczelni tak, aby „etos” pozostawał akademicki, a zarazem określał zobowiązania uczelni nie tylko wobec jej świata wewnętrznego.
- Ustalenie poziomu szczegółowości charakterystyk: pogodzenie ich koniecznej ogólności (często utożsamianej z pustosłowiem) z zestawem praktycznych wskazówek dotyczących postępowania członków społeczności akademickiej. Spisany „Etos” czy „Zasady dobrych obyczajów” nie powinny być tak szczegółowe, jak regulamin studiów, ani tak ogólne, że nie znajdowałyby bezpośredniego zastosowania w praktyce.
- Jasnego rozdzielenia opisowości i normatywności – tego czym uczelnia i jej społeczność jest, a czym być powinna. Etos nie jest kodeksem etycznym –

⁵ Patrz „Etos akademicki. Wartości i zasady postępowania” przyjęte w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie” [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Warszawa 2004, s. 9-17. Dokument ten był m.in. owocem wspomnianego powyżej seminarium.

usystematyzowanym zbiorem postulatów i nakazów; może być, co najwyżej, inspiracją do jego tworzenia.

- „Jasna” i „ciemna” strona etosu. Skoro etos jest zapisem wartości faktycznie wyznawanych przez społeczność, a nie tylko pożądanymi czy postulowanymi, jak zatem odnotować ich naruszenie, wypieranie ich przez interesy? Czy należą one do etosu czy też nie należą?

Za etosem mogą iść postulaty kierowane wprost do członków wspólnoty i do uczelni – instytucji. Tu zaczyna się kodeks postępowania – tworzenie zasad etyki profesjonalnej uczonych i nauczycieli. Takie zasady przyjęte w instytucji jako jej oficjalny dokument mogą stać się podstawą do regulacji owocujących karą lub nagrodą, mogą być narzędziem presji i represji, ich łamanie może narazić nie tylko na ostracyzm środowiskowy, ale także, na przykład, postawienie przed środowiskową lub instytucjonalną komisją dyscyplinarną. Motywacja do jego przyjęcia i przestrzegania nie jest tu ściśle bezinteresowna i kierowana wyłącznie przekonaniem o ważności wartości – przestrzeganie kodeksu etyki zawodowej jest także „interese” tych, którzy go wprowadzają w czyn. Jeszcze dalej idą zasady kultury instytucjonalnej uczelni, które już wprost i bez ogródek, jawnie służą sprawnemu kierowaniu uczelnią operując środkami zachęty i przymusu. W tle mają odniesienia do wartości i dóbr (przynajmniej w warstwie werbalnej) i z tego powodu przez swych zwolenników zaliczane są do strażników etosu.

3. ETOS: UJĘCIE SOCJOLOGII I FILOZOFII NAUKI

Jedną z najbardziej znanych socjologicznych charakterystyk etosu akademickiego jest analiza Roberta Mertona zawarta w jego *Szkicach z teorii nauki*. Badając uwarunkowania jakim podlega (i przed jakimi się broni) nauka – rozumiana jako instytucja społeczna – Merton za podstawowy środek obrony nauki przed wpływami zewnętrznymi uznaje właśnie etos. Jest on opisany w kategoriach: uniwersalizmu, „komunizmu”, bezinteresowności i zorganizowanego sceptycyzmu. Te postawy uczonych pozwalają nauce rozwijać się i chronić prawdę. Tak określany etos charakteryzuje społeczne postawy uczonych i jest elementem ich świadomości zbiorowej; możemy przebadać jak funkcjonuje w momentach szczególnego naporu czynników zewnętrznych na naukę. Merton może też wskazać na uwarunkowania społeczne sprzyjające umocnieniu się etosu (np. na protestantyzm) oraz zanalizować mechanizmy podejmowania decyzji w nauce: procesy akceptacji i nieakceptacji poglądów. Znana „teza Merona” mówiąca o przyczynach rozwoju nauki w XVII-wiecznej Anglii, której kulturę ożywił etos purytański powiada, że „etyka purytańska wyrażająca w postaci typu idealnego postawy i wartości najbardziej charakterystyczne dla ascetycznego protestantyzmu, w taki sposób ukierunkowała zainteresowania Anglików, iż stanowiła jeden z doniosłych elementów rozwoju działalności naukowej(...) skłaniała do systematycznego i empirycznego badania zjawisk Natury dla chwały Bożej i w celu uzyskania kontroli nad zepsutym światem doczesnym” [op. cit. 601-602]. Tezę Merona można rozwinąć następująco: etos otoczenia społecznego nauki wywiera na nią wpływ a nauka rozwija się najlepiej przy zbieżności etosu naukowego i etosu jej zewnątrz. Najgroźniejsze dla nauki jest skonfliktowanie tych etosów. Dla Merona konflikty wpływały głównie ze sfery politycznej (totalitaryzm, inne reżimy); dziś, zapewne, wskazylibyśmy na sferę gospodarki jako źródło największych zagrożeń dla etosu uczonych.

Dodajmy do tego następującą uwagę: socjolog może badać i bada elementy świadomości zbiorowej uczonych oraz funkcjonowania instytucji nauki uzyskując nadzwyczaj bogatą analizę społecznego środowiska nauki i sposobów jego oddziaływania na naukę. Umyka natomiast jego badaniu wiedza jako taka, albowiem wpływ społecznych czynników na jej treści nie jest bezpośredni i nie tworzy faktów mogących być przedmiotem badań socjologa. Badaniu socjologicznemu poddają się okoliczności sprzyjające kulturowaniu etosu, bądź jego załamaniu. Badanie źródeł etosu wykracza poza możliwości socjologii nauki, albowiem są one głębsze niż interesy grup społecznych zaangażowanych w uprawianie nauki, bądź w próby poddania ich zewnętrznej kontroli. Do ich badania stosowniejsza jest filozofia nauki

Historia teorii poznania to obraz niekończących się sporów i zmian opinii dotyczących zagadnienia prawdy – naczelnej wartości etosu⁶. Pomińmy spory dawniejsze. Filozofia nauki w ostatnim stuleciu przyniosła nam całe spektrum różniących się stanowisk w tej kwestii. Początek XX wieku upływał pod dominacją koncepcji wywodzących się z tradycji analitycznej, a pośród nich pozytywizm logiczny zyskał na terenie filozofii nauki szczególne wpływy. Neopozytywiści głosili tezę o kumulacji w nauce wiedzy prawdziwej „zmagazynowanej” w empirycznej bazie nauki – zdaniach postrzeżeniowych i związaną z nią tezę o racjonalnym rozwoju nauki zmierzającej ku powiększeniu owej bazy – jej zasobów poznawczych za pomocą metody indukcyjnej pozwalającej na taką właśnie kumulację.

Pierwszy znaczący cios przekonaniu o tym, że nauka zmierza ku prawdzie i ją osiąga zadał w filozofii nauki XX wieku wychowanek neopozytywistów – Karl Popper ogłaszając swą falsyfikacjonistyczną koncepcję rozwoju wiedzy. Zbudowany przez niego model rozwoju wiedzy zakładał, że nauka nie kumuluje wiedzy prawdziwej, lecz, dzięki stałemu krytycyzmowi, pozbywa się wiedzy fałszywej. W ten to sposób jej celem staje się dążenie do „verisimilitude” [prawdopodobnienia, podobieństwa do prawdy], co zabezpiecza wprawdzie racjonalność rozwoju nauki, jednakże odrzuca możliwość osiągnięcia przez naukę zdań bezwzględnie prawdziwych. Powyższe stwierdzenie wymaga dodatkowego komentarza dotyczącego poglądu Poppera na rolę kategorii „prawda” w nauce faktycznie realizowanej. Idzie o to, czy jest ona świadomą dyrektywą postępowania uczonych – piszę wszak etosie – zbiorze wartości podzielanych przez uczonych. Jeszcze w *Logice odkrycia naukowego* Popper pisał, że choć uczeni nie mają żadnej gwarancji odkrycia prawdy, to jednak powinni o nią usilnie zabiegać, ponieważ wola poszukiwania wiedzy prawdziwej jest motorem rozwoju wszelkiej wiedzy. Odróżnić tę motywację należy od przekonania, że się wiedzę prawdziwą osiągnęło – takie przekonanie kończy grę naukową, powoduje, że uczonego traci motywę do dalszych odkryć. Wedle zaś Poppera „gra ta w zasadzie nigdy się nie kończy” [1977, s.49]. Tak więc **poszukiwanie prawdy jest dla uczonego moralnym obowiązkiem** [podkreślenie autorki], ideą przewodnią podtrzymywaną, paradoksalnie, poczuciem, że obowiązku tego nie można wypełnić w sposób doskonały. To zaś, czego dokonać można, to „...krytyczne sprawdzanie naszych teorii ... poddawanie ich testom i obaleniom; ... co prowadzi do z kolei do eksperymentów i obserwacji, o których nie moglibyśmy nawet marzyć, nie mając bodźców i wskazówek ze strony teorii i naszej ich krytyki” [Popper 1963, s. 215]. Metoda prób i błędów, hipotez i ich krytyki powinna być świadomą dyrektywą metodologiczną uczonych, bowiem najlepiej realizuje postulat zbliżania się do

⁶ Szerzej o tym piszę w: *Koncepcje prawdy i ich stosowność w naukach ekonomicznych* [w:] *Szkice z filozofii* (red. S. Piwko), Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006, s. 175-193.

prawdy: racjonalnego doskonalenia wiedzy naukowej. Ale właśnie nie „jest”, a „powinna być”. Trudność w rozwiązaniu zagadnienia czy dążenie do celów epistemologicznych „całej nauki” (a więc i prawdy, czy choćby „verisimilitude”) realizuje się poprzez świadome działania uczonych (ich cele) jest tu doskonale widoczna. Sam Popper powiada przecież, że jeśli uczeni nie dostrzegają jedności norm metodologicznych i racjonalności swego własnego działania, to „tym gorzej dla nich”. Jak się więc to ma do faktycznego realizowania norm przez uczonych? I faktycznego podzielania przez nich przekonania o konieczności dążenia do prawdy?

Pozostawię na razie te pytania bez odpowiedzi. Dla toku niniejszego wywodu istotne jest to, że model falsyfikacjonistyczny odrzucający przekonanie o możliwości stwierdzenia osiągnięcia prawdy przez naukę został zaakceptowany w filozofii nauki jako znaczące stanowisko. Zupełnie przez Poppera niezamierzoną konsekwencją tego stanowiska stało się powstanie innych diachronicznych koncepcji rozwoju nauki, które odrzuciły możliwość osiągania przez naukę prawdy, podważyły ideę postępu poznawczego w nauce związanego z jej uzyskiwaniem i wprost zaniechały stosowania tej kategorii w rekonstrukcji rozwoju nauki. Mówię tu o socjologiczno-historycznym nurcie badań nad nauką reprezentowanym w czystej postaci m.in. przez prace Thomasa Kuhna. Paradigmatyczna koncepcja rozwoju nauki odrzuca epistemologiczne normy oceny tego rozwoju, a zatem odrzuca także ideę prawdy jako rzecz ważną dla nauki samej i jako narzędzie rekonstrukcji. Prawda pojawić się tu może wyłącznie jako zinternalizowana norma społeczna – składnik paradygmatu – motywująca i regulująca postępowanie członków wspólnoty uczonych. Jej teoriopoznawczy sens, powtórzę, zostaje odrzucony. Jednakże Kuhn jest nadal zwolennikiem racjonalności rozwoju nauki (choć racjonalności rozumianej w kategoriach socjologii wspólnot naukowych) i rekonstrukcji rozwoju, która tę racjonalność dokumentuje. Prawda jest tu ideą regulatywną zbiorowości uczonych.

Frontalny atak na epistemologię jako taką, na ideę racjonalności rozwoju nauki, na jej podporządkowanie jakkolwiek rozumianym celom poznawczym, znajdziemy w neopragmatyzmie (jednej z odmian postmodernistycznej wersji filozofii nauki). Neopragmatyzm jest niezamierzoną konsekwencją koncepcji historyczno-socjologicznych badań nad nauką. Tezy paradygmatycznej Kuhnowskiej rekonstrukcji nauki przyjmują tu, np. w pracach Richarda Rorty'ego, skrajną postać poznawczego nihilizmu odrzucającego jakiegokolwiek regulatywne idee w procesie poznania. Prawda, jako jedna z nich, uznawana jest za element szkodzący swobodzie poznawczej, w swoisty sposób „dyskryminujący” mniejszości upośledzone społecznie w dostępie do wiedzy. W neopragmatyzmie głoszącym postulat nauki jako „solidarności”, nauki unikającej rozstrzygnięcia sporów na rzecz uzyskiwania consensusu, ujednolicenie celów działań przy akceptacji różnorodności wyników poznawczych powoduje, że zostają unicestwione wszystkie cele dotąd uznawane za specyficzne dla nauki. Celem wspólnym dla kultury, w którą wtopiona zostaje nauka, pozostaje podtrzymywanie dialogu z „zakazem” wyróżniania stanowiska ze względu na efekty poznawcze. W takim stanowisku, powtórzę to ponownie, prawda może być tylko elementem szkodliwym, wrogim.

Ten krótki i z konieczności bardzo powierzchowny przegląd stanowisk dotyczących idei prawdy w dwudziestowiecznej filozofii nauki ma na celu postawienie jednego pytania. Skoro mamy do czynienia z tak diametralnie różnymi stanowiskami w kwestii prawdy, to w jaki sposób uczone – mistrz, uczone – nauczyciel, ma się wywiązywać z obowiązku kształtowania postawy wobec prawdy, podstawowej wartości etosu. A na dokładkę – wobec której z koncepcji prawdy? Dodać tu można, jako przysłowiowy

„gwóźdź do trumny” kierowania się ideą prawdy, słynną negatywną tezę Tarskiego głoszącą, że satysfakcjonującej definicji prawdy nie daje się sformułować w języku potocznym – wymaga ona zastosowania sformalizowanego języka logiki. Pojawia się więc pytanie – jak uczyć szacunku do prawdy i zarazem się z nią nie rozmijać? Jak uczyć szacunku dla prawdy zdając sobie sprawę, że jakkolwiek określona, jest ona nieosiągalna, że jest co najwyżej ideą regulatywną, odległym celem, do którego nasze poznanie w najlepszym razie może się zbliżyć, ale osiągnąć go nigdy nie zdoła; ba, że nawet jej jednoznacznej i powszechnie obowiązującej definicji nie udaje się sformułować. Słowem, pojawi się pytanie o „prawdomówność w kwestii prawdy”.

Zachęta do szacunku dla wysiłków poznawczych ożywianych ideą zdobycia wiedzy prawdziwej wydaje się nierzetelna w świetle powyższych konstatacji, tym bardziej, że w humanistyce nigdy nie mamy do czynienia z argumentacją definitywnie rozstrzygającą (na gruncie poznawczego dyskursu) na rzecz kontrowersyjnych stanowisk. Jednakże zaniechanie szerzenia „prawdy” jako ideału poznawczego, zdaje się być jeszcze gorsze. Jeśli więc chcemy uniknąć ortodoksji („prawdę można zdobyć, nauka osiąga wiedzę prawdziwą”) i zarazem nie popaść w pułapkę nihilizmu poznawczego („prawda nie jest wartością poznawczą”), to być może należałoby przyjąć wyjście, które przekracza epistemologiczne cele obydwu skrajnych stanowisk i krytycznie, w kantowskim sensie tego słowa, powiada: zmierzanie do prawdy (jak do każdej wartości absolutnej) ma (także) wartość personalistyczną, a nie tylko poznawczą. Takie stanowisko może stanowić uzasadnienie dla szerzenia przez nauczyciela „kultu prawdy”, zgodnie z fundamentalną kulturotwórczą misją szkoły wyższej. Jest to zarazem, *nota bene*, jedno z najlepszych uzasadnień tego, że studentów nauk pozytywnych należy nauczać elementów humanistyki, a nie tylko wiedzy w wybranych przez nich dyscyplinach. Bez rozważań o takim charakterze, „kult prawdy” może zmienić się w ortodoksję lub nihilizm – obie postawy niegodne człowieka oświeconego.

4. KODEKSY DOBRYCH PRAKTYK I OBYCZAJÓW

Spisane kodeksy opisujące etos lub dobre obyczaje w życiu akademickim pojawiają się w chwili zagrożenia dla etosu, jako instytucjonalna forma jego obrony. Mówiąc za Mertonem: otoczenie społeczne „akademii” zaczyna wywierać na nią presję żądając zachowań, które są dla niej niedopuszczalne. Mamy sytuację skonfliktowanych etosów, które weszły ze sobą w jawną, otwartą wojnę. To powoduje, że tradycyjny etos akademicki jest zagrożony i trzeba go wzmocnić. Najprostszą próbą jego obrony jest wspomniane już „odświeżenie” go w świadomości uczonych za pomocą spisanego „apelu” lub zbioru nakazów i zakazów, czasem obwarowanych nagrodą lub karą, a więc wprowadzającym motywację zewnętrzną w stosunku do motywacji czysto etosowej. Mertonowskie opisy presji wywieranej przez otoczenie społeczne na uczelnię związane były głównie z opresją polityczną (przede wszystkim totalitarną), z którą musieli zmierzyć się uczeni. Dzisiejsze opisy presji wywieranej na uczelnię związane są przede wszystkim ze zmianą ich społecznego usytuowania, z coraz silniejszą instytucjonalizacją formalną „akademii” i wynikającym z tego zderzeniem ich tradycyjnej misji opisanej w kategoriach wartości akademickich z interesami: od szeroko pojętego „interesu społecznego”, po zwykłą efektywność ekonomiczną uczelni – instytucji zarządzającej swymi finansami. Sprzyjają temu takie zjawiska społeczne jak umasowienie edukacji wyższej, coraz silniejsze związanie badań naukowych z bezpośrednimi problemami i potrzebami

praktycznymi przede wszystkim technologicznymi (np. innowacyjnością), potrzebą rozliczania uczelni, na niespotykaną uprzednio skalę, ze spożytkowania funduszy publicznych (*accountability*) oraz z innych pożytków, jakie powinna ona przynieść swym interesariuszom. W latach ostatnich w Europie mamy także do czynienia z podporządkowaniem systemów edukacji wielkim strategiom ponadnarodowym (patrz np. Strategia Lizbońska czy Proces Boloński.). To ostatnie przedsięwzięcie owocuje jednym z najlepiej znanych przykładów owego konfliktu dwu postaw – można z pewnym przybliżeniem powiedzieć: dwu etosów – a mianowicie zderzeniem dwu czynników formujących i realizujących tzw. Proces Boloński, czyli środowiska akademickiego z jego tradycyjnym etosem oraz środowiska decydentów politycznych i administracyjnych (szeroko pojętej „biurokracji”) odpowiedzialnych za sferę szkolnictwa wyższego i badań. Jeśli ujmemy motywacje tych dwu grup hasłowo, to możemy je przedstawić schematycznie w poniższej tabelce:

Środowisko akademickie	Decydenci
Aktorzy: nauczyciele akademicy, naukowcy	Aktorzy: politycy i urzędnicy
Dokumenty bolońskie i ich wartości	Proces boloński i jego narzędzia
Wieloaspektowość życia akademickie	Linearność podejmowania decyzji
Zróżnicowanie jako wartość kulturotwórcza	Ujednolicanie instytucjonalne ułatwiające decyzje
Wartości poznawcze: prawda, refleksyjność, głębia	Żądanie szybkiej i bezpośredniej efektywności badań i kształcenia
Etos akademicki, samorządność i odpowiedzialność	Kultura instytucjonalna: wiarygodność uczelni i jej kontrola
Relacje mistrz – uczeń	Relacje "customer oriented"
Doskonalenie jakości sprawą uczelni	Akredytacja – konieczne zewnętrzne potwierdzenie jakości
Tradycyjna misja uniwersytetu	Spisana misja – dokument będący podstawą budowania strategii
Swobody akademickie, a z nimi kreatywność, niestandardowość i innowacyjność zachowań.	Instrumentalizacja kształcenia i badań, jednolite procedury "ubiegania się o".

Rozziew pomiędzy systemami motywacyjnymi widać tu jak na dłoni i na jego tle pojawić się może pytanie, czy próba wymuszenia na środowisku akademickim podległości „interesom” decydentów nie zaszkodzi etosowi akademickiemu. Warto zwrócić uwagę na to, że wiele z proponowanych przez decydentów mechanizmów zapobiega negatywnym skutkom erozji etosu: temu m.in. służą procedury zewnętrzne zapewniania jakości czy ubiegania się o środki na działalność badawczą. Jednakże z drugiej strony pojawia się pokusa porzucenia wartości etosowych i postawa zadowolenia, „bycia w porządku” po wypełnieniu wymagań proceduralnych nakładanych przez decydentów.

Jednym z pierwszych dokumentów mających postać spisanego „kodeksu” porządkującego wzajemne zobowiązania uczelni i decydentów politycznych była tzw. Deklaracja Erfurcka w sprawie autonomii wyższych uczelni. Powstała ona w marcu 1996, w trakcie przygotowań do reaktywacji uniwersytetu erfurckiego. Deklaracja miała pomóc

w określeniu jego misji i relacji z otoczeniem społecznym. Dziesięć punktów Deklaracji w syntetyczny sposób próbuje zrównoważyć czynniki wewnętrzne i zewnętrzne życia uczelni i opisać instrumenty ochrony przed patologiami w ich wzajemnych relacjach. Jest w tym ochrona interesów (ale i wartości) obydwu „stron” obywatela się bez sankcji administracyjnych. Uzasadnieniem dla nich jest racjonalność rozwiązań i poszanowanie i wartości akademickich, i interesu społecznego.

Punkt pierwszy Deklaracji powiada, że „Państwo musi szanować akademicką wolność i autonomię.” Wolność akademicka to wedle tego dokumentu wolność uczonych, w ramach prawa, poddawania krytyce już osiągniętej wiedzy oraz głoszenia nowych idei i poglądów, w tym kontrowersyjnych i niepopularnych, bez groźby utraty pracy czy posiadanych w ramach swych instytucji przywilejów. Autonomia z kolei to prawo instytucji akademickich samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań przed nimi postawionych bądź przez nie same przyjętych. Jako uzupełnienie do tego postulatu Deklaracja powiada, że „Uczelnia musi stanowić odpowiedzialną i spójną wspólnotę, nie zaś anarchistyczne czy nieodpowiedzialne stowarzyszenie”. Przyjmuje się zatem, że na uczelniach ciąży obowiązek takiego zorganizowania się, aby ich decyzje podejmowane były po wszechstronnej konsultacji lecz bez zbytej zwłoki, a uzgodnione działania wprowadzane w czyn w pełni i sumiennie, przy minimum kosztów. Jako wspólnota uczonych i studentów uczelnia ponosi zespółową odpowiedzialność za działania podjęte przez swe władze bądź w jej imieniu. Punkt drugi Deklaracji zakłada, że „Państwo musi zezwolić uczelniom określać i dbać o ich własną jakość działania i jej standardy”. Przez jakość rozumie się tu zbiór zasad, którymi uczelnia kieruje się przy urzeczywistnianiu postawionych przez się celów, przy zachowaniu standardów akademickich, to jest wyraźnie określonych warunków niezbędnych celem uzyskania poszczególnych stopni, tytułów i innych poddawanych akademickiej ocenie osiągnięć. Jednak posiadając taką autonomię „Uczelnie muszą zapewnić przejrzystość i publiczny charakter temu procesowi samoregulacji.” Wszelkie procedury stosowane przez uczelnie celem nadzorowania standardów i zabezpieczania jakości muszą być otwarte na publiczną dociekliwość i krytykę, a uczelnie muszą się zgodzić, że za sposób urzeczywistniania tych zadań ponoszą publiczną odpowiedzialność. Mamy tu więc ponowne zrównoważenie dążności do kierowania się własnymi wartościami postulowaną przez uczelnie z koniecznością kontroli nad nią sprawowanej przez władze publiczne. Dalszym ciągiem tej sprawy jest treść punktu trzeciego Deklaracji, w którym powiada się, że „Państwo musi dostarczać uczelniom stabilnych funduszy”. Wyłączną prerogatywą państwa jest decydowanie o wielkości i przeznaczeniu tego finansowania, zgodnym z ustaleniami niniejszej Deklaracji. Niemniej, finansowanie to winno być dokonywane w sposób minimalizujący znaczące rokroczne fluktuacje, pozwalając tym samym uczelniom na rozsądne wyprzedzające planowanie. Taka funkcja państwa powoduje jednakże, że „Uczelnie muszą dołożyć wszelkich starań, aby zróżnicować źródła swego finansowania. Zarówno w ich własnym interesie, jak i w interesie państwa jest, aby uczelnie poszukiwały jak najszerszego spektrum swego finansowania, tym samym zapobiegając nadmiernego uzależnienia od jakiegoś jednego źródła. Sprawy najtrudniejsze, związane z samą istotą akademickości, opisują punkty czwarty i piąty Deklaracji. Powiada się w nich, że „Państwo musi pozwolić uczelniom spełniać ich historyczne, badawcze i kulturotwórcze funkcje” ponieważ społeczności akademickie są jednym z najważniejszych ciał utrwalających i przekazujących wartości intelektualne i kulturowe. Dlatego też uczelnie muszą mieć zagwarantowaną swobodę wykonywania tych zadań bez względu na zapatrywania władz państwa. Jednakże „Uczelnie muszą być wrażliwe na potrzeby społeczeństwa, również te związane ze wzrostem jego zamożności”. Na

uczelnianych ciężką obowiązkami względem swych własnych społeczeństw, których nieodłączną część stanowią, i od których uzyskują tak bieżące, jak i długofalowe korzyści. Stosownie do tego uczelnie muszą odgrywać wiodącą rolę w rozpoznawaniu społecznych i ekonomicznych potrzeb oraz być pomocnymi w możliwie szybkim ich zaspokajaniu. Jeśli idzie o cele uniwersalne, to „Państwo musi tak zliberalizować strukturę i funkcjonowanie uczelni, aby pozwolić im wypełniać ich uniwersalne, ponadnarodowe funkcje.” Uczelnie mają tak narodowe, jak i ponadnarodowe zobowiązania i funkcje. Dlatego też państwo musi tak ustalić swe relacje z uczelniami, aby wypełnianie tych drugich im umożliwić. Zarazem jednak „Na uczelniach ciąży też zobowiązanie do pracy na rzecz pomyślności całej ludzkości”. Muszą one uznać, że wpływ i skutki ich działalności wykraczają poza granice ich państw. Dlatego też muszą one zaangażować się w rozpoznawanie i urzeczywistnianie tych ponadnarodowych zobowiązań.

Trudno określić charakter Deklaracji Erfurckiej. Nie jest on kodeksem etycznym, nie jest też spisaniem etosem, choć odwołuje się do fundamentalnych wartości akademickich. Można go nazwać kodeksem dobrych praktyk ustalającym zasady współdziałania dwu sfer, które choć mają skonfliktowane systemy wartości, to muszą współdziałać wypełniając jak najlepiej swe funkcje.

O wiele klarowniejszy charakter ma opracowany na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich kodeks o nazwie *Dobre praktyki w szkołach wyższych*. Jego intencją było uzupełnienie dotąd opracowanych dokumentów (głównie kodeksów etycznych przyjętych w uczelniach) o katalog dobrych praktyk, jakimi kierować się winny organy kierujące i zarządzające uczelniami. Innymi słowy, jego intencją było tworzenie podstaw kultury instytucjonalnej uczelni. Treść kodeksu w części zasadniczej (po preambule umacniającej tradycyjne wartości etosu akademickiego z prawdą na czele) odwołuje się do fundamentalnych zasad regulujących życie każdej uczelni. Są to zasady: służby publicznej, bezstronności w sprawach publicznych, legalizmu, autonomii i odpowiedzialności, podziału i równowagi władzy w uczelni, kreatywności, przejrzystości, subsydiarności, poszanowania godności i tolerancji, uniwersalizmu badań i kształcenia. W znacznej części zasady te przekładają wartości akademickie na reguły działania publicznej instytucji o wyraźnej misji społecznej. Z pewnym przybliżeniem można uznać, że rozwijane i poszerzane są tu tezy znane z Deklaracji Erfurckiej tak, aby powstał obraz instytucji autonomicznej i odpowiedzialnej, świadomej swej misji akademickiej ale i zobowiązań społecznych możliwych do wypełnienia tylko przez sprawnie działającą instytucję. W następnych rozdziałach kodeks rozwija te zasady fundamentalne w opis dobrych praktyk w działaniach rektora i senatu uczelni. Mamy tu zbiór zaleceń dotyczących m.in. odpowiedzialności za rozwój uczelni, podziału kompetencji, kultury posiedzeń senatu, odpowiedzialności finansowej, unikania decyzji we własnej sprawie oraz konfliktu norm lub interesów, realizowania troski o poziom badań naukowych i o jakość kształcenia, wspierania organizacji studenckich, poszanowania tradycji uczelni, kontakty ze społecznością uczelni, zasad prowadzenia kampanii wyborczych oraz współpracy wybranego rektora z jego poprzednikami, a wreszcie piastowania funkcji rektora jako reprezentanta uczelni i – na koniec, choć to sprawa niezwykle ważna – troski o właściwe miejsce uczelni w życiu publicznym. Zasady te można z powodzeniem zastosować także do działania dziekanów i rad wydziałów uczelni. Zasady te wprost odnoszą się do konkretnych sytuacji zdarzających się w uczelni, podają jasną wskazówkę jak się zachować w tych sytuacjach, aby być w zgodzie z dobrą praktyką łączącą w sobie racjonalność postępowania sprawnego zarządcy z dobrymi obyczajami chroniącymi etos akademicki.

„Dobre praktyki” nie bazują wyłącznie na świadomości etycznej władz uczelni i członków jej ciał zbiorowych wspólnoty akademickiej oraz dobrej woli ich przestrzegania. Wdrożony przez KRASP kodeks przewiduje także „egzekucję” postanowień przyjętych przez uczelnię: „...dokument ten zostanie przedstawiony poszczególnym uczelniom z prośbą o deklarację senatu o jego pełnym lub częściowym przyjęciu, wraz z uzasadnieniem podjętej decyzji. Właściwym uzupełnieniem procedury wprowadzania Kodeksu w życie byłoby powołanie przez KRASP *Komitetu Dobrych Praktyk Uczelni Akademickich*, który rozpatrywałby wnioski zarówno w sprawie ulepszenia Kodeksu, jak i w sprawie jego naruszania.” Taki zapis znajdujemy w jego części końcowej. Odpowiedzialność uczelni, jej kultura instytucjonalna są tu dodatkowo „podparte” możliwością kontroli ich realizacji przez ciało zewnętrzne w stosunku do uczelni. Oczywiście sam fakt przyjęcia kodeksu i jego wdrożenia może być wykorzystywany do budowy wizerunku uczelni jako instytucji sprzyjającej dobrym obyczajom, wśród których znajdujemy jej służebność i odpowiedzialność społeczną.

5. PROCEDURY ZAPEWNIANIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

Przejdźmy wreszcie do tych regulatorów działania uczelni, których zadaniem, explicite sformułowanym, jest wspomaganie jej w dobrym wypełnianiu etosowych zobowiązań, ale zarazem o najbardziej restrykcyjnym charakterze związanym z zabezpieczaniem jej wiarygodności i „rozliczalności”. Mam tu na myśli standardy i procedury zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia, najczęściej znanego pod postacią akredytacji. Analizy dokumentów akredytacyjnych (standardów i procedur) wskazują na to, że są to instrumenty zapewniające przyzwoitą (progową wedle standardów instytucji akredytującej) jakość nauczania i badań naukowych, eliminujące patologie, jawnie służące sprawnemu kierowaniu i zarządzaniu uczelnią operując środkami zachęty i przymusu. Promują także dobre wzory działania uczelni – standardy akredytacji, to w swej istocie opis uczelni „dobrej”, działającej w sposób co najmniej poprawny w ich świetle. W jawnie ogłaszanej intencji sprzyjają one doskonaleniu jakości kształcenia i badań, zatem pośrednio służą etosowi i dobrym obyczajom, zarazem jednak niewypełnienie standardów (nie mówiąc już o odmowie podania się akredytacji) powoduje dotkliwe skutki administracyjne, do zakazu uprawiania działalności włącznie. Mamy więc tu do czynienia z mocnymi żądaniami administracyjnymi, z silną regulacją obligatoryjną przychodzącą z zewnątrz uczelni, co stoi w sprzeczności z omawianą już tu dobrowolnością przyjmowania i kultywowania wartości etosowych oraz uwewnętrznieniem wartości składającymi się na kulturę instytucji. Niezgodność charakterów motywacji wewnętrznej i zewnętrznej podmiotów, przy tym samym celu działania jest znana w naukach o zarządzaniu i mamy tu jej doskonały przykład.

Standardy i procedury akredytacji są bardzo różnorodne. Najprostsze bazują na wskaźnikach liczbowych (stosunek liczebności kadry nauczającej do studentów, liczba komputerów, woluminów w bibliotece, etc). Bardziej wyrafinowane próbują uchwycić procesy zachodzące w uczelni i ich wpływ na jakość nauczania i badań – najważniejszym przedmiotem oceny stają się tu wewnętrzne systemy zapewniania jakości. Standardy tzw. akredytacji europejskiej opisane w suplemencie do komunikatu z Bergen i innych dokumentach bolońskich, wyraźnie wskazują, że wszelkie te systemy powinny zmierzać w kierunku tworzenia w uczelniach kultury jakości, a więc odwołują się sposobów, a jaki uczelnia będzie sprzyjać „wtórnemu” (w stosunku do etosu) uwewnętrznieniu wartości będących podstawą dla wiarygodności i rozliczalności uczelni. Jednak nawet przy tak zarysowanych

standardach akredytacji ich zasadnicze nastawienie jest odmienne niż etosowe. Są bardziej narzędziem zarządzania uczelnią niż umacniania jej wspólnoty bazującej na etosie. Dobrą ilustracją tej różnicy może być misja uczelni. W ujęciu etosowym jest to tradycyjna misja uniwersytetu, o której mówi, na przykład, profesor Samsonowicz w tekście zamieszczonym w tym tomie. W rozumieniu standardów akredytacji misja, to spisana „misja uczelni” – dokument będący podstawą budowy jej strategii.

6. UWAGI KOŃCOWE

W początku tego tekstu wspomniałam, że potrzeba spisania kodeksów, wprowadzenia regulacji zewnętrznych i wewnętrznych, które zabezpieczą prawidłowe funkcjonowanie instytucji akademickiej i odpowiedzialne wypełnianie przez nią jej zasadniczych funkcji pojawia się wraz z sygnałami zauważalnego naruszania etosu, jego degradacji, erozji w wiadomościach wspólnoty akademickiej. Mówiąc po heglowsku: „Sowa Minerwy wylatuje o zmierzchu” – kiedy powstają zagrożenia dla tożsamości wspólnoty akademickiej pojawia się potrzeba uświadomienia, przemyślenia, czym ona jest. Niniejsze rozważania ilustrują tę sytuację, pokazują, że w obliczu zagrożeń dla etosu stosowane mogą być różne rozwiązania – od „odświeżenia” listy wartości etosowych, po wprowadzenie regulatorów zapobiegających w trybie mniej lub bardziej restrykcyjnych nakazów, patologiom związanym z upadkiem etosu. Intencją tego opracowania było przedstawienie gradacji takich regulatorów wedle stopnia obligatoryjności i „nakazowości” ich reguł. Oczywiście, przedstawione tu kodeksy i procedury to tylko ilustracja problemu, tytułowe „kilka uwag” na temat ich działania – ich lista jest wysoce niepełna. Pierwsza uwaga, którą można wysnuć na podstawie tego opisu jest taka, że im wyższa świadomość i wola przestrzegania etosu w środowisku – tym mniej potrzebne jest odwołanie do kodeksów, „podparcie” się regułami zabezpieczającymi prawidłowość funkcjonowania instytucji. Im zagrożenie dla etosu większe, tym bardziej potrzebne są regulacje dodatkowe a ich wymagania stają się coraz bardziej szczegółowe a sankcje restrykcyjne – aż po wprowadzenie pełnej proceduralizacji działania instytucji i wspólnoty, w których wartości stają się tylko hasłem wywoławczym kodeksu, natomiast same w sobie przestają pełnić funkcję motywującą. Samo rozróżnienie terminologiczne pomiędzy instytucją a wspólnotą dobrze tu oddaje ten proces. Wspólnota to zbiorowość ludzi, którzy swobodnie i dobrowolnie decydują się na realizację tzw. dobra wspólnego, a ono musi zawierać w sobie wartości autoteliczne. Etos jest zatem jej podstawowym spoiwem. Instytucja, to bardziej grupa działania (interesariusze) spojona wspólnym interesem opisanym w formalnym kontrakcie. Wprawdzie ów kontrakt (np. spisana misja uczelni i dokumenty będące jej konsekwencją administracyjną) ma odniesienia etosowe, ale jego reguły muszą zawierać zabezpieczenie tych interesów, czasem z sankcjami administracyjnymi lub innymi. Kultura instytucjonalna obejmuje obydwie te pola, ale może być nakierowana bardziej na interesy lub bardziej na wartości czyste. Instytucje misyjne, takie jak uczelnie, muszą znaleźć własny *modus operandi* wspólnoty i instytucji, który pozwoli na działanie uczelni odpowiedzialne i wobec etosu, i wobec interesariuszy. Znane powiedzenie stwierdza, że wspólnota bez instytucji jest bezsilna a instytucja bez wspólnoty jest pusta – potrzebne są obydwie i jakoś muszą współdziałać, każda z właściwym sobie rodzajem odpowiedzialności.

Warto wszelako być świadomym zagrożeń, jakie instytucjonalizacja niesie dla wspólnoty. Na zakończenie tych rozważań odnieśmy się więc do możliwego, negatywnego oddziaływania procedur zapewniania jakości. Otóż, sprocuduralizowana kultura instytucjonalna

może być czynnikiem zniechęcającym do myślenia według wartości i bezinteresownej służbie w ich imię a zachęcać do podążania za przepisami obciążonymi nagrodą lub karą. Ponieważ reguły zapewniania jakości mają konsekwencje administracyjne w postaci np. akredytacji, kategoryzacji jednostek czy finansowania, dostosowanie do standardowych procedur badania jakości może stanowić o „być albo nie być” instytucji akademickiej: o możliwości uruchamiania programów nauczania, nadawania stopni naukowych, prowadzenia badań i innych. Zatem w interesie tych instytucji i członków ich społeczności jest dostosowanie się do standardów wykorzystywanych w procedurach oceny jakości. „Jakość, przejrzystość i rozliczalność” stają się ideologią środowisk uczelnianych. Tradycyjny etos akademicki, który był podstawowym regulatorem zachowań uczonych zaczyna być zastępowany przez kulturę instytucjonalną uczelni – dobrze zarządzanego przedsiębiorstwa. Zasady tej kultury przysły do uczelni z zewnątrz i są w niej stosowane pod rygorami, o których wspomniano powyżej. Sproceduralizowanie jakości zagroziło odwadze, swobodzie i kreatywności w badaniach naukowych i kształceniu (równanie do „standardów kształcenia”, koniunkturalizm projektów badawczych), spowodowało utratę tożsamości środowiska i wypaczenie życia akademickiego w skutek zachwiania jego systemu wartości. Samorzutne podążanie za wartościami etosu zostaje tu zastąpione obowiązkiem wypełnienia wymagań proceduralnych. Ich wypełnienie powoduje, że odnosi się sukces i „jest się w porządku” wobec oceniającego. Wartości etosu mogą stać się dekoracją niemającą wpływu na jakość pracy akademickiej. Ważniejszym od dokonania odkrycia naukowego staje się uzyskanie grantu, oceny dokonań pracowników mierzone są bardziej długością listy publikacji niż wagą poznawczą ich treści. Ta sytuacja jest punktem wyjścia dla wielu pytań, z których zasadniczym jest problem aksjologicznej legitymizacji jakości w szkolnictwie wyższym: jej relacji do fundamentalnych wartości akademickich a nieustanawianych administracyjnie procedur. Mamy tu zderzenie wewnętrznych celów wspólnoty akademickiej i odpowiedzialności za ich wypełnienie, z żądaniami zgłaszanymi pod adresem instytucji akademickiej przez jej otoczenie społeczne, w tym przez decydentów stojących na straży np. racjonalnego wykorzystania środków publicznych i odpowiedzialności za ich realizację. To mogą być różne rodzaje odpowiedzialności.

Jak widać „odpowiedzialność uczelni” niejedno ma imię. Nie powinniśmy oczekiwać prostej odpowiedzi na pytanie, za którą z nich podążać. Ich uzgodnienie w naszych – członkach wspólnoty akademickiej – działaniach, to jedno z wyzwań, jakie przed nami stoją.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Chmielecka E.: Etos akademicki a kultura instytucjonalna uczelni [w:] *Ideaty nauki i konflikty wartości*, (red. E. Chmielecka, J. Jedlicki, A. Rychard), Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2005, s. 195-206.
- [2] Chmielecka E.: Koncepcje prawdy i ich stosowalność w naukach ekonomicznych [w:] *Szkice z filozofii* (red. S. Piwko), Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006, s. 175-193.
- [3] Chwedeńczuk B.: *Spór o naturę prawdy*, PIW 1984.
- [4] *Communique(s) of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*: Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007).

- [5] Erfurt Declaration [w:] *Autonomy and External Control. University in Search of the Golden Mean*. iudicidum verlag, Munchen 1997.
- [6] Kodeks *Dobre praktyki w szkołach wyższych*, (red. A. Szostek), KRASP i FRP, Kraków, 2007.
- [7] Kołakowski L.: *Etyka bez kodeksu* [w:] *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 1967, ss. 147-90.
- [8] Kraśniewski A.: *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa 2004.
- [9] Kuhn T.: *Dwa bieguny*, PIW Warszawa 1985, przeł. S. Amsterdamski.
- [10] Merton R.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982.
- [11] Popper K.R.: *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford 1974.
- [12] Rorty R.: *Science as Solidarity* [w:] *Manzan Review of American Studies*, vol.6, 1984.
- [13] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, European Association for Quality Assurance in HE (former ENQA), 2005.

ROZDZIAŁ 4

KAZIMIERZ Z. SOWA

SPOŁECZNE FUNKCJE SZKOLNICTWA I ELITOTWÓRCZA ROLA UNIwersYTETU. UWAGI SOCJOLOGA

1. UWAGA WSTĘPNA

Szkołę, tak jak każdy inny element życia społecznego, można ujmować z różnych punktów widzenia. Dlatego szkołą (i szerzej – oświatą) interesują się różne dyscypliny: pedagogika, psychologia, prakseologia, teoria zarządzania, teoria organizacji i inne. W swoim wystąpieniu pragnę wszakże spojrzeć na szkołę oczami socjologa i spróbuję odpowiedzieć na pytanie o zasadnicze funkcje społeczne pełnione przez szkołę, a ściślej – przez różne rodzaje szkół, w społeczeństwie, zwłaszcza we współczesnych społeczeństwach industrialnych⁷. W tego typu społeczeństwach szkoła (system szkolnictwa) jest jedną z podstawowych, konstytutywnych instytucji społecznych, wręcz decydującą o społecznym rozwoju. Dlatego szkolnictwo jest w nich z reguły przedmiotem publicznych debat oraz nieustannych reform.

W prezentowanych uwagach o społecznych funkcjach szkół za punkt wyjścia przyjmuję tradycyjny podział szkolnictwa na trzy zasadnicze poziomy: podstawowy (powszechny), średni oraz wyższy. Przeprowadzona w Polsce przez rząd w końcu lat 90. reforma systemu szkolnictwa polegająca na wprowadzeniu czwartego „poziomu” (trzyletnie gimnazjum po sześcioletniej szkole podstawowej) nie naruszyła w gruncie rzeczy tego fundamentalnego podziału ponieważ i szkoły podstawowe, i gimnazja są obowiązkowe dla ogółu młodzieży i oparte na ujednoczonych programach nauczania; obie są więc szkołami powszechnymi. Owa reforma polegała w istocie na wydłużeniu o jeden rok, a więc do dziewięciu lat, edukacji podstawowej (powszechnie obowiązującej) oraz na skróceniu, również o jeden rok, edukacji na poziomie średnim (licea).⁸ Zaburzyła ona

⁷ Dla uniknięcia nieporozumień, jakie mogą powstać w związku pojawieniem się określenia „społeczeństwo postindustrialne” wyjaśniam, iż pojęcia „społeczeństwo industrialne” używam w znaczeniu nadanym mu przez Herberta Spencera w jego typologii społeczeństw industrialnych i militarnych. Por. H. Spencer: *Structure, Function and Evolution*. Edited and with an Introductory Essay by Stanislav Andreski, London 1971, s. 153-164.

⁸ Prawdziwa „reforma”, o dalekosiężnych skutkach społecznych – mam na myśli pojawienie się w latach 90., na wszystkich poziomach edukacji, szkolnictwa prywatnego – dokonała się jak gdyby sama, jedynie za przyzwoleniem władzy (była to reforma oddolna będąca wyrazem samozaradności zbiorowej społeczności polskiego).

jedynie nieco klarowność trójczłonowego podziału, nie eliminując go. Istotne zmiany w omawianym zakresie (podstawowych poziomów edukacji) zachodzą natomiast od pewnego czasu w krajach Europy Zachodniej i polegają na swoistym „rozwarstwianiu się” edukacji na poziomie wyższym; w Polsce ów proces jest ciągle słabo widoczny. Do sprawy tej powrócimy w końcowej części niniejszych uwag.

2. SZKOŁA PODSTAWOWA (OBOWIĄZKOWA)

Differentiam specificam szkoły podstawowej nie jest to, iż przygotowuje ona, jak sugeruje nazwa, podstawy do dalszej edukacji, ale to, że jest ona powszechnie obowiązująca dla wszystkich członków wspólnoty (państwa, narodu). Wszystkie inne typy szkół kształcą bowiem tylko pewne, tak czy inaczej wybrane, grupy czy też odłamy owej wspólnoty. Dlatego dawna, używana aż do lat 50. dwudziestego wieku nazwa: szkoła *powszechna*, znacznie lepiej oddawała jej istotę. Misją szkoły, zwanej dziś podstawową, jest bowiem przysposobienie wszystkich członków do aktywnego życia we wspólnocie, czy też mówiąc językiem bardziej nowoczesnym – do funkcjonowania w społeczeństwie. Podstawowym warunkiem owego współżycia i funkcjonowania w społeczeństwie, zwłaszcza w jego sferze publicznej, jest jedność semantyczna wspólnoty, tzn. możliwość i umiejętność porozumiewania się wszystkich jej uczestników. A zatem głównym zadaniem szkoły powszechnej jest nauczanie członków, czy raczej kandydatów na członków, powszechnie obowiązujących w danej społeczności, skutecznych form komunikacji społecznej. Chodzi tu nie tylko o zdolność odbierania i przekazywania komunikatów, ale o rozumienie ich treści prowadzące do porozumienia społecznego i wspólnego działania⁹. Owo porozumienie i współdziałanie wymaga nie tylko używania wspólnego języka, ale także dzielenia, przynajmniej w węzłowych obszarach życia publicznego, wspólnych wartości. Głównymi przedmiotami w szkole powszechnej są zatem z reguły, czy też powinny być: język(i), t.j. język ojczysty i ewentualnie język szerszej wspólnoty politycznej, matematyka, historia, geografia i wychowanie obywatelskie. Bardzo ważny element edukacji powszechnej stanowiła przez wieki, i ciągle stanowi, religia. Jest wszakże z reguły kwestią sporną czy miejscem nauczania religii ma być szkoła, czy kościół. Wydaje się jednak, że w sferze wartości etycznych rola właściwej edukacji religijnej, zwłaszcza edukacji na poziomie elementarnym, jest trudna do zastąpienia. Próbując zawrzeć w jednym zdaniu funkcje czy też zadania szkoły podstawowej można powiedzieć, iż ma ona zapewnić odpowiedni stopień unifikacji społecznej.

3. SZKOŁA ŚREDNIA

Natomiast głównym zadaniem szkoły średniej nie jest unifikacja społeczna, ale przeciwnie, dyferencjacja funkcjonalna (zawodowa) nowych członków wspólnoty. Funkcja ta ulega aktualnie pewnemu osłabieniu czy też „rozmyciu”, ale ciągle jest dla szkoły średniej jej funkcją dominującą. Oczywiście, szkoły średnie też w pewnym zakresie kontynuują edukację ogólną nastawioną na integrację (unifikację) społeczną, ale czynią to marginalnie. Zasadniczo mają one zapewnić pożądane zróżnicowanie zawodowe

⁹ Obserwując współczesne życie publiczne można odnieść wrażenie, że wielu polityków polskich ma poważne luki w edukacji na poziomie podstawowym.

członków wspólnoty¹⁰. Pewna część szkół średnich prowadzi kształcenie w zakresie ogólnym przygotowując kandydatów dla szkolnictwa wyższego, ale i w nich coraz wyraźniej zaznacza się podstawowy podział na kształcenie ogólno-humanistyczne i przyrodniczo-techniczne.

W Polsce jeszcze w roku 1990 tylko 20% ogółu młodzieży kształcącej się na poziomie średnim uczęszczało do szkół ogólnokształcących, a więc zdecydowana większość kontynuowała naukę w średnich szkołach technicznych oraz w zasadniczych szkołach zawodowych. Od tamtego czasu, czyli w ciągu ostatnich kilkunastu lat, na skutek gwałtownego rozwoju informatyki, automatyki i robotyki, zapotrzebowanie na średnie szkolnictwo zawodowe i techniczne spadło, wzrosło natomiast zapotrzebowanie na szkolnictwo średnie ogólne, przygotowujące do studiów wyższych. W Polsce był to wzrost szczególnie gwałtowny, co wiązało się, z jednej strony, z zaniedbaniami edukacyjnymi okresu realnego socjalizmu (tzw. wskaźniki edukacyjne były w naszym kraju dwa, trzy razy niższe niż w krajach Europy Zachodniej, nie mówiąc o Stanach Zjednoczonych), a z drugiej było wynikiem panicznej ucieczki młodzieży przed bezrobociem (lub przed utratą pracy) w edukację. Wzrost liczby szkół ogólnokształcących, a zwłaszcza liczby kształcącej się tam młodzieży, dokonał się, rzecz jasna, kosztem znacznej redukcji średniego szkolnictwa zawodowego (zasadniczych szkół zawodowych i techników). Dzisiaj okazuje się, że była to redukcja zbyt daleko idąca, która spowodowała brak rąk do pracy w niektórych zawodach rzemieślniczych i robotniczych. Nie zmienia to jednak faktu, że tradycyjna funkcja szkoły średniej, jaką w okresie industrialnym była dyferencjacja społeczno-zawodowa, ulega obecnie osłabieniu, ponieważ różnicowanie to przenosi się w coraz wyraźniejszym stopniu na poziom gwałtownie upowszechniającego się szkolnictwa wyższego. Przyjrzyjmy się zatem tradycyjnym, a następnie zmieniającym się współcześnie funkcjom szkoły wyższej, zwłaszcza szkoły typu uniwersyteckiego.

4. SZKOŁY WYŻSZE. TRADYCYJNA ELITOTWÓRCZA ROLA UNIwersYTETU

O ile szkoły powszechne przysposabiały nowych członków do funkcjonowania w społeczeństwie, a szkoły średnie kształciły w zawodach, które do tego funkcjonowania były konieczne, to szkoły wyższe (uniwersytety) przygotowywały wąskie kręgi osób do dwóch najważniejszych kategorii zadań: do przywództwa (kierownictwa funkcjonalnego) i do twórczości. Mówiąc najbardziej ogólnie – uniwersytety kształciły tych, którzy nadzorowali funkcjonowanie społeczeństwa oraz decydowali o kierunkach jego rozwoju lub wpływali w sposób istotny na ten rozwój. Absolwenci uniwersytetów tradycyjnie obejmowali kierownicze stanowiska w polityce, gospodarce, administracji, oświacie i kulturze, a więc tworzyli w społeczeństwach industrialnych elity społeczne. Jedną z najważniejszych funkcji owych elit było inicjowanie i nadzorowanie określonych zmian społecznych (nastawionych na rozwój, wzrost, potęgę itp.).

Tę kreatywność zawdzięczały elity przede wszystkim uniwersyteckiemu przygotowaniu do twórczości. Przygotowanie takie było możliwe dzięki temu, że sam uniwersytet był twórczy, tzn. był przez wieki miejscem twórczości naukowej (badań) oraz

¹⁰ Należy pamiętać, że w czasach przedindustrialnych, od wczesnego średniowiecza aż po wiek XIX, kształcenie zawodowe dokonywało się głównie w dwóch instytucjach: w rodzinie (zawody rolnicze) oraz w korporacjach zawodowych (zawody rzemieślnicze i handlowe).

artystycznej. Uniwersytety odgrywały także znaczącą rolę w tworzeniu i pielęgnowaniu wartości, z których najważniejszymi były prawda i dobro (wspólne).

Jak wiemy, trzy są niezbywalne elementy misji uniwersytetu: badania, nauczanie i służba publiczna. Jest to prawda dla wielu banalna, ale ciągle warta powtarzania. Wzięte bowiem razem stanowią o unikatowym charakterze uniwersytetu, który jest równocześnie szkołą, warsztatem naukowym, a także kuźnią idei i wartości społecznych oraz najwyższej jakości kadr. Jądem tego złożonego systemu zwanego uniwersytetem jest integralne połączenie działalności badawczej i dydaktycznej. W uniwersytecie prowadzone są badania, których wyniki ogłaszane są natychmiast, nieomal *ex abrupto*, dla dobra publicznego. Często pierwszym miejscem owej publikacji jest wykład uniwersytecki, który wedle klasycznych wzorów zawsze jest dla publiczności otwarty. Profesor w wykładzie uniwersyteckim przekazuje nie tylko wiedzę istniejącą, zawartą w podręcznikach, jak czyni to nauczyciel w szkole, ale przede wszystkim tę, która jest wynikiem jego własnych badań. Co więcej, do badań profesor zaprasza studentów jako świadków – ale często też jako współuczestników! – procesu poznawczego. Wyniki badań, a także sam proces badawczy, otwarte są zawsze na wewnątrz uniwersytecką, ale i zewnętrzną, krytykę. Studenci uczestniczą więc w samym wytwarzaniu wiedzy, a nie tylko są jej konsumentami. Dlatego stosunek: mistrz – uczeń (naśladowca, ale także współpracownik!) jest osiowym elementem uniwersyteckiego kształcenia dla twórczości.

Drugim ważnym czynnikiem elitotwórczego oddziaływania uniwersytetu na swoich wychowanków jest (był?) akademicki etos. Jego zasadniczymi składnikami są trzy uniwersyteckie wartości: prawda, dobro i piękno, o których nie tak dawno pięknie pisał Władysław Stróżewski¹¹. Od czasów Sokratesa przyjęło się uważać, że te trzy wartości, a zwłaszcza prawda i dobro, są ze sobą ściśle zespolone, bo jak nauczał ów ojciec filozofii społecznej, poznanie prawdy jest niezbędnym warunkiem czynienia dobra. Piękno zaś, zgodnie z ideami starożytnych, może być uznane za estetyczny wyraz dobra.

Całą swoją postawą naukową, ideową i moralną mistrzowie przekazują uczniom szacunek i zamiłowanie do tych właśnie wartości. Bez nich, a więc prowadzona z innych pobudek niż samo dążenie do prawdy i dobra, działalność poznawcza jest społecznie bezużyteczna, a nawet niebezpieczna, gdyż może być niewłaściwie wykorzystywana, a wiemy przecież, że to się niestety zdarza. Przestroga przed uprawianiem nauki z innych niż wymienione wartości pobudek jest dobitnie wyrażona w rocie tradycyjnej przysięgi doktorskiej¹².

Warto jeszcze wymienić trzy inne wartości, czy też zasady postępowania, składające się na akademicki etos: szacunek dla innych, wzajemnie zaufanie, bezinteresowna współpraca. To nieustanne i autentyczne praktykowanie owych zasad tworzy ze zbiorowości wykładowców i studentów prawdziwą wspólnotę: *universitas studiorum et studentium*. Tak więc, etos akademicki nie jest związany tylko z samym dążeniem do prawdy, ale także z naczelnymi wartościami społecznymi, bez których społeczeństwo nie może poprawnie funkcjonować. Można zatem powiedzieć, że uniwersytet jest prawdziwym depozytariuszem, strażnikiem tych wartości.

Trzecim wreszcie elementem czy też składnikiem elitotwórczej roli uniwersytetu, jest jego środowisko społeczne. Trzeba zacząć od stwierdzenia, że poznanie ma charakter społeczny, a nie – jaj sądziło i sądzi wielu – indywidualny. Oznacza to, że wiedzę

¹¹ Por. W. Stróżewski: *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

¹² (...) *studia impigro labore culturam ac provecuram non sordi lucrī causa, nec ad vanam captandam gloriam sed quo magis veritas propagetur et lux eius (...) clarius effulgeat.*

o świecie zdobywamy, a w każdym razie upewniamy się w niej, poprzez określone relacje z innymi ludźmi. Z ludźmi, z którymi kontaktujemy się na co dzień, mamy wspólne przeżycia, wymieniamy doświadczenia i obserwacje. W ten sposób, poprzez intersubiektywizację przeżycia czy doświadczenia, dokonuje się obiektywizacja poznania, która prowadzi do kształtowania się światopoglądu wspólnego określonej grupie ludzi. Zbiorowość, w której ów proces się dokonuje nazywamy środowiskiem społecznym.

Istnienie uczelnianego środowiska społecznego jest warunkiem koniecznym utrwalania się nie tylko i nie tyle zdobywanej w uniwersytecie wiedzy, ile wartości i postaw należących do akademickiego etosu, a także wzorów zachowań powiązanych z ową wiedzą, wartościami i postawami. Jednym słowem, zwarte środowisko uczelniane niezbędne jest do kształtowania przez uniwersytet przyszłych wzorotwórczych elit społecznych. Pierwszym warunkiem dobrego funkcjonowania środowiska uczelnianego jest jego właściwa integracja, spójność. Uczestnicy wspólnoty akademickiej – profesorowie, inni pracownicy uczelni, studenci – nie powinni być anonimową zbiorowością interesariuszy (grup nastawionych na interes własny), ale raczej powinni stanowić wspólnotę nastawioną na jak najściślejszą współpracę w dążeniu do wspólnego celu, określonego nie interesami, ale wartościami społecznymi. Z kolei dobre, zintegrowane, oparte o więzi solidarności i współpracy środowisko uczelniane nie może być zbiorowością zbyt liczną. Jeżeli nie cały uniwersytet, to wydział, kolegium (*college*), szkoła, czy instytut – a więc podstawowe jednostki uczelni powinny nie przekraczać liczebnie granicy, poza którą wzajemna współpraca i identyfikacja uczestników nie jest już możliwa.

Kolejnym warunkiem istnienia prawdziwego środowiska uczelnianego jest występowanie w nim dostatecznie częstych styczności (kontaktów) społecznych pomiędzy wszystkimi uczestnikami. Z wychowawczego punktu widzenia ważne jest też, aby do kontaktów pomiędzy uczestnikami środowiska dochodziło w rozmaitych, możliwie zróżnicowanych, sytuacjach społecznych. Dlatego uczelnia nie powinna być tylko miejscem pobierania nauki, ale także wspólnego życia. Stare uniwersyteckie nazwy, takie jak *symposium* czy *convivium*, mówią nie tylko o wspólnym uczeniu się, ale także o wspólnym biesiadowaniu. Kluby, stołówki, domy studenckie są bardzo ważnymi elementami infrastruktury środowiska uczelnianego. Społeczne życie uniwersyteckie najpełniej jest dzisiaj rozwinięte w *colleges* starych brytyjskich uniwersytetów oraz w amerykańskich kampusach.

To wspólne życie ludzi uniwersytetu dotyczy, rzecz jasna, także kadry profesorskiej, której częsta obecność w środowisku uczelnianym – nie tylko w czasie zajęć dydaktycznych – jest nie do przecenienia, ponieważ to profesorowie są w uniwersytecie grupą wzorotwórczą. W Europie, starą, sięgającą średniowiecza tradycję wspólnego zamieszkiwania profesorów i studentów najlepiej utrzymały uniwersytety angielskie. W Oksfordzie, w poszczególnych *college*'ach, których jest czterdzieści (średnia liczba studentów – 300), mieszkają razem profesorowie i studenci. Każdy profesor (*fellow*, *tutor*) ma swój pokój, w którym spędza większą część dnia: tam na ogół pracuje, prowadzi konsultacje, odpoczywa¹³. W *college*'u spożywa posiłki przy jednym stole ze studentami (wyjątkiem są tylko tzw. *high table diners*, podczas których profesorowie siedzą osobno przy stole wyższym od pozostałych o trzy cale). Posiłki, a zwłaszcza dobre trunki (głównie wino), spożywa się niekiedy, w niewielkich ilościach, także w czasie zajęć (zwłaszcza seminariów).

¹³ Profesorowie mający rodziny posiadają także mieszkania poza uniwersyteckim kampusem, ale większą część dnia spędzają w na terenie kampusu.

Stare uniwersytety angielskie, głównie Oxford i Cambridge, od setek lat kształcą brytyjskie elity. W znacznym stopniu dzięki odebranej tam edukacji np. brytyjscy *civil servants* są uważani za najlepszą administrację publiczną na świecie. To bardziej oni, niż generałowie brytyjskiej armii potrafili zbudować i przez dwieście przeszło lat utrzymać największe imperium świata. Na ten temat wybitny współczesny historyk powiedział ostatnio: *Jedną z najbardziej fascynujących rzeczy w imperium brytyjskim było to, że dowodziła nim tak mała grupa ludzi. Mniej niż tysiąc urzędników brytyjskich było w stanie rządzić całymi brytyjskimi Indiami. Mieli pod sobą 350 mln obywateli – rekord nie do pobicia. Indyjska służba cywilna to fenomen. Składała się głównie z młodych, wykształconych w Oksfordzie ludzi, całkowicie odpornych na korupcję.*¹⁴

W owym „rządzeniu” imperium pomagało im jeszcze to, że na ogół albo znali się między sobą ze studiów lub z udziału w stowarzyszeniu oksfordczyków, albo mieli do siebie pełne zaufanie właśnie jako absolwenci tej znakomitej uczelni. I był to bardzo istotny składnik, nazwijmy to „renty edukacyjnej”, którą w prezencie otrzymywali absolwenci tej prześwietnej uczelni. Co ciekawe, pomimo głębokich przemian jakie zaszły w drugiej połowie zeszłego stulecia w wyższym szkolnictwie europejskim, także brytyjskim, struktura i funkcjonowanie uniwersytetów w Oxford i Cambridge pozostały właściwie bez zmian.

5. DLACZEGO POLSKIE (I NIE TYLKO) UNIWERSYTETY TRACĄ SWOJĄ ELITOTWÓRCZĄ FUNKCJĘ?

W świetle tego, co napisałem dotychczas powyższe pytanie ma właściwie charakter retoryczny. Nie można bowiem wątpić, że główną przyczyną kryzysu elitotwórczej roli szkół wyższych (uniwersytetów) jest w pierwszym rzędzie masowość kształcenia na poziomie wyższym. Polskie uniwersytety dały sobie narzucić ów „wyścig szczurów” po ministerialne fundusze, który zgodnie z tzw. „algorytmem finansowania szkolnictwa wyższego” premiował uczelnie przyjmujące w swoje mury największe rzesze młodzieży. Ministerialne wskaźniki edukacyjne poszły ostro w górę, podczas gdy dramatyczne spadło finansowanie edukacji liczone na jednego studenta. Słuszne postulaty prof. J. Woźnickiego i KRASP-u, aby finansowanie szkół oprzeć na jednostkowo liczonych kosztach kształcenia do dziś nie doczekały się uwzględnienia. Nie chodzi zresztą tylko o pieniądze; sama ilość studentów i niekorzystny stosunek liczbowy kadry nauczającej do studentów obniża drastycznie jakość kształcenia. Ale są też i inne przyczyny, wśród których osłabienie, by nie powiedzieć – zanik, wspólnotowości polskich środowisk akademickich wydaje się przyczyną najważniejszą¹⁵. Pisałem o nich szerzej gdzie indziej¹⁶; tutaj pragnę tylko zwrócić uwagę na skutki tego zjawiska dla zdolności elitotwórczej polskich szkół wyższych.

¹⁴ Niall Ferguson: *Chwała Bogu za Wielką Brytanię*, Sprawozdane Piotra Stasińskiego ze spotkania N. F. w redakcji „Gazecie Wyborczej” [w:] GW, 15-16 września 2007, s. 15.

¹⁵ Grupa polskich młodych pracowników nauki z młodzieńczą bezkompromisowością wyraziła nie tak dawno następujący pogląd: „Nasze uczelnie nie realizują idei uniwersytetu jako intelektualnej wspólnoty profesorów i studentów. Są rozbite na niekomunikujące się ze sobą wydziały, instytuty, zakłady – rządzące się logiką utrzymania układu personalnego, nie zaś budowania postępu naukowego”. Por. Ł. Abramowicz, P. Łabędź, M. Miąskiewicz: *W obronie czesnego*, Gazeta Wyborcza nr 203, 2005.

¹⁶ K.Z. Sowa: *Uwagi o polskim szkolnictwie wyższym. Stare i nowe tradycje a wyzwania przyszłości* [w:] „Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską”. Redakcja naukowa Jerzy Mączyński i Wacław Demecki, Legnica 2007, s. 11-32.

Możemy postawić następującą hipotezę, która graniczy z oczywistością: im większa liczba studentów uczelni (wydziału, kierunku), tym słabsze są ich związki z uczelnią, czyli w pierwszym rzędzie z kadrą nauczającą. We współczesnych polskich szkołach wyższych stosunek osobowy mistrz – uczeń został praktycznie wyparty przez urzeczowione, by nie powiedzieć skomercjalizowane, stosunki formalne. Student na ogół nie ma pojęcia kim jest wykładowca, co reprezentuje sobą jako uczony, a czasem nawet nie pamięta jego nazwiska. Coraz częściej interesuje go nie studiowanie, poznanie czegoś, ale jedynie wpis, zaliczenie, ocena. I nie jest to tylko wina studenta, ale także systemu studiowania, który właściwie nie zostawia miejsca na bardziej zindywidualizowane stosunki między wykładowcą a studentem. Masowe wykłady i ćwiczenia nie sprzyjają także, rzecz jasna, głębszemu zainteresowaniu się studenta treścią zajęć. Szkoły wyższe, zwłaszcza na kierunkach skomercjalizowanych, stają się instytucjami usługowymi sprzedającymi swoje „produkty” klientom – studentom. Studenci zainteresowani są przede wszystkim użytkową przydatnością owych produktów do przyszyłych karier zawodowych, a nie ich jakością naukową. Wartość poznawcza, intelektualna nabywanego „towaru” coraz częściej ich nie interesuje. To wszystko nie może sprzyjać wysokiemu merytorycznemu poziomowi nauczania.

Ale jest jeszcze inny, być może najważniejszy, aspekt tej sprawy. Wyrażę tę myśl brutalnie, ale jasno: tego, czego można było oczekiwać i wymagać od, powiedzmy, 10 procent najzdolniejszej młodzieży z rocznika, nie można wymagać od 50 procent. Nie chcę powiedzieć, że tej połowie młodzieży nie należy umożliwić studiowania, chodzi tylko o to, że nie da się tak wielkiej rzeszy młodzieży nauczać na tak samo wysokim poziomie jak owe 10 procent. Stoi temu niestety na przeszkodzie nadto zróżnicowany wśród ludzi poziom inteligencji, talentu, wyobraźni, ale także i pracowitości... Sytuację pogarsza fakt, że stopień przygotowania przez szkoły młodzieży do studiów w ciągu ostatnich kilkunastu lat bardzo się obniżył. Doszło już do tego, o czym ostatnio została szeroko poinformowana opinia publiczna, że wiele uczelni wyższych, zwłaszcza politechnik, przekazuje szkołom średnim pieniądze na dodatkowe lekcje matematyki dla uczniów – kandydatów na studia, ponieważ wynoszony ze szkół poziom wiedzy ich absolwentów uniemożliwia im praktycznie kontynuowanie nauki w szkole wyższej. Mogę dodać, że na uniwersyteckich kierunkach humanistycznych sytuacja przedstawia się podobnie, chociaż nikt tam nie próbuje nawet sprawdzać poziomu wiedzy matematycznej¹⁷. Nie jest to zresztą tylko problem polski. Ostatnio okazało się, że jedna trzecia dwudziestolatków belgijskich uważa, iż Słońce kręci się wokół Ziemi. I pomyśleć, że wszystko to dzieje się XXI stuleciu w powstającym właśnie społeczeństwie wiedzy.

Masowość kształcenia na poziomie wyższym nie jest problemem czysto polskim, chociaż tutaj wystąpiła, w ciągu ostatnich kilkunastu lat, na największą skalę. Większości krajów Zachodu udało się jednak, przy zbliżonych do polskiego wskaźnikach edukacyjnych na poziomie wyższym, ochronić i utrzymać elitarne uniwersytety stawiające na jakość, a nie ilość swoich studentów. Przykładowo można wymienić Oxford i Cambridge w Anglii czy *ecole normale superieure* lub *ecole polytechnique* we Francji. Uczelnie te, może zwłaszcza angielskie, utrzymały swoją tradycyjną strukturę, zwyczaje i formy nauczania. Jak wykazują badania, ponad dziewięćdziesiąt procent osób zajmujących w Wielkiej Brytanii najwyższe stanowiska w polityce, administracji i biznesie to absolwenci jednej z dwóch wymienionych uczelni angielskich. I tak już jest od kilku stuleci.

¹⁷ Na podstawie własnych, dość już bogatych doświadczeń dydaktycznych mogę powiedzieć, że wręcz katastrofalnie obniżył się wśród studentów poziom wiedzy historycznej i literackiej, a więc w dziedzinach stanowiących podłoże kształtowania się tożsamości zbiorowej pokoleń.

W Polsce musimy oczywiście szukać innych rozwiązań, ale dla kształcenia elit trudno znaleźć jakieś inne rozwiązanie niż elitarny uniwersytet. Problem polega tylko na tym, aby zbudować taki system, który zabezpieczy dostęp do elitarnych uczelni osobom najzdolniejszym, a pozostałym chętnym umożliwi ukończenie studiów na względnie przyzwoitym poziomie (dzisiaj szereg szkół wyższych – głównie prywatnych, ale i państwowych – prezentuje żenująco niski poziom). Jedną z dróg osiągnięcia tego celu jest tworzenie systemów czy też federacji szkół wyższych, łączących silne i słabsze, państwowe i prywatne szkoły w związki (system) ściśle współpracujących ze sobą szkół. Zamiast ogólnego opisu takiego systemu pozwałam sobie, na zakończenie tych uwag, przedstawić, złożoną przed kilku laty władzom Uniwersytetu Jagiellońskiego, ideę utworzenia Jagiellońskiej Federacji Uniwersyteckiej. Jest to idea otwarta, możliwa do rozważenia i wdrożenia przez każdą renomowaną i odpowiednio dużą uczelnię.

6. JAGIELLOŃSKA FEDERACJA UNIWERSYTECKA (JAGIELLONIAN UNIVERSITY SYSTEM) – fragment propozycji

Przedstawiana tu idea reformy ma na celu wzmocnienie funkcji Uniwersytetu Jagiellońskiego jako kuźni polskich elit przy równoczesnym utrzymaniu przez Uniwersytet możliwości kontroli masowego kształcenia najzdolniejszej polskiej młodzieży. Autorowi propozycji przyświecała także myśl, iż najbliższe lata, wobec drastycznego spadku liczebności nowych roczników oraz szybkiego wypełniania się luki edukacyjnej na poziomie wyższym, przyniosą ostrą rywalizację pomiędzy nadmiernie rozbudowanymi (głównie, ale nie tylko prywatnymi) instytucjami edukacyjnymi o kandydatów na studia. Utworzenie Jagiellońskiej Federacji Uniwersyteckiej¹⁸ zapewniłoby, jak można sądzić, długofalowy masowy napływ najzdolniejszej i najambitniejszej młodzieży do wrót Krakowskiej Wszechnicy. Jest też prawdopodobne, że utworzenie JFU stałoby się wzorem dla innych uniwersytetów i szkół państwowych rozwiązywania ich problemów edukacyjnych; położyłoby tym samym tamę niekontrolowanemu, często wręcz nieodpowiedzialnemu tworzeniu (niekiedy przez przypadkowe osoby) licznych szkół prywatnych.

Treść propozycji

- Rzeń systemu stanowi integralny, elitarny Uniwersytet (UJ) kształcący ograniczoną liczbę studentów wyłącznie w trybie studiów dziennych na najwyższym – formalnie i merytorycznie – poziomie akademickim (studia magisterskie i doktorskie).
- Uniwersytet pracuje w środowisku sfederowanych z nim wyższych szkół prywatnych, nad którymi sprawuje opiekę. Szkoły są samodzielne finansowo i organizacyjnie, ale merytorycznie podporządkowane, na mocy stosownych umów, Uniwersytetowi.
- Nabór do Uniwersytetu, posiadającego ściśle określone limity przyjęć, dokonuje się w drodze konkursowego egzaminu. Kandydaci, którzy zdali egzamin, a nie zostali przyjęci z braku miejsc, mają pierwszeństwo w przyjęciu do szkół prywatnych należących do Jagiellońskiej Federacji Uniwersyteckiej.
- Sfederowane szkoły prywatne kształcą na poziomie licencjackim lub licencjackim i magisterskim w trybie dziennym, wieczorowym i zaocznym. 20%

¹⁸ Nazwa całkowicie umowna, prowizoryczna.

ogółu absolwentów studiów licencjackich (najlepsi) ma prawo wstępu na studia magisterskie do UJ. Przyjęcie takiej zasady „uchylonych drzwi do Uniwersytetu” zdecydowanie podniesie atrakcyjność szkół należących do systemu JFU.

- Szkoły tworzące Federację powstają z wydzielenia z UJ studiów wieczorowych i zaocznych i przekazania ich nowym, utworzonym pod egidą Uniwersytetu, szkołom prywatnym. Szkół byłoby więc mniej więcej tyle ile UJ ma wydziałów prowadzących studia wieczorowe i/lub zaoczne. Uniwersytet wydzierżawia na warunkach komercyjnych nowym uczelniom bazę lokalową (w całości lub w części). Szkoły sfederowane mają prawo używania w dokumentach i na dyplomach nazwy Federacji.
- W szkołach należących do JFU wykładają profesorowie i inni pracownicy naukowo-dydaktyczni UJ na podstawie odrębnych umów o pracę. Tym samym proponowany system korzystnie dla obu stron (tj. Uniwersytetu i pracowników) rozwiązuje problem dwuetatowości.
- Opłaty wnoszone w różnych formach do Uniwersytetu przez sfederowane szkoły prywatne równoważą lub przewyższają straty poniesione przez Uniwersytet w związku ze zmniejszeniem liczby studentów samego UJ (przy możliwym wzroście liczby studentów JFU).

BIBLIOGRAFIA

- [1] Abramowicz Ł., Łabędź, P., Miąskiewicz, M.: *W obronie czesnego*, Gazeta Wyborcza nr 203, 2005.
- [2] Ferguson N.: *Chwała Bogu za Wielką Brytanię*, Sprawozdane Piotra Stasińskiego ze spotkania N. F. w redakcji „Gazety Wyborczej” [w:] Gazeta Wyborcza, 15-16.09 2007, s. 15.
- [3] Sowa K. Z.: Uwagi o polskim szkolnictwie wyższym. Stare i nowe tradycje a wyzwania przyszłości [w:] J. Mączyński, W. Demecki (red.), *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*. Redakcja naukowa, Legnica 2007, s. 11-32.
- [4] Spencer H.: *Structure, Function and Evolution*. Edited and with an Introductory Essay by Stanislaw Andreski, London 1971, s. 153 – 164.
- [5] Stróżewski W.: *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

ROZDZIAŁ 5

ALEKSANDER SULEJEWICZ

PARADOKS SPOŁECZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI BIZNESU SZKOŁY WYŻSZEJ

“Greed is good”, Gordon Gecko

“To get rich is glorious”, Deng Xiao Ping¹⁹

1. WSTĘP

Tradycyjne źródła społecznej legitymacji nauki i kształcenia, związane z tworzeniem wiedzy i dążeniem do prawdy, do kształtowania młodych charakterów na dobrych obywateli i sprawiedliwych ludzi stają się bezsilne wobec wyzwań współczesności. Najważniejszym z czynników „korumpujących” świat nauki i edukacji wydaje się być globalizujący się „rynek”. Utowarowienie, komercjalizacja i zniekształcona konkurencja generują presję w kierunku propagowania zachowań czysto „biznesowych”, wśród których nieetyczne praktyki są na porządku dziennym. Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu w szkole wyższej polega na tym, że mechanizmów naprawy świata szkolnictwa wyższego szukamy na polu instytucjonalnym, na którym wzrastają w siłę organizacje i instytucje zagrażające stabilności dotychczasowego systemu kształcenia wyższego i najbardziej go korumpujące.

2. UJĘCIE SPOŁECZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI BIZNESU

Literatura dotycząca społecznej odpowiedzialności biznesu (SOB) rozrosła się niepomiaralnie w ostatnich dwóch dekadach XX wieku. Problematyka ta stała się, na równi z etyką biznesu obiektem badań „podstawowych” i „stosowanych” a także, coraz częściej obowiązkowym, przedmiotem wykładanym w szkołach zarządzania.

Lata 1990. – najbogatsze lata kapitalizmu²⁰ przyniosły również proliferację zjawisk takich jak oszukiwanie (*cheating*), wprowadzanie w błąd (*deception*), kradzież (*stealing*),

¹⁹ Gordon Gecko (Gekko) to literacka postać – finansisty z filmu „The Wall Street”. Cytaty zawdzięczam Hock-Beng Cheah i Melanie Cheah, Doing the right thing: incorporating the ethical imperative into the sustainable development process w: J.B. Kidd, H-J. Richter, red. *Corruption and Governance in Asia*, Palgrave – Macmillan 2003, s. 225.

²⁰ J.E. Stiglitz, *The roaring nineties; a new history of the world's most prosperous decade*, W.W. Norton & Company, 2004.

przymus i wyzysk (*coercion and exploitation*), nielojalność (*disloyalty*), łamanie obietnic (*promise-breaking*), nieprzestrzeganie prawa (*disobedience*) itp.²¹ W dyskusjach, obok jednoznacznie nagannego łamania norm moralnych, uwypuklono znaczenie problemów związanych z niejednoznacznością norm zachowania, licznymi konfliktami interesów i wartości, dylematami etycznymi wewnątrz- i między-kulturowych praktyk prowadzenia interesów.

Nieetyczna rzeczywistość gospodarowania stała się przedmiotem teoretycznego jej opracowania także na gruncie teorii ekonomii. Upowszechniono w latach 1980. *agency theory* czy nową teorię instytucjonalną uwypuklającą oportunizm i głoszące wprost, że w gospodarce rynkowej każdy ma prawo oszukiwać drugiego²² a zabezpieczyć się przed tym można jedynie ponosząc dodatkowe koszty nadzoru (koszty transakcyjne). Pesymistyczny realizm według jednych a cynizm wedle drugich²³ koncepcji teoretycznych i skandale towarzyszące praktykom bogacenia się w najbardziej zaawansowanych gospodarkach rynkowych skłaniały do poszukiwania odpowiedzi w inicjatywach normatywnych.

Jednym ze sposobów poradzenia sobie z negatywnymi następstwami choćby zaledwie uczciwego maksymalizowania zysku jest uznanie, że organizacje gospodarujące na rynku, i prywatne i publiczne, realizują więcej niż tylko zadanie efektywnej produkcji. Firmy dbają także o interes społeczny. Oto jedna z licznych definicji, napotkana jako druga na polskiej stronie wyszukiwarki *Google*²⁴:

„Społeczna odpowiedzialność biznesu, po angielsku *Corporate Social Responsibility*, w skrócie CSR to strategia, która zakłada **dobrowolne** (podkreślenie AS) uwzględnianie przez firmę interesów społecznych przy dążeniu do osiągania celów ekonomicznych, podejmowaniu decyzji i działań. CSR zakłada dbałość o zasady etyczne, prawa pracowników, prawa człowieka, otoczenie społeczne i środowisko naturalne.

U podstaw tej strategii leży koncepcja firmy zorientowanej na interesariuszy. **Interesariusze** (*stakeholders*) to grupy lub jednostki, które mogą wpływać lub są pod wpływem działania przedsiębiorstwa za pośrednictwem jego produktów, strategii i procesów wytwórczych, systemów zarządzania i procedur.

Zagadnienia związane ze społeczną odpowiedzialnością biznesu dotyczą **trzech** (podkreślenie AS) aspektów:

- Ekonomicznego.
- Społecznego.
- Ekologicznego.

²¹ Przytoczone terminy moralnie nagannego postępowania to tytuły rozdziałów drugiej części książki Stuarta P. Greena, *Lying, Cheating, and Stealing. A moral theory of white-collar crime*, Oxford, Oxford University Press, 2006. (284 s.)

²² Popularność ekonomicznej teorii zlecenia (*agency theory*) to głównie dzieło jej propagatorów Michaela Jensena, Williama Mecklinga, Eugene'a Fama'y. Oportunizm (przebiegłe dążenie do realizacji własnego interesu) uczynił kamieniem węgielnym swojej koncepcji nowego instytucjonalizmu Oliver Williamson. Por. np. M.C. Jensen, W. H. Meckling, The Nature of Man, *Journal of Applied Corporate Finance*, nr 2. 1994, s. 4-19; O. E. Williamson, *Ekonomiczne instytucje kapitalizmu*, Warszawa PWN 1998 [1985].

²³ S. Ghoshal, Bad Management theories are destroying good management practices, *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, nr 1, 2005, s. 75-91; S. Ghoshal, P. Moran, Bad for practice: a critique of transaction cost theory, *Academy of Management Review*, vol. 21, nr 1, 1996, s. 13-47.

²⁴ Filantropia.org, Czym jest społeczna odpowiedzialność biznesu?

<http://www.filantropia.org.pl/vad/index.php?s=main04-01> Dostęp 21.12.2007 r.

Te trzy obszary zachodzą na siebie i rzadko zdarza się, aby jakieś zagadnienie dotyczyło tylko jednego z nich (np. inwestorzy są częścią zarówno aspektu ekonomicznego działania firmy, jak i aspektu społecznego).”

Pierwszy brak w powyższej definicji dotyczy *explicite* wymiaru etycznego. Choć zaznaczone w powyższej definicji trzy obszary bywają różnie zakreślane, można zgodzić się z Hock-Bengiem i Melanie Cheah, że „triple bottom line” jest niewystarczającą podstawą „społecznego gospodarowania”. Autorzy ci wprowadzają imperatyw „quadruple bottom line” – czterech aspektów, uzupełniając wspomnianą trójcę o odpowiedzialność etyczną.²⁵ Jej interpretacje podlegają, co zrozumiałe, kulturowym interpretacjom: np. od konfucjańskiej maksymy „nie czyn drugiemu, czego nie chcesz, aby i tobie czyniono” i judeo-chrześcijańskiej „czyn tak jakbyś chciał, aby i tobie czyniono” do kantowskiego uogólnienia „czyn tak jakbyś chciał, by stało się to regułą uniwersalną”.

Drugą uwagę, jaką należy poczynić, to uwypuklenie faktu, że SOB jest narzędziem zarządzania strategicznego. I nie dlatego, że uwzględnia potrzeby interesariuszy, wyraża dobrą wolę przedsiębiorstwa i dbałość o środowisko naturalne. Aspekty te stanowią raczej o ideologicznym potencjale pojęcia.²⁶ Istotą strategicznego charakteru działań w zakresie SOB są następujące czynniki:

- a) jest to **forma kontroli pracowników** przedsiębiorstwa: wytwarzane na potrzeby „zewnętrznych” interesariuszy zestawy polityk SOB służą jako przewodnik dla działań pracowników zwłaszcza w sytuacjach niepewności co do pożądanej reakcji oraz jako forma niebiurokratycznej (kulturowej) kontroli (ewentualnych nieetycznych) ich zachowań w organizacji;
- b) jest to **forma marketingu**, tj. pakietowej sprzedaży dóbr i/lub usług klientom organizacji: uzupełniania oferty „produktowej” przez ofertę dóbr „publicznych” (moralnie pożądanych – *merit goods*) z nadzieją podwyższenia poziomu ich lojalności;
- c) jest to **oręż walki konkurencyjnej** polegający na tworzeniu wizerunku firmy społecznie spolegliwej: (być może uprzedzająca) odpowiedź na ewentualne działania np. grup proekologicznych i szukanie przewagi konkurencyjnej na polach nierynkowych;²⁷
- d) jest **narzędziem uprzedzającym interwencję państwa** lub innych regulatorów: poniesienie dodatkowych kosztów dziś i to dobrowolnie przez firmę zapewne zapobiegnie spadkowi zysku (i utraty jakiejś części reputacji) w wyniku – najpewniej – nieefektywnego wmieszania się biurokracji państwowej w prowadzone przez firmę interesy.

W sumie, stwierdźmy, że społeczna odpowiedzialność biznesu jest strategicznym narzędziem maksymalizacji zysku w warunkach dodatkowych ograniczeń narzucanych przez otoczenie nierynkowe (środowisko przyrodnicze i „reprezentujące” je świadome grupy ekologiczne, „okolica” polityczna i społeczna działań „czysto” gospodarczych). SOB zapobiega buntowi interesariuszy, ułatwia negocjacje, ogranicza zagrożenia i podwyższa osiągalny zysk (czy też wartość dla akcjonariusza – uprzywilejowanego interesariusza).

²⁵ H-B. Cheah, M. Cheah, *Doing the right thing...* cyt. wyd. s. 229.

²⁶ Reprezentatywny tytuł publikacji o SOB to np. M. Żemigala, *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa. Budowanie zdrowej i efektywnej organizacji*, Wolters – Kluwer – Oficyna, Kraków 2007.

²⁷ D.P. Baron, *The nonmarket strategy system*, *Sloan Management Review*, vol. 37, Fall, 1995, s. 73-85.

3. „BIZNES” SZKOŁY WYŻSZEJ

Szkoła wyższa realizuje działania w trzech sferach: rynkowej produkcji usług edukacyjnych, wytwarzania dóbr publicznych (moralnych) oraz produkcji wiedzy.²⁸ W sferze pierwszej, szkoła wyższa jest przedsiębiorstwem, interesem, organizacją biznesową (*business concern*), która po opanowaniu określonej technologii produkuje usługi edukacyjne dla ściśle (co jest wymogiem strategii) określonego segmentu rynkowego.

W drugiej sferze, widzimy ją jako instytucję edukacyjną reprodukującą, między innymi, polityczne funkcjonowanie państwa i społeczeństwa obywatelskiego (interes narodowy, służba społeczna, „powrót do Europy” itp.) Społecznie rozumiana pedagogika poprzez techniki wychowania pokoleń wytwarza spójność systemów wartości, kultury, kształtuje postawy obywatelskie.

W sferze wiedzy, szkoła realizuje wartości i postulaty metodologiczne w ramach socjologicznie zdefiniowanych warunków istnienia paradygmatu, czyli ogólnych ram konceptualnych, nie dających się dokładnie zdefiniować (epistemologiczny sens paradygmatu), a zawierających podstawowe dla nauki prawa i założenia teoretyczne, sposoby ich stosowania, instrumentarium naukowe, (metafizyczne) prawa kierujące pracą w ramach paradygmatu, ogólne założenia metodologiczne (metodologiczny sens paradygmatu). Paradygmat generuje jako swoje uszczegółowienie naukę normalną, tj. podejmowany stale przez naukowców proces rozwiązywania łamigłówek. Naukowiec jest (dość) bezkrytyczny wobec paradygmatu, w ramach którego pracuje. Tylko dzięki temu potrafi skoncentrować wysiłki na formułowaniu i rozwiązywaniu szczegółowych zadań. Tworzy zarazem wspólnotę twórców (socjologiczny sens paradygmatu).

Funkcjonowanie uczelni wyższej podporządkowane jest owym trzem logikom instytucjonalnym.²⁹ Każda z nich wywiera określone „ciśnienie” na organizację wymuszając działania pozwalające decydom w organizacji na poczucie, że są efektywni, „dobrze” realizują zadania, osiągają sukces, wyprzedzają konkurentów, sprawdzają się „na froncie” itp.

Edukacja jawi się jako zestaw działań ludzkich, który jest widocznie obecny we wszystkich tych trzech światach i poddaje się *explicite*, jednoczesnej analizie. Systemy edukacyjne ogarniają wszystkie trzy wymiary, zaś szkoły są konstruktami społecznymi realizującymi w nich swoje indywidualne i kolektywne cele. I tak, szkoła wyższa (uniwersytet, szkoła biznesu itp.) jest zagnieżdżona w sieciach relacji:

- rynku: alokacja zasobów pracy, maksymalizacja użyteczności, wartość wymienna
- władzy: spójność społeczna, dominacja polityczna i ideologiczna, przemoc „strukturalna”
- wiedzy: poznanie (*cognition*), komunikowanie, kultura symboliczna.

Tablica 1 syntetyzuje kilka istotnych aspektów instytucjonalnych szkolnictwa wyższego. Terminy w kolumnach tablicy 1 pojawiają się raczej tytułem ilustracji i nie stanowią zamkniętego „systemu” teoretycznego. Hipotetyczne kategorie dają pogląd o zakresie przemysłów, jakie wydają się niezbędne do prawidłowego i produktywnego umiejscowienia szkoły wyższej w jej „otoczeniu” i formułowania finansowej, profesjonalnej czy społecznej odpowiedzialności organizacji.

²⁸ A. Sulejewicz: Pług, miecz i księga: otoczenie szkoły wyższej [w:] B. Minkiewicz, red., *Uczelnie i ich otoczenie: formy i możliwości współdziałania*, SGH, 2003.

²⁹ M.A. Zaidi, A. Sulejewicz: *Management education and economic transition: Institutionalization of the MBA program in Poland*, WSE, Warsaw 2008 (w redakcji), rozdział 1.

Tabela 1. „Biznes” szkoły wyższej³⁰

WYMIAR	RYNEK	WŁADZA	WIEDZA
Metafory Gellnera ³¹	<i>Plug</i>	<i>Miecz</i>	<i>Księga</i>
Produkt / Usługa Charakter dobra	Dobra prywatne (<i>private goods</i>)	Dobra publiczne (<i>public goods</i>) / dobra społecznie pożądane (<i>merit goods</i>)	Dobra kolektywne (<i>collective goods</i>)
Produkt / Usługa typowe przykłady	Wykształcenie, dyplomy,	Wychowanie: postawy / zachowania obywatelskie, Struktura społeczna	Wiedza naukowa; badania podstawowe i stosowa-ne, patenty
Definicja sfery	Umowy (kontrakty) <i>explicite i implicite</i>	Polityczna / ideologicz-na dominacja, hegemo-nia, demokracja	Poznanie / kultura symboliczna
Logika instytucjo-nalna	Menedżerska	„Państwotwórcza”	Profesjonalna
Podmioty / Aktorzy	Producenci, konsu-menci; dostawcy, kon-kurenci komple-mentariusze, intere-sariusze = podmioty umów	Spółeczeństwo obywa-telskie, Państwo (mini-sterstwa, biurokracja), organizacje polityczne, grupy społeczne = pod-mioty polityczne	Naukowcy, uczelnie, instytuty, socjologiczna defini-cja paradygmatu = podmioty poznania
Model dostawcy	Przedsiębiorstwo (firma)	Biuro	Cech, korporacja ³²
Model człowieka teoretyzowany w dominującym podejściu	<i>Homo oeconomicus</i>	<i>Homo politicus (zoon politicon)</i>	<i>Homo cogitans / homo sapiens</i>
Consensus	Cena	Demokracja	“Nauka normalna”
Miara powodzenia	Wynik finansowy	Legitymacja, ciągłość organizacji	Np. prawda, prostota
Kluczowe zasoby (także w <i>KSF</i>)	Praca, kapitał (różne postaci), przedsiębior-czość, zarządzanie	Moc społeczna (<i>power</i>), „kapitał” społeczny, struk-tura, spójność, wpływ, prawo, przywództwo	Język, geniusz, meto-dologia (“szkoła” myśli), laboratorium, etos
Typowe formy „zawodności” etycznej	Oszukiwanie, kradzież, wyzysk	Dysfunkcjonalizm, bez-prawie, bezkarność, prze-stępczość, dyktatura, nielojalność,	Kradzież, kłamstwo, pasożytnictwo, prze-moc symboliczna

³⁰ Wybrano na podstawie A. Sulejewicz, *Plug, miecz i księga...* cyt. wyd., zmodyfikowana.³¹ E. Gellner, *Plough, Sword, and Book. The Structure of Human History*, Collins Harvill, London 1988.³² Propozycję tę zawdzięczam prof. K. Sowie. Por. także Jego „*Wstęp do socjologicznej teorii zreszeń*”, PWN Warszawa 1988.

4. KONCEPTUALIZACJA STRATEGII SZKOŁY WYŻSZEJ

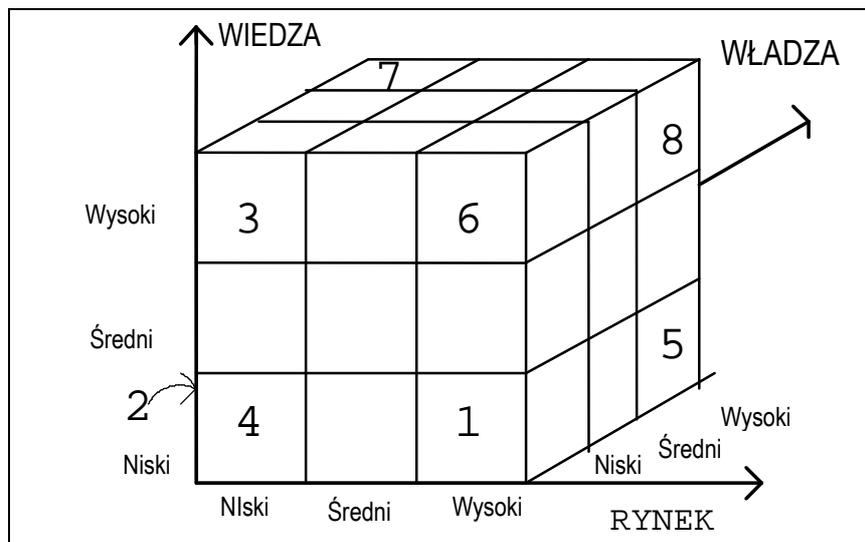
Celem analizy otoczenia i jego logiki instytucjonalnej jest zrozumienie strategicznej pozycji, jaką zajmuje i jaką może i/lub powinna zajmować organizacja w otoczeniu. Strategie formułowane przez szkoły wyższe wpisują się zatem w owe trzy światy. Nieuchronne *engagement* szkoły w każdy z wymiarów rodzi różne kombinacje inwestowania na rzecz grup interesariuszy / otoczenia. “Proporcje” inwestycji mogą sugerować następujące układy:³³

- a) czysto rynkowe zachowania ujawniają szkołę jako przedsiębiorstwo sprzedające usługi kształcenia (i / lub – dużo rzadziej – badawcze) indywidualnym i kolektywnym nabywcom (dobra prywatne);
- b) działania związane jedynie ze społecznym wymiarem istnienia (władzy) obejmują usługi publiczne (dobra publiczne), realizowanie jawne lub *implicite* celów politycznych, promowanie narodowych lub grupowych interesów (dobra kolektywne – *quasi*-publiczne);
- c) działania tworzące (nową) wiedzę zawierają się w (socjologicznie ujętych) warunkach istnienia paradygmatu (międzynarodowa wspólnota uczonych), postulatach metodologicznych i epistemologicznych (dobra symboliczne);
- d) silne zaangażowanie w rynek i w wiedzę świadczą o wartości zakumulowanych zasobów (wiedza, umiejętności, laboratoria i inne aktywa materialne i niematerialne) i ich sprawnej komercyjnej eksploatacji (proces dydaktyczny, publikacje, badania sponsorowane, konsulting);
- e) uprzywilejowanie rynku i władzy ujawnia szkołę jako realizatora interesów (dominujących) grup społecznych, nowej klasy średniej, jej kultury hegemonicznej (np. propagowanie ideału przedsiębiorczości), akcentuje (meta) programowanie systemu edukacyjnego;
- f) nacisk na władzę i wiedzę sugeruje klasyczne aspekty (ideologicznie zdefiniowanego) interesu publicznego, narodowych celów strategicznych (np. „europeizacji”), politycznych *credo*, “wartości duchowych narodu”, społecznego wymiaru pedagogiki itp.;
- g) jednakowe inwestowanie w uczestnictwo w rynku, władzy i wiedzy tworzy warunki dla działań w “równym” stopniu finansowych, politycznych i dyskursywnych.

Rysunek 1 ilustruje trójwymiarowy model strategii szkoły wyższej. Jest graficzna metafora pomagająca syntetyzować istnienie szkoły wyższej na “skrzyżowaniu środowisk” rynku, władzy i wiedzy.

Zrozumiałe jest, że osiągnięcie sukcesów na każdym z pól wiąże się z rozwiązaniem przez organizację problemu identyfikacji prywatnych i społecznych korzyści i kosztów jej działań. Częścią tego problemu jest znalezienie podstawy społecznej odpowiedzialności biznesu.

³³ A. Sulejewicz, The strategy of the business school and the MBA program mission, w: *Programmes of Master of Business Administration or their Equivalents in Polish Higher Education (Experience So Far and Prospects for Further Development*, J. Dietl, Z. Sapijasza red., Łódź, FEP 1996.



Rysunek 1. Strategiczne opcje szkoły wyższej

5. SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ SZKOŁY BIZNESU

“The social responsibility of business is to increase its profits”, Milton Friedman³⁴

Uczelnie wyższe także ujmują w formułowanych przez siebie dokumentach organizacyjnych składniki SOB naszkicowane w paragrafie pierwszym. Zrozumiałe jest, że nie ujawniają one³⁵ stanowiących o strategicznym sensie cech tych działań i formułują powszechnie akceptowane formuły dotyczące „zdrowia” i „efektywności” organizacji. Np. *University of East London* zamieszcza na swojej stronie internetowej dotyczącej CSR osiem następujących punktów:

- a) trwałość równowagi środowiska przyrodniczego (*environmental sustainability*),
- b) ochotnicze działania personelu i studentów,
- c) dostęp do placówek akademickich (*facilities*) dla mieszkańców,
- d) zakupy towarów firm prowadzących tzw. „uczciwy handel” (*fair trade*),
- e) finansowanie działalności dobroczynnej (dzięki odliczeniom podatkowym),
- f) strategicznie pojmowany rozwój i badania nad partnerskimi relacjami z otoczeniem,
- g) etyczne procedury zaopatrzenia.

Niczego nie ujmując powyższym działaniom, zauważyć można, iż nie dotyczą one głównego zakresu świadczonych przez uniwersytet usług edukacyjnych. „*The business of business is business*” to także przypisywane, między innymi, Miltonowi Friedmanowi

³⁴ M. Friedman: The social responsibility of business is to increase its profits, *New York Times Magazine*, 13.09.1970. Jak sam podkreśla, w książce „*Capitalism and Freedom*” uznał CSR za „*fundamentally subversive doctrine*”.

³⁵ Możliwe jest, iż kierujące uczelniami władze rektorskie i kanclerskie nie zdają sobie sprawy z menedżerskiego znaczenia SOB i zatrzymują się na ideologicznym poziomie interpretacji.

powiedzenie. Ale co to jest biznes szkoły wyższej? I dlaczego szkoły miałyby się zachowywać w sposób społecznie nieodpowiedzialny?

W poprzednich paragrafach ujęliśmy „biznes” szkoły wyższej jako jednoczesne dostarczanie do dóbr prywatnych, publicznych i kolektywnych. Na każdym z owych trzech pól instytucjonalnych organizacja może postępować zgodnie lub niezgodnie z etyką dominująca w społeczeństwie. W każdej ze sfer, historycznie rzecz biorąc wykształciły się osobne, jej właściwe, przekonania co do „poprawnego”, „etycznego”, „prospołecznego” i ogólnie rzecz biorąc pożądanego zachowania wszystkich lub co najmniej najważniejszych aktorów sceny społecznej.³⁶ Zważywszy na to, że termin „biznes” oznacza komercyjną działalność, organizację produkcji nastawioną na sprzedaż rynkową i podporządkowaną logice maksymalizacji osiąganych wartości finansowych (zwykle rozumiemy przez nie zysk, stopę zysku, wielkość sprzedaży, wartość własnego kapitału na rynkach finansowych – wartość dla akcjonariusza itp.), *prima facie* nie znajdujemy tu odpowiednich dla organizacji kształcącej źródeł społecznej odpowiedzialności.

Przecież, większość z obserwatorów sceny edukacyjnej potwierdzi, że nie działają tam mechanizmy maksymalizacji zysku ani maksymalizacji wartości dla akcjonariusza, ponieważ szkoły nie są zorganizowane jak przedsiębiorstwa rynkowe.³⁷

A jednak wśród mechanizmów kształtowania pro-społecznych zachowań organizacji kształcących znajdujemy właśnie SOB jako jedną z naczelných idei. W Polsce pojawia się ona w historycznym momencie względnego wyczerpania się dyskusji o „etosie” akademickim i retoryki moralnej jako podstawowym nurcie „nawrócenia” na dobrą drogę przedsiębiorców akademickich. Oczywiście powstają nadal kodeksy, dokumenty, prace naukowe wzywające do zachowań etycznych i pro-społecznych.³⁸ Ale ich nośność, oddźwięk społeczny (poza gronem twórców) i skuteczność w egzekwowaniu pożądaných zachowań wydaje się dalekie od oczekiwań.

Najważniejszym z czynników „korumpujących” świat nauki i edukacji wydaje się być „rynek”. Utowarowienie, komercjalizacja, prywatyzacja, samofinansowanie, zniekształcona konkurencja generują presję w kierunku propagowania zachowań czysto „biznesowych”, wśród których praktyki (ukrytej) obniżki kosztów, marketingowej proliferacji pseudo-oferty dydaktycznej, fałszowania jakości aktywów ludzkich itp. są na porządku dziennym. Oto, zda się obce „istocie” kształcenia” formy gospodarowania prywatnymi i społecznymi zasobami wnikające „perfidnie” do świata „mistrzów i uczniów” stać się mają podstawą dla ponownej regulacji etycznej sektora szkolnictwa wyższego. Społeczną odpowiedzialność mają ujawnić dziekani, profesorowie i studenci nie jako dziekani, profesorowie i studenci właśnie (wiedza) ani nie jako obywatele (władza), lecz jako producenci (i konsumenci) dóbr i usług (rynek). Nagrody moralnej za dobre prowadzenie się nie oczekujemy w „rdzennej” działalności nauczyciela i poszukiwacza

³⁶ Por. np. Sh. Krimsky, *Nauka skorumpowana?* [Science in the private interest. Has the lure of profits corrupted biomedical research?], PIW, Warszawa 2006 [2004].

³⁷ Prawdopodobna jest hipoteza, że szkoły wyższe *jeszcze* nie są zorganizowane jak przedsiębiorstwa rynkowe. Prywatyzacja szkolnictwa i urynkowanie mechanizmów edukacji w ogóle zapewne wkrótce ujawnią w o wiele szerszym niż dotychczas wymiarze rynkowe funkcjonowanie także uniwersytetów nie zaś tylko szkół biznesu. Por. A. Sulejewicz, Konkurencja w szkolnictwie wyższym: analiza strategiczna, w: *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, J. Dietl i Z. Sapijaszka red., Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości FEP, Łódź 2006.

³⁸ Fundacja Rektorów Polskich, *Dobre praktyki w szkołach wyższych*, <http://www.frp.org.pl/pliki.kodeksfinal.pdf>

prawdy, ale szukamy jej na rynku. Czemu też służy dyskusja o społecznej odpowiedzialności biznesu.

Jest wysoce prawdopodobne, że postępująca menedżeryzacja szkolnictwa wyższego zakończy się gremialnym (efekt Veblena) przejściem ku „biznesowym” formom zarządzania organizacjami kształcącymi. Peter Drucker, numer cztery na skompilowanej przez firmę konsultingową Accenture³⁹ liście „intelektualistów biznesowych”⁴⁰, prognozował w 1997 r., że uniwersytetowi jako formie organizacyjnej pozostało nie więcej niż 30 lat życia. Niezależnie od trafności jego przewidywań, obecna dyskusja o SOB świadczy o kryzysie tradycyjnych źródeł społecznej legitymacji nauki i kształcenia. Nie tam (wiedza i władza), mówiąc potocznie, szukamy już sposobów poprawy sytuacji. Po złote runo udajemy się do paszczy lwa, to jest na pole instytucjonalne, na którym wzrastają w siłę organizacje i instytucje zagrażające stabilności dotychczasowego systemu kształcenia wyższego i najbardziej go korumpujące. Jednocześnie same te instytucje rynkowe, jak zaznaczyliśmy w paragrafie pierwszym, przeżywają okres wzrastającej krytyki zarówno we szeregach własnych apologetów jak i moralistów działających na innych polach. Przedstawiciele filozofii dialektycznej ucieszyliby się widząc tu wspaniały przykład „sprzeczności, która prowadzi naprzód.”⁴¹

BIBLIOGRAFIA

- [1] Baron D.P.: The nonmarket strategy system, *Sloan Management Review*, vol. 37, Fall, 1995, s. 73-85.
- [2] Cheah H-B., Cheah M.: Doing the right thing: incorporating the ethical imperative into the sustainable development process [w:] J. B. Kidd, H-J. Richter, red. *Corruption and Governance in Asia*, Palgrave – Macmillan 2003.
- [3] *Filantropia.org: Czym jest społeczna odpowiedzialność biznesu?*
<http://www.filantropia.org.pl/vad/index.php?s=main04-01> Dostęp 21.12.2007 r.
- [4] Friedman M.: The social responsibility of business is to increase its profits, *New York Times Magazine*, 13.09.1970.
- [5] Fundacja Rektorów Polskich, *Dobre praktyki w szkołach wyższych*, <http://www.frp.org.pl/pliki.kodeksfinal.pdf>.
- [6] Gellner E.: *Plough, Sword, and Book. The Structure of Human History*, Collins Harvill, London 1988.
- [7] Ghoshal S.: Bad Management theories are destroying good management practices, *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, nr 1, 2005, s. 75-91.
- [8] Ghoshal S., Moran P.: Bad for practice: a critique of transaction cost theory, *Academy of Management Review*, vol. 21, nr 1, 1996, s. 13-47.
- [9] Green S.P.: *Lying, Cheating, and Stealing. A moral theory of white-collar crime*, Oxford, Oxford University Press, 2006.
- [10] Jensen M.C.: Meckling W.H., The Nature of Man, *Journal of Applied Corporate Finance*, nr 2, 1994, s. 4-19.
- [11] Kidd J.B., Richter H-J. (red.), *Corruption and Governance in Asia*, Palgrave – Macmillan 2003.

³⁹ Accenture to nowa (od 2001) nazwa Andersen Consulting, spółki-córki firmy Arthur Andersen, która zbankrutowała po ujawnieniu ukrywania przez nią przez lata nieuczciwych praktyk firmy Enron.

⁴⁰ http://www.isc.hbs.edu/Accenture_top50_Business_Intellectuals.pdf

⁴¹ Tadeusz Płużański, *Sprzeczność prowadzi naprzód*, Warszawa 1983.

- [12] Krinsky Sh.: *Nauka skorumpowana?* [Science in the private interest. Has the lure of profits corrupted biomedical research?], PIW, Warszawa 2006 [2004].
- [13] Sowa K.: *Wstęp do socjologicznej teorii zrzeszeń*, PWN Warszawa 1988.
- [14] Stiglitz J.E.: *The roaring nineties; a new history of the world's most prosperous decade*, W.W. Norton & Company, 2004.
- [15] Sulejewicz A.: Konkurencja w szkolnictwie wyższym: analiza strategiczna, [w:] *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, J. Dietl i Z. Sapijaska (red.), Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości FEP, Łódź 2006.
- [16] Sulejewicz A.: *Plug, miecz i księga: otoczenie szkoły wyższej* [w:] B. Minkiewicz, red., *Uczelnie i ich otoczenie: formy i możliwości współdziałania*, SGH, 2003.
- [17] Sulejewicz A.: The strategy of the business school and the MBA program mission, [w:] *Programmes of Master of Business Administration or their Equivalents in Polish Higher Education (Experience So Far and Prospects for Further Development)*, J. Dietl i Z. Sapijaska red., Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości FEP 1996.
- [18] Williamson, O.E.: *Ekonomiczne instytucje kapitalizmu*, Warszawa PWN 1998 [1985].
- [19] Zaidi M.A., Sulejewicz A.: *Management education and economic transition: Institutionalization of the MBA program in Poland*, WSE, Warsaw 2008 (w redakcji).
- [20] Żemigala M.: *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa. Budowanie zdrowej i efektywnej organizacji*, Wolters – Kluwer – Oficyna, Kraków 2007.

ROZDZIAŁ 6

KRZYSZTOF LEJA

UNIWERSYTET ORGANIZACJĄ SŁUŻĄCĄ OTOCZENIU⁴²

1. WPROWADZENIE, CZYLI O SPOŁECZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI BIZNESU (CSR)

Społeczna odpowiedzialność biznesu to temat wielu opracowań naukowych i raportów. Biznes jest bowiem jednym z trzech filarów tworzących gospodarkę opartą na wiedzy. Dwa pozostałe to instytucje rządowo-samorządowe oraz środowisko akademickie. Podmiotem mojego zainteresowania jest filar ostatni, co z pewnością nie oznacza – najmniej ważny. Jednak najpierw spróbuję wyjaśnić jak w literaturze rozumiana jest społeczna odpowiedzialność biznesu, albo inaczej stawiając pytanie: jaki biznes można nazwać odpowiedzialnym? Wojciech Gasparski uważa, że: „to taki biznes, który:

- realizuje cele firmy (powiększanie wartości firmy, dostarczanie produktów i usług odpowiedniej jakości),
- czyniąc to w długim horyzoncie czasowym (harmonijna trwałość),
- co jest zapewniane przez należyte kształtowanie relacji z głównymi interesariuszami (akcjonariusze, pracownicy, menedżerowie, klienci, konsumenci, dostawcy, społeczność lokalna, środowisko naturalne itd.),
- w toku postępowania zgodnego z prawem i społecznie przyjętymi normami etycznymi (przez wszystkich interesariuszy)”.⁴³

Gasparski już w pierwszej połowie lat 90. zaproponował, aby analizy działalności gospodarczej rozpatrywać w obszarach trzech „E” – efektywności, ekonomiczności oraz etyczności. Efektywność dotyczy realizowania celu firmy, ekonomiczność to umiejętność zarządzania zasobami a głównie relacjami z interesariuszami, natomiast etyczność

⁴² Rozdział stanowi rozszerzoną i zmienioną wersję opracowania przedstawionego na konferencji „Technologie wiedzy w zarządzaniu publicznym” zorganizowanej przez Katedrę Inżynierii Wiedzy oraz Katedrę Zarządzania Publicznego Akademii Ekonomii w Katowicach w dniach 20-21 września 2007 r., które zostanie opublikowane w wydawnictwie pokonferencyjnym.

⁴³ B. Rok: Etyczność, ekonomiczność i efektywność w koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu, [w:] A. Lewicka-Strzalecka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007, s. 242, za: W. Gasparski, Wykłady z etyki biznesu: Nowa edycja, Wyd. WSPiZ, Warszawa 2004, s. 403.

to postępowanie zgodne z przyjętymi normami. Takie podejście do współczesnego biznesu jest zgodne ze stosowanym obecnie w literaturze światowej określeniem odpowiedzialnego biznesu. Dostrzec można, że koncepcja „potrójnej linii przewodniej” (*triple bottom line-3BL*) Johna Elkingtona⁴⁴, stanowiąca podstawę koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu, znana też jako „P³” (*People, Planet, Profit*)⁴⁵ jest zbieżna z propozycją Gasparskiego (tab.1)⁴⁶

Tabela 1. Porównanie koncepcji Gasparskiego i Elkingtona

Trzy „E” wg Gasparskiego	3BL i P ³ wg Elkingtona
Efektywność	<i>Economic bottom line – profit</i> (Ekonomia)
Ekonomiczność	<i>Environmental bottom line – planet</i> (Ekologia)
Etyczność	<i>Social bottom line – people</i> (Etyka)

Źródło: B. Rok, *op.cit.*, s. 248.

Efektywność wg Gasparskiego to zdolność osiągnięcia celu, co odpowiada tradycyjnej linii przewodniej biznesu, nazywanej przez Elkingtona ekonomiczną.

Ekonomiczność Gasparskiego to ocena zarządzania dostępnymi zasobami, które przetwarzane są w produkty, z uwzględnieniem kosztów zewnętrznych, w tym eksploatacji źródeł nieodnawialnych. Odpowiada to środowiskowej linii przewodniej (*eco-efficiency*).

Trzeci, etyczny wymiar biznesu, Elkington nazywa społeczną linią biznesu.

Okazuje się, że obie koncepcje są zbieżne, gdyż wskazują trzy jednakowe filary budowania biznesu. Bolesław Rok określa to następująco: „Odpowiedzialne prowadzenie biznesu można zatem określić jako sztukę spełniania oczekiwań istotnych interesariuszy (etyczność, czyli ludzie), przez poszukiwanie dynamicznej równowagi między interesami wszystkich zainteresowanych stron (ekonomiczność, czyli zasoby, środowisko), w ramach realizacji skutecznej strategii na rynku (efektywność, czyli wynik, przewaga konkurencyjna)”⁴⁷.

Na podstawie raportu „Społeczna odpowiedzialność biznesu w Polsce” można stwierdzić, że ok. 15% firm realizuje strategię społecznej odpowiedzialności biznesu⁴⁸. Problematyka ta od kilku lat jest przedmiotem zainteresowania środowiska akademickiego, czego dowodem jest działalność Centrum Etyki Biznesu (CEBI) utworzonego w 1999 r. przez Zespół Etyki Życia Gospodarczego Instytutu Filozofii i Socjologii PAN oraz Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego w Warszawie. Autorzy wspomnianego raportu piszą, że w ramach działalności CEBI zorganizowano już ponad 100 seminariów z zakresu etyki i odpowiedzialności biznesu dla środowiska naukowego,

⁴⁴, J. Elkington: Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development, *California Management Review* 36, no. 2: 90-100, 1994.

⁴⁵ B. Rok, *op.cit.*, s. 245.

⁴⁶ Ibidem, s. 248.

⁴⁷ Ibidem, s. 248-249.

⁴⁸<http://www.globalcompact.org.pl/files/133/CSR%20w%20Polsce.%20Wstepna%20analiza%20-%20tekst%20raportu.pdf> – 29.12.2007.

administracji rządowej i przedstawicieli biznesu. W wielu szkołach biznesowych problematyka społecznej odpowiedzialności biznesu jest włączona do programu kształcenia.

Michael Porter i Mark Kramer pytają: czy społeczna odpowiedzialność biznesu to pożyteczna moda czy nowy element strategii konkurencyjnej?⁴⁹ Starając się odpowiedzieć na tak sformułowane pytanie, autorzy stwierdzają, że mimo podejmowania różnorodnych działań, ich efekty nie są takie, jakich się spodziewano z dwóch powodów, po pierwsze: biznes i społeczeństwo są traktowane przeciwstawnie (a nie współzależnie), po drugie społecznej odpowiedzialności biznesu nie wiąże się ze strategią firmy, traktując ją instrumentalnie czy wręcz ogólnikowo. Trudno odmówić racji Porterowi i Kramerowi, że „**sukces korporacji i dobro społeczne nie są grą o sumie zerowej**”⁵⁰. Należałoby raczej zastanowić się, w jaki sposób uzyskiwać jak największy efekt synergiczny. Społeczna odpowiedzialność biznesu jest wynikiem reakcji firm na gwałtowną reakcję społeczną wobec takich zjawisk jak: zatopienie zużytego szybu naftowego na Morzu Północnym, epidemia AIDS w Afryce i niewystarczające działania firm farmaceutycznych w zakresie reakcji na tę epidemię czy zmniejszająca się dostępność wody pitnej na świecie⁵¹.

Porter i Kramer przytaczają cztery argumenty, których używają zwolennicy koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu. Są nimi: obowiązek moralny (*moral obligation*), zrównoważony rozwój (*sustainability*), przyzwolenie na prowadzenie działalności (*license to operate*) oraz reputacja firmy (*reputation*)⁵². Autorzy zgłaszają tu jednak następujące wątpliwości:

- czy zasady moralne wskażą firmie jak alokować zyski,
- jak wyważyć cele krótko i długoterminowe firmy a w związku z tym czy menedżerowie będą potrafili ocenić zasadność wdrożenia koncepcji CSR z punktu widzenia strategii firmy,
- czy udziałowcy firmy uświadamiają sobie, jakie są możliwości firmy, jaka jest jej pozycja konkurencyjna i na jakie kompromisy musi się godzić,
- czy celem dbałości o reputację jest usatysfakcjonowanie obserwatorów z zewnątrz.

Doskonalenie działań w zakresie CSR wymaga zrozumienia współzależności biznesu i społeczeństwa a także kierowania się zasadą obopólnych korzyści (*shared values*). Porter i Kramer sugerują działania dwukierunkowe: od środka na zewnątrz (*inside-out-linkages*), określając je jako oddziaływania społeczne firmy (oraz z zewnątrz do środka (*outside-in-linkages*) i nazywając je uwarunkowaniami społecznymi⁵³. Posługując się językiem biznesu Porter i Kramer mówią o wpływie łańcucha wartości na społeczeństwo oraz o wpływie społeczeństwa na konkurencyjność przedsiębiorstwa. Kluczowym pytaniem jest: które kwestie społeczne firma powinna i jest zdolna rozwiązać tak, aby zapewnić

⁴⁹ M. Porter, M. Kramer: Strategia i społeczeństwo: społeczna odpowiedzialność biznesu – pożyteczna moda czy nowy element strategii konkurencyjnej?, *Harvard Business Review Polska*, Czerwiec 2007, s. 76.

⁵⁰ Ibidem, s. 78.

⁵¹ W tym ostatnim przypadku reakcja społeczna skierowana jest do firmy NESTLE, największego producenta wody butelkowej. Znamiennym jest, że organizacje społeczne adresują swoje oczekiwania do korporacji międzynarodowej, która zużywa zaledwie 0,00008% światowych zasobów wody, podczas wskutek niesprawnie działających systemów irygacyjnych marnuje się 70% tych zasobów.

⁵² Ibidem, s. 80.

⁵³ Ibidem, s. 82-83.

obopólne korzyści? Autorzy dzielą priorytetowe kwestie społeczne na trzy kategorie (tab. 2): kwestie ogólnospołeczne (*generic social issues*), społeczne konsekwencje działań tworzących łańcuch wartości (*value chain social impacts*) oraz społeczny wymiar otoczenia konkurencyjnego (*social dimensions of competitive context*).

Tabela 2. Definiowanie priorytetowych kwestii społecznych

Kwestie ogólnospołeczne	Społeczne konsekwencje działań tworzących łańcuch wartości	Społeczny wymiar otoczenia konkurencyjnego
Kwestie społeczne, na które działalność firmy nie ma znaczącego wpływu ani też one same nie decydują o długoterminowej konkurencyjności firmy.	Kwestie społeczne, na które biznesowa działalność firmy silnie oddziałuje.	Kwestie społeczne występujące w otoczeniu firmy, które mają znaczący wpływ na poziom jej konkurencyjności tam, gdzie ona działa.

Źródło: M. Porter, M. Kramer, op. cit. s. 86.

Przykłady z biznesu wskazują na to, że ten sam problem może być zaliczony przez różne firmy do różnych kategorii. Porter i Kramer przytaczają przykład epidemii AIDS w Afryce, która jest kwestią ogólnospołeczną dla sprzedawcy towarów wyposażenia domu, może oddziaływać na łańcuch wartości firm farmaceutycznych i wpływać na społeczny wymiar otoczenia konkurencyjnego firmy branży wydobywczej w Afryce, której działalność opiera się na lokalnej sile roboczej⁵⁴.

Kluczem do sukcesu realizacji idei społecznej odpowiedzialności biznesu jest podejście strategiczne tj. poszukiwanie i podejmowanie takich działań, które pozwolą firmie zająć i utrwać pozycję konkurencyjną a drugiej strony podejmować inicjatywy pozwalające rozwiązywać kwestie społeczne. Porter i Kramer nazywają to **zależnością symbiotyczną**. Jako przykład związku biznesu i uczelni prezentują oni współpracę Microsoftu z *American Association of Community Colleges* (AACC). Obie strony dostrzegły i skojarzyły następujące fakty: 450 tysięcy wolnych miejsc pracy w działach IT firmy i 11,6 mln studentów (tj. 45% ogółu studentów amerykańskich) kształcących się w uczelniach należących do AACC. Podjęto współpracę, w ramach której Microsoft w ciągu 5 lat przekazał uczelniom \$50mln na opłacenie pracowników firmy (ochotników), których zadaniem było określenie potrzeb szkół, współpraca przy opracowaniu programów nauczania dostosowanych do potrzeb firmy, rozwijaniu poszczególnych wydziałów i doskonaleniu technologii kształcenia. Korzyści były obopólne a punktem wyjścia integracja działań z „firmy do otoczenia” oraz „z otoczenia do firmy”.

Strategiczna odpowiedzialność biznesu ewoluowała od kwestionowania jej przydatności przez utożsamianie z działalnością filantropijną do traktowania jako ważnego czynnika strategii firmy. Obecnie, dostrzegając wagę problemu, w ponad połowie amerykańskich szkół biznesu prowadzi się zajęcia z zakresu tej tematyki. W Polsce jesteśmy w początkowej fazie ewolucji.

⁵⁴ Ibidem, s. 86.

2. SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ UCZELNI

Wprowadzenie do problematyki społecznej odpowiedzialności uczelni rozpoczęto od przykładów z biznesu, gdyż stanowią one pole ciekawych obserwacji, wnioskowania oraz poszukiwania możliwości wykorzystania doświadczeń w środowisku akademickim. W pierwszej części wskazano też rolę uczelni w przekazywaniu studentom wiedzy z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu. Czas na zastanowienie się nad tym, co oznacza społeczna odpowiedzialność uczelni, zwłaszcza teraz, gdy zjawisko masowości kształcenia w Polsce, w opinii autora opracowania, jest w punkcie wymagającym głębszej refleksji nad tym: co dalej?

Szkoły wyższe, prowadząc działalność dydaktyczną i badawczą, ponoszą coraz wyraźniej dostrzeganą, zarówno w środowisku akademickim jak i w szeroko rozumianym otoczeniu, odpowiedzialność społeczną. Dotyczy to zarówno przygotowania absolwentów do pełnienia ról pracowników wiedzy w budowanej gospodarce opartej na wiedzy a także tworzenia ścisłych związków ze społecznością biznesową oraz samorządową. Odnosi się to również do konieczności doskonalenia efektywności wydatkowania środków publicznych przeznaczanych na działalność uczelni.

Na czym zatem polega społeczna odpowiedzialność uczelni? **Jak uzyskać symbiotyczny związek uczelni z otoczeniem?** Na czym mogą polegać działania „z uczelni do otoczenia” a na czym te skierowane „z otoczenia do uczelni”. To podstawowe pytania, na które autor opracowania będzie starał się odpowiedzieć. Autor stawia tezę, że uczelnia wypełni swoją społeczną odpowiedzialność o ile będzie ewoluować w kierunku organizacji służącej otoczeniu. Społeczna odpowiedzialność uczelni jest bowiem odpowiedzialnikiem społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa⁵⁵, o której pisał Harry Ansoff, nazywając przedsiębiorstwo tak zorientowane – organizacją służącą otoczeniu⁵⁶. Bogdan Wawrzyniak podkreśla, że „tradycyjnie rozumiana instytucja publiczna, musi przede wszystkim **spełniać oczekiwania zróżnicowanego zbioru udziałowców** [podk. B.W.] i na tym właśnie polega jej społeczna odpowiedzialność⁵⁷.”

Judith Sutz⁵⁸ dostrzega transformację uczelni, które oprócz dwóch tradycyjnych ról tj. kształcenia studentów i prowadzenia badań naukowych, pełnią trzecią, coraz ważniejszą rolę – kreowanie wzajemnych relacji z otoczeniem⁵⁹. Takie usytuowanie szkoły wyższej oznacza, iż współczesne uczelnie ewoluują od tradycyjnych „świątyń wiedzy” w kierunku

⁵⁵ W literaturze poświęconej społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa wymieniane są trzy kluczowe obszary: opisywane przez kryteria etyczne (opracowuje się kodeksy etyczne, organizuje szkolenia z zakresu etyki biznesu, zwalcza się praktyki korupcyjne), ekologiczne – nie poruszane w tym opracowaniu (promowanie zasad zrównoważonego rozwoju m.in. poprzez produkty, procesy i społeczne, monitoring zużycia energii, wody oraz ograniczenie emisji szkodliwych substancji do środowiska) oraz społeczne (dotyczy to zatrudnienia i budowania relacji pomiędzy pracownikami oraz z interesariuszami i społecznością lokalną) – M. Żemigala, *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2007, s. 196-220.

⁵⁶ H. Ansoff: *Zarządzanie strategiczne*, PWN Warszawa 1985, s. 29.

⁵⁷ B. Wawrzyniak: *Odnawianie przedsiębiorstwa. Na spotkanie XXI wieku*, Polska Fundacja Promocji Kadr, POLTEXT Warszawa 1999, s. 214.

⁵⁸ J. Sutz: *The New Role of the University in the Productive Sektor*. [w:] H. Etkowitz, L. Leydesdorff (eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A. Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington, PINTER, 1997, s. 11.

⁵⁹ Związane jest to z faktem, iż zmienia się model produkcji, przesyłania i zastosowania wiedzy z linearnego na interaktywny. Wynika to z faktu, że te procesy nie występują w z góry określonej sekwencji lecz współdziałają na sobie – Zarządzanie wiedzą w Społeczeństwie Uczącym się, OECD 2000, s. 36-38.

organizacji przedsiębiorczych i wreszcie organizacji opartych na wiedzy⁶⁰. Woźnicki pisze, że uniwersytet współczesny to świątynia wiedzy i centrum doskonałości⁶¹. Zgadzając się z takim pojmowaniem roli uczelni, autor opracowania jest przekonany, że **w współczesnych uczelniach dążenie do zmian i przywiązanie do tradycji akademickich powinny stanowić symbiotyczny związek.**

Wawrzyniak podkreśla, że **współczesne organizacje powinny być reformułowane (stale odnawiane)**⁶², Drucker podkreśla wartość innowacji w zarządzaniu pisząc, że jest to „każde zastosowanie w praktyce teorii, idei, pomysłu, które nadaje zasobom nowe możliwości tworzenia bogactwa”⁶³. W tym kontekście zaprzeczeniem innowacyjnych uczelni są te, w których, podobnie jak w innych instytucjach użyteczności publicznej, jak pisze Drucker, **„większość innowacji (...) zostaje (...) narzucona przez osoby z zewnątrz bądź też przez katastrofę”**⁶⁴.

Ekstrapolując tezy postawione przez Bogdana Wawrzyniaka na obszar szkolnictwa wyższego, można stwierdzić, że uczelnia przyszłości to taka, która poszukuje odmiennego od dotychczasowego (tj. opartego na globalnej konkurencji) systemu wartości. Systemu zbudowanego wokół społecznej odpowiedzialności. Taka uczelnia, aby stała się organizacją służącą otoczeniu musi pozytywnie, lecz nie bezkrytycznie, odpowiadać na oczekiwania interesariuszy⁶⁵ a stopień realizacji tych oczekiwań jest miarą jej społecznej odpowiedzialności⁶⁶. Aby ten cel osiągnąć niezbędne będzie ich przekształcanie w organizacje podporządkowane wiedzy, co będę starał się wykazać w dalszej części opracowania.

3. EWOLUCJA UCZELNI W KIERUNKU ORGANIZACJI SŁUŻĄCEJ OTOCZENIU

Polskie publiczne szkoły wyższe (na nich koncentruję uwagę w opracowaniu) w roku 2006 roku dysponowały środkami budżetowymi w wysokości ok.10 mld zł (ok. 0,95% PKB)⁶⁷. Wiele uczelni to bardzo duże organizacje pod względem wielkości przychodów liczby studentów oraz liczby pracowników. W roku 2006/2007, po raz pierwszy od 1990 roku zmniejszyła się liczba studentów (o ok. 0,6% w relacji do roku 2005/2006) a liczba nowoprzyjętych na studia zmniejszyła się o ok. 3,7%⁶⁸. To bardzo ważny sygnał, wskazujący na to, że uczelnie w najbliższych latach będą zmuszone coraz bardziej zabiegać o kandydatów na studia a efekt będzie również zależny od tego, w jakim stopniu przekształcał się w organizacje służące otoczeniu. Jednocześnie w latach 2005-2006

⁶⁰ Por. K. Leja: *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, Nauka i szkolnictwo wyższe 2/28/2006, s. 7-26.

⁶¹ J. Woźnicki: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.

⁶² B. Wawrzyniak, op.cit., s. 209.

⁶³ B. Wawrzyniak, op.cit. s. 209-210, za: P. Drucker, *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE, Warszawa 1992, s. 162

⁶⁴ P. Drucker: *Natchmienie i fart czyli Innowacja i przedsiębiorczość*, Studio EMKA, Warszawa 2004, s. 204.

⁶⁵ Por. B. Wawrzyniak, *Odnawianie przedsiębiorstwa na spotkanie XXI wieku*, Poltext, Warszawa 1999, s. 213.

⁶⁶ Por. Ibidem, s. 214.

⁶⁷ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 roku*, GUS Warszawa 2007, s. 302.

⁶⁸ Liczba nowoprzyjętych w roku 2006/2007 zmniejszyła się w stosunku do roku 2005/2006 niemal we wszystkich typach publicznych szkół wyższych. Dla przykładu w uniwersytetach o 5%, w uczelniach technicznych o 7%, w uczelniach ekonomicznych o 11%, uczelniach rolniczych o 17% – *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r.* GUS Warszawa 2006, s. 36. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.* op.cit., s. 36.

odnotowano istotny, bo ponaddziesięcioprocentowy wzrost liczby słuchaczy studiów podyplomowych (z 135 tys. do ponad 150 tys. osób)⁶⁹.

Ewolucja uczelni w zakresie kształcenia oznacza uzupełnianie tradycyjnej edukacji na poziomie akademickim o elementy kształcenia ustawicznego, adresowane zarówno do absolwentów szkół wyższych jak i do osób, które są (lub będą) zmuszone do zmiany zawodu lub doskonalenia swoich kwalifikacji w związku z tym, iż w ich przedsiębiorstwach wdrażane są idee społeczeństwa informacyjnego lub też wprowadzane są zmiany organizacyjne w kierunku budowania organizacji wiedzy⁷⁰.

Rynek edukacyjny ulega powolnym lecz istotnym zmianom. Niezależnie od poszerzenia się grona adresatów oferty edukacyjnej uczelni, następuje transformacja metod kształcenia. Konieczność uzupełniania kształcenia metodami „podającymi” o kształcenie bardziej nieformalne – uczenie przez działanie i kształcenie kompetencji przyszłych pracowników do wymagań rynku pracy a także wspieranie form uczenia się kreujących umiejętność generowania nowych pomysłów i rozwiązań⁷¹. Celem procesu edukacji na poziomie akademickim staje się bowiem wykształcenie absolwentów posiadających określone kompetencje⁷².

Działalność naukowo-badawcza (N-B) uczelni ewoluuje w kierunku działalności badawczo-rozwojowo-technologicznej (B+R+T). Jest to związane z niskim udziałem środków budżetowych przeznaczonych na tę działalność (ok. 0,6% PKB) w porównaniu ze średnią dla krajów UE-25 (1,9%)⁷³ i koniecznością pozyskania większych niż dotychczas środków na ten cel spoza budżetu. Budowanie trwałych związków instytucji akademickich z biznesem i środowiskami rządowo-samorządowymi urasta do rangi jednego z priorytetów, co dostrzegają Henry Etzkowitz i Loet Leydesdorff, porównując te relacje do potrójnej helisy⁷⁴, obrazującą siłę tych powiązań.

Punktem wyjścia rozważań jest założenie, że o wypełnieniu społecznej odpowiedzialności przez uczelnię będzie można powiedzieć, gdy stanie się ona organizacją służącą otoczeniu. Dlatego właśnie przedstawiona dalej propozycja opisu uczelni opiera się na koncepcji takiej organizacji przedstawionej przez Bogdana Wawrzyniaka^{75,76}. Koncepcja Wawrzyniaka organizacji służącej otoczeniu składa się z trzech podstawowych elementów (rys. 1):

- oczekiwania interesariuszy,
- regulatory rozumiane jako zbiór zasad służących spełnianiu oczekiwań,
- zdolności adaptacyjne przedsiębiorstwa rozumiane jako odpowiedź na oczekiwania oraz reagowanie na stosowane regulatory⁷⁷.

⁶⁹ Ibidem, s. 26.

⁷⁰ Przykładem jest udział Politechniki Gdańskiej w Inicjatywie Wspólnotowej Equal pod znaną nazwą MAYDAY – Model aktywnego wsparcia rozwoju pracowników i firm wobec zmian strukturalnych w gospodarce.

⁷¹ A. Andrzejczak: Od szkolenia do organizacyjnego uczenia się, [w:] Z. Wiśniowski, A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2004.

⁷² J. Wildt: On the Way from Teaching to Learning via Competences as Learning Outcomes. [w:] A. Pausits, A. Pellert (eds.), *Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe*, Waxmann 2007, Münster / New York / München / Berlin, s. 110-119.

⁷³ Communication from the Commission to the Spring European Council 2006 „Time to move up a gear” – country chapters, part II, European Commission, 2006.

⁷⁴ Por. H. Etzkowitz, L. Leydesdorff (eds.), op.cit.

⁷⁵ B. Wawrzyniak, op.cit, s. 211-216.

⁷⁶ B. Wawrzyniak wyraźnie podkreśla, że „tradycyjny podział na przedsiębiorstwa prywatne i instytucje publiczne nie ma większego sensu, choć istnieją wciąż między nimi różnice, jeszcze dostrzegalne dzisiaj, choć może nieistotne jutro”, op.cit., s. 213.

⁷⁷ Ibidem, s. 215.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B. Wawrzyniak, *op.cit.*, s. 216.

Rysunek 1. Szkoła wyższa jako organizacja służąca otoczeniu

Wawrzyniak podkreśla, że spełnianie oczekiwań udziałowców firmy nie ogranicza się do obszaru ekonomicznego, lecz dotyczy również obszaru społecznego (na przykład przez włączanie przedstawicieli załogi do rady nadzorczej a tym samym w procesy podejmowania ważnych decyzji). W tej koncepcji przyjęto założenie, że w biznesie presja na przedsiębiorstwo (*oczekiwania*), aby przekształcało się w organizację służącą otoczeniu pochodzi ze strony nadzoru korporacyjnego, rynku i społeczeństwa. Przedsiębiorstwo tworzy mechanizmy (*regulatory*) umożliwiające spełnianie tych oczekiwań:

- kreując relacje sprzyjające zaufaniu wśród udziałowców,
- profesjonalizując zarządzanie oraz przekształcając przedsiębiorstwo w organizację uczącą się,
- sprzyjając innowacyjności ludzi i struktur⁷⁸.

Trzecim ważnym elementem tworzenia organizacji służącej otoczeniu jest zapewnienie *zdolności adaptacyjnych* przedsiębiorstwa, czyli stworzenie kultury organizacyjnej sprzyjającej innowacyjności i przedsiębiorczości.

Doświadczenia przedsiębiorstw komercyjnych mogą być, zdaniem autora, pomocne do opisu drogi, jaką musi przejść uczelnia, aby stać się organizacją służącą otoczeniu.

Korzystając z propozycji Wawrzyniaka, przedstawieni zostaną główni interesariusze uczelni i ich oczekiwania, regulatory wewnętrzne i zewnętrzne a także sugestie zmian, które należałoby wprowadzać, aby uczelnia ewoluowała w kierunku zgodnym z oczekiwaniami (por. rys. 1)

Oczekiwania

Z punktu widzenia **biznesu** zasadnicze znaczenie mają te programy badawcze prowadzone w uczelniach, które wskażą metody prowadzące do kreowania wartości dodanej firmy. Biznes oczekuje także absolwentów szkół wyższych o wiedzy i kompetencjach psychospołecznych⁷⁹. Andrzej Koźmiński jako najważniejsze potrzeby organizacji opartej

⁷⁸ Ibidem, s. 226-239.

⁷⁹ A. Kozińska: Nowy alians... Światły pracodawca, nowoczesny pracownik, dydaktyk z wysoką świadomością biznesową. [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka: *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*, Łódź 12-13 czerwca 2003, s. 286.

na wiedzy wymienia: powszechność zarządzania, którą porównuje do powszechnej znajomości obsługi komputera, wiedzę „problemową” interdyscyplinarną, umiejętności z zakresu socjotechniki i etyki biznesu a także kluczową rolę przywództwa, zarządzanie dynamiczne nastawione na przyszłość oraz inkrementalne strategie⁸⁰.

Coraz ważniejszym pracodawcą staje się **sektor społeczny**, choć w Polsce pracuje tam około 2% ogółu zatrudnionych poza rolnictwem⁸¹ a w krajach tzw. Starej Unii (UE-15) odsetek ten jest czterokrotnie wyższy. Można prognozować, że w najbliższych latach liczba miejsc pracy w sektorze społecznym wzrośnie. To z kolei jest sygnał, że absolwenci uczelni będą poszukiwali pracy w tym sektorze a uczelnie powinny umieszczać treści związane z funkcjonowaniem sektora społecznego w programach studiów.

Oczekiwania **rządu** dotyczą trzech kwestii – zwiększenia efektywności wydatkowania środków publicznych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe⁸², kształcenia zgodnie z potrzebami rynku pracy oraz rozwijania różnych form kształcenia ustawicznego adresowanych głównie do osób w wieku 50+⁸³. Ważnym elementem strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce jest wdrażanie procesu bolońskiego, którego celem jest m.in. zwiększenie mobilności studentów i pracowników oraz stworzenie możliwości lepszego dopasowania ich wykształcenia do oczekiwań rynkowych. Istotnym zadaniem jest również wdrażanie Strategii Lizbońskiej, jednak przy skrajnie niskich nakładach na działalność B+R w Polsce zadanie to z pewnością nie zostanie w pełni zrealizowane.

Samorządy dbają o rozwój regionów (miast) a ich oczekiwania wobec uczelni są ściśle z tym związane. Oczekiwania te są artykułowane podczas spotkań rad społecznych uczelni, w których biorą udział przedstawiciele samorządów i biznesu, o ile te ciała funkcjonują nie tylko przy okazji oficjalnych uroczystości. Samorządy bezpośrednio nie wspierają finansowo szkół wyższych, jednak dbałość o poprawę finansowania szkół im podporządkowanych organizacyjnie ma wpływ na przygotowanie uczniów jako kandydatów na studia.

Spółeczeństwo łoży znaczące, choć z pewnością niewystarczające, środki na szkolnictwo wyższe. Ze społecznego punktu widzenia kluczowe znaczenie ma ewolucja oferty edukacyjnej uczelni od tradycyjnej – przygotowanej głównie dla osób w wieku 19-24 lata, do tej – dla osób starszych (niezależnie od ich wykształcenia), do których adresowane jest różne formy kształcenia ustawicznego a także dla młodzieży szkolnej – potencjalnych uczestników Festiwalu Nauki organizowanych w wielu miastach. Popularyzacja nauki wśród młodzieży jest równie ważna jak tradycyjne kształcenie na poziomie akademickim. Oczekiwania społeczne dotyczą również ściślejszej współpracy szkół wyższych z gospodarką tak, aby jej efekty mógł konsumować statystyczny obywatel⁸⁴.

⁸⁰ A.K. Koźmiński: *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 58.

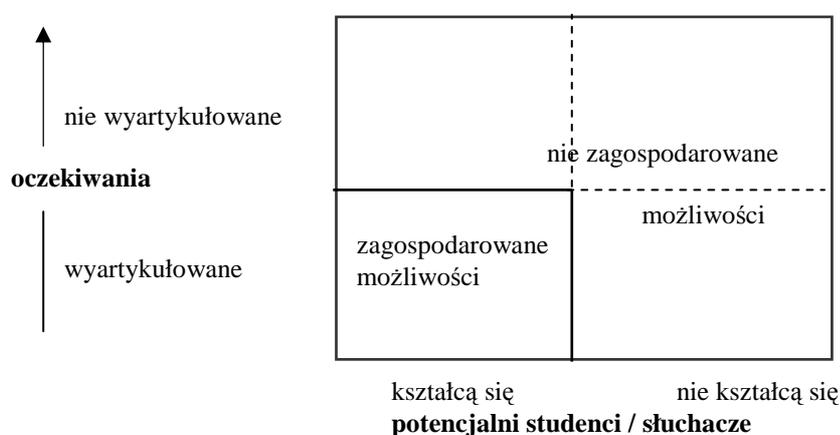
⁸¹ www.ekonomiaspoleczna.pl, 4.09.2007; Zatrudnienie i wynagrodzenia w gospodarce narodowej w I kwartale 2007, s. 21 – www.stat.gov.pl, 4.09.2007.

⁸² Stąd presja na doskonalenie oraz kontrole prawidłowości realizacji procedur w ramach zamówień publicznych.

⁸³ Por. wydawnictwa Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej: A. Szuwarzyński, 50+ Zarządzanie; A. Szuwarzyński, 50+ Metodyka badań; M. Grzesiak, 50+ Innowacje; A. Mikulska, A. Szuwarzyński, 50+ Kształcenie ustawiczne, , Gdańsk 2007 powstałe w ramach projektu MAYDAY: Model aktywnego wsparcia pracowników i firm wobec zmian strukturalnych w gospodarce realizowanego przy udziale środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL.

⁸⁴ Andrzej Koźmiński jako znamienny podał następujący przykład transferu nowoczesnych technologii „pod strzechy”. Kupując buty w amerykańskim sklepie najpierw skanowano mu stopy a następnie przysłano do domu wygodną jak rękawiczki parę butów – A. Koźmiński, op.cit., s. 90.

Studenci (słuchacze) są bardzo ważną grupą interesariuszy uczelni. Masowość kształcenia doprowadziła do sytuacji, że cele studentów są znacznie zróżnicowane: od uzyskania dyplomu jak najmniejszym kosztem, do zdobycia jak najszerszej wiedzy i umiejętności. Można przypuszczać, że oczekiwania studentów z uwagi na dostrzeganie rosnącego znaczenia i wartości wiedzy, będą ewoluowały w tym właśnie kierunku. Ważnym zadaniem uczelni jest stymulowanie oczekiwań studentów jak również kandydatów na studia. Wskazówką może stanowić przesłanie Akio Mority, wizjonerskiego przywódcy firmy Sony, który stwierdził: „Społeczeństwo nie wie, co jest możliwe, a co nie, ale my to wiemy”⁸⁵. Parafrazując tę wypowiedź można stwierdzić, że kandydaci na studia jak również studenci nie zawsze potrafią wyartykułować swoje oczekiwania i do nas – nauczycieli akademickich – należy ujawnienie i zaspokajanie tych oczekiwań, które nie są wyartykułowane (por. rys.2).



Źródło: na podstawie: G. Hamel, C.K. Prahalad, *op.cit.*, s. 84.

Rysunek 2. Orientacja na klienta w uniwersytecie

Regulatory

W jaki sposób interesariusze mogą oddziaływać na uczelnię, aby ich oczekiwania były realizowane? Harry de Boer, Jurgen Enders i Uwe Schimank wyróżnili następujące czynniki (*regulatory – w rozumieniu Wawrzyniaka*)⁸⁶, wpływające na funkcjonowanie uczelni:

- regulacje prawne (*state regulations – SR*) określające kształt autonomii szkoły wyższej,
- samorządność akademicka (*academic self governance – AG*), rozumiana jako kolegalność podejmowania decyzji,
- rynek tj. wpływ otoczenia uczelnię (*stakeholders guidance – SG*),

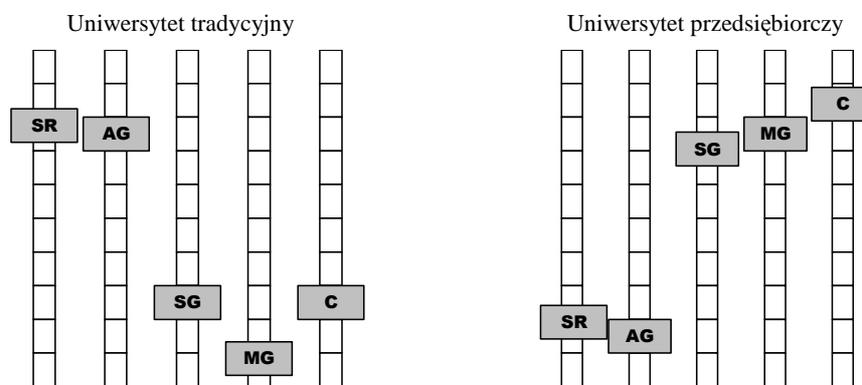
⁸⁵ G. Hamel, C.K. Prahalad: *Przewaga konkurencyjna jutra*, Business Press, Warszawa 1999, s. 82.

⁸⁶ Por. U. Schimank: *A Comparative Perspective on Changes in University Governance in Europe*, 17.10.2005, <http://law.anu.edu.au/nissl/archive.html> (28.02.2007); H. de Boer, J. Enders, U. Schimank: *Orchestrating creative minds. The governance of higher education and research in four countries*, w: D.Jansen, *New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, Dordrecht, Springer, 2006.

- znaczenie centrum zarządzającego (*managerial self governance – MG*),
- konkurencja (*competition – C*) o studentów, pracowników i środki finansowe.

Schimank⁸⁷ zauważa, że znaczenie każdego z tych czynników dla uniwersytetu może zmieniać się w skali od: ‘bardzo ważne’ do ‘mało ważne’. Posługując się analogią do korektora dźwięku (equalizera) powstał pomysł opisu uczelni⁸⁸.

Johen Fried zaproponował położenie poszczególnych „potencjometrów” w uniwersytecie tradycyjnym i przedsiębiorczym (w rozumieniu Burtona Clarka⁸⁹). Charakterystyczny jest fakt, iż w uniwersytecie przedsiębiorczym zmniejsza się rola państwa („potencjometr” SR położony jest wyraźnie niżej niż w uniwersytecie tradycyjnym), traci też na znaczeniu samorządność akademicka (AG). Uczelnia działa w warunkach znacznie silniejszej konkurencji (C), wzmocniona jest rola kierownictwa uczelni (MG), które musi podejmować rosnące wyzwania i oczekiwania interesariuszy (SG).



Źródło: J. Fried, *Government – University – Interfaces, Annual Conference on Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe, 26-28 November 2006*, <http://www.donau-uni.ac.at> (4.03.2007).

Rysunek 3. Korektor zarządzania uniwersytetem

Odnosząc te czynniki do koncepcji Wawrzyniaka, można wyróżnić trzy grupy regulatorów, decydujących o spełnieniu oczekiwań interesariuszy uczelni:

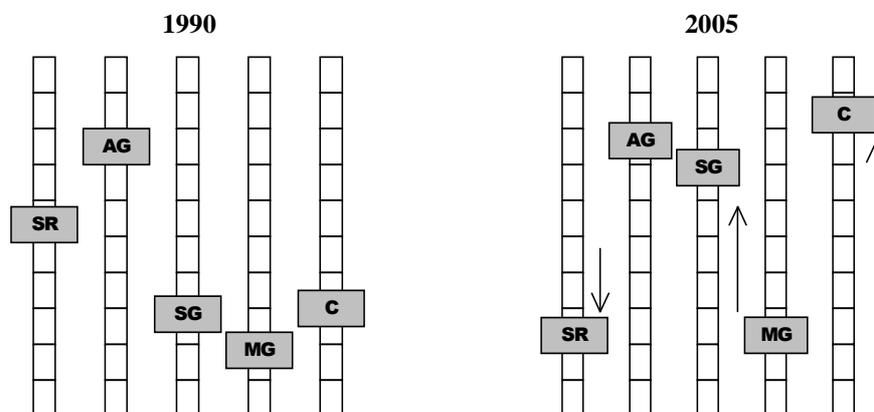
- Prawne (*state regulations – SR*) określające kształt autonomii szkoły wyższej, rolę kierownictwa (*managerial self governance – MG*) oraz znaczenie samorządności akademickiej (*academic self governance – AG*).
- Rynkowe – wskazujące wpływ otoczenia uczelni na uczelnię (*stakeholders guidance – SG*) oraz konkurencję o studentów, pracowników i finanse (*competition – C*).
- Wynikające z presji społecznej.

⁸⁷ U. Schimank, *A Comparative Perspective...*, op.cit.

⁸⁸ Według Wielkiej Encyklopedii PWN (t.XIV, s.383) *equalizer* to urządzenie przeznaczone do kształtowania charakterystyki przenoszenia toru telekomunikacyjnego i usunięcia zniekształceń przenoszonego sygnału.

⁸⁹ Por. B.R. Clark: *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon, For IAU Press, Oxford, 1998.

Ciekawy obraz przedstawia „korektor uniwersytetu”, na którym zaznaczono położenia poszczególnych potencjometrów, rozumiane jako prognozowane skutki uchwalenia w 2005 roku nowego prawa o szkolnictwie wyższym w Polsce (rys. 4).



Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Fried, *op.cit.*

Rysunek 4. Szkoła wyższa w Polsce wg ustawy z 1990 r. oraz ustawy z 2005

Ustawodawca wyraźnie zwiększył autonomię uczelni (SR „w dół”), starając się stworzyć warunki prawne sprzyjające uczelniom w sytuacji rosnącego znaczenia otoczenia uczelni i związanej z tym konkurencji o środki finansowe, studentów a w przyszłości o pracowników (C i SG „w górę”⁹⁰). Nie uległy zasadniczym zmianom położenia „potencjometrów” AG i MG.

Może warto byłoby zastanowić się nad tym, czy uczelnie w pełni korzystają z możliwości, stworzonych przez ustawę z 2005 r. a także, w jakich kierunkach i kiedy powinna być ona nowelizowana.

Ważnym mechanizmem zapewniającym realizację oczekiwań interesariuszy uczelni jest rosnąca **presja społeczna** związana z:

- masowością kształcenia, a co za tym idzie rosnącymi środkami publicznymi przeznaczanymi na szkolnictwo wyższe,
- otwarciem europejskiego rynku szkolnictwa wyższego, a co za tym idzie wzrostem świadomości o możliwościach kształcenia się w innych krajach oraz wymagań w stosunku do polskich uczelni,
- postępującym procesem budowania gospodarki opartej na wiedzy, a co za tym idzie rosnącym znaczeniem wykształcenia,
- rosnącym znaczeniem publicznego uznania uczelni, co w skali makro oznacza przyzwolenie społeczne na zwiększenie nakładów na szkolnictwo wyższe, w skali mikro – wybór konkretnej uczelni (spośród wielu) przez kandydatów na studia, przyszłych słuchaczy różnych form kształcenia ustawicznego. W praktyce oznacza to godzenie interesu uczelni oraz oczekiwań społecznych⁹¹.

⁹⁰ Szerszy opis można znaleźć w opracowaniu: K. Leja, Determinanty zarządzania uniwersytetami w Polsce na konferencji Management Forum 2020 w Katowicach 11-13 maja 2007 r. zaakceptowanym do druku w wydawnictwie pokonferencyjnym.

⁹¹ B. Wawrzyniak, *op.cit.*, 223.

Umiejętności adaptacyjne uczelni

Co jest zatem kluczem do sukcesu w budowaniu nowoczesnej uczelni? Zdaniem autora opracowania jest nim ewolucja uczelni tradycyjnej w uczelnię przedsiębiorczą i organizację podporządkowaną wiedzy⁹². W centrum uczelni podporządkowanej wiedzy jest silne i służebne kierownictwo a naczelną zasadą jest elastyczność⁹³. Można zastanowić się nad doskonaleniem regulacji prawnych, dotyczących szkolnictwa wyższego, aby uczelnie zbliżyły się modelowi uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka, nie tracąc tradycyjnych akademickich wartości. Z pewnością warto zastanawiać się nad doskonaleniem formuły funkcjonowania rad społecznych uczelni i wyboru władz akademickich w taki sposób, aby rektor stawałby się nie tylko reprezentantem społeczności akademickiej, lecz także biznesu i samorządu.

Uczelnia podporządkowana wiedzy to organizacja o elastycznej strukturze heterarchicznej, która będzie współpracowała ze strukturą hierarchiczną⁹⁴. Taka złożona, hipertekstowa organizacja, charakterystyczna dla współczesnych organizacji gospodarczych, sprzyja procesom tworzenia i dyfuzji wiedzy⁹⁵ i dlatego właśnie rozważanie możliwości adaptacji tego modelu do realiów uczelni jest zasadne. Uczelnia stanie się organizacją służącą otoczeniu, gdy wyzwolone zostaną naturalne zasoby, jakimi jest umiejętność samoorganizacji nauczycieli akademickich⁹⁶. Ułatwić to może fakt, że samoorganizowanie opiera się na zasadach projektowania holograficznego, które można, zdaniem autora opracowania, zastosować do projektowania uczelni podporządkowanej wiedzy⁹⁷. Towarzyszyć temu powinna wszechstronna okresowa ocena osiągnięć nauczycieli akademickich oraz pracowników uczelnianej administracji.

4. PODSUMOWANIE

W Polsce oczekiwania społecznej odpowiedzialności od biznesu ze strony społeczeństwa nie są nadmierne, gdyż jak pisze Rak, społeczeństwo obywatelskie w porównaniu z krajami Europy Zachodniej i USA, jest niedojrzałe.⁹⁸ Dostrzegalne są jednak zmiany świadczące o tym, że sektor szkolnictwa wyższego w Polsce, w zakresie edukacji menedżerskiej, coraz poważniej traktuje tę problematykę. Gwałtowny wzrost liczby uczelni oraz liczby studentów spowodował, że uczelnie, aby pozyskać kandydatów na studia muszą, doskonaląc jakość kształcenia i rozwijając działalność badawczo-rozwojową, większy nacisk kłaść na relacje z otoczeniem. Te z kolei wzmocnią przyzwolenie społeczne na zwiększanie nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe. W efekcie zmienić się powinno zarządzanie wiedzą z linearnego (wytwarzanie wiedzy w uczelni – przesyłanie

⁹² K. Leja, op.cit.

⁹³ Por. R. Krupski: *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

⁹⁴ I. Nonaka, H. Takeuchi: *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000, s. 202.

⁹⁵ K. Perechuda (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 59.

⁹⁶ A. Binsztok, K. Leja, E. Szczerbicki, University of the Future. A Fractal Organization of Knowledge, [w:] A. Pausits, A. Pellert (eds.), *Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe*, Waxmann 20007, Münster / New York / München / Berlin, s. 143-154.

⁹⁷ Por. G. Morgan: *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 110-117; K. Leja, op.cit., s. 17-18.

⁹⁸ B. Rak: CSR to nie filantropia, [w:] M. Porter, M. Kramer, *Strategia i społeczeństwo: społeczna odpowiedzialność biznesu – pożyteczna moda czy nowy element strategii konkurencyjnej?*, *Harvard Business Review Polska*, Czerwiec 2007, s. 92-93.

jej do otoczenia – wykorzystanie) w interakcyjne, charakteryzujące się presją na wzmacnianie wzajemnych relacji ze strony uczelni oraz otoczenia⁹⁹.

Zrozumienie znaczenia społecznej odpowiedzialności uczelni zależy od dobrej woli ich kierownictwa oraz przekonania pracowników o wadze problemu. Z pewnością wymaga to przeprowadzenia szerokiej debaty wśród społeczności akademickiej. Sugerowane zmiany wymagają przyjęcia za aksjomat konieczności wdrażania procesów zarządzania wiedzą w uczelniach, aby te organizacje stały się liderem pelotonu zmierzającego w podróży wiedzy, wytyczając jego kierunek oraz dyktując tempo.

Najbardziej odważną metodą kształtowania przyszłości organizacji (w tym wypadku uczelni) byłoby skorzystanie z projektowania ideału, którego twórcą był Russell Ackoff¹⁰⁰. Punktem wyjścia metody jest diagnoza stanu obecnego organizacji (w tym wypadku uczelni) oraz wytyczenie jak najkrótszej drogi dojścia do ideału. W instytucjach akademickich uwarunkowania są na tyle złożone, że metodę zastosowaną w amerykańskich przedsiębiorstwach komercyjnych i niekomercyjnych, wykorzystać byłoby trudno.

Wydaje się zasadne określenie „mapy drogowej” (*oczekiwania – regulatory – zdolności adaptacyjne*) ewolucji uczelni w kierunku organizacji służących otoczeniu, gdyż jak piszą Gasparski i Strzałeczka, aby spełnienie tego postulatu było możliwe „potrzebny jest alians świata biznesu i świata nauki, instytucji państwowych oraz organizacji pozarządowych na rzecz tworzenia infrastruktury etycznej w gospodarce”¹⁰¹.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Ackoff R., Magidson J., Addison H.J., *Projektowanie ideału. Kształtowanie przyszłości organizacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- [2] Andrzejczak A.: Od szkolenia do organizacyjnego uczenia się, [w:] Z. Wiśniowski, A. Poczowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2004.
- [3] Ansoff H.: *Zarządzanie strategiczne*, PWN Warszawa 1985.
- [4] A.Binsztok A., Leja K., Szczerbicki E., University of the Future. A Fractal Organization of Knowledge, [w:] A. Pausits, A. Pellert (eds.), *Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe*, Waxmann 20007, Münster / New York / München / Berlin, s.143-154.
- [5] Clark B.R., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon, For IAU Press, Oxford, 1998.
- [6] Communication from the Commission to the Spring European Council 2006: „Time to move up a gear” – country chapters, part.II, European Commition, 2006.
- [7] Davenport T.H.: Zdolności analityczne, *Harvard Business Review Polska*, Maj 2007.

⁹⁹ B. Wawrzyniak: Państwo sprzyjające gospodarce opartej na wiedzy [w:] W. Kieżun, J. Kubin (red.), *Dobre Państwo*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2004, s. 278.

¹⁰⁰ R. Ackoff, J. Magidson, H.J. Addison: *Projektowanie ideału. Kształtowanie przyszłości organizacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

¹⁰¹ W. Gasparski, A. Lewicka Strzałeczka, B. Rok (red.), *Etyka w zastosowaniach praktycznych, inicjatywy, programy, kodeksy*, UNDP Polska, Warszawa 2002. s. 18, za: Społeczna odpowiedzialność biznesu w Polsce, <http://www.globalcompact.org.pl/files/133/CSR%20w%20Polsce.%20Wstepna%20analiza%20-%20tekst%20raportu.pdf> – 29.12.2007.

- [8] de Boer H., Enders J., Schimank U.: Orchestrating creative minds. The governance of higher education and research in four countries. [w:] D.Jansen, *New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, Dordrecht, Springer, 2006.
- [9] Elkington, J., Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. *California Management Review* vol. 36, no. 2: 90-100, 1994.
- [10] Etzkovitz H., Leydesdorff L. (eds.): *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington, PINTER, 1997.
- [11] Grzesiak M.: *50+ Innowacje*; Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2007.
- [12] Hamel G., Prahalad C.K.: *Przewaga konkurencyjna jutra*, Business Press, Warszawa 1999.
- [13] *Kodeks Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Kraków czerwiec 2007.
- [14] Kozińska A.: Nowy alians...Światły pracodawca, nowoczesny pracownik, dydaktyk z wysoką świadomością biznesową. [w:] J. Dietl, Z Sapijaszka (red.), *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*, Łódź 12-13 czerwca 2003.
- [15] Koźmiński A.K.: *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- [16] Krupski R., *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- [17] Leja K.: Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy, *Nauka i szkolnictwo wyższe* 2/28/2006.
- [18] Mikulska A., Szuwarzyński A.: *50+ Kształcenie ustawiczne*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2007.
- [19] Morgan G.: *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- [20] Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000.
- [21] Perechuda K.(red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- [22] Porter M., Kramer M.: Strategia i społeczeństwo: społeczna odpowiedzialność biznesu – pożyteczna moda czy nowy element strategii konkurencyjnej?, *Harvard Business Review*, Czerwiec 2007.
- [23] Rok B.: Etyczność, ekonomiczność i efektywność w koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu, [w:] A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007.
- [24] Schimank U.: *A Comparative Perspective on Changes in University Governance in Europe*, 17.10.2005, <http://law.anu.edu.au/nissl/archive.html> (28.02.2007).
- [25] Sutz J.: *The New Role of the University in the Productive Sektor*. [w:] Etzkovitz H., Leydesdorff L.(eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington, PINTER, 1997.
- [26] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 roku*. GUS Warszawa 2007.
- [27] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 roku*. GUS Warszawa 2006.

- [28] Szuwarzyński A.: *50+ Zarządzanie*; Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2007.
- [29] Szuwarzyński A.: *50+ Metodyka badań*; Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2007.
- [30] Wawrzyniak B.: *Odnawianie przedsiębiorstwa. Na spotkanie XXI wieku*, Polska Fundacja Promocji Kadr, POLTEXT Warszawa 1999.
- [31] Wawrzyniak B., Państwo sprzyjające gospodarce opartej na wiedzy [w:] Kieżun W., Kubin J. (red.), *Dobre Państwo*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2004, s. 275-295.
- [32] Wildt J.: On the way from Teaching to Learning via Competences as Learning Outcomes. [w:] A. Pausits, A. Pellert (eds.), *Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe*, Waxmann 2007, Münster / New York / München / Berlin, s. 110-119.
- [33] Woźnicki J.: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.
- [34] *Zarządzanie wiedzą w Społeczeństwie Uczącym się*, OECD 2000.
- [35] Żemigła M.: *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2007.

ROZDZIAŁ 7

EWA SOLSKA

ZMIERZCH KULTURY UNIWERSYTETU?

1. WSTĘP

Na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku Sandor Marai opisał w *Dzienniku* pewne zdarzenie: Zurych, scena teatru miejskiego w niedzielne przedpołudnie przyciąga tysiąc osób na kilkugodzinną debatę wokół kwestii ludzkiej godności. Prelegenci (profesor uniwersytetu, poeta, dziennikarz, psycholog i aktor) prezentują wypowiedzi postaci z rdzenia kultury europejskiej. Wśród cytatów z Herodota, Arystotelesa, Kanta, czy Camusa pojawiają się również głosy więźniów obozu oświęcimskiego. Słowem – dość typowa *sytuacja europejska*, w której realizuje się pragnienie słowa, zwłaszcza słowa filozoficznego i historycznego. Jak pisze ironicznie Marai, sam widok na scenie jest jednak ciekawszy, od tego, co odczytują prelegenci, konkludując: „sala teatralna w Zurychu to w istocie Europa, inna, prawdziwsza i trwalsza od tej planowanej przez Karola Wielkiego czy Napoleona” (*Dziennik* 2004:323). Europa, która uobecnia się nie w wielkich projektach i rewolucjach, lecz w integralnej przestrzeni *gry o prawdę* (prawdy), niedającej się ująć w rachunkowej statystyce czy wąskiej specjalizacji, gry niemieszczącej się w algorytmie użyteczności i autopromocji. Jej przestrzeń stanowi to, co nazywamy **kulturą uniwersytetu**. Jest ona pewnym sposobem doświadczania i nazywania świata (i radzenia sobie z własną historią), realizowanym w dyskursywnym *wymierzaniu sprawiedliwości duchom czasów*. *Universitas* – grecko-chrześcijański rodowód kulturowego sensu tego pojęcia i rdzennie europejski sposób jego refleksowania w racjonalnym dyskursie, odnajduje wciąż świadków dostatecznie świadomych doniosłości tej niepowtarzalnej sytuacji, którą nazywamy *europejskością*. Oto jej opis aktualny: „W świecie, w którym nauki specjalistyczne z nieubłaganą ciekawością prześwietlają każdy zakątek kuli ziemskiej (...) gdzie, mówiąc dzisiejszym żargonem, menedżerowie realizują <<administracyjny model świata>>, w środku Europy tysiąc osób i kilku rozmówców rozważa temat... ludzkiej godności. Pewnie i to nie jest czym innym jak tylko jedną z ostatnich prób ucieczki. Ale takiego poranka nie sposób sobie wyobrazić gdziekolwiek poza Europą” (tamże). Poza Europą i poza jedną z rzeczy stanowiącej istotny odnośnik jej kulturowej tożsamości. Jest nim integralny model kształcenia wyższego, konstytuowany w specyficznej organizacji nauki i nauczania. Można więc rozpocząć nasz wywód od pytania: czy kulturowa pamięć o tym modelu jest również jedną z owych ostatnich prób ucieczki?

Po niespełna półwieczu od owego poranka, o którym pisał Marai, w nowej sytuacji geopolitycznej, w obliczu nowych zjawisk społecznych i procesów globalnych, z których jednym z najbardziej brzemiennej w skutki dla życia jednostek i społeczeństw jest tzw. rewolucja technologiczna i globalizacja gospodarki wolnorynkowej, słowa węgierskiego pisarza brzmią (prawie) proroczo. Można więc postawić następane pytanie: czy Europa ucieka, ale w stronę technokratycznego konsumeryzmu, stając się orędowniczką kultury jednego standardu z kamuflażem tolerancyjnej obojętności wobec pluralizmu wartości, światopoglądów, stylów życia? Czy jedna najstarszych instytucji kultury europejskiej jaką jest uniwersytet zmieni się w ośrodek doskonalenia *wszystkiego na sprzedaż*, afiliowany w globalnej sieci przemysłu edukacyjnego przy korporacyjnych centrach badawczo-szkoleniowych? Amerykański filozof i etyk Alisdar MacIntyre (2003) stwierdził, że uniwersytet znajduje się obecnie w sytuacji wyboru między projektem komercyjnej „korporacji doskonalenia zawodowego” (z wydziałem teologiczno-filozoficznym jako modną ciekawostką kulturoznawczą), a deficytową kontynuacją zasady integralności i uniwersalności wiedzy. Na obecnym uniwersytecie ‘głos’ humanisty – z reguły orędownika tej zasady – nie koresponduje ze stosowanymi wynikami techno-nauk, a tzw. edukacja liberalna ‘zakłóca’ normowany czas wąskiej specjalizacji. Tak więc, poza pogłębiającym się procesem wydziałowej dezintegracji (*departmentalisation*), następuje proces korporatyzacji uczelni, zmierzający w stronę eksperckiego przedsiębiorstwa profesjonalizacji.

Nie wydaje się, abyśmy mogli pozwolić sobie na obojętność wobec tego typu prognoz, jeżeli nawet zbyt demagogicznie uwypuklają realne problemy świata akademickiego. Diagnoza ta odnosi się wprawdzie do sytuacji uczelni amerykańskich, jednak, choć przerysowana, w bliskiej przyszłości stanowić może realną perspektywę dla europejskiej integracji systemów edukacyjnych i polityki naukowej w tzw. procesie bolońskim.

2. CO ZWIE SIĘ KULTURĄ UNIWERSYTETU?

Przed rekonstrukcją założeń tytułowej kwestii artykułu, należy bardziej metodycznie określić zawartą w niej deskrypcję. *Kultura uniwersytetu* jest tu ujęta w kategoriach regulatywnej *przestrzeni myślowej* (idei, norm, reguł gry i innych form regulatywnych odniesień) oraz jej historycznych realizacji w *przestrzeni doświadczenia*.¹⁰² Historyczną rekonstrukcję jej koncepcyjnej *trait d'union* rozpocząć można od tradycji greckiej *paidei*, platońskiej *Akademii* i perypatetyckiego *Likejonu*, choć w aspekcie instytucjonalnym wywodzi się ją ze średniowiecznych *universitates*, strukturyzujących arystotelesowski paradygmat organizacji wiedzy.¹⁰³ Kulturuje on tradycję kształcenia uniwersyteckiego w formule *septem artes liberales* i specyficzną formę dyskursywnej *summy* w formule akademickiego wykładu. Nowożytną ideę uniwersytetu wiąże się z niemieckim

¹⁰² Możemy również ująć ją jako metonimię określającą ulokowaną czasoprzestrzennie *wspólnotę dyskursu hermeneutycznego*, która działa w regule *otwartej racjonalności* i kulturuje *etos poznania uniwersalnego* (zakładającego integralną jedność prawdy i możliwą wielość sposobów docierania do niej). W pewnej mierze oddają ten sens następujące słowa zacytowane przez Voldemara Tomuska: „Knowledge and information reside in situated communities of interpreters rather than in texts (...). What makes [their] interpretation work is the irreducible, unwritten, even changing, **context** of norms, values, and practices, in which those particular texts make sense” (Coyne 1999, za: Tomusk:2004, 14). To ów kontekst nazywamy kulturą uniwersytetu.

¹⁰³ *Universitas scholarum et doctorum* oraz *universitas scientiarum* to dwie formuły dookreślające porarystotelesowską zasadę *pluribus unum* (poprzez tą zasadę zaangażowani w europejski dyskurs tożsamościowy *idealiści* opisują także *ducha Europy*).

nurtem dziewiętnastowiecznego idealizmu, tym niemniej już siedemnastowieczny fenomen *Republique des Lettres* i powstały później (wraz z formowaniem państwa narodowego i kultury mieszczańskiej) model uniwersytetu narodowo-kulturowego, stanowią nowocześnie filary przestrzeni akademickiej. Współczesną jej formułę, konceptualizowaną wraz z modelem *uniwersytetu przedsiębiorczego* (*entrepreneurial*, por. Clark 1998), określa się w organizacyjnym paradygmacie *menedżeryzmu*.

Przestrzeń aksjologiczną kultury uniwersytetu Jerzy Brzeziński rekonstruuje w świetle *Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich* (1997:201-219). Na zasadzie kontrastu wypukła następujące jej wymiary: autonomię (vs zależność); indywidualizm (vs kolektywizm); nastawienie na prawdę poznawczą (vs praktycyzm i utylitaryzm); tolerancję (vs ksenofobia); jedność (vs rozczłonkowanie); ciągłość w zmienności (vs stagnacja); uniwersalność (vs lokalność); inkluzywny pluralizm (vs wykluczająca ekskluzja). Tego typu wartościujący opis wymaga dziś reinterpretacji, konotuje jednak *lokalnie* (dla kultury europejskiej) *uniwersalny* odnośnik, który warto brać pod uwagę w związku z deklarowaną potrzebą stworzenia modelu uniwersytetu europejskiego. Odnośnikiem tym jest historia *dlugiego trwania* europejskiego wzorca „*koinonii* intencjonalnego współdziałania” w „zorganizowanym systemie celowej działalności badawczej i nauczycielskiej”, jak pisze Janusz Goćkowski, „z dała od zgiełku”, z poznaniem dyskursywnym jako „wartością samoistną”, z procesem nauki i edukacji jako „dobrem wspólnym”. W przebiegu tego procesu, przez wdrażanie w analityczno-krytyczną metodykę „naukowej perspektywy świata”, kształtuje się „osobowość poznawczą, której właściwością konstytutywną jest intelekt stosujący się w oglądzie i obrazowaniu świata do wymogów racjonalizmu, obiektywizmu, krytycyzmu i konceptualizmu”. Kultura uniwersytetu zatem, to przede wszystkim osoby uczestniczące w różnych „kręgach kompetencji merytorycznej, legitymujące się różnymi umiejętnościami specjalistycznymi i manifestujące w swej pracy rozmaite opcje/orientacje epistemologiczno-metodologiczne”. Ludzie ci tworzą niepowtarzalny „ekosystem” organizacji życia intelektualnego, w którym „teorie i metody pojmowane są jako narzędzia służące do tworzenia nowych doskonalszych teorii i metod, w ścisłym związku z kształceniem nowych pokoleń uczonych i inteligencji potrzebnej w życiu kulturalnym narodu i ekumeny cywilizacyjnej” (cytaty z: Goćkowski 1999:48).

To, co łączy ludzi uniwersytetu Stanisław Ossowski nazywał „nieposłuszeństwem w myśleniu” hartowanym w środowisku sporu, dyskusji, *dissensu*, a przede wszystkim wolności badań, wyboru tematu i sposobów dociekań, wreszcie, wyboru opcji teoretycznej i metodologicznej (K. Ajdukiewicz, za: Goćkowski 1999:49). Uniwersytet nie jest zatem szkołą profesjonalizacji czy systemem transferu informacji; jak pisał Karl Jaspers (1923), sama wiedza niewiele znaczy bez umiejętności jej tworzenia, a zdobyta profesja nie na długo się przyda bez predyspozycji do naukowego (krytycznego) myślenia nakierowanego na wyjaśnianie i rozumienie. Kształcenie indywidualności, tj. „kultury intelektualnej, moralnej i estetycznej” (T. Czeżowski), w której odbijać się będzie kultura uniwersytetu, to przede wszystkim „wdrażanie do metody i wyrabianie krytycyzmu” immunizującego na dogmatyczne „zamknięcia umysłu”. Tworzy ono bazę dla kształtowania talentów i przymiotów człowieka „wyzwolonego z niepełnoletności”, takich jak wytrwałość, systematyczność, rzetelność, odwaga przekonań. Podobnie sądził Ortega y Gasset definiując misję uniwersytetu jako „przekazywanie wartości kulturowych”, a potem dopiero profesjonalizację zawodową (w tym kształcenie naukowców). Uniwersytet stanowi zatem instytucję „powszechnego oświecania” i jednocześnie

miejsce w którym każdy indywidualnie interpretuje swój scenariusz radzenia sobie ze światem, budując własną zaporę przed „barbarzyństwem [kolejnych] mas” (cytaty za: T. Bauman 2001:18-19).

Paradygmatyczny dla nowoczesnej kultury akademickiej humboldtowski model uniwersytetu powstał w kontekście dyskursu niemieckiego idealizmu (koncepcja Wilhelma von Humboldta nawiązywała do teorii Fichtego i Schleiermachera, korzystając także z emancypacyjnej wizji Kanta). Opierał się na idei wolności i integralności (ducha i osoby), co w praktyce edukacyjnej przekładało się to na koncepcję *Bildung* (oznaczającej zarazem kulturę i kształcenie) dla podtrzymywania *ducha narodu* wraz z *wyzwalaniem osobowości* przyszłych obywateli państwa narodowego. Była to więc inna *przestrzeń myślowa* niż osiemnastowieczny liberalizm angielskich moralistów (na czele ze sceptycznym empiryzmem Hume'a i sympatyczną etyką A. Smitha), różniła się zatem od równoległej czasowo koncepcji integralnego *uniwersytetu kulturowego* J.H. Newmana. Ta ostatnia, oparta na idei indywidualnej emancypacji, akcentowała etos *liberal education for gentleman* i integralności nauk z rdzennym wydziałem studiów literaturoznawczych. Nie odpowiadała zatem niemieckiej metafizyce *wolności ducha narodowego* ani też priorytetowemu traktowaniu dziedzin filozoficznych i historycznych na uniwersytecie humboldtowskim. Uogólniając kwestię przyjmijmy, że model niemiecki opierał się na metafizycznej etyce wolności i sprawczej funkcji doskonalącego się ducha (podmiotu moralnego), model anglosaski natomiast na liberalnej doktrynie indywidualizmu jednostkowego, z teorią praw naturalnych i wolności obywatelskich jednostki-gentlemana w tle. Warto zatem sytuować zagadnienie kultury uniwersytetu w odniesieniu do nich obu, wydaje się bowiem, że postmodernistycznie kontestowany dziś tzw. liberalny model uniwersytetu (wzorcowo realizowany w kulturze anglosaskiej) uwzględnił w swych aksjologicznych i organizacyjnych założeniach elementy koncepcji Humboldta (vel *idealistów* niemieckich), choć ideową tożsamość budował w odniesieniu do liberalizmu (pojmowanego szeroko – jako kultura myślenia), odnajdując swe uprawomocnienie w doktrynie liberalnej demokracji.¹⁰⁴

3. PAŃSTWO I UNIWERSYTET: SZKIC DO OBRAZU SYTUACJI

Po zarysowaniu modelu idealnego możemy postawić pytanie: jak perspektywicznie jawi się dziś globalna sytuacja kultury uniwersytetu? Dla jej zobrazowania przyjmujemy następujące stwierdzenia:

I. Uniwersytet od początku istnienia państw narodowych stanowił miejsce utrwalania kultury narodowej i ładu politycznego w granicach suwerenności państwowej. Współczesne diagnozy w ramach dyskursu tzw. deklinizmu (prognoza upadku modelu państwa

¹⁰⁴ Przywołajmy kwestię istotną w kontekście obecnej konceptualizacji kultury uniwersytetu. Interesuje nas tu jej dyskursywne usytuowanie *pomiędzy* – tzw. modernizmem a tzw. postmodernizmem (ten ostatni pojmujemy w uproszczeniu jako rekonstrukcyjne przewartościowywanie tego pierwszego). *Paradygmat modernistyczny* wiąże się z po-oświeceniowym ruchem intelektualnym i nowożytnym modelem uniwersytetu, który w tradycji anglosaskiej, określano się mianem *uniwersytetu liberalnego*. Model ten rekonstruować można w idealistycznym obrazie przestrzeni wolnej myśli, merytokratycznej zasady dostępu, otwartości na odmienne metadyskursy, indywidualizacji w kontekście edukacji, strukturalnej integralności, obrony poznania uniwersalnego, oświeceniowej idei emancypacji i tradycji edukacji liberalnej. W tradycji anglosaskiej, poza rodowodem oświeceniowym, nowoczesny uniwersytet legitymowany był jako strukturalny komponent liberalnej demokracji, sprawa jest jednak bardziej skomplikowana, ponieważ rdzennie europejski koncepcyjny kontekst nowożytnej idei uniwersytetu był jednak bardziej zróżnicowany.

narodowego) kreują obraz uczelni w stadium *przewartościowywania paradygmatu*. Zgodnie z logiką *trait d'union* w *długim trwaniu* kultury uniwersytetu, zaktualizowany model instytucji akademickiej mógłby więc stanowić *przedsiębiorczy* ośrodek tworzenia i transferu wiedzy z dominacją tzw. dziedzin badawczo-rozwojowych (R&D) oraz edukacji ustawicznej – koherentnej z wymogami rynku pracy. Niemniej jednak, w przestrzeni europejskiej mógłby także wypełniać polityczną funkcję legitymizacji modelu państwa (post)narodowego w przestrzeni transpaństwowej integracji.

II. Dominacja racjonalności korporacyjnej w globalnym kursie merkantylizacji dotyczy w coraz większym stopniu dyskursu wiedzy; organizacyjny paradygmat *uniwersytetu przedsiębiorczego* i ideologia *akademickiego kapitalizmu* (Slaughter, Leslie 1999) kształtuje pragmatykę tego dyskursu. Zarówno transnarodowe korporacje jak i międzynarodowe instytucje finansowe okazują obecnie żywe zainteresowanie sektorem edukacji wyższej; w kontekście merkantylizacji wiedzy widzą w niej sposobność dla rentownej inwestycji. Wspierają zatem prorynkowe tendencje w reorganizacji instytucji uczelnianych i logikę korporacyjną w reinterpretacji ich funkcjonalnej tożsamości.

III. Relatywną słabość państwa w kontekście globalnej merkantylizacji obrazują sprzeczności między modelem liberalno-demokratycznym, a neoliberalną (merkantylno-technokratyczną) mutacją państwa-korporacji. Przekładają się one na sprzeczności między liberalną a neoliberalną wizją uniwersytetu. Spór liberalizmu – neoliberalizmu w odniesieniu do uprawomocnienia polityki wiedzy (edukacji i nauki) można wyrazić przez opisane niżej kategorie:

- *Liberalna wizja uniwersytetu* [projekty: – model kulturowo-narodowy (Humboldt), – model kulturowo-liberalny (Newman); priorytety funkcjonalne: akcent na wydział ogólnno-humanistyczny i edukację liberalną, indywidualizację kształcenia i etos *uwalniania osobowości i talentów*; zasady funkcjonowania: autonomia instytucjonalna i wolności akademickie, integralność i wspólnotowość uczonych i uczących się, merytokratyzm i demokratyzacja dostępu; pragmatyka uprawomocnienia: otwartość, różnorodność, emancypacja w praktyce edukacji liberalnej – *duch liberalizmu* jako *autorefleksja* społeczeństwa otwartego kształtowanego w *kulturze uniwersytetu*];
- *Neoliberalna wizja uniwersytetu*: [projekty: technokratyczna korporacja doskonalenia, organizacyjny paradygmat menedżeryzmu, model uniwersytetu przedsiębiorczego; priorytety funkcjonalne: instytucja komercyjna w regułach akademickiego kapitalizmu; zasady funkcjonowania: swoiste przesunięcie zasady autonomii akademickiej i odpowiedzialności społecznej (tzw. *accountability*) w stronę modelu korporacyjnego, a więc finansowej i organizacyjnej niezależności od państwa, ale w praktyce zależności (programowej, kadrowej i strategicznej) od komercyjnych sponsorów ekonomicznie *racjonalizujących* curricula, przed którymi o d p o w i a d a się w formie sprawozdań rozliczeniowych (tzw. *accounting*); pragmatyka uprawomocnienia: prorynkowa zasada wzrostu *kapitału ludzkiego*, utylitarnego instruowania, ustawicznego doskonalenia jakości i efektywności – *duch neoliberalizmu* jako *autorefleksja* technologicznego kapitalizmu kreowanego w *kulturze korporacji*].¹⁰⁵

¹⁰⁵ Konfrontację liberalnej i neoliberalnej wizji uniwersytetu uwyrażnia koncepcyjny spór o kwestię dostępu do edukacji wyższej prezentowany przez J. Williamsa (za: Melosik, 2002), w której warto zwrócić uwagę na pragmatykę językową obu dyskursów. Język liberalnych merytokratów oparty jest na metaforach: „praw

IV. 'Liberalizacyjne' wycofywanie się państwa z sektora edukacji wyższej w warunkach deregulacji rynku edukacyjnego istotnie je osłabi, zarówno wewnątrz (wobec społeczeństwa i transnarodowych struktur usług profesjonalizacji) jak i zewnątrz (marginalizacja nieefektywnej organizacji życia społecznego w dynamicznej przestrzeni globalnej konkurencji, w której dominują mobilne, eksterytorialne struktury nie obciążone polityczno-społecznymi zobowiązaniami). Marginalizacji państwa jako gracza na globalnej scenie *gospodarki opartej na wiedzy* dopełni brak globalnej ekonomicznej polityki wiedzy i *politycznej* koncepcji uniwersytetu. Rezygnując z odpowiedzialności za dyskurs wiedzy w sytuacji merkantylizacji i korporatyzacji uczelni państwo przyczynia się także do osłabienia swojej pozycji w przestrzeni konkurencji międzypaństwowej, w nauka stanowi mocną stawkę, a jej instytucja staje się komercyjnym przedsięwzięciem, czy, jak stwierdził Readings (por.,44), ogniwem sieciowego systemu doskonalenia zawodowego, wprowadzając na miejsce wartości i symboli kulturowo-narodowych *quasi*-wartość *excellence*.

indywidualnych", „miary wg zasług”, osobistego rozwoju”, „wyzwalania talentów”, „otwartej dostępności”, „równości możliwości”. Zakładają oni możliwość traktowania edukacji wyższej autotelicznie (służącej rozwojowi jednostki i twórczej/poznawczej aktywności), ze społeczną korzyścią (w postaci kwalifikacji zawodowej) jako wartością dodaną. Deklaratywnie, powszechny dostęp do edukacji opiera się znoszeniu pozamerytorycznych (np. finansowych) barier 'na wejściu' do systemu i na zasadzie *uczenia się przez całe życie*. Zarzuca się jednak liberalnym merytokratom nierелеwantne idealizowanie sytuacji i pomijanie realnych form strukturyzacji społecznych, które system edukacyjny z reguły utrwała i reprodukuje na rynku pracy.

Z kolei język *neoliberalnych* *zorientowanych na rynek i utylitarnych konstruktorów* opiera się na metaforach: „wolności wyboru konsumenta”, „marketingu usług”, „prywatyzacji i konkurencji”, „różnicowania poprzez rynek”, „inwestycji w przyszłe szanse życiowe”, „kapitału ludzkiego, społecznego, kulturowego”, „kompetencji zawodowych”, „doskonalenia jakości”, „użyteczności, efektywności, strategii prorynkowej”, „rozliczalności i przedsiębiorczości placówek”. Według zwolenników tej opcji uniwersytety powinny być niezależne od rządu, rynkowo konkurencyjne dla podejmujących inwestycyjne decyzje klientów – studentów, natomiast usługodawcy czyli scholarze – pozbawieni realnej kontroli nad programowaniem wiedzy (tzw. edukacja uniwersytecka staje się 'nieaktualna', zastępuje ją kształcenie profesjonalne w regule rynkowej adekwatności – tzw. *training*). Kształcenie postrzegane jest tu jako „dobro konsumpcyjne” i „towar do kupienia”, studenci w relacjach klientcko – usługowych z nauczycielami traktowani jako „inwestorzy w przyszłe szanse życiowe” i swoisty „produkt” pomnażający „ludzki kapitał”. Postulowany szeroki dostęp do komercyjnych placówek zajmujących określone miejsce na rynku (zorientowanych na określoną grupę konsumencką według kalkulacji własnych kosztów) wynika z założenia, że w technokratycznym społeczeństwie wiedzy i gospodarce opartej na wiedzy „przyszła konkurencyjność ekonomii nie tyle zależy od sukcesu systemu edukacyjnego w dziedzinie kreowania małych, zorientowanych na kierowanie innymi elit, co jego zdolności do dostarczania wysokiego średniego poziomu edukacji” (Ch. Ball). W kontekście programowania wiedzy wyznacznikami sylabusów są „jakość i doskonałość kompetencji” (*akademickość*, jeżeli nie ma wydzwiku negatywnego, traktowana jest redukcyjnie i instrumentalnie, jako metoda wdrażania przyszłego pracownika akademickiego do pracy w korporacji wiedzy). Krytycy tego podejścia (poza kwestią podważania zasad kultury akademickiej, na czele z autonomią i integralnością bazującą na wydziale humanistycznym, wyraźnie reglamentowanym i lekceważonym jako rynkowo nieadekwatny, oraz poza sprowadzeniem relacji między uczniem a nauczycielem do wymiaru kupieckiego, co zakłada traktowanie obu jej stron wyłącznie w kategoriach kapitału ludzkiego i marketingu usług) zarzucają przede wszystkim rozmiękanie się deklaracji o powszechnym dostępie z rzeczywistym procederem *elitaryzacji poprzez rynek*. Rynek edukacyjny z założenia wymaga materialnego kapitału 'na wejściu' (vel rodzicielskiego najczęściej sponsoringu) dla „sprostania kosztom związanym z uzyskaniem dostępu do właściwego kapitału kulturowego”. Edukacja jest w tej koncepcji oczywiście płatna w sposób różnicowany, co przekłada się na poziom i jakość treści kształcenia; na tą z 'górnjej półki' ubogich kandydatów, zazwyczaj z małych miejscowości, po prostu nie stać (stypendia, których w założeniu ma być niewiele, tylko w niewielkiej mierze rozwiązują problem, ponieważ oferta rzadko dociera na peryferia metropolii). W związku z tym, w praktyce tzw. wolny wybór konsumencki czy inwestycja w siebie opiera się głównie na wymuszonym rachunku ekonomicznym, a nie na osobistych preferencjach i faktycznych potrzebach lokalnego rynku pracy. (cyt. za: Melosik, 2002: 174-178).

V. Jeżeli wiedza staje się ‘decydującym momentem’ krążenia kapitału i katalizatorem rozwoju społecznego, ‘bitwa o uniwersytet’ (model organizacji wiedzy) i ‘pakiet kontrolny’ nad sektorem edukacyjnym będzie ‘decydującym momentem’ w konfrontacji liberalnej i neoliberalnej strategii globalnej polityki ekonomicznej. Państwo przegra tę konfrontację, jeżeli nie wypracuje inteligentnej i perspektywicznej organizacji dyskursu wiedzy (relewantnej polityki naukowej i edukacyjnej). Uniwersytet, mając w takiej sytuacji wybór między względną marginalizacją wraz z ‘nieaktualnym’ modelem instytucji niekomercyjnej (z klasycznie pojmowanymi wolnościami akademickimi i wydziałem humanistycznym jako rdzeniem edukacji akademickiej na czele), a przetrwaniem w postaci przedsiębiorstwa zaprogramowanego na dziedziny R&D i ‘kształcenie prorynkowe’, najprawdopodobniej wybierze (przedsiębiorczy ludzie uniwersytetu wybiorą) wariant drugi.¹⁰⁶

VI. Kim właściwie ma być absolwent *przedsiębiorczych* instytucji wiedzy? Uniwersytet w modelu humboldtowskim, związany z kulturą państwa narodowego jako głównego sponsora i gwaranta wolności akademickich miał kształcić obywateli wspólnoty narodowej i jednocześnie ‘wyzwalać’ indywidualne talenty¹⁰⁷. Obywatel stawał się więc nośnikiem (podmiotem) znaczenia „ja” jako komponentu „my” – w określonej formule wspólnotowości (wspólnotowości w uniwersalnym duchu humanizmu lub/i duchu narodowym *obiektywizującym się* w instytucjach państwa, na czele z instytucją uniwersytetu).¹⁰⁸ Obecnie, wraz z rozmyciem się westfalskiego modelu suwerenności państwowej (nie mówiąc już o wielokulturowym charakterze społeczeństw), rozmywa się w tożsamość państwa narodowego, a zatem tożsamość uniwersytetu, który (w odniesieniu do edukacyjnej misji obywatelskiej *Bildung*) traci swoją dotychczasową funkcjonalną referencję w rzeczywistości społecznej. Krótko mówiąc – nie kształci obywateli wspólnoty narodowej, ale mobilnych „robotników wiedzy” (P. Drucker).

¹⁰⁶ W dylemacie tym, alegorycznie zobrazowanym przez Tadeusza Sławka (2002) przez przeciwstawne mitologemy *Antygony/Odyseusza*, zwycięży raczej postawa Odyseusza czyli *przedsiębiorcza* instytucja edukacji ustawicznej dryfująca (z busolą nastawioną na specjalizacje „przyszłościowe”) w stronę „samodzielnej” *Transnational Corporation* (TNC). Uzyska autonomię względem państwowej administracji i polityki budżetowej, kosztem podporządkowania się grze rynkowej; nowym ‘reglamentatorem’ organizacji wiedzy będą instytucje finansowe kreujące wymogi rynków pracy (wg logiki korporacyjnej, którą w nowej *kulturze korporacji* przejmie również uczelniana instytucja doskonalenia – po *zmierzchu* kultury państwowo-narodowej, a wraz z nią *kultury uniwersytetu*).

¹⁰⁷ Humboldt postulował jednak ograniczenie funkcji aparatu państwowego w klasycznie liberalnym modusie: zewnętrznej i wewnętrznej ochrony praw obywatelskich. Zakładał, pozostając pod wpływem Monteskiusza z jednej strony (sam zresztą zaliczany był do bliskiego francuskiemu myślicielowi liberalizmu arystokratycznego) i J.S. Milla z drugiej, że edukacja jest „sprawą narodową” (*resp.* obywatelską), nie zaś państwową. Państwo bowiem, jak sądził, z pomocą aparatu represji „działa na rzecz własnych celów”, potencjalnie szkodzić człowiekowi jako istocie moralnej, ponieważ dla *autopoiezy* skłonne jest poświęcać jednostkę na rzecz a-personalnego, zuniformizowanego *obywatela państwowego* [przypomina się tutaj *genealogia* państwa nowożytnego wg M. Foucault (1998: 167n.), którego powstanie oparte było na dyscyplinującej kontroli wiedzy i powołaniu instytucji uniwersytetu jako głównego „miejsca dyscypliny”]. Wg Humboldta osoba wykształcona i osobowościowo ukształtowana, swoje autentyczne (świadomościowo nie-fałszywe) „ja” odnajduje pośród narodowego „my”, tym niemniej dla autentycznego obywatela warunkiem bycia jest ‘wolna’ edukacja „człowieka jako takiego”. Tak więc rola państwa zostaje tu i ograniczona i odwrócona: „kształcenie jednostki musi być wszędzie tak swobodne, jak to tylko możliwe i w jak najmniejszym stopniu uzależnione od państwa. Dopiero tak wykształcony człowiek ma się stać obywatelem państwa, odnosząc konstytucję państwa do swej indywidualności” (za: Hohendorf, 2000: 111 – 114).

¹⁰⁸ “(...)The modern citizen becomes the subject of a nation – state, a state whose political discourse is legitimated by recourse to the collective enunciation of the subjective <<we>>, as in the phrase <<we, the people>>. Hence, the aim of the modern state is the revelation of the identity of a national subject, be it the universal subject of humanity (in republican democracies like revolutionary France or the United States) or the ethnic identity of the national subject as the subject of rational discution (in liberal – democratic nation – states in Europe) (Readings, 46).

4. PAŃSTWO I UNIWERSYTET: SZKICE KONTRFAKTYCZNE

Jaki obraz sytuacji się tu wyłania? Po pierwsze, globalizacja rynków kapitałowych przenikających granice państw, mobilność osób, wypełnienie aren globalizacji podmiotami pozapaństwowymi przyczynia się do tego, że państwo narodowe traci swoją polityczno-ekonomiczno-kulturową samowładność – całowładność (westfalski model suwerenności), a jego obywatele rezygnują z państwowej (narodowej) podmiotowości na rzecz np. bycia pracownikiem Nokii (*Nokia – connecting people* jako nowy ‘identyfikator tożsamościowy’). Państwowy uniwersytet traci zatem funkcjonalną referencję instytucji edukacyjno-badawczej, która w tej funkcji miała ów model legitymować i podtrzymywać. Po drugie, *imperatyw naszych czasów* czyli komodyfikacja (utowarowienie) ogarnia wszystko, a w pierwszym rzędzie to, co (na długi dystans) najbardziej ekonomicznie interesujące – dyskurs wiedzy i jej instytucję. Z tego wynika, że w obecnej, jak twierdzą niektórzy, post-historycznej postaci, uniwersytet staje się w nowej funkcji ustawicznej profesjonalizacji ‘momentem’ przepływów kapitału globalnego, z jednoczesną dezaktualizacją funkcji akumulacji i transferu kapitału narodowego. Przyczynę tego stanu rzeczy wiąże się z sytuacją państwa narodowego, które przestało być modelem egzemplifikacją systemu kapitalistycznego (opierającego się dziś głównie na globalnej cyrkulacji zdelokalizowanego kapitału korporacyjnego). Zastępują go eksterytorialne podmioty gospodarcze kontrolujące większą część światowych zasobów kapitałowych, wprowadzając nową ‘jakość’ więzi między wielonarodową kadrą pracowniczą a firmą, które przerodziły się w pewien typ *korporacyjnej lojalności* zastępującej narodowy patriotyzm (vel logo firmy w miejsce flagi narodowej). Z psychologiczno – socjologicznego punktu widzenia jest to wynik ‘zwielokrotnionej tożsamości’ *obywateli korporacji* i naturalnej potrzeby autodefinicyjnego utożsamienia się z symbolami jakiejś wspólnoty. Jak wyraził to Readings: *the discourse of multiculturalism serves TNCs very well by redirecting corporate loyalty toward the corporate logo rather than the national flag of anyone country*” (45). Oto paradoks: zideologizowany dziś **dyskurs różnorodności** kulturowej, skonstruowany jako nowa *opowieść legitymująca* państwo postnarodowe (por: koncepcja postnarodowej obywatelskości G. Delanty’ego, 1999), a być może także jako nowa *opowieść legitymująca* postnarodowy model uniwersytetu (z funkcją kultywowania różnorodności, dissensu, kontrastu, otwartości itd.), okazuje się dziś **domeną kultury korporacji**.

Obraz staje się jeszcze bardziej wyrazisty jeżeli przyjmiemy za Autorem *University in Ruins*, że jedną z tych korporacji (w przyszłości zapewne najsilniejszą w przestrzeni globalnej gospodarki wiedzy i kapitalizmu technologicznego) będzie dawny uniwersytet – ‘odwieczne’ zaplecze utrwalania społecznych więzi i kształcenia elit kreujących nasze światy. Tym razem naszą elitą będą technokratyczni menedżerowie globalnych korporacji – rdzeń „nowego globalnego drobnomieszczaństwa” (G. Agamben), których ‘naturalną przestrzenią funkcjonowania stanowią sieciowe przedsiębiorstwa zarządzania wiedzą. Strukturyzują one globalny system społeczeństwa *oświeconych* (w regule racjonalności korporacyjnej) przedsiębiorców, menedżerów i robotników wiedzy. Niektórzy konstruktorzy scenariuszy bliskiej przyszłości, w analizach zasięgu wpływów TNCs zakładają nawet, że megakorporacje stworzą globalną sieć instytucji, które po raz pierwszy na skalę globu zrealizują model „centralnego planowania” (Barnet, Miiller, za: Readings, 202). Pierwszą tego konsekwencją byłoby zjawisko określane mianem „ostatecznego odszczepienia władzy od polityki”, co w naszym kontekście oznacza odebranie państwu decydujących wpływów politycznych i przesunięcie strategicznej wagi na kwestie ekonomiki (finansowo-usługowej). W dalszej perspektywie wyłania się nowy

ład światowy, w którym to nie rządy suwerennych państw, lecz prezydenci i menedżerowie kilkuset korporacyjnych gigantów (wśród nich w awangardzie korporacje wiedzy) ustanowią nową *Balance of Power*. Jak piszą R. Barnett i J. Cavanagh (za: Readings, 202), “the formidable power and mobility of global corporations are undermining the effectiveness of national governments to carry out essential policies on behalf of their people”. Równie efektywnie tworzą nowe globalne zaplecze społeczne z nowymi symbolami, więziami i opowieściami tożsamościowymi. Mamy więc przed sobą obrazek wyłaniającego się paradygmatu kulturowego p.n. *kultury korporacji*, jako kolejnego (po kulturze państw narodowych) etapu *postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*.¹⁰⁹

Nowe państwo, tak jak nowy uniwersytet, egzemplifikowałoby system korporacyjny (czy też, obok korporacji wiedzy i innych tego typu struktur, jedną z ‘wag’ w globalnej sieci takich systemów). System ten, pozbawiony instytucji czuwającej nad narodową (kulturową) spójnością ideową, nie posiadałby funkcji formułowania alternatywnej politycznej (ideologicznej) odpowiedzi na pytanie: co konstytuuje dobro wspólne (znamienny symptom de-ideologizacji dyskursu politycznego), ale także na pytanie: co konstytuuje dobrą gospodarkę (znamienny symptom de-polityzacji ekonomiki). W efekcie liberalna ideologia demokratycznych państw narodowych zostaje wyrugowana przez neoliberalną anty-ideologiczną „teologię” globalnego rynku, a wartości indywidualizmu, otwartości, różnorodności i berlińska zasada *wolności wyboru i bycia nie wybranym* (stanowiące ‘kamień węgielny’ liberalnej demokracji) wyrugowane przez mityczne słowo *excellence*, zasadę swobodnej mobilności i dowolności w wyborach stylu konsumpcji (stanowiące ‘kamień węgielny’ technokratycznego konsumeryzmu).

Konsumeryzm w parze z technokratyzmem zastępując wartości i symbole kulturowe postrzegany jest w kontekście merkantylizacji wiedzy jako symptom (bądź jedna z przyczyn) *zmiernych* kultury uniwersytetu, która z definicji wymaga dla swego istnienia pluralizmu światło-ogłądów. Tymczasem technokratyczny konsumeryzm jako jedyna *racjonalna* możliwość wyboru stylu życia (mowa o racjonalności ekonomicznej, jako jedynie słusznej racjonalności) konstytuuje zamknięty *taxi* – superracjonalny ład z jedynym *słownikiem* konsumenta-technokraty, w którym nie ma pojęcia wartości nieużytkowej, normy innej niż skuteczność, rachunku innego niż ekonomiczny czy towaru niepodlegającego parametryzacji ilościowej w analizie kosztów. Uwolniony od politycznej podmiotowości technokrata-konsument nie jest obywatelem określonego państwa; jego mobilność nie ma też z reguły charakteru politycznego, ideologicznego, czy edukacyjnego (choć mobilność była zawsze wyznacznikiem kultury akademickiej), lecz ekonomiczno-konsumencki. Paradoksalnie, to przesunięcie jawi się szczególnie wyraźnie

¹⁰⁹ Jednym z głównych instrumentów społecznej reprodukcji byłyby w nowym *porządku* ośrodki doskonalenia ze studium kulturoznawstwa (w miejsce dawnej humanistyki), które dostarczy studentom i scholarzom swojego *alibi*, we współdziałaniu, jak twierdzi M. Miyoshi, w realizacji korporacyjnej strategii „kulturowego neokolonializmu”. Korporacje byłyby tu kolonizatorem zamkniętych (ekonomicznie, politycznie, kulturowo) społeczności w zliberalizowanym świecie wolnych przepływów, ale w pierwszym rzędzie kolonizatorem *zamkniętych umysłów* swoich personalnych wykonawców – w ich akcie samooszukiwania (z pomocą doktryny *uniwersalnego relatywizmu* utrwalanej poprzez studia kulturoznawcze). W każdym razie państwo narodo-we straciłoby ostatecznie swoją funkcję ‘kulturowego lepszycza’, a uniwersytet funkcję ‘obywatelskiego reproduktora’. W tej roli zastępuje je z powodzeniem (i zyskiem) *kultura korporacji*, z jej instytucjami badawczo – szkoleniowymi działającymi w transnarodowej przestrzeni globalnego rynku, w której „national history and culture (...) are merely variants of one ‘universal’ – as in a giant theme park or shopping mall [to be appropriated by] tourism and other forms of commercialism” (Miyoshi, za: Readings, 45). Wynikałoby z tego, że państwo nie tyle znika z aren globalizacji, ile traci niejako ‘moc ideologiczną’ (scalającą wspólnotę poprzez edukacyjną reprodukcję „podmiotów narodowych”). Traci jednak przede wszystkim władzę polityczną, którą do tej pory rozciągało na wszystkie dziedziny życia społecznego, zwłaszcza na ekonomię.

w kontekście internacjonalizacji wiedzy i edukacji wyższej, przy zaangażowaniu międzynarodowych instytucji finansowych (zwłaszcza Banku Światowego) w rozwijanie globalnej ekonomiki edukacyjno-naukowej.¹¹⁰

Nie trzeba dodawać, że zapleczem koncepcyjnym i organizacyjnym nowego systemu (ukuto mu bardziej 'przyjazną' legitymującą formułę: „społeczeństwa wiedzy”), który swym mieszkańcom oferuje nową podmiotowość obywatela-konsumenta, byłby jedynie słuszny wariant instytucji wiedzy – *korporacja doskonalenia. Technopolis*, czy, jak chce Readings, technokratyczne państwo z unipolarnym społeczeństwem w ramach systemu technologicznego kapitalizmu, oferuje absolwentom “not a national identity (which was always a bad ideological bargain) but a non ideological belonging: a corporate identity in which they participate only at the price of becoming operatives”. Operatywność, elastyczność, mobilność, rynkowa atrakcyjność, to główne identyfikatory (i parametry certyfikujące) *jakość* przyszłego absolwenta na rynku pracy i kandydata do planetarnej elity owych a-ideologicznych, negujących wszelki dyskurs tożsamościowy „global petty bourgeoisies”. Elita ta, jak pisze przewrotny postmarksista Agamben, odrzuca jakakolwiek „ideę im właściwą” (ideologiczną metanarrację *ducha obiektywizującego się* w lokalnych-klasowych instytucjach); jako uniwersalna (globalna) klasa techno-kapitalistów pochłania wszystko, implozyjnie wsysając różnorodność, inność i wartości, na których ludzie budują swoją odrębność.¹¹¹

Na tym tle, w dobie technologicznego kapitalizmu, w społeczeństwie/gospodarce wiedzy i globalnych metropolii zintegrowana przestrzeń EHERA (*European Higher Education and Reserch Area*) *symulować* będzie funkcjonalną tożsamość aparatu państwowego, działającą na wzór „narodowych linii lotniczych” w strategii „hegemonii polityki nad ekonomiką” (por. Readings, 51). Z zasady, w odróżnieniu od prywatnych i czysto komercyjnych, *narodowe* linie lotnicze jak i *narodowe* sieci akademickich kampusów, częściowo

¹¹⁰ Ostrą i przesadną momentami krytykę polityki edukacyjnej Banku Światowego w państwach postkomunistycznych na przykładzie Węgier i Rumunii (początek lat dziewięćdziesiątych) prezentuje V. Tomusk (170-181). Prorynkowe reformy edukacyjne jako stawka w grze o sumie zerowej i absolutny redukcjonizm ekonomiczny, **growth** jako miara wartości edukacyjnych i państwo jako zakładnik pożyczek i rekomendacji WB, lekceważenie i nierozpoznanie przez ekspertów *know-how* odmiennej sytuacji państw postkomunistycznych w czasie transformacji i nierelwantność polityki międzynarodowych instytucji finansowych opartej na jedynym principium: “to help to improve the efficiency of the sektor and to reduce the demands it makes on public expenditure” – to najczęściej stawiane zarzuty wobec tych „neoliberalnych agencji globalizacji i instytutów neokolonializmu akademickiego” (Tomusk, 170-181). Jest to jednak kwestia otwarta i warta korekty w kontekście postulatów demokratyzacji działań międzynarodowych instytucji finansowych. Stwierdzamy, że potencjalnie stanowią one siłę równoważącą wpływy TNCs i warto zastosować tu bardziej konstruktywną krytykę.

¹¹¹ “That which constitutes the truth and falsity of the peoples and generations that have followed one another on the earth – differences of language, of dialects, of ways of life, of character, of custom, and even the physical particularities of each person – has lost any meaning for them, and any capacity for expression and communication. In the petty bourgeoisie, the diversities that have marced the tragicomedy of universal history are brought together and exposed in phantasmagorical vacuousness” (za: Readings, 50). Można sądzić z tego *nie-obrazka*, że nawet autorefleksyjny nihilizm *nowego globalnego mieszczaństwa* pozbawiony jest autentyczności, bo jako *symulak* (nie-jakość symulująca coś, czym już nie jest) ‘przeżyło ono sam siebie’. Kolektywne doświadczenie naszej nie-burżuazji to kolejna wersja tzw. absurdu istnienia spłaszczonego do *życiowych gestów* właściciela supermarketu przekonanego, że absurdem są dylematy urzędnika poczty, który, jak pisał Cz. Miłosz w wierszu *Co znaczy*, „upija się co dzień z żalu, że jest tożsamy tylko ze sobą”. Przyjmuje ono postać codziennej sklepowej wystawy symulującej oryginalny towar. Dowcipnie komentuje *jeremiady* Agambena Autor *University in Ruins*; oto diagnoza „końca kultur” i narodzin zdekontekstualizowanej generacji „zglobalizowanych klientów Reeboka, z których wszyscy bez wyjątku kibicują Chicago Bulls” (por. 50). Koniec kultury narodowej i kultury uniwersytetu przypieczętowany byłby zatem w obiegowej karcie uczelnianego *symulaka*, legitymowanego – jako *corporation for excellence* – w *falszowej świadomości* nowej elity, wyłaniającej się z systemu transkulturowych fuzji i narodowego (*resp.* lokalnego) wykorzystania.

subsydiowane z budżetu państw, pełniłyby dwie 'stare' funkcje. Zewnętrzną – zapewnienie technologicznej i gospodarczej konkurencyjności państwa na arenie globalnej; wewnętrzną – integrację przestrzeni społecznej poprzez wyrównywanie dostępu do edukacji. Ta ostatnia zwłaszcza symulowałaby instrument podporządkowania logiki rynku logice polityki; państwo, bez względu na koszty musiałoby zapewnić wolny dostęp wszędzie na terytorium swych wpływów. Symuluje więc swoistą taktykę *centralizacji*, sporządzając demograficzną mapę edukacyjną, niczym 'ironiczny komentarz' do polityki „równości w dostępie” (wiszącą jak wyrzut sumienia w zamkniętych gabinetach prezydentów uniwersytetów). Z reguły bowiem elity kapitału kulturowego mają możliwość 'wyczerpania' prywatnego *edukacyjnego rozkładu jazdy* z prywatnym tutorem. Otwartość rynku zwrotnie warunkuje tworzenie zewnętrznych wobec państwowego obiegu sieci prywatnych linii komunikacyjnych/placówek uczelnianych, powodując wewnętrzne podziały i dywersyfikację społeczną (liberalno-demokratyczna zasada merytokracji akcentującego jednostkowe prawa i indywidualne zasługi/talenty, ustępuje tu miejsca neoliberalnej zasadzie doskonalącego różnicowania poprzez rynek kapitału ludzkiego).

Jeżeli zanik idei narodowej jako legitymizacji państwowych instytucji to efekt irrelevance modelu państwa protektora, to *casus* merkantylizacji narodowych linii lotniczych w państwach dawnej EWG dla ekonomizacji i podniesienia jakości tej usługi (vide rekomendacja z 1994 zalecająca zniesienie państwowych subsydiów w obrębie europejskiego rynku wewnętrznego) jest tego jedynie potwierdzeniem. Paralelne przesunięcie nastąpiło w sektorze edukacji wyższej w Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Australii i USA (fala *thatcherizmu-reaganizmu*); cięcia nakładów i obniżanie podatków wraz z odejściem od popytowego modelu keynesowskiego oznaczało auto-redukcyjne skierowanie polityki edukacyjnej w stronę akademickiego kapitalizmu (zob. Slaughter, Leslie, 40nn). Oto kontekst współczesnych przewartościowań: państwo przyjmuje cechy korporacji; z instytucjonalnego *lewiatana* przekształca się w klienta i producenta na rynkach komunikacji, nauki i edukacji. Analogiczny obraz rysuje się więc w kontekście uniwersytetu – wraz z 'końcem historii' monopolisty tworzenia i transferu wiedzy, kultywowania kultury narodowej i podnoszenia konkurencyjności państwa. *Uniwersytet posthistoryczny*¹¹² staje się jednym z przedsiębiorstw doskonalenia (nie tylko kwalifikacji zawodowych, ale w s z y s t k i e g o, ponieważ wszystko wiąże się z kategorią *jakości towaru*) w obrazie instytucji, która przeżyła swój wielki oświeceniowo-liberalny projekt *wyzwalania przez wiedzę*. Mamy jednak nowy post-projekt, który, należy dodać, powstał w pewnym kontekście i odnosi się do pewnego kontekstu – tak a nie inaczej zdiagnozowanej sytuacji amerykańskiej. Zapytajmy więc *ironicznie*: czy my – postnarodowi/posthistoryczni obywatele Europy (jeżeli jeszcze nie uświadamiamy sobie własnej kondycji, uświadomią nas w tym *nowi projektanci*) zaimportujemy bezalternatywnie amerykańskie *wizje lokalne*?

Przypomnijmy, że jedną z zasadniczych różnic między Europą i USA stanowi inna tradycja państwowości i inne znaczenie narodowości, a wraz z tym inna kultura uniwersytetu.

¹¹² W rozumieniu Readingsa "posthistoryczny" oznacza totalne zerwane, a nie tylko "postmodernistyczną mutację": "The question of postmodern is the question posed to the University as much as in University. Yet, since the postmodern has by an large ceased to function as a question and has become another alibi in the name of which intellectuals denounce the world for failing to live up to their expectations, I prefer to drop the term. The danger is apparent: it is so easy to slip <<postmodern university>> as if it were an imaginable institution, a newer, more critical institution, which is to say, *an even more modern* University than the modern University. I would prefer to call the contemporary University <<posthistorical>> rather than <<postmodern>> in order to insist upon the sense, that the institution has outlived itself, is now a survivor of the era in which it defined itself in terms of the project of the *posthistorical* development, affirmation, and inculcation of national culture"(Readings, 6).

Amerykanie nie mieli europejskiego modelu państwa narodowego (ani nacjonalizmu), a kultura uniwersytecka ma korzenie europejskie – to są fakty historyczne. W USA pojęcie „naród” oznacza „we – the people” – obywateli zaangażowanych w podtrzymywanie wspólnych przestrzeni symbolicznych, jednocześnie indywidualnie ‘biorąc swój los w swoje ręce’ i traktując tę zasadę jak imperatyw dobra wspólnego. Tam też to, co zwie się narodem, nie oznaczało *całości* kulminującej w państwowym absolutie, w którym „duch wolności uświadamia sobie siebie”, a jednostka ludzka realizuje swoje wolnościowo-osobowe powołanie tylko jako jego osobowy składnik. Państwo nie jest tam pojmowane jako forma narodu czy hobbesowski lewiatan; od początku, to, co założono jako pionierski eksperyment *nowego świata*, to wieloetniczna republika demokratyczna z wolnym rynkiem i stabilną konstytucją praw obywatelskich. Amerykańskiej kulturze uniwersyteckiej obca była zatem tradycja ideologicznego aparatu państwa narodowego dla reprodukcji żywiołu narodowego; tu uniwersytet służył przede wszystkim *jednostce - biorącej los w swe ręce*, czego z kolei nie było w założeniach Europy państw narodowych. W nowożytnym modelu kantowsko-humboldtowskiej *Bildung* i europejskiej tradycji edukacji ogólnej-humanistycznej wywodzącej się z arystotelesowskiej koncepcji sztuk wyzwolonych (wyzwalających umysł i osobowość człowieka wolnego) istniała orientacja na silną *polis*, miasto, republikę, wspólnotę lokalną, wreszcie – naród i państwo narodowe, a nie na społeczność *silnych jednostek*. Być może, właśnie w tym ostatnim aspekcie (*post*)narodowy uniwersytet europejski czeka na swoją redefinicję. Dlaczego jednak nie wykorzystać do tego na nowo odczytanej tradycji edukacji obywatelskiej – jako kształcenia *obywatela europejskiego*? Konotuje to wolność wyboru tożsamościowego odniesienia, a nie wykluczenie aspektu narodowościowego; *wielowarstwowa tożsamość* zakłada możliwość identyfikacji narodowej, ale nie jako jedynej. Czy zatem rekontekstualizacja idei *Bildung*, nawiązująca do greckiego etosu *paidei* (Jaeger:2001) nie byłaby przydatna dla rekonstruowania europejskiej tożsamości – w kontekście *długiego trwania* kultury uniwersytetu? *Długotrwałe* instytucjonalne przestrzenie europejskie (na czele z miastem, uniwersytetem, kościołem i parlamentem) są optymalnym odnośnikiem tożsamościowym; kultura uniwersytetu stanowi tu niewątpliwie pole do ‘redefiniującego popisu’ (dla ludzi uniwersytetu zwłaszcza) – w lokalnym kontekście europejskich projektów integracyjnych.¹¹³

5. PODSUMOWANIE

Obecny czas ideowego *interregnum*, nie sprzyja syntetyzującym metanarracjom, dlatego wszelkie wypowiedzi kończą się z reguły jedynie próbą nazwania *zagadnienia dnia* (które może kiedyś stać się *zagadnieniem epoki*). W kontekście kwestii suwerenności

¹¹³ Dlaczego zatem, w otwartościowym dyskursie *tożsamości wielowarstwowej*, zgodnie z ‘integralnym’ duchem europejskości i ‘kontestatorskim’ duchem czasów, nie skierować się (dla kontrastu i dissensu w uniformizującym otoczeniu technokratycznego odczarowywania/zaczarowywania) w stronę idei amerykańskiego transcendentalizmu R.W. Emmersona czy H.D. Thoreau, z jego „optymistyczną wiarą w człowieka” i jakże *niepokojącą metaforą* „starożytnego Greka, który stał się transcendentalnym ekonomistą”, jak nazywano Autora *The Civil Disobedience*? Ile moglibyśmy przypomnieć z ich aksjologii demokracji i indywidualizmu, z krytyki wulgarnego materializmu i hedonizmu, z kultu wiedzy i walki o kulturę wysoką, wreszcie – z autentycznego *otwierania umysłów*. Nie w miłąkim „nihilizmie bez otchłani” (w którym A. Bloom (1997) dostrzegł źródło kryzysu amerykańskiej kultury uniwersytetu), ale w owej *self-confidence/self-reliance* i odpowiedzialnej wolności własnych wyborów (cytaty za: Thoreau 1991: 6-16). Dlaczego nie przywołać także koncepcji „non – patriotic Academy” R. Rorty’ego (1999) – czyż nie jest to *niepokojący* odnośnik do rekontekstualizacji idei *uniwersytetu dla Europy* – jako miejsca indywidualizacji życiowych projektów w na nowo odczytanej edukacji kulturowej oraz funkcji kultywowania *lokalnych* pamięci i rozwijania wyobraźni niezbędnej dla tworzenia europejskiego *modus vivendi*?

państwa (i w odniesieniu do transgresyjnej kultury uniwersytetu) jest nim problem przenikliwości granic i rozszerzania zasięgu wpływów regionalnych (*przenikliwe rozszerzanie jako post-westfalska formuła suwerenności*). Wraz z postępowaniem procesu bolońskiego i konstytuowaniem projektu EHERA 'przekraczamy' historyczny kontekst nowożytnej kultury uniwersytetu (definiowanej w ideach Kanta, Humboldta, Newmana); w obecnej sytuacji następuje przewartościowanie konstytuujących ją państwowo-narodowych odniesień. Forma domaga się jednak *dorzecznego* wypełnienia; etos czeka na rekonfigurację aksjologicznej hierarchii, negatyw czeka na wywołanie pozytywu w 'metadyskursywnej chemii' nowych *opowieści legitymujących*. Tymczasem proponuję nam opowieść o przedsiębiorczej korporacji wiedzy, konstytuowanej przez mobilne funkcjonowanie studentów-klientów i scholarzy-usługodawców peregrynujących w obrębie globalnej sieci przepływów kapitału ludzkiego i informacyjnego. **"So how are we to think the institution of the university in which we find ourselves?"** pyta Autor *University in Ruins* (52). Urynkowienie wiedzy i internacjonalizacja edukacji stanowią 'okoliczności przyrody' absolwentów ustawicznie doskonalących (imperatyw *life long learning*) swoje *jakościowe identyfikatory*. Globalna peregrynacja ludzi uniwersytetu w przestrzeni sieci akademickich zakreśla horyzont, w którym student ma stać się mobilnym obywatelem świata, podmiotowo identyfikującym się z przygodną społecznością. W związku z tym, ukrytą supozycję interdyscyplinarnych programów studiów, internacjonalizacji edukacji wyższej i uelastycznienia ścieżek kariery akademickiej określa, zdaniem Readingsa, zamiar upodmiotowienia 'auto-menedżerów' przygotowanych do działania na rynkach globalnych. Technokratyczna podmiotowość przedsiębiorczych jednostek (zastępująca kulturowe pojęcie tożsamości) – czy to jedyny (i pożądany) wizerunek absolwenta? Moglibyśmy powtarzać hipotezy o powstawaniu państwa post-narodowego i relewantnego modelu uczelni przedsiębiorczej, postawmy jednak pytanie: czy model *korporacji for excellence* jest jedynym realnym wariantem po-nowoczesnej instytucji wiedzy? Europejscy projektanci raczej milczą o nowych *nie-zimnych* projektach, amerykańscy (re)konstruktorzy mapy kultury uniwersytetu orzekli (choć niejednogłośnie), że w dobie komodyfikacji wiedzy liberalny-emancypacyjny-oświeceniowy metadyskurs uniwersytetu utracił ostatecznie swoją społeczną referencję. Syntetycznie opisuje to Readings: "It is clear, that in the university we can never <<find ourselves>>, come into our birthright; we cannot achieve the pure autoaffection that brings thought to an end in the virtual presence of an entirely self – knowing and autonomous subject (...) Kant thought we could find ourselves as entirely reasonable. The German Idealists thought we could find ourselves as an ethnic culture. The technocrats of today think we can find ourselves as <<most excellent>>". Czy zatem, wraz z *autorefleksją* technologicznego kapitalizmu streszczoną w teleologicznej kategorii *excellence* jako współzrędną ustawiczną profesjonalizacji, *filozoficzna historia* uniwersytetu dobiegła końca, tak jak rzekomo dobiegł końca sam dyskurs historii – w sytuacji przekształcenia wiedzy w techno-wiedzę i towar informacyjny?

Jak przystało na (post)liberalnych z wyboru mieszkańców europejskich miast, których życzyliwy amerykański post-pragmatysta nazwałby *ironizującymi heglistami*, próbujemy kontestować nowe projekty i, poprzez eksperymenty ze *światami możliwymi*, w dyskursywnych pragmatykach historycznej pamięci i projektującej wyobraźni powodować 'spięcia' w kolejnych systemach. Wierzmy przekornie, że mimo współczesnej dogmatyzacji 'chłodnego' pragmatyzmu europejskich technokratów projektujących nam przestrzenie wiedzy, fundujący kulturę uniwersytetu *duch liberalizmu* podtrzymuje możliwość myśli historyczno-filozoficznej, stanowiącej intelektualny rdzeń *długotrwałej* instytucji wiedzy. Duch ten, jak go ujmujemy, jest pewną lokalną *kulturą myślenia*, która łączy tożsamościowe

wybory w jeden wybór zwany Europą. Jeżeli tak, traktując przy tym sam liberalizm jako doktrynę „na użytek jednostek” [a nie narodu, państwa, wspólnot etnicznych itd.; w tym trudność uprawomocnienia idei liberalizmu, której zwolenników traktowano ostatnimi laty w pewnej lokalnej przestrzeni jak ‘dzieci gorszego boga’], „musimy wracać do jego ujęć w kategoriach zapożyczonych od Immanuela Kanta, Wilhelma von Humboldta, J.S. Milla, Bertranda Russella i Johna Dewey’a, albowiem w swych różnych sformułowaniach dotyczą one tych samych punktów. Najistotniejsza jest wspólna im myśl, iż jednostki są twórcami samych siebie, że żadne określone dobro nie definiuje skutecznej autokreacji, oraz że branie odpowiedzialności za własne życie i robienie z nim tego, co jest się w stanie zrobić, stanowi samo część dobrego życia, tak jak pojmują je liberałowie” (Ryan 2002: 397). Liberałowie pojmują sam liberalizm jako *projekt dobrego życia* jednostek, który równoważy z założenia wartość jedności i różnorodności (mamy tu okazję, aby przypominać Europejczykom arystotelesowską koncepcję eudajmonii, związanej z zasadą „jedności w różnorodności” fundującej uniwersytet). Dla Dewey’a (twórca amerykańskiego pragmatyzmu w gruncie rzeczy nigdy nie przestał być z ducha europejskim heglista) duch liberalizmu ‘reflektuje siebie’ w idei *eksperymentalizmu*, dla Kanta jest tożsamy z duchem *oświecenia*, Mill z Humboldtem podkreślali *edukacyjny* jego wymiar, którego „fundamentalnym celem jest rozwijanie ludzkiej natury w całej jej różnorodności”. Idee te łączą sprzężone ze sobą *dyskursy uniwersytetu- liberalizmu-europejskości* – to kulturowe dziedzictwo możemy wybierać na nowo, w rekonstruowaniu tożsamości własnej (jednostkowej) i zbiorowej – europejskiej.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Bauman T.: *Uniwersytet wobec zmian społeczno – kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- [2] Bloom A.: *Umysł zamknięty. O tym, jak szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- [3] Brzezinski J.: Nowak L.(red.), *The Idea of University*, Rodopi, Amsterdam – Atlanta, GA 1997.
- [4] Clark B.: *Creating Entrepreneurial University: Organisational Pathways of Transformation*, Oxford University Press: Oxford 1998.
- [5] Delanty G.: *Odkrywanie Europy. Idea, Tożsamość, Rzeczywistość*, przeł. R. Włoddek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 1999.
- [6] Drucker P.: *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2001.
- [7] Foucault M.: *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady College de France, 1976*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- [8] Goćkowski J.: *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Kraków 1999.
- [9] Hohendorf G.: Wilhelm von Humboldt, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, Cz. Kupisiewicz (red.), t. 2, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 2000.
- [10] Jaeger W.: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- [11] Jaspers K.: *Autobiografia filozoficzna*, przeł. S. Tyrowicz, Wydawnictwo COMER, Toruń 1993.
- [12] MacIntyre A.: Catholic Universities: Dangers, Hops, Choices, [in] R.E. Sullivan (ed.) *Higher Learning & Catholic Traditions*, University of Notre Dame Press: Notre Dame, Indiana 2001.

- [13] Marai S.: *Dziennik*, przeł. T. Worowska, Czytelnik, Warszawa 2004.
- [14] Melosik Z. *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- [15] Readings B.: *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1999.
- [16] Rorty R.: *Philosophy and social Hope*, ed. by. Penguin Group, 1999.
- [17] Ryan, A.: Liberalizm, [w:] R.E. Goodin, F. Petit (red.), *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, przeł. C. Cieśliński, M. Poręba, „Książka i Wiedza”, Warszawa 2002.
- [18] Slaughter, S. and Leslie, L. L.: *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press: Baltimore and London 1999.
- [19] Sławek, T.: *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- [20] Thoreau, H.D.: *Walden czyli życie w lesie*, przeł. H. Cieplińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- [21] Tomusk V.: *The Open Word and Closed Societies. Essays on Higher Education Policies „In Transition”*, Palgrave Macmillan: New York 2004.

ROZDZIAŁ 8

PAWEŁ BŁĘDOWSKI

UNIwersYTET A PRZEMOC KRYTYKA POSTMODERNISTYCZNA

1. WSTĘP

Trudno pominąć głos postmodernistyczny, gdy mowa o kondycji współczesnej edukacji. Wydaje się, że nie sposób przedstawić dziś pełnego obrazu tej ostatniej, nie uwzględniając postmodernistycznej krytyki, pomijając wysuwane z postmodernistycznych pozycji oskarżenia i postulaty, zarzuty i projekty. Pytania, jakie postawił postmodernizm przed edukacją dotyczyły wszak jej filozoficznych podstaw, także funkcji jej przypisywanych, dotąd uznawanych przecież za elementarne i niezmiennie. Warto pamiętać, że dyskurs postmodernistyczny nie tylko przeniknął do świadomości kulturowej, zmusił do zadania wielu drażniących pytań natury społecznej, ale też dość szybko „uzyskał (...) status podejścia naukowego i znaczące miejsce w Akademii w większości krajów Zachodu”¹¹⁴. Niektórzy badacze oskarżali nawet przedstawicieli postmodernizmu o przejęcie władzy na uniwersytetach i zdominowanie wydziałów humanistycznych¹¹⁵. „Pojawienie się postmodernizmu w naukach społecznych implikuje – pisze Z. Melosik, nawiązując do koncepcji P. M. Rosenau – (...) coś więcej, niż jeszcze jeden nowatorski, akademicki paradygmat. (...). Kwestionując podstawowe kategorie tych nauk i stawiając siebie „na zewnątrz” wszystkich współczesnych paradygmatów, postmodernizm stanowi ‘jedno z największych intelektualnych wyzwań dla ustanowionej wiedzy dwudziestego wieku’, kwestionujące metafizyczne założenia leżące w sercu filozofii Zachodu”¹¹⁶.

Choć obecny w ogólnych debatach o stanie i kondycji edukacji podstawowej i średniej, dyskurs postmodernistyczny miejsce szczególne zajął w kulturze uniwersytetu. Stało się tak z kilku powodów. Najbardziej interesującą kwestią wydaje się być fakt zajmowanej tam przezeń pozycji. Z jednej strony krytyczny wobec dotychczasowej natury uniwersytetu, z drugiej czyniący go miejscem paradygmatycznej walki o postrzeganie natury rzeczywistości, nauki, warunków społecznych. Nie należy zapominać, że instytucja uniwersytetu w wielu przypadkach była swoistym matecznikiem filozoficznych spo-

¹¹⁴Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 25-26.

¹¹⁵P. Berman: Introduction: The Debate and Its Origin, [w:] Debating P.C.: *The Controversy over Political Correctness on College Campus*, pod red. P. Bermana, Lanvel 1992.

¹¹⁶Z. Melosik, op. cit., Toruń-Poznań 1995, s. 32.

strzeżeń. Wśród inspiratorów myśli postmodernistycznej znajdziemy wiele przykładów błyskotliwych karier akademickich, by wymienić chociażby M. Foucault, J.F. Lyotarda czy Z. Baumana. Zarówno swój intelektualny rozwój, nośność wyznawanych poglądów, czy wreszcie rozgłos, zawdzięczali w dużym stopniu autorytetowi instytucji uniwersyteckiej. Metaforycznie można stwierdzić, iż to z wysokości jej katedr głosili swe „heretyckie” idee, co może brzmieć dość ironicznie, jeśli wziąć pod uwagę ich przekonanie o obecności przemocy symbolicznej w obrębie uczelnianych murów, co jest głównym tematem niniejszego artykułu. Naiwnością byłoby jednak ich gorzkie słowa pod adresem instytucji tłumaczyć niewdzięcznością, intelektualną modą, koniunkturalizmem – wydaje się, że krytyka Akademii była nieuniknioną konsekwencją przyjętych założeń filozoficznych, ich naturalnym efektem.

Uniwersytet, w znanej dotąd instytucjonalnej postaci, elitarny, wycofany w głąb siebie, znalazł się u schyłku lat sześćdziesiątych XX wieku pod ostrzałem krytyki czynionej z postmodernistycznych pozycji. Gdy rodziła się postmodernistyczna krytyka, Akademia europejska uosabiała wieki tradycji, stanowiła ucieleśnienie idei Humboldta. Ten typ uniwersytetu był dla postmodernistów tworem archaicznym, nie poddającym się presji rzeczywistości, reprodukującym nierówności społeczne, stanowiącym zagrożenie dla intelektualnej wolności jednostki, poruszającej się wąskimi korytarzami akademickich dyscyplin i dyskursów. U schyłku lat sześćdziesiątych XX wieku uniwersytet europejski nie był jednak (jeszcze) usługową instytucją edukacyjną nastawioną na masową produkcję „studentów”, a taki kierunek niewątpliwie niemal u swych początków przyjęła Akademia za oceanem. Tendencja ta była owocem specyfiki warunków amerykańskich, na swój sposób podkreślała tamtejszy etos, była dzieckiem utylitarnej postawy wobec edukacji, także tej wyższej. Owa „manufaktura wiedzy” wymagała daleko posuniętej standaryzacji swej „usługi”, co w krótkim czasie przełożyło się na usztywnienie tej drugiej, z wciąż pomniejszanym marginesem dla różnorodności. To właśnie wokół walki o dopuszczenie do głosu pojęć bądź idei, marginalizowanych w codziennym dyskursie akademickim Ameryki, bo złożonych na ołtarzu standaryzacji, zogniskowały się postulaty postmodernistyczne wobec amerykańskiej instytucji uniwersyteckiej.

2. PRZEMOC W UJĘCIU POSTMODERNISTYCZNYM

By tok krytycznego rozumowania postmodernistów zrozumieć w pełni, obok znajomości kontekstów, należy także przyjrzeć się bliżej ideom konstytuującym postmodernistyczny ogląd świata. Zagłębiając się w naukowe publikacje go dotyczące, najczęściej natkniemy się na takie określenia jak: niedookreślony, rozmyty, niejasny. Czy znaczy to jednak, że nie jesteśmy w stanie uchwycić tych elementów, które decydują o tym, iż możemy mówić o pojawieniu się wspólnoty kulturowej? Tak z całą pewnością nie jest. Wikłając się w próbę odtworzenia pojęć organizujących, semantycznego zaplecza czy wspólnych kulturowych założeń postmodernizmu, wystawiamy się na szereg intelektualnych pułapek i sprzeczności, będziemy jednak bogatsi o wnioski podstawowe, uzyskując coś, co można nazwać kulturowym alfabetem postmodernizmu. Jak stwierdził Louis Menand: „*W podejściu postmodernistycznym istnieje cały zestaw niekwestionowanych założeń, metodologiczna ortodoksja i kanoniczne teksty*”¹¹⁷. Do wspomnianych założeń zaliczymy: nieufność wobec pozytywistycznych wielkich opowieści, usunięcie spod ich stóp uniwersalnych aspiracji, przekonanie o narracyjnym charakterze rzeczy-

¹¹⁷ L. Menand: *The Future of Academic Freedom*, The University of Chicago Press, Chicago & London 1996, s. 14.

wistości (wszystko jest tekstem), kwestionowanie podmiotowości (śmierć podmiotu), czy krytykę klasycznej koncepcji prawdy. Rolę fundamentalną wydaje się jednak pełnić przeświadczenie o wszechobecności przemocy w kreowaniu wszelkich stosunków, nie tylko społecznych, politycznych, ale również poznawczych.

Definiując przemoc, postmoderniści nie ograniczyli się do jej czysto fizycznej sfery, przenosząc ją w wymiar symboliczny. Główną inspirację stanowi tu koncepcja P. Bourdieu, jednego z najbardziej wpływowych i znanych socjologów drugiej połowy XX wieku. To właśnie jego uznaje się za twórcę pojęcia „przemocy symbolicznej”. Idąc śladami E. Durkheim’a, większość swych badań koncentrował on na badaniu mechanizmu podtrzymywania władzy, autorytetu, drogą transmisji dominującego wzoru kulturowego. W jednej ze swych czołowych prac poświęconej tej tematyce, napisanej wspólnie z J.-C. Passeron’em, pisał m.in.: „Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”¹¹⁸. W pozornie niewinnym procesie nauczania dostrzegał drugie, niezbadane dotąd dno. Bourdieu pisał wprost: „[...] warunkiem realizacji każdego DP jest społeczna nieznanomość obiektywnej prawdy o działaniu pedagogicznym”¹¹⁹. Z pojęciem przemocy symbolicznej w teorii socjologicznej Bourdieu, jest nierozzerwalnie związana inna, również przez niego stworzona i doprecyzowywana koncepcja. Mowa tu o tzw. „habitusie”. Jest to, w ujęciu najprostszy, zespół kulturowych i psychicznych dyspozycji jednostki, pośredniczących w percepcji rzeczywistości. Habitus to efekt długotrwałych oddziaływań rodziny, układów społecznych, systemu nauczania, instytucji. Bourdieu sygnalizuje jak wielką rolę odgrywa „habitus” w kształtowaniu codziennych wyborów, ocen, postaw. Jak stwierdza A. Kłoskowska: „Habitus to właśnie kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości”¹²⁰. Czy uniwersytet możemy przypisać do grona instytucji mających wpływ na naszą świadomość, kształtujących nasz specyficzny, jednostkowy „habitus”? Zdaniem Bourdieu niewątpliwie tak, co szybko podchwycili przedstawiciele postmodernistycznej opcji epistemologicznej. Do przyznania uniwersytetowi takiej roli przyczynił się niewątpliwie nimb autorytetu pedagogicznego, unoszący się nad murami Akademii. Na swój sposób legitymizuje on również swoich członków. Bourdieu pisał: „Uznanie przyznane obiektywnie pewnej instancji pedagogicznej przez grupę lub klasę jest zawsze funkcją (...) stopnia, w jakim wartość rynkowa i wartość symboliczna ich członków są zależne od ich przeobrażenia i uświęcenia przez działania pedagogiczne owej instancji”¹²¹. Francuski socjolog pisze również o odtwarzaniu przez instytucje edukacyjne arbitralności kulturowej, do czego powrócimy w dalszej części wywodu, gdy będzie mowa o opresji natury kulturowej.

Wróćmy jednak do wątku przemocy – przeniesiona przez Bourdieu w wymiar symboliczny, pozyskała dla siebie miejsce wyjątkowe w postmodernistycznych teoriach. Ten jej aspekt uznano za potencjalnie groźniejszy, bo obezwładniający jednostkę intelektualnie. Już P. Feyerabend, „ojciec duchowy” postmodernistów, pisał: „Jestem za policją z zewnątrz zapobiegającą nieograniczonej swobodzie fizycznej działalności, ale nie wtrącająca się w bieg myśli [...], uważam, iż fizyczne ograniczenie jest znacznie mniej

¹¹⁸ P. Bourdieu, J.-C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990, s. 61.

¹¹⁹ Ibidem, s. 71.

¹²⁰ A. Kłoskowska: *Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu*. Wstęp do wydania polskiego [w:] Ibidem, s. 9.

¹²¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, op. cit., s. 86.

szkodliwe niż ograniczenie duchowe. Fizyczne ogranicza tylko ruchliwość, duchowe – samo człowieczeństwo”¹²². Tego rodzaju postrzeganie każe szukać źródeł sytuacji „przemagających” głębiej, niż to dotychczas czyniono, obnażyć przemoc obecną, choć nieuświadomioną. Uniwersytet – byt instytucjonalny, połączony z całą siatką idei warunkujących jego trwanie, stracił w oczach postmodernisty niewinność, stał się jedynie miejscem, w którym „uprawomocnia się współcześnie – bądź jest ograniczane – prawo do wypowiedzania się”¹²³. Jest zatem tworem opresywnym, ogniwem w tworzeniu społecznych stosunków władzy. „Konceptualny [...] bunt postmodernistów skierowany jest przeciwko zniewalającemu jednostkę sposobowi działania instytucji, przez które rozumie się wszelkie trwałe, kulturowo uregulowane formy stosunków międzyludzkich”¹²⁴. To trafne spostrzeżenie, gdyby odnieść je do post-krytyki uniwersytetu, jawi się jednak jako zbyt ogólne i wymaga doprecyzowania. Spróbujmy zatem, mając w pamięci powyższe konstatacje, dokonać syntezy postmodernistycznych opinii o „przemagającej” roli Akademii wobec jednostki. Postmoderniści opresywność uniwersytetu zdawali się postrzegać wielowymiarowo, na co najmniej trzech płaszczyznach: przemocy intelektualnej, kulturowej, oraz tego jej aspektu, który można nazwać „przemocą miejsca”.

3. UNIWERSYTET A PRZEMOC INTELEKTUALNA

Przemoc intelektualna uobecnia się, zdaniem postmodernistów na uniwersytecie w kilku kontekstach. Jednym z nich jest rola intelektualnego „prawodawcy” (by użyć sformułowania Z. Baumana), do której instytucja ta rości sobie pretensje. Legitymizuje więc drogą naukową pewne dyskursy, wprowadzając je tym sposobem w społeczno – kulturowy obieg, ale również – co z postmodernistycznego punktu widzenia znacznie istotniejsze – usuwa poza nawias inne. Tym samym uniwersytet przeprowadza „operację zamykania – chroni jedne interpretacje, a inne [...] marginalizuje i zmusza do milczenia”¹²⁵, jednocześnie kontrolując i zaburzając dystrybucję dyskursów. Postmoderniści zwracają również uwagę, że droga ta prowadzi także ku zamykaniu dostępu jednostki do pewnych dyskursów. Wówczas instytucja – w tym przypadku uniwersytet – nie poprzestaje na ich marginalizacji, lecz idzie krok dalej i próbuje stworzyć wrażenie, że dany dyskurs nie istnieje. Tego rodzaju kontrola, zdaniem M. Apple, „jest praktykowana przez formy znaczeń, które szkoła (uniwersytet – PB) rozpowszechnia”¹²⁶. W optyce postmodernistycznej jest to równoznaczne z postawą autorytarną, stawianiem siebie w roli podmiotu rozstrzygającego o „prawdziwości” danych twierdzeń, dyskursów, itp. Abstrahując w tym miejscu od post – krytyki samej koncepcji prawdy, zwróćmy uwagę na brak w postmodernistycznym światopoglądzie zgody na istnienie jakiegokolwiek pozycji, z której moglibyśmy wygłaszać wszelkie autorytarne tezy. Źródeł tego sprzeciwu można doszukiwać się w przeświadczeniu, że „nie istnieje zewnętrzny – wobec rzeczywistości społecznej – punkt obserwacyjny, z którego można by ‘rozsądzić’, co jest

¹²² P.K. Feyerabend: Mała rozprawka o wielkich słowach, [w:] D. Aleksandrowicz, *Fakt i teoria, teksty źródłowe*, Wrocław 1986, s. 97.

¹²³ S.J. Ball: Monsieur Foucault, [w:] *Foucault i edukacja*, Impuls, Kraków 1992, s. 13.

¹²⁴ A. Pałubicka: Na marginesie tezy Jurgena Habermasa o neokonserwatywnym charakterze postmodernizmu, [w:] *Dyskursy rozumu. Między przemocą i emancypacją*, po red. L. Witkowskiego, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1990, s.198.

¹²⁵ Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2000, s. 114-115.

¹²⁶ M. Apple: *Ideology and Curriculum*, London 1990, s. 63.

prawdziwą prawdą, prawdziwą wiedzą, prawdziwymi wartościami”¹²⁷. Uniwersytet – jeden z pozytywistycznych depozytariuszy prawdy, kulturowy legislator, zdaniem np. J.F. Lyotarda¹²⁸, traci nieuchronnie ten przywilej, dający mu dotąd intelektualną władzę nad jednostką. Postmoderniści sądzili, iż prawdziwościowe twierdzenia mają sens jedynie „w kulturowej perspektywie tej czy innej wspólnoty interpretujących”¹²⁹, uniwersytet zaś ich zdaniem w obecnym kształcie tego rodzaju wspólnotą nie jest.

W postmodernistycznym kręgu kulturowym, kontrola dostępu do dyskursów, to – jak zauważyliśmy wcześniej – tylko jeden z przejawów intelektualnej przemocy serwowanej jednostce przez zinstytucjonalizowany uniwersytet. Innych jej prapoczątków upatruje się w ukształtowanym jeszcze w XIX wieku modelu edukacji wyższej. Sztwywny kanon akademickiej wiedzy, oparty na pozytywistycznym, sztucznym, podziale na dyscypliny widziany jest w kategoriach zagrożenia dla intelektualnej wolności jednostki. Jak stwierdził J. Fiske: „Dyscyplinowanie homogenizuje. Ogranicza różnorodność tego, co popularne [...]. Dyscyplinowani są [...] upodmiotowieni, lecz granice ich władzy są wyznaczane przez przyzwolenie ze strony dyscypliny. Dyscyplinowana osoba może mieć dostęp do władzy jedynie wówczas, jeśli adaptuje tożsamość, której wymaga dyscyplina”¹³⁰. Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o wielkiej roli, jaką w kształtowaniu się postmodernistycznego oglądu uniwersytetu odegrały spostrzeżenia badawcze M. Foucault. Tropiąc istniejące w społeczeństwach stosunki władzy, akcentował ich nierozzerwalny związek z instytucjami tworzącymi i dystrybuującymi wiedzę. Foucaultowska pętla wiedza/władza stanowi jeden z fundamentów myśli postmodernistycznej, ukazuje bowiem kolejny aspekt symbolicznego wymiaru przemocy. „Prawdziwe zadanie polityczne w społeczeństwie takim, jak nasze – pisał Foucault – to krytyka instytucji, które wydają się być zarówno neutralne jak i niezależne: tym sposobem można będzie zdemaskować gwałt, jaki był nam zawsze niepostrzeżenie zadawany za ich pośrednictwem”¹³¹. Foucault zwracał uwagę na etymologię słowa dyscyplina i jego podwójne znaczenie¹³². To nie tylko sztywny zasób wiedzy, ale i instrumenty używane dla jej zaszczepienia w jednostce, wiedza zaś przekazywana jest wąskimi kanałami, pomiędzy którymi nie ma komunikacji. Co więcej – jakkolwiek jej próba wywołuje szумы w systemie, skazując się tym samym na niepowodzenie. „Niejeden sądzi – zauważył E. Canetti – że w przegrodach i szufladach Arystotelesa obiekty wydają się bardziej klarowne. Tymczasem w rzeczywistości są bardziej martwe”¹³³.

Dotknęliśmy w tym momencie kolejnego zarzutu postmodernistów wobec instytucji uniwersytetu. Sztwywny podział na dyscypliny w sposób oczywisty zagraża idei interdyscyplinarności – tak silnie akcentowanej przez postmodernistycznych myślicieli. Większość edukacyjnych projektów dla uniwersytetu, jakie zrodziły się po 1968 roku, (który możemy przyjąć umownie za datę narodzin postmodernistycznej krytyki Akademii), zawierało ten właśnie postulat. Bez względu na to, czy sięgniemy po statuty efemerycznych nieraz komun edukacyjnych, czy uniwersytetów eksperymentalnych potrzeba

¹²⁷ Z. Melosik, Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji, op. cit., s. 72.

¹²⁸ S. Konopacki: *Integracja Europy w dobie postmodernizmu*, UAM, Poznań 1998, s. 77.

¹²⁹ Ch. Norris, Dekonstrukcja przeciw postmodernizmowi, Universitas, Kraków 2000, s. 125.

¹³⁰ J. Fiske, *Power Plays. Power Works*, London 1993, s. 66.

¹³¹ M. Kwiecińska: Zmiana społeczna jako gra dyskursów, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, IBE, Warszawa 2000, s. 136.

¹³² „Z punktu widzenia etymologii słowo jest ściągniętą formą od *disciplina*, wskazującego na wtlaczenie nauki (*disci-*) w dziecko (*puer/puella*), od którego wywodzi się sylaba *pu-* w *członie –pulina*”. K. Hoskin, Dochodzenie w sprawie Foucault. Kryptopedagog zdemaskowany, [w:] Foucault i edukacja, op. cit., s. 47.

¹³³ Z. Melosik, Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji, op. cit., s. 9.

ujęcia interdyscyplinarnego będzie obecna. H.S. Olesen, na marginesie rozważań o jednym z takich przedsięwzięć (tzw. „studiach projektowych” Uniwersytetu w Roskilde), konstatuje: „*Rozwój uniwersytetu masowego kontynuował to co najgorsze z profesjonalizmu w określonych przedmiotach i w ramach swojej dyscypliny. Profesjonalizm ten był – dodaje – praktycznym skutkiem naukowych norm pozytywizmu*”¹³⁴. Postmoderniści definiując ponowoczesną rzeczywistość jako nie dającą się zamknąć w jednym schemacie pojęciowym, zwracają uwagę na umiejętność poruszania się „w poprzek” dyscyplin, dyskursów, paradygmatów. Uniwersytet zaś nie tylko nie pomaga w tworzeniu się „rozumu transwersalnego”, o którym pisał W. Welsch¹³⁵, ale wręcz, poprzez skostniałą formę instytucjonalną je uniemożliwia. Skazuje na poruszanie się w obrębie tylko jednego paradygmatu, tylko jednego dyskursu.

Skoro przemoc symboliczna jest zdaniem postmodernistów wszechobecna w obrębie akademickich murów, wielkim uproszczeniem z ich strony byłoby wskazywanie na studenta jako jedyne jej adresata. Idą oni krok dalej, upatrując mechanizmów opresywnych wśród innych aspektów praktyki akademickiej, min. hierarchizacji. Do grupy „przemaganych” intelektualnie są zatem skłonni zaliczyć praktycznie wszystkich pracowników naukowych Akademii, którzy nie znajdują się jeszcze na szczycie jej hierarchii. Wstępując na drogę naukową, młodzi adepci są w wielkim stopniu zależni od swej umiejętności naginania się do potrzeb i wymagań tych, którzy na tej drodze są o wiele dalej (głównie w sensie prestiżowym) – tj. profesorów. Problem intelektualnej przemocy „starszych” wobec „nowicjuszy” na uniwersytecie omawiany był z różnych pozycji obserwacyjnych, niezmiennie powracały dwa jego przejawy – pierwszy, koncentrujący się wokół krytyki pojęcia wolności akademickiej, czy raczej jej urzeczywistniania się na uniwersytecie, oraz drugi, będący w swej istocie krytyką systemu „tenure”. Kontrowersje związane z ideą wolności akademickiej mają swoją długą historię, niemniej postulaty postmodernistyczne wyostriły dyskusję, otwierając nowe pola problemowe. Wolność w ponowoczesnym ujęciu jest raczej „społecznie inżynierowaną przestrzenią”¹³⁶, niż wartością stałą i niezmienną. Przyjmując ten punkt widzenia postmoderniści dochodzą do wniosku, iż „zapewnianie jednym wolności akademickiej jest równoznaczne z odmawianiem jej innym”. Jak zauważa T. Parsons, wolność akademicka jest nierozdzielnie związana z samoograniczeniem i akceptacją pewnych „proceduralnych norm w zakresie prowadzenia dyskursu intelektualnego”¹³⁷. Młody pracownik nauki musi świadomie nagiąć się do systemu i poddać się presji „wzmacnianej przez skomplikowany system nagród i – w niektórych przypadkach – działań o charakterze negatywnym”¹³⁸. L. Menand, również rzecznik postmodernistycznej opcji epistemologicznej, pisze, iż wolność akademicka jest silnie ustratyfikowana, można mówić o „nierównej dystrybucji wolności”¹³⁹. W o wiele większym stopniu korzystają z niej profesorowie, niż np. asystenci. Owa stratyfikacja spowodowana jest standardami normatywnymi, niezbędnymi do przeniesienia wolności akademickiej w wymiar codziennej praktyki. Standardy te, „w przypadku, gdy przekształcają się w dogmatyczne reguły [...] stają się

¹³⁴H.S. Olesen: *Modernizacja uniwersytetów w czasach późnej nowoczesności. Studia projektowe i konstruowanie tożsamości*, [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, pod red. A. Ładyżyńskiego i Jacka Raińczuka, Impuls, Kraków 2003, s. 37.

¹³⁵ „*Rozum traswersalny jest zdolnością odnajdywania przejść*” – W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 426.

¹³⁶Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, op. cit., s. 27.

¹³⁷Ibidem, s. 20.

¹³⁸Ibidem, s. 27.

¹³⁹Ibidem, s. 19.

*instrumentem karania, w praktyce – ograniczania wolności*¹⁴⁰. Postmoderniści kwestionują istnienie jednej, spójnej definicji wolności akademickiej – „żadna taka koncepcja nie istnieje”¹⁴¹ – by zacytować znów L. Menanda. Postmoderniści zdają się więc mówić – tyle rodzajów wolności akademickiej, ile wersji jej praktykowania. Nie ma jednak wolności akademickiej neutralnej – każda jej realizacja w uniwersytecie odbywa się kosztem konkretnych grup, podmiotów, jednostek – im więcej wolności dla mnie, tym mniej dla ciebie. Paryks spojrzenia postmodernistycznego polega więc na upatrywaniu przemocy o charakterze intelektualnym tam, gdzie wydaje się być nieobecna – w sferze tworzenia i dystrybucji wolności.

Jak zauważyliśmy, kolejnym aspektem postmodernistycznej debaty wokół opresji zadawanej przez instytucję uniwersytetu, jest krytyka systemu „tenure” – dziś z przyczyn oczywistych obecna głównie na gruncie amerykańskim.¹⁴² „Tenure” – w wolnym tłumaczeniu „mianowanie na stałe” wciąż wywołuje kontrowersje. Zarzuty stawiane „tenure” to min: reprodukcja „kasty” profesorów, stwarzanie wrażenia ich intelektualnej nietykalności, zaprzeczanie idei liberalnej uniwersytetu, opóźnianie karier młodych naukowców, wreszcie oskarżenia o niefunkcjonalność tego systemu. Jak stwierdza J. Williams „tenure”: „nie tyle chroni wolność, co tworzy daleko ekonomiczne układy, których celem jest ograniczanie konkurencji – zarówno ludzi, jak i idei”¹⁴³. Beneficjenci tak wyjątkowego przywileju są z perspektywy postmodernistycznej „najbardziej bezużyteczną grupą w społeczeństwie”¹⁴⁴. „Wyobrażają sobie [...] że są wolnymi intelektualistami i wywierają wpływ na kształt umysłów. W praktyce złudzenie to graniczy z kiepską komedią lub prawdziwą tragedią”¹⁴⁵. To tylko jeden odcień problemu. Drugi rysuje się wokół drogi, jaką musi przebyć młody pracownik nauki by zdobyć „tenure” – drogi, podczas której jego intelektualna wolność jest z konieczności uszczuplana na rzecz upragnionego celu – gwarancji zatrudnienia. Jest to, by zacytować Treneya i Bensinona „ośmioletni spektakl teatralny – bez żadnego scenariusza i reżyserii”¹⁴⁶. Opresja, jakiej poddawany jest kandydat do „tenure” powoduje zmęczenie i wypalenie się pierwotnych naukowych ambicji.

4. UNIWERSYTET A PRZEMOC KULTUROWA

Z postmodernistycznymi koncepcjami dotyczącymi przejawów przemocy intelektualnej na uniwersytecie, powiązane są wątki wywieranej przezeń presji natury kulturowej. Dyskusja koncentruje się w tym przypadku na takich elementach oddziaływań Akademii jak: reprodukcja kulturowa, arbitralność kulturowa, kult kultury dominującej, czy wreszcie konserwacja społecznych układów i nierówności. Mówiąc ogólnie chodzi tu o ukryte funkcje systemów edukacyjnych, wpajające jednostkom pewne określone wzorce zachowań kulturowych. „Główną płaszczyzną przekazywania arbitralności kulturowych jest system edukacji, który uczestniczy w ten sposób w walce o władzę.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 27.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² W Wielkiej Brytanii system „tenure” został w 1988 zniesiony. Był to efekt gruntownej reformy edukacji, wprowadzonej przez rządy konserwatystów.

¹⁴³ J. Williams: *The Other Talk of Tenure*, „College Literature”, Fall 1999, v. 26, nr. 3, s. 7-8.

¹⁴⁴ J. Huer: *Tenure for Socrates. A Study in the Betrayal of the Academic Professor*, New York 1991, s. 4-5.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ W.G. Tierney, E.M. Bensimon: *Promotion and Tenure. Community and Socialization in Academy*, New York 1996, s. 21/35.

(...). W rezultacie, kultura grupy dominującej przekazywana jest jako ‘naturalna’ i ‘nadrzędna’, a edukacja staje się miejscem przemocy symbolicznej¹⁴⁷. Instytucja uniwersytetu w tej perspektywie jawi się jako jedno z ogniw w łańcuchu symbolicznego gwałtu (określenie P. Bourdieu). Jest jednym z elementów powielania panującego systemu społecznego – „koresponduje ze strukturą podległości, obowiązującą w społeczeństwie”¹⁴⁸. Ucząc „właściwego” dyskursu, uniwersytet wyposaża uczestników życia akademickiego w umiejętności konieczne dla społecznego działania. Oczywiście żadna instytucja nie mogłaby „reprodukować”, gdyby nie szereg cech, pozwalających zamaskować tę funkcję. Tworzy w tym celu „instytucjonalne warunki sprzyjające nieznamości przemocy symbolicznej przezeń wywieranej, to znaczy środki instytucjonalne, jakimi dysponuje jako instytucja względnie niezależna, posiadająca monopol, uprawnionego wywierania przemocy symbolicznej, są z góry nastawione na służenie dodatkowo, pod pozorem neutralności, grupom lub klasom, których arbitralność kulturową (...) odtwarza (uzależnienie przez niezależnienie)”¹⁴⁹.

Idąc dalej tym tropem musimy dotknąć kwestii autorytetu pedagogicznego, jako ważnego czynnika w kulturowej reprodukcji. Ten aspekt, silnie obecny w publikacjach Bourdieu, szybko przeniknął do postmodernistycznych analiz. „Wdrażanie arbitralności kulturowej dokonuje się w stosunku komunikowania pedagogicznego, który może wytwarzać swój własny, to znaczy czysto pedagogiczny, efekt jedynie pod warunkiem, że równocześnie arbitralność wdrażanych kwestii nigdy nie jawi się w swojej całej prawdzie (...). Z tych względów działanie pedagogiczne obejmuje jako niezbędny warunek jego dokonania autorytet pedagogiczny(...) i względna autonomia instancji powołanej do jego realizacji”¹⁵⁰. Siła autorytetu, jaki niesie ze sobą dana instytucja (w naszym przypadku uniwersytet), jest tak silna, że nie pozwala dojrzeć głębi oddziaływań. Autorytet ten zresztą sceduje ona na swych przedstawicieli – tu: wykładowców, profesorów. Jak zauważył M. Foucault są oni oświecleni przez „blask tylko tej części władzy, jaka im przypada, albo przez chwilę padający (...) jej refleks”¹⁵¹. Na szczególność relacji mistrz-uczeń zwracał uwagę już Z. Freud: „Rozumiemy zatem nasze stosunki z naszymi profesorami. Ci ludzie, nawet nie będąc sami ojcami, stali się dla nas substytutami rodziców”¹⁵². To swoiste instytucjonalne namaszczenie ułatwia transmisję kulturową, zapewnia również konieczny dla tego celu dystans pomiędzy nauczającym a nauczonym.

5. UNIWERSYTET A PRZEMOC MIEJSCA

Bardzo istotne w kulturowym sprawowaniu władzy przez instytucję uniwersytetu są także specyficzne atrybuty, które postmodernizm określa najczęściej „atrybutami władzy”. Pełnią one funkcję podtrzymującą pedagogiczny autorytet, wytyczają granice w kontaktach pomiędzy obiema stronami procesu dydaktycznego. Wśród nich są środki różnej natury: dyscyplinarne (egzamin), czysto dydaktyczne (autorytarny styl prowadzenia wykładów), materialne (katedra, toga), oraz te czysto architektoniczne (architektura sali wykładowej, centralne umiejscowienie punktu wygłaszanych „prawd”). Cały ten arsenał środków został szczegółowo opisany i zanalizowany w publikacjach post-

¹⁴⁷ Z. Melosik, *Postmodernistyczne...*, s. 70.

¹⁴⁸ T. Szkudlarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000, s. 18.

¹⁴⁹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, op. cit., s. 125.

¹⁵⁰ Ibidem, s. 70.

¹⁵¹ M. Foucault: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia-Spacja, Warszawa 1993, s. 225.

¹⁵² P. Bourdieu, J.-C. Passeron, op. cit., s. 78.

modernistów. Foucault o dyscyplinarnej roli egzaminu: „Przy egzaminie nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku.(...). Ceremoniał władzy i forma doświadczenia, pokaz siły i ustalanie prawdy spotkały się w jego obrębie”¹⁵³. Z egzaminem powiązanych jest szereg praktyk dodatkowych, takich jak choćby dokumentacja, archiwizacja postępów (bądź ich braku) jednostki w nauce. „Zostaje po nim drobiazgowo i dokładne archiwum, obejmujące dzień po dniu i ciało po ciele”¹⁵⁴. Na opresywną poetykę wykładu akademickiego zwracał uwagę Barthes, głosząc potrzebę jego dekompozycji, bez kierowania się sztywnymi zasadami podziału na dyscypliny.¹⁵⁵

Dość szerokiej literatury doczekała się także wspomniana wyżej kwestia przemocy architektonicznej, która nazwijmy roboczo „przemocą miejsca”, pamiętając, iż mamy na myśli wyłącznie przestrzeń architektoniczną. Jak zauważył w „Narodziinach więzienia” M. Foucault, dyscyplina wymaga „wyznaczenia specjalnego miejsca, wydzielonego i zamkniętego”¹⁵⁶. Architektura wczesnych uniwersytetów, wywodząca się wprost od średniowiecznej celi klasztornej, w wielu aspektach przetrwała i powiela się ją nawet dziś, wznosząc budynki służące kształceniu. Szczególny układ sali uniwersyteckiej, z centralnym położeniem katedry (często dodatkowo podwyższonej), nie tylko ułatwia dozór i sprawowanie kontroli, jest także wstępnym elementem hierarchizacji. Przestrzeń nauczania, pojęta jako rodzaj tekstu kulturowego nabiera nowych znaczeń. Z punktu widzenia postmodernisty staje się ona niemy dowodem na istnienie specyficznych stosunków władzy w obrębie uniwersytetu, na swój sposób także je utrwała. Znow w tym miejscu dotykamy mechanizmu kulturowej reprodukcji, w jaką zdaniem postmodernistów Akademia jest zaprzęgnięta. „Przestrzeń architektoniczna szkoły, obowiązujące w niej formy komunikacji,(...), sprzyjają kształceniu przyszłych podwładnych, uznających przypisywane im role w podziale pracy za ‘naturalne’ i uzasadnione”¹⁵⁷. „W instytucjach dyscyplinarnych – to znow M. Foucault – reguła rozmieszczenia funkcjonalnego stopniowo narzuca własny kod przestrzeni, którą architektura zostawiała zazwyczaj do dyspozycji i różnorodnego wykorzystania. Wyznacza się określone miejsca, nie tylko odpowiadające potrzebom nadzoru i zapobiegające niebezpiecznym kontaktom, ale także tworzące przestrzeń użyteczną”¹⁵⁸. Owa „przemoc miejsca” jawi się w tym kontekście jako jedna z odmian przemocy symbolicznej, nie mniej groźna niż intelektualna bądź kulturowa, równie ukryta i niewidoczna „gołym okiem”.

Postmodernistyczne spojrzenie na instytucję uniwersytetu wskazuje na przemoc, jako na jeden z głównych czynników kształtujących byt Akademii, ukazując związki wiedzy z władzą. Jak większość opinii postmodernistycznych, także te dotyczące uniwersytetu, są trudne w polemice, przyszły bowiem „z zewnątrz”. Niewiele z nich wskazywało drogi wyjścia z „opresji”, jeszcze mniej wśród nich konkretnych propozycji dla codziennych spraw uczelni. Były raczej konstatacją stanu zastanego, bardziej rodzajem werdyktu niż konstruktywnym poszukiwaniem drogi na przyszłość. Większość z nich mocno się zdezaktualizowała, wszak punkt szczytowy debat postmodernistycznych przypada na schyłek lat 60-tych XX wieku. Postmodernistyczny głos w sprawie uniwersytetu zasługuje jednak nadal na głęboki i uważny namysł.

¹⁵³ M. Foucault, op. cit., s. 222.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 227.

¹⁵⁵ R. Barthes, Wykład, Teksty 1979, 5(47), s. 10.

¹⁵⁶ M. Foucault, op. cit., s. 168.

¹⁵⁷ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, op. cit., s. 18.

¹⁵⁸ M. Foucault, op. cit., s. 171.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Apple M.: *Ideology and Curriculum*, London 1990.
- [2] Ball S.J.: Monsieur Foucault, [w:] *Foucault i edukacja*, Impuls, Kraków 1992.
- [3] Barthes R.: Wykład, Teksty 1979.
- [4] Berman P.: Introduction: The Debate and Its Origin, [w:] *Debating P.C. :The Controversy over Political Correctness on College Campus*, pod red. P. Bermiana, Lanvel 1992.
- [5] Bourdieu P., Passeron J-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990.
- [6] Feyerabend P.K.: Mała rozprawka o wielkich słowach, [w:] D. Aleksandrowicz, *Fakt i teoria, teksty źródłowe*, Wrocław 1986.
- [7] Fiske J.: *Power Plays. Power Works*, London 1993.
- [8] Foucault M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia-Spacja, Warszawa 1993.
- [9] Hoskin K.: Dochodzenie w sprawie Foucault. Kryptopedagog zdemaskowany, [w:] *Foucault i edukacja*, Impuls, Kraków 1992.
- [10] Huer J.: *Tenure for Socrates. A Study in the Betrayal of the Academic Professor*, New York 1991.
- [11] Konopacki St.: *Integracja Europy w dobie postmodernizmu*, UAM, Poznań 1998.
- [12] Kwieciński M.: Zmiana społeczna jako gra dyskursów, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, IBE, Warszawa 2000.
- [13] Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995.
- [14] Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2000.
- [15] Menand L.: *The Future of Academic Freedom*, The University of Chicago Press, Chicago & London 1996.
- [16] Morris Ch.: *Dekonstrukcja przeciw postmodernizmowi*, Universitas, Kraków 2000.
- [17] Olesen H.S.: Modernizacja uniwersytetów w czasach późnej nowoczesności. Studia projektowe i konstruowanie tożsamości, [w:] *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, pod red. A. Ładyżyńskiego i Jacka Raińczuka, Impuls, Kraków 2003.
- [18] Pałubicki A.: Na marginesie tezy Jurgena Habermasa o neokonserwatywnym charakterze postmodernizmu, [w:] *Dyskursy rozumu. Między przemocą i emancypacją*, pod red. L. Witkowskiego, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1990.
- [19] Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000.
- [20] Tierney W.G., Bensimon E.M.: *Promotion and Tenure. Community and Socialization in Academy*, New York 1996.
- [21] Welsch W.: *Nasza postmodernistyczna moderna*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- [22] Williams J.: The Other Talk of Tenure, *College Literature*, Fall 1999, v. 26, nr. 3.

ROZDZIAŁ 9

KATARZYNA MARTOWSKA
MATEUSZ MOLASY

SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ UCZELNI W PROCESIE KSZTAŁCENIA PRZYSZŁYCH ELIT

1. WSTĘP

W jednym z raportów Banku Światowego stwierdzono, że głównym źródłem bogactwa narodów jest kapitał ludzki i kapitał społeczny. „Kapitał społeczny to normy, obyczaje, stosunki wzajemne oraz rozwiązania organizacyjne ułatwiające łączenie się ludzi w celu wykonywania wspólnych działań. Kapitał ludzki to umiejętności i wiedza służące ogólnym aplikacjom”.¹⁵⁹Rozwój społeczny i gospodarczy naszego kraju w dużym stopniu zależy od tego, czy kapitał ludzki jest dobrze wykorzystany.

Opracowanie dotyczy wybranej grupy, jaką stanowią studenci studiów III stopnia - doktoranci. Wykorzystanie potencjału badawczego i twórczego, jaki posiadają polscy doktoranci, a jednocześnie umiejętne wspomaganie ich rozwoju jest powinnością każdej uczelni, która prowadzi studia doktoranckie. Studia te, w swych założeniach, są adresowane do najbardziej uzdolnionej grupy młodych ludzi.

2. REWOLUCJA W KSZTAŁCENIU DOKTORANTÓW W POLSCE

Kształcenie doktorantów ma obecnie charakter masowy. W szkolnictwie wyższym dokonała się w tym zakresie swoista rewolucja. Rewolucja nie do końca przemyślana na poziomie strategicznym, bez długoterminowej wizji i niespójna w zakresie metod realizacji. Liczba uczestników studiów doktoranckich z 2,7 tys. w roku akademickim 1990/1991 wzrosła do niemal 26 tysięcy w roku 2000/2001. Dwa lata później liczba ta przekroczyła już 31 tys, a najwięcej doktorantów, bo 33 tys. studiowało w roku akademickim 2004/2005.¹⁶⁰ Początkowo żywiołowy nabór na studia trzeciego stopnia był związany z zastrzykiem gotówki dla uczelni „na kształcenie doktorantów”, a dla młodych

¹⁵⁹ S. Kwiatkowski: Bogactwo z wiedzy, [w:] Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001, s. 243.

¹⁶⁰ Szkoły Wyższe i ich finanse w 2006 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, 2007.

ludzi, nie zawsze tych, z predyspozycjami do podjęcia kształcenia na najwyższym stopniu, szansą na przedłużenie beztronskiego okresu studiów i często ucieczką przed dużym bezrobociem końca lat 90. i początku XXI wieku. Impulsem, który zainicjował masowe kształcenie doktorantów, była zmiana finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce, a zwłaszcza wprowadzenie tzw. algorytmu, na podstawie którego określano wysokość dotacji dydaktycznej. Przy jej naliczaniu nie brano pod uwagę liczby asystentów, uwzględniano natomiast liczbę doktorantów. Na jednego doktoranta uczelnia otrzymywała dotację w wysokości odpowiadającej dotacji przypadającej na pięciu studentów. Fakt, że studia trzeciego stopnia, w swych założeniach (por. Strategię Lizbońską), miały służyć wsparciu gospodarki¹⁶¹, nie stanowił głównej motywacji ich rozwoju.

Wraz z masowym przyjmowaniem na studia doktoranckie zmienił się model dochodzenia do doktoratu i prognozowania przyszłości absolwentów studiów doktoranckich. O ile kiedyś przed absolwentem studiów trzeciego stopnia kształcenia rysowała się kariera akademicka, o tyle od pewnego czasu uczelnie nie są w stanie wchłaniać lawinowo rosnącej liczby młodych doktorów. Wypromowani naukowcy (teoretycznie) powinni znajdować, oprócz uczelni i jednostek badawczo-rozwojowych, pracę w gospodarce, biznesie i polityce. Przemysł jest jednak nadal nastawiony w większym stopniu na tanią siłę roboczą i mniej zainteresowany wysoko wykwalifikowanymi specjalistami.

3. PRZYSZŁE ELITY I SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ WOBEC ICH ROZWOJU

Niezależnie od tego, jaką drogę wybiorą absolwenci studiów III stopnia, wzbogacą oni grupę pracowników wiedzy, tj. osób, których znaczenie dla budowania gospodarki opartej na wiedzy jest kluczowe. Kraj, który nie posiada zasobów naturalnych, takich jak złoto, ropa naftowa czy gaz, a chce odnieść sukces we współczesnym świecie, musi budować swoje bogactwo na pracy i wiedzy wysoko wykwalifikowanych specjalistów.

Młodzi ludzie, z jednej strony w pogoni za pieniądzem potrzebnym do zaspokajania codziennych potrzeb, z drugiej strony pochłonięci swoją pasją naukową, nie mają motywacji do działania na rzecz środowiska ani reformowania nauki, gdyż są skupieni na własnej pracy badawczej. Część z nich ma również świadomość własnego potencjału naukowego i twórczego, który w przypadku trudności awansu w Polsce, pozwala im na szukanie możliwości spełnienia własnych aspiracji naukowych i badawczych poza granicami kraju.

Zadaniem uczelni jest nie tylko kształcenie, ale również wychowywanie i kształtowanie osobowości młodych adeptów nauki. Taki proces dokonuje się między innymi poprzez dostarczanie wzorców dobrych obyczajów w murach uczelni i w życiu publicznym. Młodzi naukowcy potrzebują nie tylko autorytetów naukowych, ale i moralnych.¹⁶² Profesorów z prawdziwego zdarzenia, dla których takie słowa jak: prawda, wspólnota, misja, twórczość, etyka, wzorce nie są pustosłowiem.¹⁶³ Środowisko akademickie jest

¹⁶¹ M. Szulczewski: Drogi kariery w perspektywie zmian systemu badań naukowych, [w:] F. Ziejka (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, 2006, s. 25; por. Z. Latajka: Czynniki wpływające na efektywność studiów doktoranckich, [w:] F. Ziejka (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, 2006, s. 66.

¹⁶² J. Woźnicki: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007, s. 34.

¹⁶³ *Ibidem*, s. 21.

wspólnotą, a we wszystkich wspólnotach, w których żyjemy i działamy, ponosimy odpowiedzialność.¹⁶⁴ Ta odpowiedzialność spoczywa głównie na profesorach, gdyż to oni pełnią rolę mistrzów i od nich w głównej mierze uczą się młodszy stażem, obserwując ich zachowania i postępowanie, traktując je jako wzorzec.

Prof. Jerzy Woźnicki, odwołując się do fundamentów uniwersytetu, wynikających z jego tradycji średniowiecznej, wyróżnia podstawowe zasady uniwersyteckie:

- zasadę twórczości – która obejmuje badania naukowe, kształcenie, innowacyjność oraz kierowanie uczelnią;
- zasady i wartości etyczne, w tym poszanowanie prawdy oraz dostarczanie wzorców moralnych;
- wolności akademickie, a wśród nich korporacjonizm, zasadę kooptacji, zasadę elekcji oraz zasadę autonomii;
- wartości uniwersyteckie, które obejmują m.in. zasadę wspólnoty, relację mistrz-uczeń, a także zasadę powszechności ponadnarodowej;
- zasadę powszechności nauk, w tym wielości dyscyplin.¹⁶⁵

Prof. Woźnicki zauważa, że te zasady określają wewnętrzny świat wartości w uniwersytecie. Działania uczelni muszą odwoływać się do wartości, które stanowią tradycję i obowiązują od wieków w instytucjach akademickich. Ważne jest „pielęgnowanie w uczelniach tradycyjnych, pozytywnych postaw, zachowań i dobrych obyczajów, stosowania ostrzejszych niż gdzie indziej zasad postępowania i ocen moralnych. Potrzebne jest utrzymywanie szczególnego wyczulenia społeczności akademickiej na wszystkie przejawy zła, nieprawości, niegodziwości, w tym na łamanie praw i wolności obywatelskich”.¹⁶⁶

Zastanówmy się na ile te zasady są szanowane w procesie kształcenia przyszłych elit.

4. ZŁE TENDENCJE W KSZTAŁCENIU NA STUDIACH DOKTORANCKICH

Zarząd Krajowej Reprezentacji Doktorantów (działającej na podstawie art. 209 ustawy z dnia 27 lipca 2005 *Prawo o szkolnictwie wyższym*), na posiedzeniu 12 grudnia 2006 r., mając na uwadze liczne, zgłaszane przez doktorantów problemy związane z funkcjonowaniem studiów III stopnia i naruszaniem przepisów w tym obszarze, powołał Rzecznika Praw Doktorantów. Celem jego działania jest obrona indywidualnych i zbiorowych praw oraz interesów doktorantów poprzez m.in. podejmowanie interwencji u władz uczelni oraz różnych instytucji a także udzielanie porad związanych z prawami i obowiązkami doktorantów, wynikającymi z przepisów prawa. Roczna działalność Rzecznika Praw Doktorantów i sprawy wnoszone do niego dają dość niepokojący obraz funkcjonowania studiów doktoranckich na niektórych uczelniach w Polsce. Najczęściej pojawiające się problemy to:

- masowe wykorzystywanie doktorantów jako „taniej siły roboczej” lub „niskonaładowej możliwości wzbogacania się przez uczelnie”,
- niedopuszczanie tej grupy społeczności akademickiej do samorządności lub jej ograniczanie i utrudnianie.

¹⁶⁴ A. Klose: *Odpowiedzialność społeczna dzisiaj*, Wydawnictwa Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 1999, s. 17.

¹⁶⁵ J. Woźnicki, op.cit., s. 21.

¹⁶⁶ Ibidem, s. 24.

Przyglądając się bliżej pierwszemu z nich, skorzystajmy z ustawowej definicji studiów trzeciego stopnia: „studia doktoranckie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający tytuł magistra albo tytuł równorzędny, umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki, przygotowujące do samodzielnej działalności badawczej i twórczej oraz uzyskania stopnia naukowego doktora”¹⁶⁷.

Okazuje się, że w wielu uczelniach uzyskanie jakiegokolwiek wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki, nie mówiąc o wiedzy zaawansowanej, jest iluzoryczne. Programy studiów doktoranckich są tam bowiem fikcją. W wyniku badania ankietowego przeprowadzonego wśród doktorantów przez Rzecznika Praw Doktorantów na licznych uczelniach, uzyskano informacje o programach studiów oraz obowiązkach doktorantów. Okazało się, że w wielu z nich jedynym elementem programu studiów są konsultacje z opiekunem naukowym. Ponadto doktoranci w ramach praktyk zawodowych mają obowiązek prowadzenia 90 godzin zajęć dydaktycznych rocznie, a liczba przyznanych w tych uczelniach stypendiów doktoranckich wynosi 0.

Jaki jest cel takiego działania? Zdaniem autorów opracowania jest nim wspomniane wcześniej „reperowanie” uczelnianych budżetów dotacją z budżetu Państwa, przeznaczoną na kształcenie uczestników studiów doktoranckich. Łatwo wyliczyć, jaki byłby koszt prowadzenia zajęć, gdyby musiał je realizować nauczyciel akademicki.

Na innych uczelniach bywa tak, że program studiów doktoranckich, jeśli istnieje, również nie jest skonstruowany pod kątem uzyskania przez doktoranta zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki, przydatnej do jego pracy badawczej.

Druga grupa problemów, czyli nieakceptowanie samorządności doktorantów, ich chęci jednoczenia się oraz zabiegania o swoje prawa, które również przybierają różne formy, także wydaje się nieodpowiedzialna społecznie. Zdarza się, że uczelnie „rzucają kłody pod nogi” doktorantom, którzy chcą się organizować oraz zakładać umocowane ustawowo samorzady. Znane są nam przypadki, gdy regulaminy samorządów doktorantów z niewyjaśnionych przyczyn nie są akceptowane przez prawników i senaty uczelni, a przecież nieformalne organy przedstawicielskie nie są angażowane w opiniowanie aktów prawnych dotyczących środowiska doktorantów. Nasze wnioski i podania o zmianę takiego stanu są lekceważone.

Dlaczego warto angażować doktorantów w działalność społeczną, na rzecz środowiska i uczelni? Nie tylko dlatego, że stanowią istotną grupę w rodzinie akademickiej, ale także dlatego, że w przyszłości wielu z nich będzie zajmować kierownicze stanowiska, zarówno w biznesie jak i w organizacjach publicznych – niewykluczone, że również w uczelniach. Trzeba przygotować ich do tych ról, w szczególności przekazując im wzory zachowań pożądanych do powielania w przyszłości. Negatywne doświadczenia młodych dziś adeptów nauki mogą bowiem niekorzystnie odbić się na urzeczywistnieniu idei społecznej odpowiedzialności biznesu i uczelni.

Jak walczyć o uporządkowanie sytuacji, skoro liczne samorzady doktorantów nie dysponują żadnym budżetem pomimo, że ustawa nakazuje przyznawanie im środków? Jeszcze gorzej jest w przypadku działalności Krajowej Reprezentacji Doktorantów oraz Rzecznika Praw Doktorantów, którzy obecnie nawet nie mają możliwości prawnej pozyskania środków, więc koszty podstawowe (od korespondencji pocztowej i telefonów począwszy na wyjazdach służbowych skończywszy) bywają pokrywane z prywatnych

¹⁶⁷ Ustawa dnia 27 lipca 2005r. Prawo o szkolnictwie wyższym.

środków osób zajmujących się tą działalnością. Dają się słyszeć w tej sprawie głosy, według których skoro Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich oczekiwała przez kilka lat na zapewnienie finansowania z budżetu państwa, to organizacje doktorantów również powinny poczekać i najpierw wykazać się aktywnością oraz zasługami dla środowiska.

Kolejnym często spotykanym problemem studiów doktoranckich jest podejście do rekrutacji. W dobrych uczelniach kandydaci na studia doktoranckie zdają egzaminy bądź odbywają rozmowy kwalifikacyjne, które wyłaniają najlepszych, lecz na innych występuje konieczność dołączenia do wniosku o przyjęcie na studia trzeciego stopnia oświadczenia profesora o poparciu dla kandydata lub zobowiązania do podjęcia promotorstwa. Dla wielu kandydatów taki wymóg stanowi istotne utrudnienie w dostępie do studiów III stopnia.

Powyższe problemy, scharakteryzowane w sposób ogólny, różnią się szczegółami w uczelniach, których dotyczą, ale z pewnością obrazują wysoce nieodpowiedzialną postawę społeczną. Rysuje się nam dość czarny obraz studiów doktoranckich. Czy jest aż tak źle? Na szczęście nie wszędzie. Doktoranci mają do dyspozycji coraz szerszą ofertę grantów finansujących ich badania, pochodzących również z funduszy europejskich. Niestety, nie każdy może z nich korzystać? Dostęp do grantów jest zależny nie tylko od samego doktoranta, ale także od starań wykazanych przez promotora. Istotna jest dobra wola i zaangażowanie opiekuna naukowego.

5. DOKĄD ZMIERZAMY Z KSZTAŁCENIEM DOKTORANTÓW?

Władze resortu nauki i szkolnictwa wyższego w latach 2005-2007 głosiły, że ogromnym sukcesem jest wzrost liczby uczestników studiów trzeciego stopnia a celem jest kształcenie 100 tysięcy studentów III stopnia studiów. Warto przyjrzeć się statystykom, z których wynika, że od roku 2004/2005 liczba doktorantów w Polsce zaczęła powoli maleć. Od wspomnianego rekordowego poziomu 33 tys. w roku akademickim 2004/2005, do 32.725 doktorantów rok później i nieco mniej niż 32 tys. w roku akademickim 2006/2007.¹⁶⁸

Ministerialny projekt nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, przygotowany w pierwszej połowie roku 2007, zakładał rozszerzenie programu studiów doktoranckich do 960 h zajęć, proponując zapis o konieczności obrony doktoratu jako warunku ukończenia studiów doktoranckich oraz wyznaczaniu recenzentów prac doktorskich przez Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów. To wszystko przy niezwiększonej dotacji dla uczelni z tytułu kształcenia na studiach trzeciego stopnia. Jaki to mogło mieć skutek? Zdrowy rozsądek podpowiada, że odwrotnie do zamierzonego, czyli pogłębienie tendencji spadkowej liczby uczestników studiów doktoranckich. Znaczne zwiększenie obciążeń doktorantów, podczas gdy podstawowym źródłem utrzymania wciąż dużej części z nich praca zarobkowa w pełnym wymiarze godzin a nie stypendium, spowoduje brak możliwości sprostania tym wymaganiom. Ponadto konieczność obrony doktoratu w czasie krótszym – maksymalnie 4, z możliwością przedłużenia do 5 lat w przypadkach wyjątkowych stanowiła również barierę dla kandydatów. Obecnie studia doktoranckie trwają maksymalnie 4-5 lat, ale obrona rozprawy doktorskiej może nastąpić po

¹⁶⁸ Szkoły Wyższe i ich finanse w 2006 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, lipiec 2007.

ukończeniu studiów doktoranckich. Przewód doktorski jest regulowany przez odrębną ustawę i niezależny od studiów trzeciego stopnia. Projekt nowelizacji ustawy, o którym mowa jest już nieaktualny, ale może stanowić wskazówkę, aby w przyszłości lepiej antycypować skutki proponowanych zmian.

Słuszne wydaje się wprowadzenie alternatywnych modeli kształcenia doktorantów. Model umownie określony jako „naukowy”, byłby skierowany do osób, które rokuja nadzieję na kontynuację pracy naukowej po uzyskaniu stopnia doktora. Doktoranci, którzy kształciliby się na „naukowych” studiach doktoranckich powinni przez cały okres studiów prowadzić zajęcia dydaktyczne. Profil umownie określony jako „zawodowy” byłby szansą dla wszystkich, którzy chcą kontynuować kształcenie na studiach III stopnia. W ramach zawodowych studiów doktoranckich można zaproponować inny program nauczania, w którym obok zmniejszonej liczby zajęć dydaktycznych znalazłaby się możliwość odbywania staży w firmach, np. w ramach projektów europejskich.¹⁶⁹

Potrzebę realizowania dwóch modeli kształcenia doktorantów dostrzegła również Małgorzata Dąbrowa-Szeffler po przeprowadzeniu w 2005 r. badań ankietowych wśród uczestników studiów doktoranckich. Szczegółowa analiza wyników ujawniła pewne prawidłowości:

- 55,3% ankietowanych doktorantów zapytanych o rolę studiów doktoranckich odpowiedziało, że studia doktoranckie powinny przygotować kadry dla nauki,
- 40,3% doktorantów wskazało, że studia doktoranckie powinny stanowić kolejny, dostępny dla wszystkich etap kształcenia.¹⁷⁰

Niezależnie od prowadzonej dziś na szeroką skalę dyskusji nad modelem kariery akademickiej, konieczna jest dyskusja nad modelem dojścia do stopnia doktora – pierwszego szczebla w dalszej ścieżce naukowej. Wiele mówi się o tym, jak studia doktoranckie powinny funkcjonować, ale wciąż nie widać działań mających na celu chociażby zapoczątkowanie zmian. Na spotkaniach i konferencjach, których tematyka dotyczy problemu szkolnictwa wyższego, podaje się liczne przykłady dobrych praktyk – kształcenia na najwyższym poziomie, ale nie wspomina się o tym, jakie praktyki powinny być niedopuszczalne.

Celem nadrzędnym w kształceniu doktorantów powinno być zachęcenie najzdolniejszych z nich do podjęcia kariery akademickiej i realizowania jej w kraju. Kształcenie na studiach doktoranckich powinno przygotowywać doktorantów do podjęcia i prowadzenia badań naukowych, które mogłyby być realizowane zarówno w uczelniach, w instytutach naukowych, w prywatnych ośrodkach badawczych, jak i również w dużych koncernach przemysłowych. Konieczne jest również uwzględnienie alternatywnego modelu kształcenia na studiach trzeciego stopnia, a przede wszystkim przywiązywanie większej wagi do odpowiedzialności wobec kształcenia przyszłych elit.

¹⁶⁹ K. Martowska: Jakość kształcenia na studiach doktoranckich (głos w dyskusji), [w:] Ziejka F. (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, 2006, s. 108.

¹⁷⁰ M. Dąbrowa-Szeffler: Informacje na temat modelu kształcenia doktorantów w praktyce w świetle badań ankietowych, [w:] Ziejka F. (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, 2006, s. 48.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Dąbrowa-Szeffler M.: Informacje na temat modelu kształcenia doktorantów w praktyce w świetle badań ankietowych, w: Ziejka F. (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2006.
- [2] Kloze A.: *Odpowiedzialność społeczna dzisiaj*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 1999.
- [3] Kwiatkowski S.: Bogactwo z wiedzy, w: Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001.
- [4] Latajka Z.: Czynniki wpływające na efektywność studiów doktoranckich, w: Ziejka F. (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2006.
- [5] Martowska K.: Jakość kształcenia na studiach doktoranckich (głos w dyskusji), w: Ziejka F. (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2006.
- [6] Szulczewski M.: Drogi kariery w perspektywie zmian systemu badań naukowych, w: Ziejka F. (red.): *Model awansu naukowego w Polsce*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2006.
- [7] *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2006 r.*: Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, lipiec 2007.
- [8] Ustawa dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*.
- [9] Woźnicki J.: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.

ROZDZIAŁ 10

IZABELA ALEKSANDRA DUŚ

SZKOLNICTWO WYŻSZE – CZY POWINNO SIĘ KSZTAŁTOWAĆ WIZERUNEK UCZELNI?

1. WSTĘP

Kreowanie wizerunku w ostatnich latach stało się normalnym elementem funkcjonowania państw. Łatwo zauważyć, że państwa, które odnoszą sukcesy to te, które profesjonalnie wykorzystują narzędzia *public relations*, kreując swój wizerunek. Społeczeństwa wielu państw dostrzegły, iż każde z nich posiada istotny wpływ na kreowanie własnego, szeroko pojętego wizerunku – co oznacza, że mogą go kreować i rozwijać, mogą także na nowo budować jego struktury lub też wzmocnić pozycję istniejącego wizerunku. Przedmiotem niniejszego opracowania staje się kształtowanie wizerunku szkolnictwa wyższego – obszaru, w którym pojęcie zaczerpnięte z PR zaczyna dopiero swój rozwój, ale – jak należy przypuszczać – jest to zaledwie początek drogi prowadzącej do zupełnie nowej wizji uczelni akademickich w Polsce. Dodatkowym argumentem przemawiającym za podjęciem rozważań ujętych w temacie opracowania jest fakt, że kreowanie wizerunku odgrywa istotną rolę w procesie wzmocnienia społecznej odpowiedzialności uczelni.

2. UNIWERSYTET A RZECZYWISTOŚĆ W POLSCE

Uczelnia akademicka – uniwersytet posiada specyficzną strukturę. Jest ona często porównywana do struktury dużego przedsiębiorstwa, silnie uwarunkowana względami politycznymi i ekonomicznymi przestrzeni, w której przyszło jej funkcjonować. Podejmując ryzyko przetrwania w konkurencyjnej rzeczywistości uczelnia musi dążyć do utrzymania indywidualności przy jednoczesnym zachowaniu pełnej autonomii, co określa i precyzuje jasno ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*¹⁷¹. Uniwersytety powinny u progu XXI stulecia zastanowić się nad koniecznością poddania się procesowi ewolucji¹⁷². Posługując się terminologią ekonomiczną (jakże często wykorzystywaną

¹⁷¹ Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym, 2005.

¹⁷² Por. J. Sadlak: *The development of higher education in Eastern and Central Europe in the aftermath of recent change. Higher Education in International Perspective Toward the 21st Century*. New York 1993.

przez specjalistów wypowiadających się na temat szkolnictwa wyższego) stwierdzić należy, iż jedynie efektywna *gospodarka wiedzą* stanowić będzie o dbałości o przyszłość uniwersytetu, decydując o przetrwaniu uczelni i ugruntowaniu jej pozycji w Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*). Uściślając – uczelnia musi perspektywicznie zadbać o przyszłość rozwoju badań naukowych i kadry akademickiej. Drogowskazem w pokonywaniu wyzwań w tym zakresie, jakie niewątpliwie stoją przed uczelniami, powinna być jasno określona misja uczelni¹⁷³, a jej konsekwencją – przemyślana strategia rozwoju – plan dla uniwersytetu, będący wizytówką i marką rozpoznawalną wśród innych uczelni.

Pojęcie ‘kreowanie wizerunku’ należy jak najszybciej zaadoptować na grunt szkolnictwa wyższego w Polsce, a nade wszystko rozważać je w kontekście przyszłości szkół wyższych, które dopiero od niedawna stanęły do konkurencji na wielu płaszczyznach z uczelniami w innych krajach Europy. Szansą, ale i trudnym wyzwaniem, stało się niewątpliwie przystąpienie Polski do struktur Unii Europejskiej, otwierając przed szkołami wyższymi nowe perspektywy. Wydaje się, że w rozwiązywaniu problemów, wobec których stają aktualnie rodzime uczelnie, a wraz z nimi cały system szkolnictwa wyższego – pomocne może okazać się wypracowanie takiego systemu prezentacji własnej ‘jednostki’, by – kreując wizerunek – zdobywać zaufanie społeczeństwa (grup docelowych takich jak: studenci, pracownicy naukowcy, absolwenci, maturzyści, przedsiębiorcy etc.) i wypracować lub zbudować od nowa, rozpoznawalną markę kojarzoną przez te grupy odbiorców.

Analizując organizację przykładowej uczelni akademickiej w Polsce możemy wyróżnić kilka istotnych elementów w jej strukturze, które determinują podejście władz uczelni do kwestii kształtowania wizerunku (niezależnie od faktu, czy jest to działanie zamierzone, czy też nie). Kluczowe funkcje kierownicze w uczelni pełnią osoby wyłonione w drodze wyborów przez społeczność akademicką lub też w wyniku coraz szerzej przeprowadzanych konkursów. Są wśród nich: rektor, prorektorzy, dziekani, kanclerz, kierownicy działów. Ważną rolę pełni także rzecznik prasowy uczelni. Warto podkreślić, że zadania rzecznika prasowego i osoby odpowiadającej za kreowanie wizerunku uczelni nie są tożsame, choć z pewnością się uzupełniają.

Wypełnianie misji związanej z pełnieniem funkcji w uczelni zależy od wielu czynników zewnętrznych (takich jak np. położenie geograficzne regionu, gęstość zaludnienia aglomeracji, układ sił politycznych w regionie etc.) oraz wewnętrznych (struktura organizacyjna, struktura wiekowa kadry akademickiej, profesjonalizm służb administracyjnych etc.). Trzeba mieć jednak świadomość, jak bardzo czynniki te wpływają na jakość wizerunku uczelni.

Warto podkreślić, że misja rektora jasno precyzuje jego zobowiązania wobec jego *Alma Mater*. Zarządzanie autonomiczną uczelnią to zarządzanie dużą organizacją, co w obecnych czasach wymaga znajomości wielu zagadnień z dziedziny prawa, ekonomii, zarządzania, marketingu i socjologii. Funkcja rektora winna zatem być wypełniana jako najwyższa posługa wobec uczelni, nie tylko z należytych przestrzeganiem zasad etyki i dobrych praktyk akademickich, lecz także z troską o kształtowanie wizji rozwoju uczelni. Uczelnia nie jest już „wieżą z kości słoniowej”, co implikuje zmiany w zarządzaniu uczelnią, a w szczególności szersze spojrzenie na relacje uniwersytetu z otoczeniem.

¹⁷³ Por. J. Jabłecka: *Misja organizacji a misja uniwersytetu*. Nauka i szkolnictwo wyższe 2/16/2000, s. 7-25.

Uniwersytet winien być widziany jako złożona organizacja, której wizerunek musi być kreowany wciąż na nowo, w czasie rzeczywistym uwzględniającym sprzężenie zwrotne między uczelnią a otoczeniem. Sprzężenie to umożliwi reakcję uczelni na wciąż zmieniające się wymagania otoczenia zwłaszcza na szybko zmieniający się popyt na określonych specjalistów.

3. MISJA UNIwersYTETU A KWESTIA BUDOWANIA WIZERUNKU

Funkcjonujący, sztywny model zarządzania uczelnią, koncentruje całość odpowiedzialności za uczelnię na rektorze, wybieranym na czteroletnią kadencję. Myśląc perspektywnie i wzorując się na liderach w zarządzaniu (*ang. governance*) uczelniami, warto zastanowić się nad rozdzieleniem funkcji administracyjnej kontroli nad szkołą wyższą od roli lidera (przywódcy) uczelni, który winien wyznaczać ścieżkę rozwoju uniwersytetu poprzez realizację misji rozwoju badań naukowych, współpracy z gospodarką, nowoczesnego podejścia do kształcenia studentów na trzech poziomach kształcenia. Przytaczając za J. Woźnickim: Szczególnie wysoka pozycja rektora musi służyć rozwojowi uczelni, która musi się zmieniać. [...] uniwersytety, jeśli mają kształcić ludzi mających wiedzę [...], ale także kształtować studentów na otwartych, przedsiębiorczych i nade wszystko kreatywnych ludzi, same muszą jako instytucje [...] dowodzić swej zdolności nie tylko do nadążania za rozwojem, ale wręcz do jego kreowania i promowania w różnych dziedzinach¹⁷⁴.

W jaką stronę winien zatem podążać uniwersytet? Czy rozwój polskiego szkolnictwa wyższego umożliwia uczelniom połączenie wdrażania założeń Strategii Lizbońskiej¹⁷⁵, przy jednoczesnym rozwoju własnych misji/strategii? Wydaje się, że odpowiedzi na tak postawione pytania można szukać w podejściu uczelni i resortu szkolnictwa wyższego do zbliżającej się globalizacji wiedzy. W myśl założeń Procesu Bolońskiego¹⁷⁶ wszakże polskie uczelnie do 2010 roku staną się integralną częścią EHEA. Jak zauważa Kraśniewski, dzięki systematycznemu i intensywnemu wdrażaniu idei Procesu Bolońskiego niektóre mniej znane uczelnie mogą osiągać spektakularne sukcesy, stając się obiektem zainteresowania i atrakcyjnym partnerem w projektach międzynarodowych dla najbardziej renomowanych ośrodków akademickich, nie tylko w Europie¹⁷⁷. Można jedynie przypuszczać,

¹⁷⁴ J. Woźnicki: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007, s. 25.

¹⁷⁵ Strategia Lizbońska – plan rozwoju przyjęty dla Unii Europejskiej przez Radę Europejską na posiedzeniu w Lizbonie w roku 2000. Celem planu, przyjętego na okres 10 lat, było uczynienie Europy najbardziej dynamicznym i konkurencyjnym regionem gospodarczym na świecie, rozwijającym się szybciej niż Stany Zjednoczone. Strategia opiera się przede wszystkim na założeniu, że gospodarka krajów europejskich wykorzysta do maksimum innowacyjność opartą na szeroko zakrojonych badaniach naukowych, zwłaszcza w nowoczesnych dziedzinach wiedzy, co miało się stać głównym motorem rozwoju. W 2004 roku specjalny zespół na czele z byłym premierem Holandii Wimem Kokiem opracował raport podsumowujący dotychczasowe rezultaty strategii – według słów byłego przewodniczącego Komisji Europejskiej, włoskiego polityka Romano Prodi, konkluzja raportu jest pesymistyczna: od czasu szczytu lizbońskiego Unia Europejska pozostała jeszcze bardziej w tyle za Stanami Zjednoczonymi.

¹⁷⁶ Proces Boloński – to ogólnoeuropejskie przedsięwzięcie zainicjowane przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach Europy (1999 r.). Istota tego procesu polega na wprowadzeniu zmian w systemach szkolnictwa wyższego krajów Starego Kontynentu, zaś celem nadrzędnym jest utworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

¹⁷⁷ A. Kraśniewski: *Proces Boloński; dokąd mierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Publikacja sfinansowana ze środków MEiN, Warszawa 2006, s. 40.

że władze polskich autonomicznych uniwersytetów już dziś wiedzą, w co „zainwestować”, myśląc o przyszłości szkoły.

W jakim stopniu jednak skorzystają z narzędzi i systemów komunikacji w rozpowszechnianiu swojej misji? Jak wiele spośród polskich uniwersytetów zdoła poddać się przekształceniom zmieniającym ich wewnętrzną strukturę, by móc się nadal rozwijać w nowej rzeczywistości? Ile spośród nich skorzysta z rozwiązań amerykańskich uczelni – bezkonkurencyjnych na światowym rynku wiedzy? Pytania te, na razie pozostawione bez odpowiedzi, powinny stać się przedmiotem szerokiej dyskusji w gremiach akademickich. Analizując aktywność uczelni w zakresie takich działań jak: akcje promocyjne, udział w międzynarodowych targach edukacyjnych, udział w rankingach polskich i europejskich uczelni, przedsiębiorczość w pozyskiwaniu środków z budżetu UE na realizację projektów naukowo-badawczych, można stwierdzić, że taka dyskusja jest już obecna w uczelnianych środowiskach.

Wszystkie wyżej wymienione aktywności już w nieodległej przyszłości będą świadczyć o jakości uczelni, jej przedsiębiorczości i zaangażowaniu w kreowanie dobrego wizerunku. Można z przekonaniem stwierdzić, że taka inwestycja w siebie zaowocuje nową jakością uniwersytetów – otwartych i nowoczesnych w podejściu do całego społeczeństwa.

Pojęciem, które jednoznacznie wiąże się z każdą z powyższych kwestii jest ‘wizerunek’/‘marka’ uczelni. Niezależnie od podejścia władz szkoły do pojęcia ‘kształtowania wizerunku’, każda uczelnia taki wizerunek posiada, a skuteczność wykorzystania tego atutu tkwi w sprawnym zarządzaniu i właściwym odczytywaniu potrzeb grup społecznych i środowiska, w którym uniwersytet funkcjonuje.

Obecność Polski w *European Higher Education Area* (EHEA) determinuje jej aktywność na arenie międzynarodowej. Wydaje się, że udział silnych reprezentacji uczelni w ważnych wydarzeniach dla europejskiego szkolnictwa wyższego ma tu kluczowe znaczenie dla odbioru polskiego szkolnictwa wyższego w Europie. To, w jaki sposób prezentowane są doświadczenia polskich uniwersytetów w trakcie spotkań organizowanych przez instytucje wyznaczające dziś tendencje rozwoju europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego (np. *European University Association*, *European Research Council*, *Joint Research Centre*), przyczynia się w znacznej mierze do kształtowania wizerunku uczelni.

Najnowszy raport ekspercki OECD¹⁷⁸ nt. szkolnictwa wyższego w Polsce prezentuje szeroki obraz przedstawiając aktualną sytuację szkół wyższych w naszym kraju. Obraz ten to rzeczywisty wizerunek, który odzwierciedla istniejące opinie na temat stanu faktycznego¹⁷⁹, zaś wnioski płynące z raportu zaprezentowanego podczas posiedzenia Zgromadzenia Plenarnego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP)¹⁸⁰ w listopadzie 2007 r. pozwalają na sformułowanie punktu wyjścia do projektowania działań sprzyjających modernizacji całego systemu szkolnictwa wyższego, przy jednoczesnym kreowaniu wizerunku pożądanego – czyli takiego, jaki uczelnie i polski system szkolnictwa wyższego powinny posiadać.

¹⁷⁸ OECD Reviews of Tertiary Education-Poland, OECD Thematic Review of Tertiary Education, draft report, Sept. 2007.

¹⁷⁹ B. Rozwadowska: *Public relations. Teoria, praktyka, perspektywy*, Studio Emka, Warszawa 2003, s. 57.

¹⁸⁰ Protokół z posiedzenia Zgromadzenia Plenarnego KRASP 22-23 XI 2007, <http://www.krasp.org.pl/pass/ZP18-protokol.pdf>.

Według zespołu ekspertów OECD pod wieloma względami Polska dołączyła do grona krajów posiadających elastyczny, a zatem dostosowujący się do zmian system szkolnictwa wyższego. Jednak, jak wynika z raportu, proces zmian systemowych w instytucjach akademickich nie został jeszcze zakończony. Zaprezentowany w raporcie, ogólny obraz edukacji na poziomie wyższym w naszym kraju, ujawnia braki w systemie organizacji (zaleca się ograniczenie wpływu instytucji rządowych na rzecz znacznego zwiększenia autonomii uczelni¹⁸¹). Pokazane są jednak rozwiązania, które warto podjąć, by ten system usprawnić. Wśród nich znajdują się – konieczność podjęcia kompleksowych działań zmierzających do integracji władz oraz organów przedstawicielskich szkół wyższych zaangażowanych w kształtowanie systemu edukacji; doskonalenie funkcjonowania uczelni przy wykorzystaniu *benchmarkingu*, promowanie koncepcji studiów wielostopniowych wśród studentów i pracodawców; wspieranie szeroko pojętego zróżnicowania uczelni (zapewnienie zgodności zadań realizowanych przez uczelnię z jej misją). Jak zaznaczają twórcy raportu OECD, rozwój polskiego systemu szkolnictwa wyższego należy rozpocząć od nowego spojrzenia na uniwersytety przez władze państwowe. Otwarte włączanie uczelni do realizacji zadań ekonomiczno-społecznych kraju – zdaje się być dźwignią nie tylko dla samego uniwersytetu, lecz przede wszystkim dla lokalnych władz na poziomie regionalnym, których wiedza i znajomość środowiska akademickiego wraz z jego problemami pozostaje daleka od ideału, co stanowi barierę w podejmowaniu wspólnych projektów.

Kolejnym istotnym zaleceniem eksperckim jest potrzeba uelastyczenia warunków zatrudnienia. Stale rosnące obowiązki nakładane na pracowników uczelni zbiegają się z postępującym procesem starzenia się społeczeństwa (tendencja ta obserwowana jest w całej Europie) – polski system szkolnictwa wyższego nie posiada konkretnych rozwiązań na poziomie uczelni, dzięki którym istniałaby swoboda w kształtowaniu warunków zatrudnienia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dość powszechne występowanie negatywnego zjawiska tzw. blokowania dostępu do miejsc pracy młodym ludziom. Zjawisko to można dostrzec zarówno wśród nauczycieli akademickich, jak też pracowników administracji szkół wyższych, czego bezpośrednią konsekwencją może być masowa emigracja młodej kadry za granicę. Pośrednie działania uczelni, a raczej brak właściwych narzędzi (głównie środków finansowych) przydatnych przeciwdziałaniu takiej sytuacji sprawiają, że zjawisko to narasta, a wśród populacji młodych emigrantów coraz częściej panuje opinia nieprzyjemnej pod tym względem atmosfery w uczelniach.

Wśród podstawowych przyczyn składających się na taki obraz polskiego systemu szkolnictwa wyższego, zasadniczą jest nierozwiązana nadal kwestia zasad finansowania uczelni. Ten problem - szeroki i odnoszący się do sytuacji ekonomiczno-politycznej naszego kraju - nie będzie przedmiotem dalszej części niniejszych rozważań.

Eksperti OECD skupili także uwagę na zaleceniach dla innych obszarów szkolnictwa wyższego, takich jak: zapewnienie jakości kształcenia i akredytacja, kształcenie ustawiczne, jednak ze względu na konieczność odrębnej analizy, ta problematyka wykracza poza ramy obecnego opracowania.

Reasumując, wyniki raportu OECD powinny, jak się wydaje, zostać przede wszystkim uwzględnione nie tylko przez szerokie gremia akademickie, lecz przez takie instytucje, jak Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Konferencja Rektorów Akademickich

¹⁸¹ A. Kraśniewski: *Zalecenia OECD dla szkolnictwa wyższego w Polsce*, [z posiedzenia Zgromadzenia Plenarnego KRASP 22-23 XI 2007].

Szkół Polskich, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (RGSzW) i inne, dla których kształtowanie opinii-wizerunku wszystkich polskich uczelni pozostaje istotnym celem.

Kształtowanie wizerunku nabiera coraz większego znaczenia, zwłaszcza w obliczu postępującej komercjalizacji i globalizacji. Ciekawym aspektem zmiany wizerunku jest tendencja do zmiany nazwy uczelni odnotowywana wśród rosnącej liczby szkół wyższych, niebędących uniwersytetami. Przykładami są: Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu (wcześniej: Akademia Rolnicza), Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach (wcześniej: Akademia Medyczna) czy Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (wcześniej: Akademia Ekonomiczna). Warto poszukać odpowiedzi na pytanie o sens takich działań. Można sądzić, że jest to przejaw dążenia władz uczelni do ujednolicenia nazwy uczelni z nazwami innych europejskich szkół wyższych o podobnym poziomie kształcenia¹⁸² jak również podkreślenie rangi uczelni, która spełnia wszelkie kryteria aby należeć do tzw. uniwersytetów 'przymiotnikowych'. Potrzeba zmiany nazwy ma nierozzerwalny związek z prestiżem i rangą szkoły – zatem z kreowaniem własnego wizerunku. Dla kontrastu należy przybliżyć ciekawy przykład renomowanych uczelni, których działania PR w budowaniu marki nie przejawiają się zmianą nazwy. Są wśród nich Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (SGGW) oraz Szkoła Główna Handlowa (SGH). Uczelnie te jednak wyjątkowo skutecznie szukają innych form aktywności, dzięki którym dbają o własną promocję (nie bez znaczenia są w przypadku wymienionych szkół ich witryny Internetowe).

4. METODY KSZTAŁTOWANIA WIZERUNKU

W polskich uczelniach publicznych i niepublicznych obserwuje się coraz szersze zainteresowanie działaniami promocyjnymi (pojmowanymi szeroko¹⁸³). Dominującą rolę w tym procesie odgrywa niewątpliwie prowadzona przez władze uczelni polityka kształtowania wizerunku, która powoli zyskuje aprobatę środowisk akademickich, chcących utrzymać rangę uczelni wypracowaną przez lata, w świetle nowych wyzwań stających przed polskim szkolnictwem wyższym. W gremiach opiniotwórczych, reprezentujących polskie szkolnictwo wyższe takich jak Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Rada Główna Szkolnictwa Wyższego najpoważniejszym problemem jest, odczuwalny już dzisiaj, niż demograficzny, który zmusza uczelnie do intensyfikacji działań w walce o studenta¹⁸⁴. W tym miejscu można sobie zadać pytanie, czy wszystkie uczelnie w jednakowym stopniu będą zmuszone do podjęcia takich starań? Czy dotyczyć to będzie również uczelni elitarnych, to znaczy takich, które od lat kojarzone są – nie tylko dzięki pozycji w rankingach – ze świetną akademicką kadrą, profesjonalnym zapleczem naukowo-badawczym i kształceniem na światowym poziomie? Jak wiele spośród nich stanie w obliczu obawy o utratę zainteresowania ze strony kandydatów na studia? Jak wówczas przyjdzie reagować na rosnące zapotrzebowania rynku edukacji? Pomocne wydaje się wsparcie ze strony specjalistów zajmujących się kreowaniem wizerunku.

¹⁸² Język angielski stwarza możliwość użycia nazwy *university* dla rodzimej akademii, jednak zachowanie polskiego słowa: *akademia* nie niesie za sobą tej samej pozycji

¹⁸³ Pojęcie 'szerokiego promowania' odnosi się zarówno do płaszczyzny promocji (np. otoczenie wewnętrzne uczelni – kadra akademicka, studenci etc. oraz otoczenie zewnętrzne – społeczność lokalna, partnerzy biznesowi, przedsiębiorstwa etc.), jak też do narzędzi w tym celu wykorzystywanych np. Internet, media, imprezy o charakterze edukacyjnym etc.

¹⁸⁴ Tabela: Prognoza liczby studentów w Polsce do 2005 r., Perspektywy, listopad-grudzień 2006, s. 3.

Niezwykle cenne prace badawcze w dziedzinie *public relations* w naukach społecznych przeprowadziła Beata Ociepka, która zaproponowała podział metod kreowania wizerunku odnosząc go wprawdzie do kreowania wizerunku państwa, ale jak zauważymy – może on być adoptowany do analizy kształtowania wizerunku uczelni akademickich. Ociepka¹⁸⁵ wyróżniła metody pośrednie, wyodrębniając wśród nich:

- Oddziaływanie przez służby informacyjne (w uczelniach: dział promocji, dział informacji, dział rekrutacji, rzecznik prasowy).
- Oddziaływanie na media (konferencje prasowe, wywiady, kontakty z dziennikarzami-funkcja rzecznika prasowego).
- Udział w targach i imprezach wystawienniczych.
- Lobbing w organizacjach międzynarodowych (misja rektora, prorektorów ds. współpracy z zagranicą).
- Wspieranie nauki i kultury we własnym kraju (misja rektora i wszystkich służb jemu podległych w strukturze organizacyjnej uczelni).

Opierając się na wnikliwych obserwacjach systemu funkcjonowania uczelni tę listę można uzupełnić o udział uczelni w rankingach i ankietach dotyczących jakości szkolnictwa wyższego w kraju i za granicą a także organizowanie i wspieranie Klubów oraz Stowarzyszeń Absolwentów. Ważnym elementem kreowania wizerunku uczelni jest udział w programach międzynarodowej wymiany studenckiej Erasmus-Socrates, zapewniający realizację jednego z podstawowych założeń Strategii Lizbońskiej i Procesu Bolońskiego – mobilność.

Dalej, za Ociepką wyróżniamy następujące metody bezpośrednie:

- Sprzedaż i promocja najlepszych 'produktów' za granicę (promocja najlepszych studentów, finansowanie stypendiów zagranicznych najlepszym absolwentom, wspieranie wymiany kadry naukowej a ramach *Visiting Professor Programme*).
- Akcje promocyjne i informacyjne (m.in. Dni Otwarte w uczelniach, Festiwale Nauki, kampanie w mediach, rekrutacja na studia z wykorzystaniem Internetu).
- Akcje sportowe – poprzez tzw. Produkty kultury masowej (np. wyścigi osad wioślarskich uczelni, mecze koszykówki, bieg o puchar uczelni etc.).

Czy zatem możemy mówić o świadomym kształtowaniu wizerunku uczelni? Czy władze uniwersyteckie wykazują szczególne zainteresowanie poprawą wizerunku uczelni, czy też opierają się jedynie na inicjatywach podejmowanych przez kadre akademicką czy administracyjną? Obserwujemy działania podejmowane przez poszczególne uczelnie, jak również inicjatywy wspólne. Przykładem jest akcja *Study in Poland* – wspólna akcja promocyjna zainicjowana przez KRASP, a kontynuowana przy wsparciu Fundacji Edukacyjnej PERSPEKTYWY. Dzięki niej polskie uczelnie biorą udział w prestiżowych wydarzeniach edukacyjnych na całym świecie, prezentując się pod jednym szyldem polskich szkół wyższych. Można przypuszczać, że są to działania systemowe, co więcej sugerowane przez władze uczelni realizujące misję szkoły w zakresie kształtowania wizerunku. Należy pamiętać, że gwarancją sukcesu jest nie tylko zaangażowanie kierownictwa uczelni w realizacji strategii rozwoju, lecz także profesjonalizm służb administracyjnych.

¹⁸⁵ B. Ociepka: *Komunikowanie międzynarodowe*, Astrum, Wrocław 2002, s. 206.

5. PODSUMOWANIE

Rolą uczelni jest wykształcenie młodych ludzi na potrzeby gospodarki opartej na wiedzy. Absolwenci uczelni, uzyskaną wiedzę powinni potrafić wykorzystać do tworzenia wiedzy nowej. Osoby te mają stać się pracownikami wiedzy, nazywanymi w języku zarządzania wiedzą - agentami zmian. A zatem uczelnie są zobowiązane do kształcenia na jak najwyższym poziomie, w jak najlepszych warunkach. Zapewnić je powinno państwo ale i same uczelnie, dzięki pozyskiwaniu środków ze źródeł pozabudżetowych.

Metody kształtowania wizerunku wykorzystywane przez polskie uczelnie stanowią ważne narzędzie wpływające na ich postrzeganie przez różne grupy interesariuszy. Grupy te zainteresowane są marką uczelni i coraz wyraźniej nastawione na jakość oferty, ale także na sposób prezentacji *Alma Mater* w kraju i za granicą. Dbałość o prestiż (elitarność), przy jednoczesnym doskonaleniu wizerunku szkoły, zdają się otwierać drzwi do sukcesu polskim uczelniom. Wzrastająca konkurencja, związana m.in. ze zmniejszającą się liczbą kandydatów na studia (uwarunkowaną postępującym niżem demograficznym), powinna stymulować władze uczelni przede wszystkim do podnoszenia jakości kształcenia, przy jednoczesnym doskonaleniu metod kreowania wizerunku szkoły.

Czy zatem powinno się kształtować wizerunek uczelni? Obraz polskiego szkolnictwa wyższego i nieuchronność zmian jest dowodem na potwierdzenie tezy. Byłoby ze wszech miar niekorzystne dla środowiska akademickiego, jak również dla jego strategicznych partnerów, gdyby nie została wykorzystana szansa budowania prestiżu polskiej nauki, polskich innowacji, a wreszcie polskiej kadry naukowo-badawczej poprzez dostępne narzędzia *public relations* sprzyjające podejmowaniu działań w tym zakresie. Wizerunek szkoły wyższej sprzyja ewolucji głęboko zakorzenionego dotąd myślenia o uniwersytetach, jako zamkniętych, skostniałych tworach, niedostępnych dla zwykłych ludzi. Wydaje się, że istnienie uczelni blisko społeczności lokalnej na zasadach partnerskich może jedynie wzmocnić jej autorytet i pomóc w podnoszeniu prestiżu w szerszych kręgach. Dlatego niezwykle ważne są, obok zakrojonych na szeroką skalę działań promocyjnych, skierowanych do młodych ludzi, szukających ścieżki rozwoju intelektualnego, przedsięwzięcia środowiskowe – także te o charakterze promocyjnym – lecz adresowane do dzieci – najmłodszych odbiorców otaczającej nas rzeczywistości. Przykładem modelowym takiego ‘zarażania’ nauką / wiedzą są organizowane w wielu miastach Polski Festiwale Nauki¹⁸⁶, będące niejednokrotnie możliwością pierwszego kontaktu ze światem akademickim. Otwarcie „akademickiego wnętrza” na najmłodsze pokolenie pokazuje, jak bardzo wcześnie należy myśleć o pozostawieniu niezapomnianego wrażenia – o wywarciu silnej impresji, która w przyszłości może procentować wartościami niemierzalnymi: potencjałem intelektualnym i wiedzą. Pokazuje także, jak bardzo uczelniom zależy na pozyskaniu młodych intelektów. Warunkiem koniecznym sukcesu jest doskonalenie systemu szkolnictwa wyższego i wyraźniejsze niż dotychczas otwarcie się uczelni na różne grupy interesariuszy, w tym młodzież szkolną oraz osoby zaliczane do grupy 50+. Takie działania są ważnym elementem kształtowania wizerunku uczelni.

¹⁸⁶ Festiwale Nauki odbywają się każdego roku w większości polskich miast, które skupiają silne ośrodki akademickie. Przykładem prężnie działającej tego typu inicjatywy może być Dolnośląski Festiwal Nauki (<http://www.festiwal.wroc.pl/2006/index.php>).

Lista korzyści możliwych do uzyskania przez uczelnie, związanych z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, a także z bezpośrednim udziałem w tworzeniu EHEA jest długa. Wśród nich można wyróżnić: wzrost mobilności (studentów, doktorantów, kadry akademickiej), zróżnicowanie uczelni (ze względu na ich misję, indywidualną strategię etc.), łączenie uczelni, internacjonalizację studiów, zwiększanie relacji z partnerami regionalnymi uczelni (współpraca z instytucjami samorządowymi, miejskimi, partnerami z kręgów gospodarki i biznesu). Podejmowane działania promocyjne przez szkoły wyższe (akcje promocyjne, udział w targach i imprezach o charakterze edukacyjnym w kraju i za granicą) wymagają od uczelni poszukiwania dodatkowego wsparcia w środowiskach politycznych, jak również u przedstawicieli świata gospodarki i kultury. Świadomość potrzeby 'inwestowania' w proces kreowania wizerunku uczelni winna również motywować zarządzających szkołą wyższą do budowania strategii ich rozwoju, które będą sprzyjały tworzeniu uczelni nowej generacji. Oznacza to, że szkoły powinny być pozbawione kompleksów, silne, znane, mogące konkurować z wygrywającymi amerykańskimi ośrodkami akademickimi. Należy pamiętać, że ta konkurencja to maraton w walce o wiedzę i uniwersytecką misję, i mimo amerykańskich wzorców trzeba mieć na uwadze fakt, że kolebką filozofii i tradycji uniwersytetu jest i pozostanie Europa.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Jabłeczka J.: Misja organizacji i misja uniwersytetu, *Nauka i szkolnictwo wyższe* nr 2/16/2000, s. 7-25.
- [2] Kraśniewski A.: *Proces Boloński; dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*. Publikacja sfinansowana ze środków MEiN. Warszawa 2006.
- [3] Kraśniewski A.: Zalecenia OECD dla szkolnictwa wyższego w Polsce, [z posiedzenia Zgromadzenia Plenarnego KRASP 22-23 XI 2007].
- [4] Ociepka B.: *Komunikowanie międzynarodowe*. Astrum. Wrocław 2002.
- [5] *OECD Reviews of Tertiary Education-Poland. OECD Thematic Review of Tertiary Education – Draft Report*. Sept. 2007.
- [6] *Perspektywy*. Perspektywy-press Sp.z.o.o. listopad-grudzień 2006.
- [7] Protokół z posiedzenia Zgromadzenia Plenarnego KRASP 22-23 XI 2007, <http://www.krasp.org.pl/pass/ZP18-protokol.pdf>.
- [8] Rozwadowska B.: *Public relations. Teoria, praktyka, perspektywy*. Studio Emka. Warszawa 2003.
- [9] Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym. Dz.U.2005, nr 164, poz.1365.
- [10] Woźnicki J.: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Fundacja Rektorów Polskich. Warszawa 2007.

ROZDZIAŁ 11

ANNA KULPA

NORMY RZETELNOŚCI NAUKOWEJ I OCENY ICH PRZESTRZEGANIA W BADANYCH ŚRODOWISKACH NAUKOWYCH

1. WSTĘP

Etos akademicki zawiera szereg wartości, które są także pożądane w innych instytucjach. Znajomość samego etosu akademickiego poza środowiskami akademickimi jest jednak nikła¹⁸⁷. Można mimo to sądzić, że naukowcy cieszą się społecznym uznaniem właśnie ze względu na swoje standardy etyczne. Opinia publiczna jest przekonana o sumienności naukowców – w badaniu z 2006 roku 68% respondentów wysoko i raczej wysoko oceniało rzetelność i uczciwość pracy naukowej¹⁸⁸. Naukowcy uzyskali najlepsze oceny spośród wszystkich wyróżnionych w badaniu zawodów. Podobne wyniki uzyskiwano w badaniach w innych krajach¹⁸⁹. Dbałość o pryncypia można postrzegać jako rodzaj zobowiązania naukowców wobec społeczeństwa – kredyt zaufania, którego nie można zawieść. „Im wyraźniej wartości (etosowe – dop. AK) nabierają znaczenia w życiu uczelni, tym bardziej staje się możliwe, że jej absolwenci wniosą przekonanie o ich potrzebie i ważności do innych sfer życia zbiorowego”¹⁹⁰.

Z perspektywy społecznej odpowiedzialności uczelni w niniejszym artykule podjęto problem norm rzetelności naukowej. Tekst przygotowano w ramach grantu KBN nr HOAO1728 „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej”. Kierownikiem całego projektu badawczego jest pani dr hab. Ewa Chmielecka, prof. SGH z Katedry Filozofii, zaś badania empiryczne, na których części opiera się opracowanie,

¹⁸⁷ Węgrzecki, A.: Etos akademicki, jego struktura i rola w życiu i działalności uczelni. Opracowanie przygotowane w granie KBN nr HOAO1728 „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej”.

¹⁸⁸ Derczyński, W.: O uczciwość i rzetelność zawodowa. Raport z badań. CBOS, Warszawa 2006. Kwestię tę po raz pierwszy włączono do badań w roku 1997, badanie powtórzono w roku 2000. Oceny naukowców w trzech badaniach były bardzo wysokie. Uczciwość i rzetelność ludzi wykonujących różne zawody ankietowani oceniali za pomocą 5-punktowej skali – od „bardzo nisko” do „bardzo wysoko” – której środek stanowiły oceny „średnio, przeciętnie”.

¹⁸⁹ Derczyński, W.: Opinie o uczciwości i rzetelności zawodowej. Raport z badań. CBOS, Warszawa 2000.

¹⁹⁰ Węgrzecki, A: Etos..., op. cit.

zostały zaprojektowane i przeprowadzone pod kierownictwem pani dr hab. Elżbiety Firlit, prof. SGH z Katedry Socjologii SGH. Członkiem Zespołu Badawczego, oprócz autorki niniejszego rozdziału¹⁹¹ był również pan mgr Arkadiusz Łankowski z Katedry Socjologii SGH. W konceptualizacji badania uczestniczyła także pani dr hab. Maria Wójcicka, prof. UW. Pani mgr Czesława Kliszko z Instytutu Gospodarstwa Społecznego SGH opracowała ilościowo wyniki badań.

Badania empiryczne przeprowadzono wśród członków 17 Rad Wydziału 11 uczelni w Polsce (522 respondentów). W badaniach zastosowano celowy dobór próby badawczej. Posłużono się metodą ankiety audytoryjnej z wystandaryzowanym kwestionariuszem. Dwa główne bloki tematyczne koncentrowały się na wartościach ukierunkowujących zachowania i działania nauczycieli akademickich w działalności naukowo-badawczej i pracy dydaktycznej oraz na ich poglądach dotyczących aktualnej sytuacji w szkolnictwie wyższych w Polsce, a w szczególności obowiązujących procedur zapewniania jakości nauki i kształcenia. Niniejsze opracowanie referuje niewielki fragment wyników badań empirycznych¹⁹².

W niniejszym opracowaniu nauka traktowana jest nie tyle jako zespół metod gromadzenia i uzasadniania wiedzy, ale jako zespół wartości i norm, które ukierunkowują działalność naukową. Założono za Robertem Mertonem¹⁹³, że w tak rozumianym kulturowym komponentie nauki mamy do czynienia z jednej strony z milcząco przyjmowanymi założeniami, z drugiej – z naciskami instytucjonalnymi na podtrzymanie wartości i norm. W całym bloku pytań odtwarzano wyobrażenia badanych o naciskach tworzone przez społeczność akademicką wydziałów i władze wydziałów na rzecz rzetelności naukowej. W kolejnych częściach przeanalizowano postrzeganie odpowiedzialności za zapobieganie nierzetelności naukowej, gotowość do wystąpień w obronie wartości etosowych i wyobrażenia o skali nadużyć wśród naukowców.

2. ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA ZAPOBIEGANIE NIERZETELNOŚCI NAUKOWEJ

Połowa respondentów¹⁹⁴ deklaruje, że nie zna z doświadczenia ich wydziałów spraw, w których istniałoby podejrzenie naruszenia rzetelności naukowej. Odpowiedzi te stanowiły quasi-filtr w pytaniach o ocenę postępowania władz wydziału i społeczności akademickiej wydziału. Pozostali badani, którzy potrafili ocenić zachowanie władz i samych uczonych w takich sytuacjach, w większości wskazują, że oba podmioty nie lekceważą tych problemów. Co trzeci respondent (34,5%) uznał, że władze uczelni przywiązują dużą wagę do sytuacji podejrzenia naruszenia rzetelności naukowej, a niewiele mniej, bo 28,7%, ocenia, że sama społeczność akademicka przywiązuje do takich spraw dużą wagę. Jedynie 4% badanych uznaje, że władze uczelni lekceważą takie podejrzenia i podobnie niewielu respondentów (5,3%) jest takiego zdania o społeczności akademickiej wydziału. Niemal co dziesiąty respondent (12,7% i 11,1%) dystansuje się od ocen postępowania władz wydziału i społeczności akademickiej w takich kategoriach

¹⁹¹ W czasie realizacji badań empirycznych autorka była pracownikiem Katedry Socjologii SGH.

¹⁹² Przygotowane w granicy opracowanie Elżbiety Firlit, Anny Kulpy i Arkadiusza Łankowskiego „Wartości i procedury w pracy akademickiej. Raport z badań empirycznych” zawiera 10 rozdziałów. Jeden z rozdziałów mojego autorstwa stanowił podstawę niniejszego opracowania.

¹⁹³ Merton, R.: Teoria socjologiczna i struktura społeczna. PWN, Warszawa 2002, s. 568.

¹⁹⁴ 47,96% zgodnie z jednym z pytań, a 53,9% według kolejnego pytania.

i odpowiada „trudno powiedzieć”. Kilka osób wskazywało na inne sposoby działania władz i społeczności, np. argumentując, że początkowe lekceważenie ustępuje stanowczej reakcji dopiero pod wpływem czynników zewnętrznych. W kolejnym kroku włączono te odpowiedzi do kategorii „trudno powiedzieć”.

Warto przyjrzeć się respondentom, którzy deklarują, że nie znają sytuacji podejrzenia naruszenia norm rzetelności naukowej na swoim wydziale. Wśród osób o stopniu doktora 2/3 respondentów deklaruje, że nie zna takich spraw. Respondenci – profesorowie są lepiej poinformowani, być może dlatego, że sięgają głębiej pamięcią w wydarzenia z życia uczelni. Wśród nich tylko 38,6% wskazuje, że nie zna takich spraw. Wśród pracowników wydziałów o profilu technicznym nieco więcej osób (55,8%) deklaruje nieznaną takich spraw niż na wydziałach o profilu humanistycznym, gdzie 37% respondentów nie przypomina sobie takich sytuacji. Zależność tę ukazuje tabela 1.

Tabela 1. Ocena postępowania władz wydziału w sytuacji podejrzenia naruszenia rzetelności naukowej w podziale na profile nauki wydziałów (w %)¹⁹⁵

Jak postępują władze Pa- na(i) wydziału, jeśli istnieje podejrzenie naruszenia rzetelności naukowej?	Profil nauki badanego wydziału			Ogółem (N=496)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno- ekonomiczne	nauki techniczne	
Władze uczelni przywiązują dużą wagę do tych problemów	44,4	35,9	27,3	34,5
Władze uczelni lekceważą te problemy	5,6	3,3	3,3	4,0
Nie znam takich spraw	37,0	46,7	55,8	48,0
Trudno powiedzieć	12,9	14,1	13,6	13,5
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Nie sposób rozstrzygnąć, czy w środowiskach, w których więcej osób deklaruje brak wiedzy na temat podejrzeń o naruszenie rzetelności naukowej, rzeczywiście takie sytuacje nie występują, czy też jest to świadectwo braku obecności problemów rzetelności naukowej w debacie na wydziale. Na tę drugą interpretację mogłaby wskazywać zależność ukazana w tabeli 2. Wśród respondentów, którzy deklarują, że na ich wydziałach organizowane są debaty na temat jakości badań naukowych, odnaleźć można nieco mniej (43,3%) osób, które nie znają sytuacji podejrzenia naruszenia rzetelności naukowej i mniej osób, które nie potrafią ocenić postępowania władz wydziału (8,2%). Niemal połowa z nich (47,2%) ocenia, że władze przywiązują dużą wagę do tych problemów. Zatem taka debata może sygnalizować, że dla władz wydziału rzetelność naukowa jest ważna.

¹⁹⁵ Wszystkie tabele zamieszczone w pracy stanowią opracowanie własne.

Tab. 2. Ocena postępowania władz wydziału w sytuacji podejrzeń naruszenia rzetelności naukowej a obecność debat na temat jakości badań na wydziale (w %)

Jak postępują władze Pana(i) wydziału, jeśli istnieje podejrzenie naruszenia rzetelności naukowej?	Czy na Pan(i) wydziale są organizowane debaty na temat jakości badań naukowych?			Ogółem (N=469)
	tak	nie	nie wiem	
Władze uczelni przywiązują dużą wagę do tych problemów	47,2	24,4	18,6	34,8
Władze uczelni lekceważą te problemy	0,9	7,7	7,1	4,3
Nie znam takich spraw	43,3	52,4	57,1	48,6
Trudno powiedzieć	8,6	15,5	17,2	12,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

W kolejnych pytaniach o ocenę postępowania władz wydziału i społeczności akademickiej w sytuacji podejrzeń o naruszenie rzetelności naukowej, nieco mniej osób wskazywało na nieznaną takich sytuacji, jednak większość respondentów była dość konsekwentna we wskazywaniu w czterech kolejnych pytaniach na to, że nie zna takich spraw, które miałyby miejsce na własnym wydziale. Wśród osób, które potrafiły ocenić postępowanie władz i pracowników wydziału, większość uznaje zachowania obu podmiotów za właściwe.

Nieco więcej (21,8%) osób zdecydowanie pozytywnie ocenia zachowanie władz wydziału niż samych nauczycieli akademickich (14,8%). Za raczej właściwe postępowanie władz wydziału uznaje 25,5% respondentów, a za raczej właściwe postępowanie społeczności wydziałowej – 23,9% badanych. Warto zaznaczyć, że samo postępowanie władz wydziału w takiej sytuacji może mieć charakter bardziej spektakularny, a przez to może być łatwiej odnotowane w pamięci i być może dlatego nieco więcej respondentów jest bardziej zdecydowanych w swoich pozytywnych ocenach postępowania w takich sytuacjach władz wydziału niż samych uczonych. Spośród badanych 5% jest złego zdania o postępowaniu władz wydziału i podobnie niewielki odsetek osób (6,3%) negatywnie ocenia działania podejmowane przez samych pracowników wydziału. Zatem badani są przeświadczeni, że albo na ich wydziale nie mają miejsca takie nieprawidłowości albo społeczność naukowa jest zabezpieczona na wypadek takich sytuacji, gdyż w przeszłości zarówno władze wydziału, jak i sami uczeni reagowali właściwie. Można domniemywać, że badani pokładają ufność w to, iż zachowania rodzące podejrzenia co do rzetelności naukowej mogą być skutecznie eliminowane z życia naukowego ich wydziałów.

Dociekano również, czy badani poczuwają się jako członkowie społeczności akademickiej do odpowiedzialności za zapobieganie przypadkom nierzetelności. Niemal połowa (46,8%) respondentów uważa, że odpowiedzialność za zapobieganie nierzetelności spoczywa na samych uczonych, 44,1% jest zdania, że odpowiedzialność ta równym stopniu obciąża władze wydziału, co samych uczonych. Tylko 4% wskazuje wyłącznie na władze wydziału, a 5,1% udziela odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Można wnioskować na podstawie tych odpowiedzi, że badani przykładają dużą wagę do środowiskowych, nieformalnych nacisków na rzecz rzetelności naukowej. Być może respondenci wymieniający wyłącznie samych uczonych jako odpowiedzialnych, są niechętni

procedurom, które w celu zapobiegania nierzetelności naukowej mogą uruchamiać władze wydziału. Co ciekawe, gdy wyłączono respondentów, którzy deklarują, że nie znają spraw rodzących podejrzenia co do rzetelności naukowej w swoich środowiskach, okazało się, że rozkład opinii w tej grupie jest taki sam, jak w całej próbie. Można zatem wnioskować, że opinie respondentów oparte są nie tyle na wynikającym z doświadczenia przekonaniu o skuteczności któregoś z podmiotów w zapobieganiu nierzetelności naukowej, co na wyobrażeniu o powinnościach – badani poczuwają się do środowiskowej odpowiedzialności za zapobieganie nadużyciom w nauce.

Warto odnotować, że istnieje niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi na pytanie dotyczące odpowiedzialności za zapobieganie nierzetelności – nieco więcej profesorów (50,3%) niż doktorów habilitowanych (39%) wskazuje tu łącznie na władze wydziału i środowisko uczonych. Zależność tę prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Przekonanie o odpowiedzialność za zapobieganie nierzetelności naukowej w podziale na stopnie lub tytuły naukowe (w %)

Na kim – przede wszystkim – spoczywa odpowiedzialność za zapobieganie nierzetelności naukowej?	Stopień lub tytuł naukowy			Ogółem (N=486)
	Doktor	Doktor habilitowany	Profesor	
na całym środowisku uczonych	50,0	49,7	40,9	46,7
w takim samym stopniu na środowisku uczonych, jak i na władzach wydziału	45,0	39,0	50,3	44,4
na władzach wydziału	1,7	5,1	4,1	3,9
trudno powiedzieć	3,3	6,2	4,7	4,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

3. GOTOWOŚĆ DO WYSTĄPIEŃ PUBLICZNYCH W OBRONIE WARTOŚCI ETOSOWYCH

Założono za Robertem Mertonem¹⁹⁶, że instytucjonalne naciski podtrzymujące etos naukowy mogą być skuteczne, o ile reakcje potępienia wobec wykroczeń pojawiają się niejako automatycznie, a nie są wynikiem strategicznej kalkulacji. Wobec tego warto zestawić deklaracje poczucia odpowiedzialności za rzetelność środowiska naukowego z deklaracjami gotowości do zajęcia publicznego stanowiska w sytuacji, gdy na wydziale, gdzie pracuje osoba badana ktoś zachowuje się w sposób naruszający normy rzetelności.

Wyróżniono cztery zachowania naruszające normy etosu naukowego, celowo dobierając przykłady o różnej wadze moralnej. Pytano o deklarację generalnej skłonności badanych do zajęcia publicznego stanowiska na wydziale bez precyzowania, na czym ma polegać publiczny charakter tego działania, aby nie zawęzić tego wskaźnika. Nie ograniczono też charakteru wystąpień do napiętnowania, gdyż uznano, że wystąpienia w obronie

¹⁹⁶ Ibidem, 572.

np. zasady poszanowania pierwszeństwa w nauce nie muszą się do nich ograniczać. Przy takich okazjach w wystąpieniach publicznych uczeni mogą przywoływać nakazy i przykłady właściwego postępowania, a nie tylko wyrażać negatywną opinię na temat konkretnego przypadku nadużycia. Wszystkie takie wystąpienia podtrzymują środowiskowe naciski na rzecz etosu. Respondentów pytano o wyobrażenia o własnym zachowaniu w takiej sytuacji, a nie o rzeczywiste zachowania, gdyż zakładano, że wiele osób nie miało okazji być świadkiem takich wydarzeń na swoim wydziale. Autorom badania zależało ponadto na ustaleniu nie tyle wartości realizowanych w praktykach uczelnianych, co wartości uznawanych¹⁹⁷ – takich, które moralnie zobowiązują uczonych.

Najwięcej respondentów deklaroowało, że zabrałoby głos w sytuacji, gdyby ktoś na ich wydziale popełnił plagiat – łącznie odpowiedzi twierdzące stanowią 82,6% ogółu odpowiedzi (62,2% odpowiada „zdecydowanie tak” i 20,4% „raczej tak”), a negatywne 14,3% (7,9% „raczej nie zabrałoby głosu”, 6,4% „zdecydowanie nie zajęłoby publicznie stanowiska”). Niewielki odsetek (3,1%) badanych nie potrafi ocenić, czy byliby skłonni w takiej sytuacji wystąpić na forum publicznym. Wyprzedzając analizy kolejnego pytania, dotyczącego plagiatów, warto zaznaczyć, że osoby, które uznają, że nie ma jasnych i określonych norm pozwalających odróżnić plagiat od własnego wkładu w naukę są mniej skłonne występować publicznie w sytuacji, gdy ktoś z kolegów popełnia plagiat.

Można wnioskować, że zrodzone z reguły konkurencyjności współdziałania normy poszanowania pierwszeństwa w nauce obudowane są naciskami społeczności na rzecz ich poszanowania. Zasada szacunku dla wkładu wnoszonego do nauki przez poszczególnych uczonych wzmocniana jest przez potencjalne sankcje ze strony społeczności uczonych. Naukowiec, który występuje przeciwko uznaniu „gigantów, z których ramion widzi więcej”, by przywołać tu metaforę spopularyzowaną przez Izaaka Newtona¹⁹⁸, musi liczyć się z reakcją ze strony kolegów. Taka norma może zyskać potwierdzenie nawet w sytuacji jej złamania.

W pozostałych sytuacjach nadużyć, badani różnią się w swoich deklaracjach odnośnie gotowości do wyrażenia publicznie swojego zdania. Reguła uniwersalizmu, odnosząca się do tego, że uznanie z środowisku naukowym ma zależeć wyłącznie od rzeczowych kryteriów¹⁹⁹, nie jest zabezpieczona w takim samym stopniu jak reguła poszanowania pierwszeństwa. Co prawda łącznie 63,7% respondentów uznaje, że w sytuacji, gdy naukowiec na ich wydziale promuje kogoś ze względu na koneksje rodzinne lub towarzyskie, byłoby skłonnych zająć publicznie stanowisko. Jednak za zdecydowanie skłonnych uznaje siebie tylko 27,3% badanych, a za raczej skłonnych 36,4%. Łącznie 29,4% respondentów deklaruje, że nie zabrałoby publicznie głosu w takiej sprawie, w tym 5,9% odpowiada „zdecydowanie nie”, a 23,5% „raczej nie”, natomiast 7% odpowiada „trudno powiedzieć”.

Nie można rozstrzygnąć, jakie względy stoją za deklaracjami niechęci wobec publicznego zabierania głosu w sytuacji amoralnego familiaryzmu. Być może część respondentów uznaje, że nie ma jasnych kryteriów pozwalających rozstrzygnąć, czy w danej sytuacji względy merytoryczne czy inne decydują o faworyzowaniu konkretnej osoby. Nie sposób wykluczyć, że część respondentów może być zdania, iż same wystąpienia publiczne są w takiej sytuacji nieskuteczne („na układy nie ma rady”), a nawet mogą zaszkodzić osobie,

¹⁹⁷ Rozróżnienie za Ossowski, S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. PWN, Warszawa 1962.

¹⁹⁸ W oryginale: *Pigmaei gigantum humeris impositi plusquam ipsi gigantes vident*.

¹⁹⁹ Por. Merton, *op.cit.*, s. 584.

która zabiera głos. Promować poszczególne osoby mogą bowiem naukowcy o ustalonej pozycji, a zatem zwrócenie uwagi na nadużycie władzy może być ryzykowne. Na taką interpretację wskazuje zależność ukazana w tabeli 4. Wśród respondentów z tytułem profesora odnajdujemy więcej (71,1%) osób, które skłonne byłyby zabrać publicznie głos w takiej sprawie niż wśród doktorów habilitowanych (58,7%)²⁰⁰. Jednakże nie można wykluczyć, że jest to ślad postępującej z czasem erozji etosu naukowego. Względy te nie zmieniają jednak wartości wskaźnika, którym posłużono się. Można wnioskować, że reakcje potępienia na ten rodzaj nadużycia u części badanych nie są automatyczne, a napiętnowanie faworyzowania osób ze względu na powiązania rodzinne i towarzyskie nie jest powszechną praktyką.

Tabela 4. Gotowość do zajęcia publicznie stanowiska w sytuacji, gdy naukowiec na wydziale promuje kogoś ze względu na koneksje towarzyskie i rodzinne w podziale na stopnie i tytuły naukowe (w %)

Czy był(a)by Pan(i) skłonny(a) zająć publicznie stanowisko, gdy naukowiec na Pana(i) wydziale promuje kogoś ze względu na koneksje rodzinne lub towarzyskie?	Stopień lub tytuł naukowy			Ogółem (N=466)
	Doktor	Doktor habilitowany	Profesor	
tak	62,7	58,7	71,1	63,9
trudno powiedzieć	8,5	6,9	5,7	6,9
nie	28,8	34,4	23,3	29,2
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

„Komunizm” jako element etosu naukowego bywa zagrożony także w sytuacji, gdy uczeni negują uznanie wspólnotowości wyniku poprzez przypisywanie sobie nie-swoich zasług wobec laików. Zagrożona jest wtedy też reguła bezinteresowności²⁰¹. Uznano, że mimo specyfiki badanych środowisk naukowych uniwersalne przykłady nadużywania autorytetu odnaleźć można w wystąpieniach medialnych. W porównaniu do wyróżnionych powyżej nadużyć stosunkowo mniej osób byłoby skłonnych publicznie zająć stanowisko w sytuacji, gdy naukowiec z ich wydziału występuje w mediach jako ekspert w dziedzinie, w której nie ma osiągnąć. Łącznie 53,5% respondentów deklaruje, że gotowych byłoby publicznie zabrać głos w tej sprawie, w tym 20% jest zdecydowanie tego zdania, a 33,5% odpowiada „raczej tak”. Łącznie 34,3% respondentów niechętnie odnosi się do zabierania głosu w takiej sytuacji, w tym 6,2% jest zdecydowanie niechętnych, a 28,1% jest raczej niechętnych natomiast 12,2% nie potrafi ocenić, jak zachowaliby się w takiej sytuacji.

Warto zwrócić uwagę, że wśród badanych pracujących na wydziałach o profilu społeczno-ekonomicznym jest stosunkowo mniej (44,2%) osób deklarujących gotowość do zajmowania stanowiska w takiej sprawie niż w na wydziałach o profilu humanistycznym (55,9%) i technicznym (55,4%). Zależność prezentuje tabela 5.

²⁰⁰ Wśród doktorów odsetek ten wynosi 62,7.

²⁰¹ Ibidem, s. 590.

Tabela 5. Gotowość do zajęcia publicznie stanowiska w sytuacji, gdy naukowiec na wydziale występuje w mediach jako ekspert choć nie ma osiągnięć w tej dyscyplinie podziale na profile nauki na wydziale (w %)

Czy był(a)by Pan(i) skłonny(a) zająć publicznie stanowisko, gdy naukowiec z Pana(i) wydziału występuje w mediach jako ekspert, choć nie ma osiągnięć w tej dyscyplinie?	Profil nauki na wydziale			Ogółem (N=469)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
tak	55,9	44,2	55,4	53,5
trudno powiedzieć	13,2	19,8	8,7	12,2
nie	30,9	36,0	35,9	34,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Podobnie jak w odniesieniu do deklaracji dotyczących plagiatu, stosunkowo więcej profesorów (57,9%) niż doktorów habilitowanych (49,3%) deklaruje gotowość do występowania na forum publicznym, gdy naukowiec przypisuje sobie nieuprawniony status eksperta. Rozkłady w poszczególnych grupach ze względu na stopień lub tytuł naukowy prezentuje tabela 6.

Tabela 6. Gotowość do zajęcia publicznie stanowiska w sytuacji, gdy naukowiec na wydziale występuje w mediach jako ekspert choć nie ma osiągnięć w tej dyscyplinie podziale na stopnie i tytuły naukowe (w %)

Czy był(a)by Pan(i) skłonny(a) zająć publicznie stanowisko, gdy naukowiec Pana(i) wydziału występuje w mediach jako ekspert, choć nie ma osiągnięć w tej dyscyplinie?	Stopień lub tytuł naukowy			Ogółem (N=462)
	Doktor	Doktor habilitowany	Profesor	
tak	53,4	49,2	57,9	53,2
trudno powiedzieć	16,1	13,5	8,2	12,3
nie	30,5	37,5	34,0	34,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Nacisk na oryginalność wkładu w nauce bywa ograniczany, gdy środowisko przyzwala, by nieproporcjonalnie wiele środków było kierowanych na badania miażdżące, ale mało ryzykowne, gwarantujące szybki sukces, np. z hipotezami łatwymi do potwierdzenia. Naukowcy stosujący takie metody podniesienia własnej wartości występują przeciw regule bezinteresowności w nauce. Gotowość do wystąpień publicznych w sytuacji, gdy naukowiec z wydziału uzyskuje wysokie środki na badania o małej wartości poznawczej, jest najmniejsza w porównaniu z trzema innymi przykładami nadużyć wobec etosu naukowego. Łącznie 53,2% respondentów uznaje siebie za skłonnych do takiego wystąpienia, a tylko 16,4% odpowiada „zdecydowanie tak”, a 36,8% „raczej tak”. Przeciwnego zdania jest 36,2% badanych – nie byłoby skłonni zajmować stanowiska w tej sprawie, w tym na „zdecydowanie nie” wskazuje 6,4% badanych, a na „raczej nie” 29,8%. Odpowiedzi „trudno powiedzieć” stanowią 10,6%.

Najwięcej osób niechętnych do publicznych wystąpień w tym sprawach odnaleźć wśród pracowników wydziałów o profilu społeczno-ekonomicznym (44,2%) w porównaniu do

31,2% badanych na wydziałach humanistycznych i 36,5% badanych na wydziałach technicznych. Zależność tę odnaleźć można w tabeli 7. Ponownie odnotować można większą gotowość profesorów (65,6%) w porównaniu do doktorów habilitowanych (47,6%) i doktorów (44,9%) do wystąpień w sytuacji nadużyć wobec normy bezinteresowności w nauce. Zależność tę ukazuje tabela 8.

Tabela 7. Gotowość do zajęcia publicznie stanowiska w sytuacji, gdy naukowiec na wydziale występuje w mediach jako ekspert choć nie ma osiągnięć w tej dyscyplinie w podziale na profile nauki na wydziale (w %)

Czy był(a)by Pan(i) skłonny(a) zająć publicznie stanowisko, gdy naukowiec z Pana(i) wydziału uzyskuje wysokie środki na badania o małej wartości poznawczej?	Profil nauki na wydziale			Ogółem (N=470)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
tak	57,1	46,5	53,0	53,2
trudno powiedzieć	11,7	9,3	10,4	10,6
nie	31,2	44,2	36,5	36,2
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 8. Gotowość do zajęcia publicznie stanowiska w sytuacji, gdy naukowiec na wydziale, gdy naukowiec uzyskuje wysokie środki na badania o małej wartości poznawczej w podziale na stopnie i tytuły naukowe (w %)

Czy był(a)by Pan(i) skłonny(a) zająć publicznie stanowisko, gdy naukowiec z Pana(i) wydziału uzyskuje wysokie środki na badania o małej wartości poznawczej?	Stopień lub tytuł naukowy			Ogółem (N=463)
	Doktor	Doktor habilitowany	Profesor	
tak	44,9	47,6	65,6	53,1
trudno powiedzieć	14,4	11,4	6,9	10,6
nie	40,7	41,1	27,5	36,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Z odpowiedzi na omówione wyżej cztery pytania dla 464 osób zbudowano indeks gotowości do publicznych wystąpień w obronie wartości etosowych. Im wyższa wartość indeksu tym mniejsza skłonność do publicznego zabierania głosu w sytuacji potencjalnych nadużyć na wydziale. Najmniejsza wartość indeksu to 4 punkty, a największa – 20. Najwięcej osób uzyskało 7 punktów (52 respondentów) i 8 punktów (50 respondentów) w indeksie. Średnia liczba punktów w indeksie to 9,65 (odchylenie standardowe 3,9 punktu). Połowa osób uzyskała 9 punktów lub mniej, a połowa 9 punktów lub więcej. ¼ osób uzyskała 6 punktów lub mniej, a ¼ – 13 punktów lub więcej.

Wyróżniono cztery grupy respondentów ze względu na gotowość do występowania publicznie w sytuacjach nadużyć przeciw etosowi naukowemu. Największą grupę stanowili badani o dużej gotowości do wystąpień (wartość indeksu 4-7 pkt) – stanowili oni 36,6% próby. Osoby o średniej gotowości (8-11 punktów) stanowiły 33% badanych. Co piąty (19,9%) respondent cechował się małą gotowością (12-15 punkty) do publicznego zabierania głosu. A o co dziesiątym (16-20 punktów) możemy sądzić, że nie jest skłonny wcale zabierać głosu. Zgodnie z naszymi wcześniejszymi obserwacjami, grupa badanych profesorów charakteryzuje się stosunkowo wyższą gotowością do publicznego zabierania głosu w sprawie nadużyć niż grupa doktorów habilitowanych i doktorów. Średnie wartości indeksu w tych grupach ukazuje tabela 9.

Tabela 9. Wartość indeksu gotowości do publicznego występowania w obronie wartości etosowych w podziale na stopnie i tytuły (N=463)

Stopień lub tytuł naukowy	Średnia
Doktor	9,69
Doktor habilitowany	10,27
Profesor	8,92
Ogółem	9,65

Kolejna tabela 10. rzuca nieco światła na zależności między stopniem lub tytułem naukowym a gotowością do publicznych wystąpień w obronie wartości etosowych. Wśród osób ze stopniem naukowym doktora habilitowanego odnaleźć można stosunkowo więcej (16%) respondentów charakteryzujących się brakiem gotowości do wystąpień niż wśród profesorów (7%).

Tabela 10. Gotowość do publicznego występowania w obronie wartości etosowych w kategoriach a stopień lub tytuł naukowy (w %)

Gotowość do publicznego występowania w obronie wartości etosowych	Stopień lub tytuł naukowy			Ogółem (N=457)
	Doktor	Doktor habilitowany	Profesor	
duża gotowość	30,5	32,0	45,6	36,3
średnia gotowość	39,0	33,7	27,8	33,0
mała gotowość	22,9	18,2	19,6	19,9
brak gotowości	7,6	16,0	7,0	10,7
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Wśród badanych z habilitacją stosunkowo mniej (32%) jest osób o dużej gotowości do wystąpień niż wśród profesorów (45,6%). Respondenci ze stopniem naukowym doktora sytuują się w swojej gotowości do wystąpień pomiędzy profesorami a doktorami habilitowanymi.

Respondenci zatrudnieni na wydziałach o różnych profilach naukowych różnią się nieco w swojej gotowości do wystąpień w sytuacji nadużyć wobec norm etosowych. Najmniej skłonni do publicznego zabierania głosu są pracownicy wydziałów o profilu społeczno-ekonomicznym, a najbardziej – zatrudnieni na wydziałach humanistycznych. Średnie wartości indeksu dla badanych z poszczególnych typów wydziałów prezentuje tabela 11.

Tabela 11. Wartość indeksu gotowości do publicznego występowania w obronie wartości etosowych w podziale na profile nauki na wydziale (N=464)

Profil nauki na wydziale	Średnia
nauki humanistyczne	9,23
nauki społeczno-ekonomiczne	10,2
nauki techniczne	9,69
Ogółem	9,64

Badanym nie zadano pytań dotyczących tego, czy uznają normy etosu naukowego za słuszne. Zakładano bowiem, że nawet normy deklaratorywnie uznawane, mogą nie być egzekwowane, choć szczególnie rażące przypadki naruszenia normy wiązać mogą się ze spektakularnymi sankcjami. Interesowano się raczej gotowością do wymierzania sankcji za naruszenie normy. Podsumowując – należy ocenić, że badane środowiska charakteryzują się dużą gotowością do publicznego bronięcia wartości etosowych. Część badanych jednak unika publicznych wystąpień w wyróżnionych przez nas sytuacjach.

4. POSTRZEGANIE RZETELNOŚCI ŚRODOWISKA NAUKOWEGO

Normy mogą podlegać erozji nie tylko w sytuacji powolnego zanikania gotowości do wymierzania sankcji negatywnych za ich naruszenie, ale także w sytuacji, gdy społeczność staje się przekonana o powszechności praktyk naruszających normę. W takiej sytuacji omijanie norm może mieć zinstytucjonalizowany charakter – nie wynika już zachowań kierowanych własnym interesem. Przekonanie o nagminności naruszeń sprawia także, że jednostce łamiącej normę łatwo sięgnąć po racjonalizację – „wszyscy tak robią”. Nawet jeśli rozpoznanie sytuacji jest błędne – faktycznie łamanie norm nie jest powszechne – przekonanie takie sprzyja dalszej erozji normy. Aby rozpoznać, czy w odniesieniu do dobrych praktyk w nauce mamy do czynienia z podobnym mechanizmem, pytano badanych o ich wyobrażenia o skali nierzetelności w ich dyscyplinach naukowych.

Co piąty respondent (20,7%) odpowiada „zdecydowanie tak” na pytanie o to, czy w ich dyscyplinie naukowej przestrzegane są prawa autorskie, a 69,1% deklaruje „raczej tak”. Tylko 1% badanych jest zdecydowanie przeciwnego zdania, a 5,8% wskazuje, że prawa autorskie są raczej nieprzestrzegane. 3,4% badanych odpowiada „trudno powiedzieć”. Należy zatem uznać, że norma uznania dla pierwszeństwa w nauce jest zabezpieczona przekonaniem o sporadyczności przypadków jej łamania. Odpowiedzi na to pytanie nie różnicują się ze względu na wyróżnione w badaniu zmienne niezależne.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, czy można jasno określić, co jest zachowaniem zgodnym z normą, a co nim jest. Respondentom zaprezentowano dwa sądy dotyczące odróżniania plagiatu od oryginalnego wkładu w naukę: „Istnieją jasne i ustalone zasady, które pozwalają odróżnić własny wkład w naukę od plagiatu” i „Nie istnieją jasne i ustalone zasady pozwalające odróżnić wkład własny od plagiatu”. Poproszono o rozstrzygnięcie, czy respondentowi bliższa jest pierwsza czy druga opinia, czy też może nie zgadza się z żadną z nich. Większość badanych (60,3%) uznaje, że rozpoznanie plagiatu

opiera się na jasnych i ustalonych zasadach. Co czwarty respondent (24,6%) uznaje, że nie ma jasnych i ustalonych zasad w odniesieniu do rozpoznawania plagiatu. Co dziesiąty badany (9,5%) nie ma pewności co do tego, czy takie zasady istnieją czy nie, a 5,6% ma jeszcze inne zdanie na temat zasad odróżniania plagiatu. W dalszych analizach ich odpowiedzi włączono do kategorii „trudno powiedzieć”.

Przekonanie o jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu jest stosunkowo mniejsze wśród respondentów z wydziałów o profilu społeczno-ekonomicznym. Ponad poła (55,4%) respondentów na tych wydziałach ocenia, że kryteria te są jasne i ustalone, a 28,3% uważa, że nie ma takich kryteriów. Zależność tę prezentuje tabela 12.

Tabela 12. Jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu w podziale na profile nauki na wydziale (w %)

Jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu	Profil nauki na wydziale			Ogółem (N=496)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
istnieją jasne i ustalone zasady, które pozwalają odróżnić wkład własny w naukę od plagiatu	61,3	55,4	61,4	60,3
nie istnieją jasne i ustalone zasady pozwalające odróżnić własny wkład w naukę od plagiatu	22,7	28,3	24,5	24,6
trudno powiedzieć	16,0	16,3	14,1	15,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Badanym wydziałom przypisano rangi 1, 2 i 3, odpowiednio do ocen parametrycznych przyznanych w 2006 roku przez Komisję Badań na rzecz Rozwoju Nauki Rady Nauki i zatwierdzonych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Rangi są wynikiem oceny działalności naukowej jednostki. Im niższy numer rangi, tym lepsza ocena działalności wydziału. Na podstawie oceny przyznawane są środki finansowe. W tej części opracowania abstrahowano od mankamentów systemu oceniania jednostek naukowych. Zwrócono jednak uwagę na odnotowane przez nas zróżnicowanie odpowiedzi o jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu w wyróżnionych rangami grupach wydziałów. Im lepsza ocena parametryczna, tym powszechniejsze przekonanie o jasności kryteriów rozpoznawania plagiatu. Warto zwrócić uwagę na wydziały, które otrzymały rangę 3 w ocenie parametrycznej. Prawie tyle samo osób jest tam przekonanych, że są jasne i ustalone zasady (41,7%), co przekonanych, że nie ma takich jasnych i ustalonych zasad (43,3%). Zależność tę ukazuje tabela 13.

Tabela 13. Jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu a ocena parametryczna wydziału przez KBN (MNiSzW) (w %)

Jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu	Ocena parametryczna wydziału			Ogółem (N=496)
	ranga 1	ranga 2	ranga 3	
istnieją jasne i ustalone zasady, które pozwalają odróżnić wkład własny w naukę od plagiatu	64,5	59,9	41,7	60,3
nie istnieją jasne i ustalone zasady pozwalające odróżnić własny wkład w naukę od plagiatu	20,8	24,2	43,3	24,6
trudno powiedzieć	14,7	15,9	15,0	15,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Profesorowie są w największym stopniu przekonani o jasności kryteriów rozpoznawania plagiatu – 67,8% z nich uznaje, że zasady te są jasne i ustalone, podczas gdy wśród doktorów odnaleźć 49,2% takich osób. Wśród doktorów najwięcej jest osób, które na tak zadane pytanie odpowiadają „trudno powiedzieć” – 21,7%. Być może zatem przeświadczenie o jasności kryteriów wynika z doświadczenia zawodowego. Zależność między oceną jasności kryterium wyróżniania plagiatu i stopniem/tytułem naukowym prezentuje tabela 14.

Tabela 14. Jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu w podziale na stopnie/tytuły naukowe (w %)

Jasność kryteriów rozpoznawania plagiatu	Stopień lub tytuł naukowy			Ogółem (N=487)
	Doktor	Doktor habilitowany	Profesor	
istnieją jasne i ustalone zasady, które pozwalają odróżnić wkład własny w naukę od plagiatu	49,2	60,7	67,8	60,4
nie istnieją jasne i ustalone zasady pozwalające odróżnić własny wkład w naukę od plagiatu	29,2	23,5	22,2	24,4
trudno powiedzieć	21,7	15,8	9,9	15,2
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Kolejny blok pytań dotyczył postrzeganej powszechności dobrych i złych praktyk w nauce. Niemal co czwarty (23,7%) respondent był przekonany, że bardzo wielu naukowców w reprezentowanej również przez niego dyscyplinie naukowej przygotowuje rzetelne, wnikliwe recenzje. 48,5% uznaje, że raczej wielu jest solidnymi recenzentami. 19,2% jest zdania, że raczej niewielu przygotowuje takie recenzje, a 4,3% uznaje, że takich naukowców jest bardzo niewielu. 4,3% odpowiada „trudno powiedzieć”.

W odniesieniu do podejmowania ważkich problemów badawczych, zdania badanych są dużo bardziej podzielone. Tylko 6,7% badanych ocenia, że „bardzo wielu” ich kolegów podejmuje takie problemy. 38,8% uznaje, że raczej wielu stawia niebłahe pytania naukowe. Niemal tyle samo respondentów (39,2%) wskazuje, że raczej niewielu stawia takie pytania, a 10,3% ocenia, że bardzo niewielu podejmuje taki wysiłek a 5,0% nie potrafi jednoznacznie rozstrzygnąć tej kwestii i odpowiada „trudno powiedzieć”.

Ocena wagi podejmowanych problemów badawczych różni się nieco, jeśli wziąć pod uwagę profil działalności naukowo-badawczej prowadzonej na wydziale. Wśród respondentów

zatrudnionych na wydziałach o profilu humanistycznym znaleźć można więcej osób, które uważają, że ich koledzy podejmują ważne problemy badawcze (53,9%) niż na wydziałach o profilu technicznym (41,3%) i społeczno-ekonomicznym (42%). Dane te prezentuje tabela 15. Nie sposób ocenić, czy rzeczywiście w naukach humanistycznych więcej osób niż w naukach społeczno-ekonomicznych lub technicznych podejmuje ważne problemy. Być może większy lub mniejszy krytycyzm wobec naukowców z danej dziedziny wynika z określonego poziomu oczekiwań wobec nich.

Tabela 15. Postrzeganie powszechności podejmowania ważkich problemów badawczych w podziale na profile nauki na wydziale (w%)

Postrzegana skala nierzetelności w podejmowaniu problemów badawczych	Profil nauki na wydziale			Ogółem (N=477)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
niewielu podejmuje ważne problemy badawcze	39,0	52,3	55,3	49,5
trudno powiedzieć	7,1	5,7	3,4	5,0
wielu podejmuje ważne problemy badawcze	53,9	42,0	41,3	45,5
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Na interpretację wskazującą, że przekonanie o małej powszechności podejmowania ważkich problemów badawczych nie wynika z obserwacji uczonych z najbliższego kręgu (na wydziale) wskazuje zależność ukazana w tabeli 16.

Tabela 16. Postrzeganie powszechności podejmowania ważkich problemów badawczych w podziale na rangi oceny parametrycznej (w%)

Postrzegana skala nierzetelności w podejmowaniu problemów badawczych	Ocena parametryczna wydziału			Ogółem (N=477)
	ranga 1	ranga 2	ranga 3	
niewielu podejmuje ważne problemy badawcze	57,9	38,3	38,6	49,5
trudno powiedzieć	3,3	8,1	5,3	5,0
wielu podejmuje ważne problemy badawcze	38,7	53,7	56,1	45,5
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Okazuje się, że im lepiej wydział wypada w ocenie parametrycznej, tym mniej respondentów przekonanych jest, że naukowcy w ich dziedzinie badają ważne problemy. Wśród respondentów z wydziałów o randze „1” 38,7% badanych deklaruje łącznie, że wielu podejmuje ważne problemy badawcze. Na wydziałach o randze „3” 56,1% respondentów udziela takiej odpowiedzi. Rozkłady w podziale na rangi wydziałów ukazuje tabela 16.

Opinie dotyczące powszechności najpoważniejszych naruszeń etosu naukowego wskazują, że badani są przekonani, że mają one charakter incydentalny. Co trzeci (34,4%) respondent orzeka, że naukowców przywłaszczających idee jest bardzo niewiele i niemal tyle samo (35,1%) ocenia, że jest ich raczej niewiele. Co dziewiąty badany (11,7%)

uznaje, że raczej wielu naukowców z jego dziedziny przywłaszcza idee, a zaledwie 1,9% ocenia, że takich badaczy jest bardzo wielu, natomiast 16,9% nie potrafi ocenić, jak wielu naukowców przywłaszcza idee.

Przekonanie o tym, że niewielu uczonych przywłaszcza idee jest najbardziej powszechne wśród respondentów z wydziałów technicznych – 76,8% udziela odpowiedzi „bardzo niewiele” lub „niewiele” w porównaniu z 61,4% respondentów z wydziałów społeczno-ekonomicznych i 63% badanych z wydziałów humanistycznych. Rozkłady w podziale na profile nauki ukazuje tabela 17. Ponownie nie ma podstaw do wnioskowania, że w naukach technicznych rzeczywiście niewiele osób przywłaszcza idee. Odnotować można jednak, że normy związane z poszanowaniem pierwszeństwa w nauce są mniej narażone na erozję wynikającą z przekonania o powszechności praktyk lekceważenia tej zasady.

Tabela 17. Postrzeganie powszechności przywłaszczania idei w podziale na profil nauki na wydziale (w%)

Postrzegana skala nierzetelności w przywłaszczaniu idei	Profil nauki na wydziale			Ogółem (N=479)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
wielu przywłaszcza idee	16,9	21,6	8,4	13,6
trudno powiedzieć	20,1	17,0	14,8	16,9
niewiele przywłaszcza idee	63,0	61,4	76,8	69,5
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

W odniesieniu do pytania o powszechność fałszowania badań uzyskano najwięcej odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Rozkład w podziale na profile nauki prezentuje tabela 18. Na dużą część tych odpowiedzi składają się odpowiedzi respondentów z wydziałów humanistycznych – 43,3% z nich dystansuje się od odpowiedzi na to pytanie. Być może w naukach tych nie stosuje się takich rozróżnień. Stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” odnotowano także wśród pozostałych respondentów. Znikomy odsetek badanych uznaje, że raczej wielu i bardzo wielu badaczy fałszuje wyniki badań: 2,3% uznaje, że raczej wielu fałszuje wyniki, 2,1% wskazuje na odpowiedzi bardzo wielu.

Tabela 18. Postrzegana skala fałszowania wyników badań w podziale na profile nauki na wydziale (w %)

Postrzegana skala w fałszowaniu wyników badań	Profil nauki na wydziale			Ogółem (N=476)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
wielu fałszuje wyniki badań	3,9	5,8	4,3	4,4
trudno powiedzieć	43,2	29,1	31,9	35,1
niewiele fałszuje wyniki badań	52,9	65,1	63,8	60,5
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Kolejne pytanie dotyczyło postrzegania powszechności podejmowania się obowiązków niemożliwych do rzetelnego wykonania. Wyróżniono dwie sytuacje: rzetelne wykonanie jest niemożliwe ze względu na czas, i rzetelne wykonanie nie jest możliwe ze względu na kompetencje. W ocenie badanych, w ich dyscyplinach naukowych większym problemem

jest przyjmowanie zobowiązań mimo braku czasu niż podejmowanie się zadań, których nie można wykonać z powodu braku kompetencji. Co trzeci respondent (32,3%) ocenia, że w ich dyscyplinie naukowej raczej wielu nierzetelnie wykonuje część swoich zobowiązań z uwagi na brak czasu, a co dziesiąty (9,1%) uważa, że sytuacja ta dotyczy bardzo wielu kolegów. Trzech na dziesięciu badanych (29,3%) wskazuje, że raczej niewielu podejmuje się w sytuacji braku czasu nowych zadań, a 13,7% uznaje, że takich osób jest bardzo niewiele, a 15,8% nie potrafiło ocenić skali tych praktyk. Natomiast tylko co piąta (19,1%) osoba uważa, że raczej wielu badaczy podejmuje się zadań, których nie są w stanie rzetelnie wykonać, gdyż brakuje im kompetencji. Tylko 3,3% respondentów uważa, że takich naukowców jest bardzo wielu, 40,1% badanych uznaje, że raczej niewielu podejmuje to ryzyko, a 19,3% uważa, że jest ich bardzo niewielu.

Skala problemu wydaje się być nieco większa w naukach społeczno-ekonomicznych – 52,3% badanych z tych wydziałów uznaje, że ich koledzy podejmują się zadań, mimo, iż nie mają czasu, by je rzetelnie wykonać, a 28,4% uznaje, że wielu badaczy w ich dyscyplinach podejmuje się zadań, do których nie ma kwalifikacji. Przeciążenie zadaniami zdaje się być stosunkowo mniej dotkliwe na wydziałach humanistycznych i technicznych – tam odpowiednio 39,5% i 38,4% respondentów uznaje, że wielu badaczy podejmuje się wykonania badań, których nie mogą wykonać rzetelnie z uwagi na brak czasu. W odniesieniu do podejmowania się zadań, mimo braku odpowiednich kwalifikacji, zróżnicowania w zależności od profilu nauki na wydziale są niewielkie. Rozkłady odpowiedzi w podziale na profile nauki prezentuje tabela 19.

Tabela 19. Postrzegana skala nierzetelności w podejmowaniu obowiązków ze względu na czas i kompetencje w podziale na profil nauki na wydziale (w %)

Postrzegana skala nierzetelności w podejmowaniu obowiązków niemożliwych do wykonania ze względu na czas (N=482)	Profil nauki na wydziale			Ogółem
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
wielu podejmuje się obowiązków niemożliwych do rzetelnego wykonania ze względu na czas	39,5	52,3	38,4	41,3
trudno powiedzieć	18,5	13,6	14,8	15,8
niewielu podejmuje się obowiązków niemożliwych do rzetelnego wykonania ze względu na czas	42,0	34,1	46,8	42,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
Postrzegana skala nierzetelności w podejmowaniu obowiązków niemożliwych do wykonania ze względu na kompetencje (N=481)	Profil nauki na wydziale			Ogółem
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
wielu podejmuje się obowiązków niemożliwych do rzetelnego wykonania ze względu na kompetencje	19,1	28,4	22,5	22,5
trudno powiedzieć	24,2	13,6	15,7	18,1
niewielu podejmuje się obowiązków niemożliwych do wykonania ze względu na kompetencje	56,7	58,0	61,9	59,5
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

W naukach społeczno-ekonomicznych znaleźć można stosunkowo więcej osób wątpiących w rzetelność innych badaczy niż na wydziałach o profilach humanistycznych i technicznych (tab. 20).

Tabela 20. Postrzegana skala nierzetelności w podziale na kategorie a profil nauki na wydziale (w %)

Postrzegana skala nierzetelności w podziale na kategorie	Profil nauki na wydziale			Ogółem (N=463)
	nauki humanistyczne	nauki społeczno-ekonomiczne	nauki techniczne	
przekonani o braku rzetelności	11,3	14,1	8,8	10,6
wątpiący w rzetelność	30,0	40,0	28,1	30,9
przekonani o rzetelności	44,0	35,3	49,1	44,9
głęboko przekonani o rzetelności	14,7	10,6	14,0	13,6
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

5. NAJWAŻNIEJSZE USTALENIA

Respondenci są przeświadczeni, że albo na ich wydziałach nie mają miejsca naruszenia rzetelności naukowej albo społeczność naukowa jest dobrze zabezpieczona na wypadek takich sytuacji, gdyż w przeszłości zarówno władze wydziału, jak i sami uczeni reagowali właściwie. Badani poczuwają się do środowiskowej odpowiedzialności za zapobieganie nadużyciom w nauce i przykładają dużą wagę do środowiskowych, nieformalnych nacisków na rzecz rzetelności naukowej. Część z nich może być niechętna procedurom, które w celu zapobiegania nierzetelności naukowej mogą uruchamiać władze wydziału. Zasada szacunku dla wkładu wnoszonego do nauki przez poszczególnych uczonych wzmacniana jest przez potencjalne sankcje ze strony społeczności uczonych – prawie wszyscy badani byłiby skłonni zabrać publicznie głos, gdyby na ich wydziale popełniono plagiat. Reguła uniwersalizmu odnosząca się do tego, że uznanie z środowisku naukowym ma zależeć wyłącznie od rzeczowych kryteriów nie jest zabezpieczona w takim samym stopniu – napiętnowanie faworyzowania osób ze względu na powiązania rodzinne i towarzyskie nie jest powszechną praktyką. Opinie dotyczące postrzeganej powszechności najcięższych naruszeń etosu naukowego wskazują, że badani są przekonani, że mają one charakter incydentalny. Środowiskowe naciski na rzecz podtrzymania etosu są nieco mniejsze na wydziałach o profilu społeczno-ekonomicznym. Profesorowie są nieco bardziej gotowi wywierać takie naciski niż doktorzy habilitowani.

Naukowcy są przeświadczeni o szczególnym charakterze ich zawodu. Badani respondenci traktują swoją pracę w kategoriach misji. Zdecydowana większość (82%) z nich uznaje, że to szczególna misja w zakresie kształcenia młodego pokolenia, 75% uznaje się za szczególną misję na rzecz rozwoju nauki, a 68,8% z nich nie zgadza się ze stwierdzeniem, że praca ta jest taka sama jak każda inna i nie ma w niej nic szczególnego²⁰².

²⁰² Firlit, E.: Praca w zawodzie nauczyciela akademickiego – motywy podjęcia pracy cechy specyficzne zawodu. Opracowanie przygotowane w granicy KBN nr HOAO1728 „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej”, część opracowania „Wartości i procedury w pracy akademickiej. Raport z badań empirycznych”.

Ten wyjątkowy kontekst instytucjonalny zdaje się być trafnie rozpoznawany przez społeczne otoczenie uczelni. „Nauka cieszy się społecznym autorytetem (...), a dążenie do prawdy, uczciwość i rzetelność są niezbędnymi elementami działalności naukowej. (...) Pojawiające się od czasu do czasu afery w świecie nauki – wykryte plagiaty czy oszustwa dotyczące uzyskanych wyników badań – podkreślają, paradoksalnie, wysokość standardów etycznych, jakie obowiązują naukowców”²⁰³. Daje to podstawę do umacniania społecznej odpowiedzialności uczelni jako miejsca, które wyznacza wzorce o rzetelności i uczciwości pracy. Zasady i wartości mogą przenikać poza życie uczelni dzięki staraniom naukowców, by utrzymywać wysokie standardy. Czy tego rodzaju efekty mają miejsce, pozostaje otwartym pytaniem.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Derczyński, W.: *O uczciwości i rzetelności zawodowej*. Raport z badań. CBOS, Warszawa 2006.
- [2] Derczyński, W.: *Opinie o uczciwości i rzetelności zawodowej*. Raport z badań. CBOS, Warszawa 2000.
- [3] Firlit, E.: *Praca w zawodzie nauczyciela akademickiego – motywy podjęcia pracy cechy specyficzne zawodu*. Opracowanie przygotowane w granic KBN nr HOAO1728 „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej”, część opracowania „Wartości i procedury w pracy akademickiej. Raport z badań empirycznych”.
- [4] Merton, R.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. PWN, Warszawa 2002.
- [5] Ossowski, S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. PWN, Warszawa 1962.
- [6] Węgrzecki, A.: *Etos akademicki, jego struktura i rola w życiu i działalności uczelni*. Opracowanie przygotowane w granic KBN nr HOAO1728 „Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej”.

²⁰³ Derczyński, W.: *O uczciwość...*, op.cit., s. 4.

ROZDZIAŁ 12

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN, LUCYNA PROROK

SZKOLNICTWO WYŻSZE I NAUKA W STRATEGIACH ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO POLSKI I REGIONU (NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO)

1. WPROWADZENIE

W kontekście problematyki, jaką jest społeczna odpowiedzialność uczelni niniejsze opracowanie ma za zadanie pokazać dualną rzeczywistość funkcjonowania uczelni wyższych. Na ową dwoistość składają się następujące elementy:

- z jednej strony oczekiwania i możliwości otoczenia społecznego i politycznego wobec uczelni, jako instytucji. Przy czym otoczenie społeczno – polityczne uczelni wyższych wyznacza ściśle ramy jej funkcjonowania, jakimi są rozwiązania legislacyjne określające zasady, warunki oraz kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnym europejskim społeczeństwie opartym na wiedzy. Ten prawny aspekt funkcjonowania uczelni został przedstawiony w oparciu o obowiązujące dokumenty unijne i krajowe w pierwszej części artykułu, co można jedynie skomentować stwierdzeniem, że polskie uczelnie muszą dostosować się do unijnych standardów, jeżeli chcą konkurować z europejskim szkolnictwem wyższym. Taka jest rzeczywistość formalna istnienia obecnie uczelni, które jako instytucje społeczne ponoszą również odpowiedzialność za procesy ogólnospołeczne, takie jak globalizacja, ale również odczuwają ich konsekwencje, takie jak: zjednoczenie Europy i otwarcie się rynku edukacyjnego na kontynencie.
- z drugiej strony mamy do czynienia z oczekiwaniami wobec uczelni jako uczestnika życia społecznego, podmiotu, który tworzy społeczną rzeczywistość. W tej roli uczelnie wyższe postrzegane są przez pryzmat ludzi – wykładowców, ich osiągnięć, sposobu nauczania i przekazywania wiedzy. W tym ujęciu szkolnictwu wyższemu przypisuje się rolę podmiotu kreującego zmiany lub strategię dostosowawczą do tychże zmian społecznych, politycznych, jakie mają miejsce we współczesnej Polsce i Europie. Od uczelni oczekuje się konkretnych działań, oferty edukacyjnej, jakości wiedzy, które odpowiednio *opakowane* oraz sprzedane stanowiąby kapitał konkretnych jednostek, instytucji, organizacji, czy grup społecznych.

Związane z tym zagadnienia zostały przedstawione w oparciu o badania prowadzone w ramach realizowanego obecnie w Katedrze Socjologii Edukacji Uniwersytetu Łódzkiego międzynarodowego projektu badawczego "New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education" (akronim NESOR).

2. ZNACZENIE POLITYKI ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO UNII EUROPEJSKIEJ DLA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I NAUKI

W obliczu procesów globalizacyjnych i towarzyszącej im transformacji gospodarki z postindustrialnej do opartej na wiedzy, Unia Europejska przyjęła całościową i zintegrowaną strategię rozwoju społeczno-gospodarczego, jaką jest Strategia Lizbońska. Postawiono w niej na stworzenie w UE efektywnej i konkurencyjnej gospodarki, ale osiągnięcie tego celu nie jest możliwe bez stworzenia społeczeństwa wiedzy, czyli takiego typu społeczeństwa, w którym "wiedza i powiązane z nią umiejętności stanowią podstawowy element społecznego kapitału jednostki oraz modernizacyjnych zasobów społeczeństwa."²⁰⁴ Dlatego właśnie, jak piszą autorzy publikacji *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*²⁰⁵, strategia ta przyznaje szczególnie miejsce szkołom wyższym, gdyż to uczelnie są miejscem tworzenia i rozpowszechniania wiedzy a także pozyskiwania jej z otoczenia. Tym samym uczelnie kształtują społeczeństwo wiedzy i przyczyniają się do budowy gospodarki opartej na wiedzy.

Pojawiają się w związku z tym pytania o to:

- Czy polski Rząd wychodzi naprzeciw formułowanym przez Unię Europejską w Strategii Lizbońskiej postulatом zwiększenia tempa rozwoju społecznego, kulturowego i gospodarczego?
- Czy Polska posiada własną politykę rozwoju odpowiadającą postulatом Strategii Lizbońskiej?
- Jak zamierza stworzyć społeczeństwo i gospodarkę oparte na wiedzy?
- Jakie miejsce zajmuje i jaką rolę odgrywa w polityce rozwoju społeczno-gospodarczego Polski (oraz regionu) szkolnictwo wyższe i nauka, oraz jakie znaczenie im się przypisuje w procesie budowania społeczeństwa wiedzy/gospodarki opartej na wiedzy – głównych wyzwań cywilizacyjnych współczesnej Europy?

Najważniejszym obecnie programem społeczno-gospodarczym Unii Europejskiej jest przyjęta w marcu 2000 r. Strategia Lizbońska, której celem w perspektywie do 2010 roku jest uczynienie z UE wiodącej gospodarki świata. Ze względu na nieefektywne wdrażanie i brak spodziewanych rezultatów Strategii Lizbońskiej w 2005 r. dokonano jej modernizacji i przyjęto dokument "Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej"²⁰⁶. Kilka miesięcy później

²⁰⁴ J. Kochanowski: Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy – kilka uwag porządkujących, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", Nr1/27/2006, s. 83.

²⁰⁵ Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej, Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2005, s. 7.

²⁰⁶ Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej, (Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy), Komunikat na wiosenny Szczyt Rady Europejskiej, Bruksela 2.02.2005, COM(2005)24 końcowy, {SEC(2005) 192}, {SEC(2005) 193}.

zaś Unia ogłosiła "Wspólne działania na rzecz wzrostu i zatrudnienia: Wspólnotowy program lizboński". Jednym z najważniejszych celów nowego podejścia jest zredukowanie priorytetów oraz nadmiernie ambitnych wskaźników dotyczących ich realizacji. Dlatego spośród celów odnowionej strategii postawiono przede wszystkim na:

- uczynienie z Europy bardziej atrakcyjnego miejsca do lokowania inwestycji i podejmowania pracy;
- rozwijanie wiedzy i innowacji dla wzrostu;
- tworzenie większej liczby trwałych miejsc pracy.²⁰⁷

Dla realizacji przez państwa członkowskie celów postawionych w odnowionej Strategii Lizbońskiej celów Komisja Europejska przyjęła Zintegrowany Pakiet Wytucznych dla Wzrostu i Zatrudnienia 2005-2008²⁰⁸ oraz Strategiczne Wytuczne Wspólnoty na lata 2007-2013²⁰⁹. W dziedzinie edukacji i kształcenia Unia Europejska realizuje program "Edukacja i Szkolenia 2010"²¹⁰ oraz "Zintegrowany Program Działań na rzecz uczenia się przez całe życie"²¹¹.

Strategia Lizbońska, jak i opracowany przez Komisję Europejską w ramach Procesu Bolońskiego w 2003 roku dokument *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*²¹² czy dokument z 2005 roku *Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienie pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej*²¹³ wyraźnie akcentują rolę, jaką szkolnictwo wyższe powinno odegrać w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Osiągnięcie tego celu stawia jednak przed europejskim szkolnictwem wyższym szereg wyzwań, takich jak: zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, bliska współpraca instytucji szkolnictwa wyższego i jednostek sektora badawczo-rozwojowego z sektorem gospodarki, a w szczególności przemysłu wysokich technologii, otwartość i współpraca międzynarodowa środowisk akademickich, a także mobilność studentów i kadry akademickiej. Wyzwania te w równym stopniu odnoszą się do obecnej kondycji szkolnictwa wyższego, jak i sektora badawczo-rozwojowego w Polsce. W kontekście roli jaką uczelnie mają odegrać w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy Komisja Europejska opracowała w 2006 roku dokument *Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje*²¹⁴, w którym

²⁰⁷ Wspólne działania na rzecz wzrostu i zatrudnienia: Wspólnotowy program lizboński, (Common Actions for Growth and Employment: The Community Lisbon Programme), Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela 20.07.2005, COM(2005) 330 końcowy {SEC(2005) 981}.

²⁰⁸ Zintegrowany Pakiet Wytucznych dla Wzrostu i Zatrudnienia 2005-2008 (ZPW) (Integrated Guidelines on Growth and Jobs 2005-2008), KE, Bruksela 12.04.2005, COM(2005) 141 końcowy 2005/0057 (CNS).

²⁰⁹ Polityka spójności wspierająca wzrost gospodarczy i zatrudnienie: Strategiczne Wytuczne Wspólnoty na lata 2007-2013 (SWW) (Cohesion Policy in support of Growth and Jobs – Community Strategic Guidelines 2007-2013), KE Bruksela 5.07.2005, COM(2005)0299.

²¹⁰ Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 (Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010), KE, Luksemburg 2002 (tłumaczenie Ministerstwa Edukacji Narodowej).

²¹¹ Program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Action Programme in the field of lifelong learning), Decyzja Nr 1710/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r.

²¹² Rola uniwersytetów w Europie wiedzy (The Role of the Universities in the Europe of Knowledge), KE, Bruksela 5.02.2003, COM(2003) 58 ostateczny.

²¹³ Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienie pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej (Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy), KE, Bruksela 20.04.2005, COM(2005) 152 końcowy {SEC(2005)518}.

²¹⁴ Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje (Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation), Komunikat Komisji do rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela 10.05.2006, COM(2006) 208.

określono obszary wymagające zmian. Komisja wyraziła również gotowość wspierania modernizacji uniwersytetów uniijnych w ramach procesu wyznaczania dobrych wzorców i dzielenia się nimi oraz poprzez programy finansowania na rzecz edukacji, badań i innowacji oraz fundusze strukturalne i Fundusz Spójności.

3. PLANY ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO POLSKI

Wysiłek modernizacyjny wymagany jest również od Polski, którą nadal dzieli od bogatszych państw Unii Europejskiej znaczny dystans rozwojowy. W odpowiedzi na wyzwania Strategii Lizbońskiej Polska wypracowała własną politykę rozwoju, której sposób prowadzenia ujęty został w ramy prawne na mocy ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju przyjętej przez Sejm RP i podpisanej przez Prezydenta RP w grudniu 2006 roku²¹⁵. Na mocy tej ustawy za nadrzędny dokument określający podstawowe kierunki rozwoju Polski traktuje się strategię rozwoju kraju. Polityka rozwoju prowadzona jest także przy pomocy strategii sektorowych, strategii rozwoju województw, strategii rozwoju lokalnego. Do realizacji strategii ustanawia się krajowe programy operacyjne służące osiągnięciu celów przy wykorzystaniu środków publicznych (w tym środków unijnych).

W przypadku gdy cele rozwoju mogą być osiągnięte przez kilka skoordynowanych tematycznie programów operacyjnych przewidziane jest w ustawie tworzenie planów wykonawczych. Planem wykonawczym Strategii Rozwoju Kraju 2007-2015 w oparciu o środki pochodzące z budżetu UE na lata 2007-2013 jest dokument Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia.

Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015

Wychodząc naprzeciw odnowionej Strategii Lizbońskiej opracowano Strategię Rozwoju Kraju 2007-2015 (SRK), która spaja wszelkie działania rozwojowe podejmowane na rzecz poprawy warunków społeczno-gospodarczych. SRK jest podstawowym dokumentem strategicznym określającym cele i priorytety w obszarze rozwoju społeczno-gospodarczego Polski oraz warunki, które powinny ten rozwój zapewnić. Przy opracowywaniu SRK wykorzystane zostały strategiczne i programowe dokumenty Wspólnoty Europejskiej oraz rządu Rzeczypospolitej Polskiej (w tym Krajowy Program reform na lata 2005-2008)²¹⁶.

Zadaniem Strategii jest "odważne, lecz jednocześnie realistyczne zaprogramowanie rozwoju i modernizacji kraju, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości wykorzystania obecności Polski w UE, a także wszystkich zasobów i atutów, które nasz kraj posiada, na rzecz poprawy poziomu i jakości życia oraz rozwoju społeczno-gospodarczego."²¹⁷ Do zasobów i atutów, o których tu mowa, należą rzesze młodych i coraz lepiej wykształconych Polaków, wysoka przedsiębiorczość polskiego społeczeństwa, a także duży rynek wewnętrzny.

²¹⁵ Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, Dz. U. Nr 227, Poz. 1658.

²¹⁶ Krajowy Program reform na lata 2005-2008 uznany został przez autorów Białej Księgi Polskiego Forum Strategii Lizbońskiej 2006 za swoistą narodową Strategię Lizbońską, która pozwoli na stworzenie w Polsce społeczeństwa wiedzy oraz innowacyjnej i konkurencyjnej gospodarki.

²¹⁷ Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, W-wa 2006 (dokument przyjęty przez Radę Ministrów 29 listopada 2006 r.), s. 8.

W wizji rozwoju Polski do 2015 r. podkreśla się, że państwo będzie promowało rozwój kapitału intelektualnego, zarówno w odniesieniu do osób, jak i organizacji. Podkreśla się konieczność tworzenia przez państwo sprzyjających warunków dla awansu zawodowego i finansowego najbardziej uzdolnionym, twórczym i przedsiębiorczym. Celem jest wzrost aktywności i mobilności społeczno-zawodowej ludności, wysoki poziom wykształcenia i nieustanne podnoszenie kwalifikacji przez pracowników.

Rolę szkolnictwa wyższego uwzględniono w Strategii w ramach priorytetu 1 – "Wzrost konkurencyjności i innowacyjności gospodarki" gdzie wskazuje się na konieczność podniesienia poziomu technologicznego gospodarki przez większe nakłady na badania i rozwój oraz innowacje (zwiększenie nakładów na B+R, wzmocnienie współpracy placówek naukowo-badawczych z przedsiębiorstwami, ukierunkowanie finansowania badań). W punkcie "Podniesienie poziomu technologicznego gospodarki przez wzrost nakładów na badania i rozwój oraz innowacje" uznano uczelnie i inne ośrodki naukowo-badawcze za główne źródło innowacji i przewidziano w strategii zwiększenie finansowania nauki i szkolnictwa wyższego. Za niezbędne uważa się odnowienie kadry badawczej oraz zwiększenie umiejętności (zwłaszcza w zakresie marketingu i sprzedaży osiągnięć naukowych), a także inwestowania w infrastrukturę naukową. Autorzy strategii podkreślają, iż Polska potrzebuje kilku uczelni kształcących na najwyższym światowym poziomie oraz wymaga stymulowania tych kierunków kształcenia, które w niedalekiej przyszłości będą stanowić o sile konkurencyjnej polskiej gospodarki i przyczynią się do powstawania gospodarki opartej na wiedzy.

W ramach priorytetu 2 – "Poprawa stanu infrastruktury technicznej i społecznej" poświęcono fragment infrastrukturze edukacji. Mowa jest tu o konieczności zapewnienia kompetentnej kadry, skutecznego zarządzania, systemu ewaluacji oraz odpowiedniej bazy materialnej na wszystkich poziomach kształcenia, zarówno w odniesieniu do podmiotów publicznych, jak i niepublicznych placówek edukacyjnych. W ramach tego priorytetu nie wspomina się o poprawie infrastruktury szkolnictwa wyższego.

Priorytet 3 – "Wzrost zatrudnienia i podniesienie jego jakości" wspomina o roli uczelni w punkcie "Inicjatywy na rzecz równości szans na rynku pracy". W celu promowania przedsiębiorczości postulowane jest zakładanie w środowiskach akademickich stowarzyszeń gospodarczych i organizacji pozarządowych sieci instytucji inkubujących przedsiębiorczość. W innym punkcie tego priorytetu "Dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy" wspomina się, wskazując osobno na szkolnictwo wyższe, o działaniach na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie, w tym wzbogacenia ofert kształcenia zawodowego na poziomie wyższym.

W ramach priorytetu 6 – "Rozwój regionalny i podniesienie spójności terytorialnej" w odniesieniu do polityki regionalnej państwa wobec województw przewiduje się wsparcie dla województwa łódzkiego, m.in. na rozwój regionalnego potencjału akademickiego i naukowo-badawczego.

Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia (NSRO) 2007-2013 / Narodowa Strategia Spójności (NSS)

Polska, wstępując do Unii Europejskiej (UE) w maju 2004 r., włączyła się w realizację jednej z ważniejszych wspólnotowych polityk – polityki spójności, mającej na celu promowanie harmonijnego rozwoju całego terytorium UE-25 poprzez działania prowadzące do zmniejszania dysproporcji w poziomach rozwoju jej regionów, a tym samym

do wzmocnienia spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej Wspólnoty.²¹⁸ Na podstawie wytycznych UE określających główne cele polityki spójności oraz uwzględniając uwarunkowania społeczno-gospodarcze Polski przygotowano "Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007-2013 (NSRO) wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie". Dokument ten przedstawia analizę sytuacji społeczno-gospodarczej kraju i jej regionów, formułuje najważniejsze wyzwania dla kraju w perspektywie kolejnych lat oraz określa cele zmierzające do osiągnięcia spójności społeczno-gospodarczej i terytorialnej z krajami i regionami Wspólnoty. Dodatkowo przedstawiono w nim opis następujących programów operacyjnych, realizujących zakładane w NSRO cele:

- Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko (PO IiŚ).
- Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (PO IG).
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL).
- 16 Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO).
- Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej (PO RPW).
- Program Operacyjny Pomoc Techniczna (PO PT).
- Programy Operacyjne Europejskiej Współpracy Terytorialnej (PO EWT).

Określono także kierunki wsparcia ze środków finansowych dostępnych z budżetu UE w okresie siedmiu najbliższych lat w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR), Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) oraz Funduszu Spójności (Polska w latach 2007-2013 będzie największym beneficjentem europejskiej polityki spójności). NSRO jest instrumentem odniesienia dla przygotowania programów operacyjnych, uwzględniając jednocześnie zapisy Strategii Rozwoju Kraju na lata 2007-2015 (SRK) oraz Krajowego Programu Reform na lata 2005-2008 (KPR), odpowiadającego na wyzwania zawarte w Strategii Lizbońskiej.

"Celem strategicznym Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia dla Polski jest tworzenie warunków dla wzrostu konkurencyjności gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości zapewniającej wzrost zatrudnienia oraz wzrost poziomu spójności społecznej, gospodarczej i przestrzennej."²¹⁹

W części dokumentu zatytułowanej "Strategia rozwoju społeczno-gospodarczego kraju" jako jedno z wyzwań w horyzoncie średnioterminowym (siedmiu najbliższych lat) związanych z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, wskazuje się zwiększenie inwestycji w kapitał ludzki, w tym stworzenie warunków, dzięki którym wzrośnie liczba uczniów zainteresowanych naukami ścisłymi, a w następstwie liczba studentów na kierunkach technicznych i ścisłych i w końcu pracowników o odpowiednich kwalifikacjach. W wizji rozwoju gospodarki mowa jest natomiast o innowacyjności gospodarki polskiej w 2013 roku opartej na istotnym zwiększeniu przez przedsiębiorstwa przemysłowe nakładów na działalność innowacyjną, w tym udziału wydatków na B+R oraz stymulowaniu współpracy jednostek naukowych z sektorem przemysłowym i usługowym.

²¹⁸ W pierwszych latach członkostwa w Unii Europejskiej kompleksowym dokumentem określającym strategię społeczno-gospodarczą Polski był Narodowy Plan Rozwoju 2004-2006, dokument programowy stanowiący w poprzednich okresach programowania podstawę planowania poszczególnych dziedzin interwencji strukturalnych, jak i zintegrowanych wieloletnich programów operacyjnych o charakterze horyzontalnym i regionalnym. NPR zawierał wskazanie celów, działań oraz wielkości interwencji funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności, ukierunkowanych na zmniejszanie dysproporcji w poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego pomiędzy krajem członkowskim, a Unią Europejską.

²¹⁹ Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie (Narodowa Strategia Spójności), MRR, W-wa 2007, (dokument zaakceptowany przez Komisję Europejską w maju 2007 r.), s. 40.

W ramach 2. horyzontalnego celu polityki spójności w Polsce "Budowa i modernizacja infrastruktury technicznej i społecznej mającej podstawowe znaczenie dla wzrostu konkurencyjności Polski", we fragmencie poświęconym wsparciu podstawowej infrastruktury społecznej, podkreśla się wagę efektywności nauczania jako głównego czynnika warunkującego funkcjonowanie nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy i innowacji. Dlatego wskazuje się na konieczność zwiększenia dostępności edukacyjnej, "poprzez budowę i modernizację infrastruktury, a w szczególności poprzez budowę i rozbudowę obiektów naukowo-badawczych i obiektów dydaktycznych, a także wyposażenie ich w sprzęt naukowo-badawczy, w tym laboratoria, pracownie komputerowe, biblioteki oraz budowę i modernizację uczelni".²²⁰

W innym (czwartym) wiodącym celu NSRO "Podniesienie konkurencyjności i innowacyjności przedsiębiorstw, w tym szczególnie sektora wytwórczego o wysokiej wartości dodanej oraz rozwój sektora usług" większość wymienionych niżej kwestii wiąże się pośrednio z szkolnictwem wyższym i nauką:

- tworzenie i rozwój infrastruktury proinnowacyjnego otoczenia biznesu, w tym ośrodków inicjujących powstawanie przedsięwzięć innowacyjnych (inkubatory technologiczne, parki naukowo-technologiczne, centra transferu technologii i innowacji, akceleratory technologii);
- podwyższanie kapitału ludzkiego poprzez *e-learning*, e-edukację (w tym realizacja komplementarnych projektów analityczno-badawczych, promocyjnych i szkoleniowo-doradczych w zakresie e-learningu na poziomie krajowym);
- zwiększenie nakładów na B+R zarówno ze środków publicznych jak i prywatnych;
- podniesienie konkurencyjności nauki poprzez ukierunkowanie badań naukowych na rozwojowe dziedziny i dyscypliny naukowe;
- podniesienie konkurencyjności polskiej nauki poprzez unowocześnienie jednostek badawczych (w tym rozwój infrastruktury informatycznej i informacyjnej nauki oraz jej zasobów cyfrowych) oraz rozwoju współpracy między nimi (konsolidacja jednostek naukowych i infrastruktury badawczej na szczeblu krajowym);
- wykorzystanie ICT w kształceniu jako element projektów rozbudowy uczelni wyższych o profilach ścisłych i technicznych.

Z analizy celów horyzontalnych Narodowych Ram Odniesienia 2007-2013 wyłania się bardziej konkretny plan rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, który w rezultacie ukierunkowany jest na realizację założeń Strategii Lizbońskiej. Niemniej jednak i w tym dokumencie mało mówi się wprost o roli i/lub potrzebach szkolnictwa wyższego w rozwoju społeczno-gospodarczym kraju. Za znaczące z tej perspektywy uznać można programy operacyjne PO IG i PO KL.

Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka

Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka 2007-2013 (PO IG)²²¹ jest jednym z instrumentów realizacji Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia 2007-2013 (NSRO). Oznacza to, że koncentruje się on na konieczności podjęcia wysiłku na rzecz wzrostu

²²⁰ jw., s. 60.

²²¹ Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka 2007-2013, MRR, W-wa 2007 (wersja zaakceptowana przez Komisję Europejską 25.09.2007).

konkurencyjności polskiej gospodarki przez wzmocnienie jej innowacyjności, zwłaszcza poprzez poprawę innowacyjności przedsiębiorstw. Innowacje traktowane są w PO IG jako główny czynnik tworzenia nowych, lepszych miejsc pracy, w szczególności miejsc pracy opartych na wiedzy, co jest aktualnie konieczne m.in. ze względu na rosnącą liczbę absolwentów szkół wyższych w Polsce. W związku z realizacją celu strategicznego NSRO Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka wychodzi naprzeciw założeniom Strategii Lizbońskiej, o czym świadczy przypisanie ponad 90% alokacji finansowej na działania w obszarach: B+R, innowacje, technologie informacyjne i komunikacyjne. Tym samym przyczynia się do rozwoju społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy w Polsce. Świadczy o tym także analiza wszystkich sześciu osi priorytetowych, które kładą nacisk na wspieranie innowacyjności procesowej, marketingowej i organizacyjnej, związanej z elektroniczną gospodarką opartą na wiedzy, upatrując w niej największy potencjał wzrostu gospodarczego i zdolności eksportowych. Osie priorytetowe realizowane w ramach programu to: 1. Badania i rozwój nowoczesnych technologii, 2. Infrastruktura sfery B+R, 3. Kapitał dla innowacji, 4. Inwestycje w innowacyjne przedsięwzięcia, 5. Dyfuzja innowacji, 6. Polska gospodarka na rynku międzynarodowym.

W przypadku celów szczegółowych przytaczana jest kwestia budowy gospodarki opartej na wiedzy, bądź bezpośrednio (cele szczegółowe: 1. "Zwiększenie innowacyjności przedsiębiorstw"; 5. "Tworzenie trwałych i lepszych miejsc pracy" i 6. "Wzrost wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w gospodarce"), bądź pośrednio – gdy cel dotyczy rozwoju polskiej nauki (cele: 2. "Wzrost konkurencyjności polskiej nauki" i 3. "Zwiększenie roli nauki w rozwoju gospodarczym"). Realizacja celu szczegółowego 2. "Wzrost konkurencyjności polskiej nauki" ma służyć zwiększeniu konkurencyjności polskich badań naukowych i prac rozwojowych poprzez koncentrację finansowania badań naukowych na priorytetowych kierunkach oraz poprawę poziomu wyposażenia jednostek naukowych w aparaturę naukowo-badawczą, w tym specjalistyczną i unikatową oraz infrastrukturę informatyczną nauki. Planowane jest również stymulowanie wzmocnienia potencjału kadrowego nauki w drodze jego odmładzania – włączania studentów i doktorantów do prowadzenia badań naukowych, wykorzystanie zagranicznych dobrych praktyk i wzmocnienie współpracy międzynarodowej. Uzupełnieniem powyższych działań mają być inicjatywy konsolidujące jednostki prowadzące działalność B+R.

Z kolei w ramach celu 3. "Zwiększenie roli nauki w rozwoju gospodarczym" mówi się o tzw. „trójkącie wiedzy”, na który składają się badania, kształcenie i innowacje. Innymi słowy, aby polska gospodarka stała się konkurencyjną i opartą na wiedzy, należy zwiększyć potencjał wiedzy poprzez badania naukowe, szerzyć ją poprzez kształcenie i wprowadzać do gospodarki poprzez innowacje. Tylko takie połączenie wraz z nowym podejściem do innowacji (*open innovation*²²²), zakłada szeroką kooperację naukowców z przedsiębiorcami, a przez to wzmocnienie roli nauki w gospodarce. W ramach PO IG zakłada się, że będzie również podstawą strategii rozwoju nauki, by mogła stać się ona siłą napędową rozwoju gospodarczego kraju.

Dla realizacji powyższych celów oś priorytetowa 1. "Badania i rozwój nowoczesnych technologii" przewiduje wsparcie finansowe dla uczelni (choć w przypadku beneficjentów mowa jest dokładnie o jednostkach naukowych, naukowcach – zwłaszcza

²²² Strategia ta polega na znajdowaniu i łączeniu nowych pomysłów, które są komplementarne do istniejących już projektów badawczo-rozwojowych oraz usuwaniu barier geograficznych, technologicznych, które stanowią przeszkodę w rozwoju nowych produktów i rynków.

młodych – i zespołach naukowców oraz studentach). W ramach tej osi finansowane lub dofinansowane będą m.in.:

- prognozowanie kierunków badań naukowych, które mogą wywrzeć największy wpływ na tempo rozwoju społeczno-gospodarczego kraju;
- strategiczne programy badań naukowych i prac rozwojowych;
- programy rozwojowe o charakterze aplikacyjnym ukierunkowane na bezpośrednie zastosowanie w praktyce gospodarczej lub o szczególnym wymiarze społecznym;
- projekty młodych naukowców w najlepszych zespołach badawczych w Polsce;
- badania naukowe realizowane w trakcie studiów doktoranckich w ramach międzynarodowej współpracy jednostek naukowych;
- projekty badawcze prowadzone w polskich jednostkach naukowych przez wybitnych uczonych z zagranicy.

W ramach osi priorytetowej przewidziano również wsparcie transferu wyników badań naukowych i prac rozwojowych do gospodarki poprzez dofinansowanie kosztów użytkowania ochrony własności przemysłowej wytworzonej w jednostkach naukowych mających siedzibę w Polsce.

Natomiast oś 2. "Infrastruktura sfery B+R" dotyczy wprost planów wsparcia finansowego jednostek naukowych i uczelni, przy czym chodzi tu głównie o wsparcie dla inwestycji w aparaturę naukową badawczą, niekiedy budynki i budowle oraz dofinansowanie inwestycji związanych z utrzymaniem i rozwojem infrastruktury informatycznej nauki (w tym rozwój zasobów naukowych w postaci cyfrowej). Jak piszą autorzy programu, realizacja działań przypisanych do osi 2. pozwoli na znaczące doinwestowanie bazy materialnej nauki, które powinno zaowocować zwiększeniem liczby projektów badawczych prowadzonych na najwyższym poziomie, rozwojem wyspecjalizowanej kadry naukowej oraz konsolidacją zespołów badawczych, konkurencyjnych w środowisku międzynarodowym.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki

Program Operacyjny Kapitał Ludzki (PO KL)²²³, podobnie jak PO IG, stanowi jeden z instrumentów realizacji Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia 2007-2013 (NSRO). Wpisując się w cel strategiczny NSRO, którym jest m.in. tworzenie warunków dla wzrostu konkurencyjności gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości zapewniającej wzrost zatrudnienia oraz wzrost poziomu spójności społecznej, gospodarczej i przestrzennej, PO KL koncentruje się przede wszystkim na realizacji drugiego celu horyzontalnego NSRO tj. na poprawie jakości kapitału ludzkiego i zwiększeniu spójności społecznej. Realizuje ten cel za pośrednictwem celu głównego Programu, który został sformułowany jako: "Wzrost poziomu zatrudnienia i spójności społecznej".

Z celu głównego wynika pięć celów szczegółowych Programu, które zostały zdefiniowane zgodnie z zasadą strategicznego podejścia (*strategic approach*). Polega ona na koncentracji wsparcia na kluczowych obszarach i najważniejszych problemach wymagających interwencji w zakresie zatrudnienia oraz podnoszenia jakości kapitału ludzkiego. Jednocześnie, kompleksowy charakter wsparcia został zaplanowany w taki sposób, aby umożliwić odpowiednie rozszerzanie zakresu dostępnej pomocy, zgodnie ze specyfiką problemów występujących na polskim rynku pracy. W ramach celu 4.

²²³ Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013, MRR, W-wa 2006, (wersja zaakceptowana przez Komisję Europejską 7 września 2007 r.).

"Upowszechnienie edukacji społeczeństwa na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym zwiększeniu jakości usług edukacyjnych i ich silniejszym powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy" podkreśla się konieczność zwiększenia odsetka ludności posiadającej co najmniej średnie wykształcenie zakończone maturą lub wyższe oraz zapewnienie jakości wykształcenia odpowiadającego standardom społeczeństwa opartego na wiedzy, przy równoczesnym ściślejszym dopasowaniu kierunków wykształcenia do wymogów rynku pracy.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki składa się z 10 Priorytetów, realizowanych równolegle na poziomie centralnym i regionalnym. **Priorytet IV "Szkolnictwo wyższe i nauka"** swoim zakresem obejmuje wsparcie na rzecz podniesienia jakości kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego oraz ściślejszego powiązania szkolnictwa wyższego i nauki z potrzebami konkurencyjnej i innowacyjnej gospodarki. Wśród celów szczegółowych Priorytetu IV autorzy programu wymieniają:

1. Dostosowanie kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb gospodarki i rynku pracy.
2. Poprawę jakości oferty edukacyjnej szkół wyższych.
3. Podniesienie atrakcyjności kształcenia w obszarze nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych na poziomie wyższym.
4. Podniesienie kwalifikacji kadr sektora B+R w zakresie współpracy z gospodarką oraz marketingu i komercjalizacji badań naukowych.

W szczegółowym opisie priorytetów PO KL w odniesieniu do Priorytetu IV "Szkolnictwo wyższe i nauka" mowa jest natomiast o dwóch działaniach. Działanie 4.1. "Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego szkolnictwa wyższego" ma na celu budowę potencjału rozwojowego uczelni poprzez umożliwienie im rozszerzenia i wzbogacenia oferty edukacyjnej, a także zapewnienie efektywnego zarządzania systemem szkolnictwa wyższego oraz dostosowanie struktury podaży absolwentów do potrzeb gospodarki.

W ramach działania 4.1. wyróżnia się jeszcze 3 poddziałania:

- 4.1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni
- 4.1.2. Zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy
- 4.1.3. Wzmocnienie systemowych narzędzi zarządzania szkolnictwem wyższym.

Z kolei Działanie 4.2. "Rozwój kwalifikacji kadr systemu B+R" ma na celu podniesienie kompetencji kadr systemu B+R do poziomu zapewniającego efektywną współpracę jednostek naukowych i przedsiębiorstw w zakresie wdrażania osiągnięć naukowych w gospodarce.

Budżet priorytetu "Szkolnictwo wyższe i nauka", w ramach wsparcia realizowanego w całości w komponencie centralnym, wyniesie €816 mln z Europejskiego Funduszu Społecznego (8,4% alokacji EFS) oraz €144 mln ze środków krajowych.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki i Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka odnoszą się przede wszystkim do zwiększania innowacyjności przedsiębiorstw i tworzenia trwałych i lepszych miejsc pracy. Zakres wsparcia w ramach PO KL będzie zatem komplementarny ze wsparciem realizowanym w ramach PO IG. Wsparcie realizowane w ramach Priorytetów III ("Wysoka jakość systemu oświaty") i IV ("Szkolnictwo wyższe i nauka") odnoszące się do wzmocnienia kompetencji społeczeństwa w zakresie nauk matematyczno – przyrodniczych i technicznych poprzez zwiększenie znaczenia tych nauk

w procesie kształcenia, będzie komplementarne z zadaniami realizowanymi w ramach Priorytetu I PO IG „Badania i rozwój nowoczesnych technologii”. Podobna interakcja zachodzi pomiędzy Priorytetem IV PO KL, w ramach którego wspierane będą działania na rzecz podnoszenia kwalifikacji kadr systemu B+R, a Priorytetem II PO IG, w którym przewidziano wsparcie na rzecz infrastruktury sfery B+R. PO KL (w szczególności w zakresie Priorytetu IV „Szkolnictwo wyższe i nauka”) będzie również komplementarny z Priorytetem I „Nowoczesna gospodarka” Programu Operacyjnego Rozwój Polski Wschodniej²²⁴, w ramach którego udzielane będzie wsparcie dla infrastruktury uczelni wyższych, infrastruktury społeczeństwa informacyjnego, wspierania innowacji oraz poprawy warunków dla działalności gospodarczej.

4. POLITYKA PAŃSTWA W ZAKRESIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I NAUKI

Szkolnictwo wyższe

Najważniejszym dokumentem w zakresie polityki edukacyjnej w Polsce jest "Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013" opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu²²⁵ w 2005 r. Wskazane w niej strategiczne zamierzenia w dziedzinie edukacji w Polsce wpisują się w ramy Strategii Lizbońskiej oraz program prac "Edukacja i szkolenia 2010", przyjęty przez Ministrów Edukacji UE i Komisję Europejską w 2002 r. "Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013" zakłada podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa do 2013 r. (70% osób z wykształceniem co najmniej średnim w grupie wiekowej 25-45 lat), przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia. Podkreśla się w niej również znaczenie stałego podnoszenia poziomu kwalifikacji przez osoby dorosłe.

W kontekście rozwoju szkolnictwa wyższego strategia uwzględnia tzw. Deklarację Bolońską, dokument przyjęty przez ministrów Edukacji UE oraz państw kandydujących w 1999 r. Jego celem jest stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego a tym samym stworzenie "Europy wiedzy" poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego. Głównymi kierunkami rozwoju edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego wymienionymi w strategii są:

- usprawnienie systemu zarządzania szkół wyższych (przy zachowaniu ich autonomii), z wykorzystaniem najlepszych praktyk stosowanych w gospodarce;
- wprowadzenie zmian w systemie finansowania szkolnictwa wyższego, w tym w szczególności:
 - powszechnej, częściowej odpłatności za studia, skorelowanej z systemem kredytów studenckich;
 - wprowadzenie systemu dopłat do czesnego dla studentów w formie stypendiów o charakterze socjalnym i motywacyjnym;
- podnoszenie jakości i upowszechnianie nowoczesnych metod kształcenia;
- zwiększenie współpracy między szkołami wyższymi a gospodarką;
- otwarcie szkół wyższych na kształcenie ustawiczne;
- umiędzynarodowienie studiów wyższych – budowa Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

²²⁴ Głównym celem osi priorytetowej I "Nowoczesna gospodarka" jest stymulowanie rozwoju konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy (Zob.: Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej 2007-2013, MRR, Warszawa 2007, wersja zaakceptowana przez Radę Ministrów).

²²⁵ Od 5 maja 2006 r. ministerstwo funkcjonuje pod nazwą Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Dokumentem rządowym związanym bezpośrednio ze szkolnictwem wyższym była "Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010" opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2004 r., która nie doczekała się formalnej akceptacji.

W kwestii kształcenia zawodowego i szkoleń edukacyjna polityka państwa sformułowana w "Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013" opiera się na ustaleniach tzw. Deklaracji Kopenhaskiej z 2002 r. Odrębnym dokumentem w tej dziedzinie jest "Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010" opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w 2003 r. Zgodnie z nią, za strategiczne w kontekście budowania społeczeństwa opartego na wiedzy uznaje się nadanie w Polsce odpowiedniej rangi koncepcji uczenia się przez całe życie, wyznaczenie kierunków rozwoju ustawicznego oraz w przyszłości koordynowanie i monitorowanie zachodzących w Polsce zmian z punktu widzenia oczekiwań społecznych i możliwości realizacyjnych. Niestety strategia błędnie utożsamia edukację ustawiczną tylko z doskonaleniem zawodowym i edukacją dorosłych a w konsekwencji odcina edukację ustawiczną od szkół wyższych. Tymczasem według Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku J. Delorsa²²⁶ **uniwersytet nie tylko będzie prowadził powszechne kształcenie na poziomie wyższym, ale będzie także kształcał zainteresowanych na najwyższym poziomie, odnawiał system kształcenia, wypracowywał i wdrażał innowacje edukacyjne, a tym samym będzie pomostem łączącym wyższą edukację z dalszym kształceniem.**

Nauka i sfera B+R

Do dokumentów o charakterze strategicznym dla rozwoju nauki w Polsce należą niewątpliwie opracowane przez Ministerstwo Nauki i Informatyzacji²²⁷ w 2004 roku "Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa do 2020 r." oraz ich uszczegółowienie w dokumencie: "Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2020 r." Oba dokumenty uwzględniały postanowienia Narodowego Planu Rozwoju 2004-2006 przyjętego przez Radę Ministrów w 2003 r. i miały być kontynuowane w Narodowym Planie Rozwoju 2007-2013²²⁸. Nawiązując do Strategii Lizbońskiej w "Założeniach..." wspomina się, lecz ogólnie, o konieczności selektywnego wspierania nauki, przede wszystkim badań naukowych i dziedzin, w których Polska jest w stanie konkurować na arenie międzynarodowej oraz kierunków, które przyczynią się do wzrostu konkurencyjności polskiej gospodarki. Dlatego w drugim z wymienionych dokumentów szczegółowo wskazywane są proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii do 2020 r. Pomocny w ukierunkowaniu rozwoju badań i technologii na dziedziny gwarantujące dynamiczny rozwój gospodarczy w perspektywie średnio i długookresowej oraz racjonalizację nakładów ze środków publicznych ma być Narodowy Program *Foresight*²²⁹, w ramach którego ustalono trzy pola badawcze: zrównoważony rozwój Polski, technologie informacyjne i telekomunikacyjne, bezpieczeństwo. Celem rozwoju nauki jest także racjonalizacja organizacyjnego i ludzkiego potencjału naukowego poprzez zmiany organizacyjne i strukturalne w Polskiej Akademii Nauk, uczelniach wyższych i jednostkach badawczo-rozwojowych oraz większa mobilność naukowców.

²²⁶ Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

²²⁷ MNiI zostało zlikwidowane przez poprzednią ekipę rządzącą 31 października 2005 r. Dział związany z informatyzacją kraju przejęło Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. Zadania MNiI w zakresie nauki przejęło Ministerstwo Edukacji i Nauki, które 5 maja 2006 r. zmieniło się w Ministerstwo Edukacji Narodowej, a sprawami nauki zajęło się powołane także 5 maja 2006 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

²²⁸ Narodowy Plan Rozwoju 2007-2013 zastąpiony został przez Narodowe Strategiczne ramy Odniesienia 2007-2013 (przyp. autorki).

²²⁹ Przedsięwzięcie dotyczące realizacji Narodowego Programu Foresight "Polska 2020", Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, W-wa 2006.

W "Założeniach..." mowa jest także o roli nauki we wspomaganie rozwoju cywilizacyjnego i kulturowego społeczeństwa, m.in. poprzez informowanie społeczeństwa o znaczeniu nauki, popularyzację jej osiągnięć i promocję. W związku z powyższym dokument ten za istotne dla realizacji postawionych celów rozwoju nauki traktuje:

- zmiany systemowe w nauce (wprowadzenie nowej jakości w systemie zarządzania nauką, przeformułowanie priorytetów, według których następuje przydzielanie środków finansowych na badania naukowe, zmianę finansowania nauki),
- zmiany dotychczasowej ewaluacji badań i jednostek naukowych (w kategoryzacji, koncepcji oceny i rankingu, w systemie ewaluacji badań naukowych).
- zmiany w finansowaniu badań naukowych i prac rozwojowych:
 - budżetowym – zwiększenie nakładów na naukę do 3 proc. PKB do 2013²³⁰ r. oraz wskazanie preferowanych kierunków podziału środków pomiędzy różne strumienie finansowania nauki;
 - budżetowym pośrednim i pozabudżetowym – dążenie do publiczno-prywatnego „montażu finansowego”, aby 2/3 wszystkich inwestycji na naukę pochodziło ze źródeł pozabudżetowych, stworzenie instrumentów ekonomiczno-finansowych wspierających udział przedsiębiorstw w finansowaniu B+R, wykorzystanie funduszy europejskich, wykorzystanie inwestycji offsetowych, wsparcie dla transferu technologii dla gospodarki (działalności innowacyjnej);
- zbadanie potencjału naukowego i gospodarczego województw oraz stworzenie strategii ich rozwoju w oparciu o możliwość współpracy środowisk naukowych i gospodarczych (Regionalne Strategie Innowacji);
- współpraca z zagranicą w zakresie uczestnictwa w programach i projektach naukowych, zapotrzebowania na wyniki polskich badań naukowych, ewaluacji badań i jednostek naukowych, dostępu do nowoczesnych technologii, wykorzystania funduszy strukturalnych UE dla rozwoju infrastruktury naukowej i innowacyjnej;
- promocja nauki w celu budowania świadomości społecznej co do znaczenia nauki dla rozwoju społeczno-gospodarczego Polski.

Dokumentem korespondującym z założeniami polityki naukowej jest zapewne "Strategia zwiększania nakładów na działalność B+R w celu osiągnięcia celów Strategii Lizbońskiej" z 2004 r. Nieco dziwi fakt, że pomimo, iż porusza ona jeden z istotnych celów dla rozwoju nauki w Polsce, w analizowanym powyżej dokumencie "Założenia polityki naukowej..." jest o niej tylko jedna wzmianka przy okazji ogólnego opisu celów i kierunków rozwoju nauki. Nie wspomina się o tej strategii przy prezentacji instrumentów realizacji celów rozwoju nauki związanych z finansowaniem B+R.

Wykorzystano natomiast ów dokument do opracowania w 2006 r. "Wstępnych założeń do zmiany systemu badań naukowych i prac rozwojowych", który powstał w oparciu o ocenę stanu sektora B+R. Wskazuje się w nim słabości polskiego systemu finansowania B+R, które dotyczą w szczególności fragmentaryzacji i sektorowych podziałów jednostek naukowych, małej mobilności zasobów ludzkich i niskiej konkurencyjności na rynku międzynarodowym. Reforma systemu B+R zmierzać ma zatem do koncentracji funduszy przeznaczonych na naukę w najważniejszych zadaniach wynikających z polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa, koncentracji finansowania na najlepszych jednostkach naukowych, efektywnego sterowania procesem badań o strategicznym znaczeniu dla państwa i polskiej gospodarki oraz utworzeniu Narodowego

²³⁰ Jak podaje statystyka publiczna, w roku 2005 nakłady na działalność B+R w Polsce wyniosły 0,57% PKB, w tym nakłady w sektorze rządowym – 0,21%, w sektorze szkolnictwa wyższego – 0,18%, w sektorze przedsiębiorstw – 0,18% (Zob.: *Nauka i technika w 2005 r.*, GUS, Warszawa 2006).

Centrum Badań Naukowych i Prac Rozwojowych (NCBR) jako jednego z instrumentów służących realizacji polityki państwa.

W dokumencie "Założenia polityki naukowej...." podkreślona została kwestia budowania przez UE Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA), który ma integrować działalność badawczo-rozwojową na obszarze UE poprzez realizację wspólnych programów naukowych oraz większą mobilność kadry naukowej. Wskazano przy tym ogromne znaczenie uczestnictwa polskich naukowców w Programach Ramowych (6PR i 7PR).

O tym, że rząd polski docenia szansę wynikającą z możliwości ubiegania się o bezzwrotne wsparcie finansowe z budżetu UE na polskiej nauce, świadczy dokument Ministerstwa Nauki i Informatyzacji z 2005 r. "Polityka MNI w odniesieniu do udziału polskich zespołów naukowych w programach ramowych UE". Najprościej rzecz ujmując, postawiono w nim na maksymalizowanie udziału polskich jednostek w PR UE rozumiane jako zwiększanie współczynnika sukcesu oraz zwiększanie liczby składanych wniosków.

Najnowszym dokumentem, którego projekt zamieszczono na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest opracowana w czerwcu 2007 roku "Strategia Rozwoju Nauki do 2015 roku". Wskazuje ona główne cele i kierunki rozwoju polskiej nauki do roku 2015, a także instrumenty realizacji, które będą odpowiadać zmianom zachodzącym w jej otoczeniu prawnym, ekonomicznym i organizacyjnym. Dokument ten uwzględnia postanowienia Strategii Rozwoju Kraju 2007-2015, a tym samym nawiązuje do odnowionej Strategii Lizbońskiej. Za cel nadrzędny „Strategia rozwoju nauki w Polsce do 2015 roku” traktuje wzrost międzynarodowej konkurencyjności polskiej nauki, rozumianej jako zdolność do rozwiązywania problemów badawczych na poziomie uznawanym za wysoki przez międzynarodowe środowiska naukowe oraz zdolność do tworzenia rozwiązań gotowych do zastosowania w warunkach konkurencyjnej, międzynarodowej podaży innowacji społeczno-gospodarczych (w przedsiębiorstwach, edukacji i administracji publicznej). Do celów szczegółowych strategii zaliczono:

1. Wzmocnienie współpracy nauki z gospodarką.
2. Poprawa ilościowego i jakościowego poziomu kadry naukowej.
3. Poprawa efektywności instytucji sfery B+R – prowadzących i finansujących badania.
4. Rozwój infrastruktury naukowo-badawczej.

Projekt strategii skierowano w czerwcu 2007 r. do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych.

Należy także dodać, że w obszarze nauki w 2005 roku Ministerstwo Edukacji i Nauki²³¹ ustanowiło "Program rozwoju i utrzymania infrastruktury informacyjnej i informatycznej nauki oraz jej zasobów w postaci cyfrowej na lata 2006-2009". Program ten ma zapewnić środowisku naukowemu w Polsce stały, niezawodny i bezpieczny dostęp do infrastruktury informacyjnej i informatycznej oraz jej zasobów w postaci cyfrowej a także rozwój tej infrastruktury. Tymczasem w połowie roku 2007 pojawił się kolejny dokument "Program rozwoju infrastruktury informatycznej nauki na lata 2007-2013", którego cele strategiczne dotyczą:

1. Zapewnienia wysokiego poziomu krajowej, sieciowej infrastruktury informatycznej, przy zachowaniu zasady wyrównywania szans dostępu dla wszystkich podmiotów nauki.

²³¹ 5 maja 2006 r. na mocy rozporządzenia Rady Ministrów zniesiono Ministerstwo Edukacji i Nauki. Sprawami edukacji zajęło się Ministerstwo Edukacji Narodowej, a sprawami nauki – powołane 5 maja 2006 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. z 2006 r. Nr 76, poz. 532).

2. Osiągnięcie oferty usług obliczeniowych centrów KDM na poziomie nie niższym niż w czołowych ośrodkach KDM UE.
3. Wytworzenie uniwersalnego zespołu narzędzi i usług poziomu middleware/grid umożliwiających integrację aplikacji i usług wysokiego poziomu.
4. Rozwój zaawansowanych usług informatycznych i informacyjnych dla środowiska naukowo-akademickiego (e-Science).
5. Stworzenie warunków do współpracy i wdrażania osiągnięć e-Science do praktyki społecznej: *e-Edukacja, e-Zdrowie, e-Administracja* i inne.

5. PLANY ROZWOJU SPOŁECZNO – GOSPODARCZEGO WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO

Najważniejsze wyzwania dla kraju i cele zmierzające do osiągnięcia spójności społeczno-gospodarczej i terytorialnej z krajami i regionami Wspólnoty określa dokument "Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia na lata 2007-2013 (NSRO) wspierające wzrost i zatrudnienie". Poszczególne Programy Operacyjne w ramach NSRO wspierają przedsięwzięcia o zasięgu i znaczeniu ponadregionalnym, krajowym lub międzynarodowym oraz działania o zasięgu regionalnym, subregionalnym i lokalnym. Dla wspierania tych drugich opracowano m.in. Regionalny Program Operacyjny Województwa Łódzkiego na lata 2007-2013²³². Swoją wizję rozwoju przedstawiają także władze regionu w "Strategii Rozwoju Województwa Łódzkiego na lata 2007-2020".

Regionalny Program Operacyjny Województwa Łódzkiego – 2007-2013 (RPO WŁ)

Celem strategicznym RPO WŁ jest: "integracja regionu z europejską i globalną przestrzenią społeczno-gospodarczą jako środkowoeuropejskiego centrum rozwoju, sprzyjającego zamieszkaniu i gospodarce oraz dążenie do budowy wewnętrznej spójności przy zachowaniu różnorodności jego miejsc". W programie sformułowano dwie osie priorytetowe, które ukierunkowane są na realizację wytycznej UE związanej ze wsparciem innowacyjności, przedsiębiorczości oraz rozwoju gospodarki opartej na wiedzy: oś III – Gospodarka, Innowacyjności Przedsiębiorczość i oś IV – Społeczeństwo Informacyjne. W osi III mowa jest m.in. o wspieraniu działalności B+R oraz działalności instytucji otoczenia biznesu służącej rozwojowi współpracy między sferą nauki i sferą biznesu²³³. Oś ta wspiera wzrost innowacyjności i konkurencyjności przedsiębiorstw poprzez system bezpośrednich dotacji inwestycyjnych (kierujący się elastycznym systemem oceny innowacyjności zgodnym z RSI LORIS²³⁴ i Strategią Rozwoju Woj. Łódzkiego. W osi IV

²³² Program Operacyjny Kapitał Ludzki składa się z dwóch komponentów: centralnego i regionalnego. Zasięg regionalny mają m.in. Priorytet VIII – Regionalne kadry gospodarcze oraz Priorytet IX – Rozwój, kształcenie i kompetencje w regionach. Kwestia rozwoju szkolnictwa wyższego została ujęta w ramach komponentu centralnego: Priorytet IV – Szkolnictwo wyższe i nauka.

²³³ Przykładem dotychczasowej współpracy między nauką a biznesem jest realizowany w latach 2005-2006 projekt "Klaster Łódzki jako sieć współpracy w zakresie innowacji w regionie" (www.klasterlodzki.pl) lub "Platforma transferu wiedzy pomiędzy sektorem badawczo-rozwojowym a przedsiębiorstwami – projekt pilotażowy", w założeniu portal internetowy z agregacją informacji w systemie bazodanowym mający ułatwić dialog pomiędzy placówkami nauko-badawczymi a przedsiębiorstwami. (www.nauka-biznes.org.pl) oraz działalność "Centrum Doskonałości w Zakresie Gospodarki Opartej na Wiedzy KNOWBASE", jednostki badawczej Uniwersytetu Łódzkiego (www.knowbase.uni.lodz.pl).

²³⁴ Intencją "Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Łódzkiego RSI LORIS 2005-2013" jest przekształcenie województwa łódzkiego w region oparty na wiedzy. Główne zadanie, jakie stawia przed sobą RSI LORIS to budowa trwałego partnerstwa między przemysłem, samorządem regionu i administracją rządową, jednostkami naukowo-badawczymi oraz infrastrukturą biznesową. Aktualnie realizowany jest projekt LORIS PLUS, którego celem jest zwiększenie skuteczności RSI LORIS.

wskazuje się takie cele operacyjne, jak poprawa wykorzystania zaawansowanych technologii informacyjnych przez mieszkańców regionu oraz wyrównanie dysproporcji w zakresie dostępu i wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) na terenie województwa łódzkiego. W ramach V osi priorytetowej – Infrastruktura społeczna – przewidywane jest podniesienie wiedzy oraz dostosowywanie kompetencji do potrzeb rynku pracy poprzez rozwój infrastruktury edukacyjnej, w tym infrastruktury szkolnictwa wyższego.

Strategia Rozwoju Województwa Łódzkiego na lata 2007-2020

Strategia ta stawia sobie za główne cele: wzrost ogólnego poziomu cywilizacyjnego województwa (sfera społeczna), poprawę pozycji konkurencyjnej gospodarki województwa (sfera ekonomiczna) oraz stworzenie rzeczywistego regionu społeczno-ekonomicznego posiadającego własną podmiotowość kulturową i gospodarczą (sfera funkcjonalno-przestrzenna).

Z analizy dokumentu wynika, że w obszarze priorytetowym "Wiedza i kompetencje" uwzględniono takie kwestie jak: podniesienie poziomu wykorzystania potencjału szkolnictwa wyższego, i ośrodków naukowo-badawczych, promowanie aktywności w międzynarodowej przestrzeni edukacyjnej, działania na rzecz powiązań nauki z rozwojem gospodarki regionu a także wyrównywanie szans w dostępie do edukacji (na każdym etapie kształcenia), poprawa jakości kształcenia oraz podnoszenie i dostosowywanie kwalifikacji kadr regionalnych do wymogów rynku pracy. W obszarze "Baza gospodarcza" postawiono sobie za cel tworzenie nowoczesnej, prorozwojowej i innowacyjnej bazy gospodarczej, m. in. poprzez zwiększenie potencjału badawczo-rozwojowego regionu oraz podnoszenie efektywności transferu technologii. W obszarze "Społeczeństwo informacyjne" wskazuje się przede wszystkim potrzebę włączenia we wszystkie sfery życia społeczno-gospodarczego technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz zapewnienie powszechnego dostępu do nich²³⁵.

6. WSPÓŁPRACA PARTNERÓW SPOŁECZNYCH, PUBLICZNYCH ORAZ BIZNESOWYCH NA RZECZ REALIZACJI STRATEGII LIZBOŃSKIEJ. PRZYPADEK ŁODZI W OCENIE EKSPERTÓW

W związku z uczestnictwem Katedry Socjologii Edukacji w unijnym projekcie pod nazwą NESOR (*New Social Risk in the European Knowledge Society and Higher Education*) zorganizowano spotkanie z przedstawicielami pracodawców, pracowników, administracji publicznej oraz uczelni wyższych regionu łódzkiego. W spotkaniu udział wzięli eksperci i specjaliści znający problematykę łódzkiej polityki zatrudnienia i edukacji, rynku pracy, oraz przedsiębiorczości. Celem spotkania było zapoznanie się z opiniami ekspertów i z ich doświadczeniami dotyczącymi realizacji celów Strategii

²³⁵ O tym, jak ważna dla województwa łódzkiego jest kwestia budowy społeczeństwa informacyjnego świadczą przyjęte we wrześniu 2007 program "i – Łódzkie 2013. Program Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego w Województwie Łódzkim do roku 2013", w którym wyróżniono trzy priorytety strategiczne: Kapitał ludzki dla eRozwoju, Wzrost gospodarczy oparty na ICT oraz usługi on-line przyjazne mieszkańcom. Do głównych projektów należą m.in. "Łódzki Program E-Integracja" na rzecz ograniczania wykluczenia cyfrowego i e-Integracji społeczności wiejskich, "Innowacje dla Gospodarki Wiedzy" na rzecz badań dla eRozwoju oraz wdrażania innowacyjnych usług i produktów ICT stymulujących wzrost gospodarczy i produktywność pracy, "Wojewódzki Program Powszechnej Edukacji dla Społeczeństwa Informacyjnego" na rzecz opracowania i wdrożenia programu powszechnej edukacji dla społeczeństwa informacyjnego do wytypowanych grup i społeczności zawodowych.

Lizbońskiej w regionie. Zamierzano również odpowiedzieć na pytania: czy i jak jest Strategia realizowana, jakie są największe bariery i szanse w nawiązywaniu współpracy pomiędzy poszczególnymi partnerami, którzy powinni działać na rzecz wdrażania priorytetów zawartych we wspólnotowym dokumencie.

Jeśli chodzi o współpracę biznesu z administracją, ośrodkami naukowo – badawczymi i odwrotnie, to w opinii ekspertów współpraca ta jest bardzo trudna, niesatysfakcjonująca i ograniczona, ale jednocześnie są powody do zadowolenia, które napawają optymizmem. Jak wskazują wyniki badań powodów takiego stanu rzeczy jest kilka, co w skrócie zostanie zaprezentowane w dalszej części niniejszego opracowania.

Utrudnienia we współpracy pomiędzy przedsiębiorcami a pozostałymi aktorami działającymi na rzecz wdrażania Strategii Lizbońskiej w regionie łódzkim:

- **przeszkody natury formalnej** – według ekspertów ze strony biznesu brak odpowiednich podstaw prawnych – *plaszczyny porozumienia* – nawiązania takiej współpracy, gdzie obie strony (przedsiębiorcy, naukowcy) mogliby spotykać się, wymieniać swoimi doświadczeniami, komentarzami dotyczącymi realiów prowadzenie swojej aktywności w regionie na rzecz realizacji założeń przyjętych w dokumentach wynikających ze Strategii Lizbońskiej. Poza tym odpowiednio skonstruowana podstawa legislacyjna powinna zawierać element krótko- oraz długoterminowej strategii współpracy między poszczególnymi aktorami, co w przyszłości zapewniłoby systematyczność współpracy, której obecnie brakuje.

Ponadto zarzuca się brak zachęt prawnych dla przedsiębiorców, którzy *lubią wiedzieć*, że podejmowana przez nich aktywność będzie miała przełożenie na zyski i wzrost konkurencyjności ich przedsiębiorstwa.

Kolejnym ograniczeniem dla sektora biznesu jest otoczka biurokratyczna istniejącej oferty uczestnictwa w projektach europejskich wdrażania innowacji w przedsiębiorstwach.

- **przeszkody natury finansowej** – według przedsiębiorców poważną przeszkodą we współpracy z ośrodkami nauko-badawczymi jest zbyt wysoka cena za usługi naukowców. Ponadto polscy / łódzcy przedsiębiorcy nie są skłonni finansować badań naukowych, lecz oczekują gotowych produktów – wyników badań. Inną kwestią są niedostatki logistyczne i komunikacyjne dotyczące opracowania współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami lokalnymi, które uczestniczą (lub powinny uczestniczyć) w realizacji założeń Strategii Lizbońskiej na poziomie regionalnym. Chodzi o to, aby dobrze wykorzystać pieniądze, co faktycznie przełożyłoby się na realizację SL w rzeczywistości społecznej i gospodarczej danego województwa. Jak stwierdzają przedstawiciele środowisk akademickich i administracji publicznej podstawowym zagrożeniem jest niewłaściwe skonsumowanie środków finansowych z UE, które przeznaczono na wdrażanie programów operacyjnych. Według ekspertów konieczna jest mobilizacja różnych aktorów społecznych, gospodarczych, naukowych oraz synchronizacja ich działań. Dobrym rozwiązaniem byłoby wyjście poza statusowe cele instytucji, organizacji i na przykład zalecenie dla uczelni integrowania się z biznesem w danym regionie. Pytanie jak takie zalecenie się ma do autonomii uczelni.

- **przeszkody informacyjno – komunikacyjne** – przedsiębiorcy przyznają, że brakuje im wiedzy o innowacjach, projektach unijnych, ale także z zakresu konkretnych dyscyplin naukowych (zapoznanie się z nowinkami). Z drugiej strony nie

korzystają z istniejącej oferty szkoleń, seminariów, *public lectures*, ponieważ są ograniczeni czasowo.

Innym aspektem teźże bariery – jest to, że do przedsiębiorców nie docierają informacje na temat konkretnych możliwości nawiązania współpracy z ośrodkami badawczymi. Jak stwierdzają brakuje kompetentnych pośredników, którzy zajęliby się organizowaniem takiej współpracy, ponieważ w wielu przypadkach to każda ze stron na własną rękę poszukuje ewentualnych partnerów.

Ponadto brak jest ofert współpracy ze strony uczelni wyższych, które same powinny poszukiwać odpowiednich partnerów w świecie lokalnego biznesu, a nawet jak zasugerowano, przy każdym ośrodku naukowym powinna znajdować się komórka odpowiedzialna za inicjowanie takiej współpracy, ponieważ uczelnie mają większe możliwości kadrowe i organizacyjne niż przedsiębiorcy.

- **przeszkody merytoryczne** – według przedsiębiorców ośrodki naukowo-badawcze nie posiadają wiedzy na temat faktycznego zapotrzebowania na informacje / wiedzę ze strony przedsiębiorców, świata biznesu. Nie monitoruje się potrzeb w tym zakresie. Oferta edukacyjna nie zawsze jest adekwatna do oczekiwań, co może powodować niski poziom zainteresowania przedsiębiorców nawiązaniem współpracy z uczelniami. Przedsiębiorcy tłumaczą to tym, że środowiska akademickie mogą po prostu nie znać realiów, w jakich oni funkcjonują.

Z drugiej jednak strony rzadkością jest to, aby przedsiębiorcy (świat biznesu) sami wychodzili z inicjatywą i zgłaszali zapotrzebowanie dotyczące rodzaju studiów, np. podyplomowych, szkoleń, zagadnień, czy projektów badawczych, jakie byłyby potrzebne.

Bezsprzeczne jest to, że przedsiębiorcy potrzebują wiedzy na temat współczesnych trendów w gospodarce UE, światowej, czy we współczesnym społeczeństwie. Dlatego też uczelnie powinny swoją ofertę edukacyjną przygotowywać pod kątem wymagających odbiorców, jakimi niewątpliwie są przedsiębiorcy, którzy również chcą i/lub powinni wiedzieć, czym jest społeczeństwo informacyjne, gospodarka oparta na wiedzy, czy innowacje. Działania te powinny być realizowane zgodnie z założeniami LLL (*Long Life Learning*) – ustawicznym kształceniem.

Kolejna kwestia wiąże się z prawidłowym zaadresowaniem oferty szkoleń, studiów podyplomowych itp., rozróżnieniem odbiorców na osoby:

- bez doświadczenia zawodowego, zainteresowane poszerzeniem wiedzy,
- działające od lat w sektorze przedsiębiorstw, które podejmują wysiłek inwestowania w kapitał ludzki,
- które potrzebują konkretnej wiedzy / informacji w związku z określoną sytuacją ekonomiczną, finansową w jakiej znajduje się / znalazło się dane przedsiębiorstwo.

Oprócz tego według ekspertów zarówno po stronie przedsiębiorców, jak i środowisk akademickich systemowym błędem było „zniszczenie” (likwidacja) szkolnictwa zawodowego na poziomie średnim. Ponieważ w gospodarce opartej na wiedzy potrzebni są zarówno wysokiej klasy specjaliści oraz bardzo dobrzy fachowcy – wykwalifikowani pracownicy. Oferta uczelni może i powinna być skierowana do obydwu typów odbiorców, aby mogli podnosić i poszerzać już posiadane kwalifikacje i wiedzę.

Ponadto, na co przede wszystkim przedsiębiorcy zwracają uwagę, uczelnie nie przygotowują swoich absolwentów, a ich przyszłych pracowników, do potrzeb rynku pracy i oczekiwań pracodawców. Dlatego też współpraca między przedsiębiorcami a uczelniami powinna zawierać również element przekazywania informacji

z zakresu oczekiwanych umiejętności i wiedzy, jakimi powinni legitymować się absolwenci poszczególnych kierunków studiów. Narzędziem realizacji tego postulatu powinna być odpowiednia oferta stażowa i oferta praktyk u przedsiębiorców. Jak stwierdziła jedna z przedstawicielek reprezentacji przedsiębiorców, środowiska akademickie nie są zainteresowane tego typu rozwiązaniami. Dlatego też pracodawcy często narzekają, że sami muszą „wtórnie” edukować swoich pracowników – osoby z wyższym wykształceniem.

- **przeszkody ludzkie** – częstą przeszkodą w nawiązaniu owocnej współpracy jest brak myślenia długofalowego u przedsiębiorców, którzy potrzebują konkretnych i szybkich rozwiązań dla swoich problemów (tu i teraz). Stąd nie zawsze chcą rozmawiać o wdrażaniu projektów na rzecz innowacyjności w swoich przedsiębiorstwach. Mamy tu do czynienia z myśleniem na dwóch poziomach rzeczywistym i abstrakcyjnym. Jeden z naszych ekspertów przedsiębiorca stwierdził, że aby wydać pieniądze najpierw musi je zarobić. W związku z tym niewiele osób chce inwestować w projekty, które muszą przechodzić procedury weryfikacyjnej i często są odrzucane. W związku z tym tu pojawia się konieczność istnienia organizacji (np. przy uczelniach), które posiadałyby fachowców pomocnych przy skutecznej aplikacji o środki unijne (trudność w wypełnianiu wniosków, itp.).

W opinii przedstawicieli środowisk akademickich w latach 90. XX wieku uczelnie wyższe straciły w swoich świadomościach status jednostek naukowo – badawczych. Można stwierdzić, że skupiły się przede wszystkim na edukowaniu szerokich rzesz studentów, jako podstawowej i najważniejszej sfery swojej działalności. Nadto konkurencja na rynku edukacyjnym spowodowała, że uczelnie publiczne chciały za wszelką cenę (co jest słuszne) dostosować swoją ofertę kształcenia do oczekiwań studentów. Dopiero kolejne 5., 6. i 7. Programy Ramowe otworzyły nowe perspektywy rozwoju działalności naukowo – badawczej dla uczelni, w tym proponując i propagując właśnie współpracę z lokalnymi decydentami, czy sektorem przedsiębiorczości.

Podsumowując można stwierdzić, że w obszarze współpracy pomiędzy przedsiębiorstwami, uczelniami, a administracją publiczną jest wiele do zrobienia, przede wszystkim należy przekonywać wszystkich o korzyściach, jakie wynikają z kooperacji. Jak o nakłanianiu przedsiębiorców do inwestowania w kapitał ludzki i we współpracę ze środowiskiem akademickim powiedziała jedna z przedstawicielek uczelni: *to jest ziemia, ugór, to jest praca u podstaw, to jest katorżnicza robota, żeby namówić przedsiębiorców, żeby zechcieli przyjść i posłuchać na przykład „region wiedzy”, na seminarium które mieliśmy.*

7. ZAKOŃCZENIE

Szkoły wyższe jako instytucje życia publicznego dźwigają ciężar odpowiedzialności również za nadążanie za globalnymi zmianami cywilizacyjnymi, a zwłaszcza gospodarczymi.

Aby sprostać temu wyzwaniu uczelniom trzeba stworzyć odpowiednie warunki. Dlatego tak istotna z tego punktu widzenia jest kwestia uwzględnienia szkolnictwa wyższego w planach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski: zarówno w wymiarze potrzeb szkół wyższych (poprzez wskazanie obszarów wymagających pilnie zmian i dofinansowania),

jak również w odniesieniu do roli uczelni w procesie budowania gospodarki opartej na wiedzy (poprzez akcentowanie konieczności współpracy nauki i gospodarki). W polskich dokumentach strategicznych najczęściej miejsca poświęcono szkołom wyższym w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki w ramach Priorytetu IV "Szkolnictwo wyższe i nauka". Zastanawiające jest jednak, że zdawkowo potraktowano szkolnictwo wyższe w "Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013", a przede wszystkim zrezygnowano z osobnej strategii, która mimo wielu słabości (a zwłaszcza zbyt dużego stopnia ogólności) była jednak próbą określenia głównych celów, i w rezultacie ich realizacji, próbą zarysowania wizji przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. A przecież, jak pisano na łamach Forum Akademickiego w 2002 roku, "wizja społeczeństwa przyszłości musi zawierać wizję i wieloletnią strategię jego edukacji również na poziomie wyższym"²³⁶.

Odpowiednia wizja i strategia rozwoju, wdrażane stopniowo w życie, stanowią podwaliny dla coraz lepszej realizacji całej gamy postulatów formułowanych pod adresem uczelni, zarówno ze strony otoczenia (firmy, instytucje, społeczeństwo), jak i jej bezpośrednich uczestników (studentów, pracowników). Efektywność i skuteczność strategii weryfikuje jednak praktyka życia codziennego.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Delors J. (red.): Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- [2] Kochanowski J.: Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy – kilka uwag porządkujących, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", Nr1/27/2006, s. 83-94.
- [3] Mańkowski S., "Dobry początek", Forum Akademickie 11/2002
http://www.forumakad.pl/archiwum/2002/11/ARTYKULY/16-agera-dobry_poczatek.htm
- [4] Nauka i technika w 2005 r., GUS, Warszawa 2006.
- [5] Woźniak P., Priorytety Strategii Lizbońskiej w Polsce, w: Biała Księga PFSL 2006.
- [6] Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej, Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2005.

Dokumenty unijne:

- [7] *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 (Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010)*, KE, Luksemburg 2002 (tłumaczenie Ministerstwa Edukacji Narodowej).
- [8] *Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wnie-sienie pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej (Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy)*, KE, Bruksela 20.04.2005, COM(2005) 152 końcowy {SEC(2005)518}.
- [9] *Polityka spójności wspierająca wzrost gospodarczy i zatrudnienie: Strategiczne Wytyczne Wspólnoty na lata 2007-2013 (SWW) (Cohesion Policy in support of Growth and Jobs – Community Strategic Guidelines 2007-2013)*, KE Bruksela 5.07.2005, COM(2005)0299.

²³⁶Mańkowski S., "Dobry początek", Forum Akademickie 11/2002
(http://www.forumakad.pl/archiwum/2002/11/ARTYKULY/16-agera-dobry_poczatek.htm).

- [10] *Program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Action Programme in the field of lifelong learning)*, Decyzja Nr 1710/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r.
- [11] *Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje (Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation)*, Komunikat Komisji do rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela 10.05.2006, COM(2006) 208.
- [12] *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy (The Role of the Universities in the Europe of Knowledge)*, KE, Bruksela 5.02.2003, COM(2003) 58 ostateczny.
- [13] *Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej, (Working together for growth and jobs A new start for the Lisbon Strategy)*, Komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej, Bruksela 2.02.2005, COM(2005)24 końcowy, {SEC(2005) 192}, {SEC(2005) 193}.
- [14] *Wspólne działania na rzecz wzrostu i zatrudnienia: Wspólnotowy program lizboński, (Common Actions for Growth and Employment: The Community Lisbon Programme)*, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela 20.07.2005, COM(2005) 330 końcowy {SEC(2005) 981}.
- [15] *Zintegrowany Pakiet Wytucznych dla Wzrostu i Zatrudnienia 2005-2008 (ZPW) (Integrated Guidelines on Growth and Jobs 2005-2008)*, KE, Bruksela 12.04.2005, COM(2005) 141 końcowy 2005/0057 (CNS).

Dokumenty krajowe:

- [16] *Krajowy Program Reform na lata 2005-2008 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej*, Warszawa 2005.
- [17] *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie (Narodowa Strategia Spójności)*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
- [18] *Narodowy Plan Rozwoju 2004-2006*, Warszawa 2003.
- [19] *Polityka MNiI w odniesieniu do udziału polskich zespołów naukowych w programach ramowych UE*, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2005.
- [20] *Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
- [21] *Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.
- [22] *Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
- [23] *Program rozwoju i utrzymania infrastruktury informacyjnej i informatycznej nauki oraz jej zasobów w postaci cyfrowej na lata 2006-2009*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2005.
- [24] *Program rozwoju infrastruktury informatycznej nauki na lata 2007-2013*, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
- [25] *Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2020 roku*, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004.
- [26] *Przedsięwzięcie dotyczące realizacji Narodowego Programu Foresight "Polska 2020"*, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2006.
- [27] *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005.

- [28] Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.
- [29] Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
- [30] Strategia Rozwoju Nauki do 2015 roku, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
- [31] Strategia zwiększania nakładów na działalność B+R w celu osiągnięcia założeń Strategii Lizbońskiej, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji i Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2004.
- [32] Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, Dz. U. Nr 227, Poz. 1658.
- [33] Wstępne założenia do zmiany systemu badań naukowych i prac rozwojowych, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2006.
- [34] Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa do 2020 r., Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2004

INFORMACJA O AUTORACH

- mgr Paweł Błędowski**, pbledowski@wp.pl
Zakład Metodologii Historii, Instytut Historii,
Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
- prof. nzw. dr hab. Ewa Chmielecka**, echmie@sgh.waw.pl
Katedra Filozofii, Szkoła Główna Handlowa; Fundacja Rektorów Polskich
- mgr Izabela A. Duś**, izabela.dus@pwr.wroc.pl
Politechnika Wrocławska
Biuro Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP)
- dr Agnieszka Dziedziczak – Foltyn**, sagittar@uni.lodz.pl
Katedra Socjologii Edukacji, Instytut Socjologii, Uniwersytet Łódzki
- dr Anna Kulpa**, a.kulpa@orange.pl
Katedra Socjologii Ogólnej i Antropologii Społecznej, Wydział Nauk
Społecznych Stosowanych, Akademia Górniczo – Hutnicza w Krakowie
- dr inż. Krzysztof Leja**, kleja@zie.pg.gda.pl
Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją, Wydział Zarządzania i Ekonomii,
Politechnika Gdańska
- mgr Katarzyna Martowska**, k.martowska@uksw.edu.pl
Instytut Psychologii Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego,
Rada Główna Szkolnictwa Wyższego
- mgr Mateusz Molasy**, mateusz.molasy@pwr.wroc.pl
Politechnika Wrocławska, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego
- dr Lucyna Prorok**, lucpro@wp.pl
Katedra Socjologii Edukacji, Instytut Socjologii, Uniwersytet Łódzki
- czł. rzecz. PAN Henryk Samsonowicz**
Zakład Historii Średniowiecza, Instytut Historyczny, Uniwersytet Warszawski,
Polska Akademia Nauk
- dr Ewa Solska**, esa77@interia.pl
Zakład Metodologii Historii, Instytut Historii
Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
- prof. zw. dr hab. Kazimierz Z. Sowa**, kazimierz.sowa@uj.edu.pl
Katedra Badań Społeczeństwa Obywatelskiego, Instytut Spraw Publicznych,
Uniwersytet Jagielloński
- prof. nzw. dr hab. Aleksander Sulejewicz**, a.sulej@sgh.waw.pl
Katedra Ekonomii II, Szkoła Główna Handlowa
- prof. zw. dr hab. Jerzy Woźnicki**, frpfund@mbox.pw.edu.pl
Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy