

STUDIA EKONOMICZNE – czy tylko wiedza i umiejętności? pod redakcją Jerzego Dietla i Zofii Sapijaszki

POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI



POLISH-AMERICAN
FREEDOM FOUNDATION

FUNDACJA
EDUKACYJNA
PRZEDSIĘBIORCZOŚCI
Educational Enterprise Foundation



STOWARZYSZENIE EDUKACJA MENEDŻERSKIEJ



ASSOCIATION OF MANAGEMENT EDUCATION

**STUDIA
EKONOMICZNE
– czy tylko wiedza
i umiejętności?**
pod redakcją
Jerzego Dietla
i Zofii Sapijaszki

Łódź 2008

© Copyright by Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości
(Educational Enterprise Foundation)
ul. Sterlinga 27/29, 90-212 Łódź
tel.(042) 632 59 91, 631 95 58, tel./fax 630 27 81
e-mail: fep@fep.lodz.pl

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Siwiński

Tytuł sfinansowany z grantu **Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności**

ISBN 978-83-925649-4-2

Nakład: 300 egz.

Druk: drukarnia OLTOM
Opracowanie graficzne, skład, prepress:
MOST agencja reklamowa

Przedmowa

Kształtowanie odpowiedzialności społecznej poprzez studia

Ewa Chmielecka <i>Społeczeństwo mądrości</i>	9
Tomasz Szapiro <i>Korzyści indywidualne i korzyści wspólne z edukacji – pewniki i znaki zapytania</i>	29
Wojciech Gasparski <i>Non (nisi) scholae, sed vitae discimus – Ku odpowiedzialnemu nauczaniu organizacji i zarządzania</i>	55
Marek Ratajczak <i>Konkurencja szkolnictwa wyższego i jej wpływ na kształtowanie oferty edukacyjnej</i>	69
Jerzy Węclawski <i>Wprowadzenie do komunikatów</i>	77
Marcin Geryk <i>Wpływ działalności uczelni na kształtowanie społecznie odpowiedzialnych postaw wśród absolwentów</i>	81
Jan Karwowski <i>Możliwości i ograniczenia kształtowania odpowiedzialności społecznej i postaw obywatelskich studentów</i>	89
Łukasz Sułkowski <i>Kształtowanie postaw etycznych w procesie kształcenia na kierunkach biznesowych w Polsce</i>	95
Marek Madej <i>Postawy społeczeństwa internetowego</i>	101
Leszek Woźniak <i>Teoria i praktyka społecznej i ekologicznej odpowiedzialności przedsiębiorcy w programach nauczania i dodatkowych formach aktywizacji studentów</i>	109

PRZEDMOWA

Rozwijanie umiejętności i kształtowanie postaw poprzez studia kierunków ekonomicznych

Marek Ratajczak <i>Organizacja i programowanie studiów ekonomicznych</i>	117
Krzysztof Pawłowski <i>Wartości dodane przez uczelnie w procesie kształcenia poza programem studiów</i>	135
Jan Głuchowski <i>Wprowadzenie do komunikatów</i>	143
Maria Romanowska <i>Kształtowanie postaw przedsiębiorczych na studiach ekonomicznych</i>	151
Stanisław Macioł, Barbara Minkiewicz <i>Kompetencje absolwentów uczelni ekonomicznej. Przykład SGH</i>	155
Zdzisława Dacko-Pikiewicz, Katarzyna Szczepańska-Woszczyna <i>Postawy absolwentów wobec wykształcenia i pracy zawodowej</i>	173
Piotr Banaszyk <i>System kształtowania jakości kształcenia w AE w Poznaniu</i>	181
Przemysław Deszczyński <i>Studia ekonomiczne z perspektywy absolwenta, menedżera i profesora</i>	191
Aldona Andrzejczak <i>Kreatywność w edukacji na poziomie wyższym</i>	201
Włodzimierz Roszczyniański <i>Uczelnia obywateli. Kształtowanie postaw obywatelskich w środowisku WSiZB w Krakowie</i>	215
Komitet Programowy i Organizacyjny Konferencji	225
Wykaz konferencji zorganizowanych przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości	227

Książka, którą oddajemy do rąk szacownych czytelników, stanowi pokłosie XXIII konferencji Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości.

Od siedemnastu lat poprzez nasze konferencje inicjujemy debatę o podstawowych problemach edukacji wyższej w warunkach transformacji społeczno-ekonomicznej. Tym razem przedmiotem dyskusji była społeczna odpowiedzialność absolwentów studiów ekonomicznych i menedżerskich.

Nie kwestionując bowiem potrzeby dyskusji nad zakresem wiedzy, sposobami jej przekazywania i rozwijaniem określonych umiejętności, wyrażaliśmy pogląd, że studia, w znacznie większym zakresie niż dotąd, powinny przyczyniać się do formowania światłych obywateli. Takich, którzy nie tylko będą przyczyniali się do inicjowania przedsiębiorczości i rozwoju ekonomicznego, ale także będą reprezentować postawy ułatwiające kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego.

Szczególnie istotne jest rozbudzanie postaw odpowiedzialności społecznej wśród przyszłych przedsiębiorców i menedżerów. Ważne stają się więc kierunki i sposoby działania uczelni w tym zakresie. Czy sprzyjają one nie tylko kształceniu

i rozwijaniu umiejętności, ale także wychowywaniu i kształtowaniu postaw obywatelskich?

Sądzymy, że przynajmniej częściowo prezentowany zbiór tekstów podnosi tę tematykę. Został on podzielony na dwie części. Pierwsza obejmuje artykuły i komunikaty podejmujące próbę odpowiedzi na pytania: czy studia wyższe w Polsce rozwijają wśród młodego pokolenia Polaków odpowiedzialność społeczną? Jakie zmiany należy podjąć w naszym systemie edukacji wyższej, żeby przyczynił się on do rozwijania tej odpowiedzialności i tworzenia przyszłych elit społeczeństwa obywatelskiego. W tej części formułowane są zasadniczo uogólnienia pod adresem całego szkolnictwa wyższego, abstrahując od studiów ekonomicznych.

W drugiej części skoncentrowano się na tematyce rozwijania odpowiedzialności społecznej młodzieży w ramach studiów ekonomicznych i zarządzania. W znacznej mierze opracowania ujęte w tej części tomu opierają się na doświadczeniach uczelni ekonomicznych.

Serdecznie dziękujemy Autorom za wkład intelektualny, a Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności za sfinansowanie wydania tej książki.

Jerzy Dietl
Zofia Sapijaska

**KSZTAŁTOWANIE
ODPOWIEDZIALNOŚCI
SPOŁECZNEJ
POPRCZEZ STUDIA**

Ewa Chmielecka
Katedra Filozofii SGH¹

SPOŁECZEŃSTWO MĄDROŚCI

Próba opisanie zadań wychowawczych uczelni – ośrodka kształtowania przyszłych elit dla społeczeństwa obywatelskiego – w kategoriach związanych z refleksją epistemologiczną i aksjologiczną, a mianowicie informacji, wiedzy i mądrości.

Społeczeństwo obywatelskie nie może być tożsame z wężej pojętym tzw. społeczeństwem informacyjnym lub społeczeństwem wiedzy ale powinno być rodzajem „społeczeństwa mądrości” wiążącego w sobie zdolność do wykorzystania informacji i wiedzy w służbie wartościowych celów. Treść artykułu obejmuje:

1. Charakterystykę wstępną użytych kategorii. Informacja nie jest wiedzą, ale nie ma wiedzy bez informacji. Wiedza nie jest mądrością, ale nie ma mądrości bez wiedzy. Rozumienie i wartości jako warunek wiedzy i mądrości.
2. Informacja, wiedza, mądrość a umiejętności praktyczne, rozumienie świata i postawy obywatelskie. Społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo mądrości.
3. Metody formowania postaw w świecie akademickim ze szczególnym uwzględnieniem relacji mistrz – uczeń i uczelni jako wspólnoty.
4. Problemy związane z zaangażowaniem uczelni w sprawy publiczne: jej neutralność polityczna i światopoglądowa a debaty polityczne i inne.
5. Uwaga na marginesie I: inspiracje dotyczące funkcji wychowawczych uczelni płynące z wytycznych bolońskich.
6. Uwaga na marginesie II: jak wyklądać etykę biznesu, aby sprzyjała kształtowaniu społecznej odpowiedzialności ludzi biznesu.
7. Zakończenie.

Problemem wychowania nie jest to, jak dobrze pokierować człowiekiem, jak skłonić go, aby podążał za najlepszymi rozwiązaniami. Problemem jest to, jak obudzić w nim ducha wolności. Jak sprawić, aby chciał swobodnie, mądrze i odpowiedzialnie stanowić sam o sobie.

Józef Tischner

Uniwersytet to postawa wobec rzeczywistości... Uniwersytet, to wspólnota ludzi, którzy słuchają świata.

Tadeusz Ślawek

¹ Autorka jest profesorem dr hab. w Katedrze Filozofii w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

1. Wprowadzenie

Celem mego referatu jest próba opisanie zadań wychowawczych uczelni – ośrodka kształtowania przyszłych elit społecznych – w kategoriach związanych z refleksją epistemologiczną i aksjologiczną, a mianowicie informacji, wiedzy i mądrości.

Teza główna referatu głosi, że społeczeństwo obywatelskie, realizujące dojrzałą demokrację, nie może być tożsame z wąsko pojętym tzw. społeczeństwem informacyjnym lub społeczeństwem wiedzy, ale powinno być rodzajem „społeczeństwa mądrości” wiążącego w sobie zdolność do wykorzystania informacji i wiedzy w służbie wartościowych celów. Aby je stworzyć potrzebny jest zatem wysiłek formowania postaw zaangażowania w realizację dobra publicznego, w którym szczególne zadanie przypada szkołom wyższym. Niezbyt systematycznie rozważam trzy aspekty tworzenia postaw przez uczelnie: dawa-

nie przykładu przez wspólnotę i instytucję akademicką, humanistyczne uzasadnienie dla etyki biznesu oraz wytyczne płynące ze strony Procesu Bolońskiego. Dodatkową ilustracją problemu jest wynik badania postaw studentów SGH – bardzo pouczający.

Artykuł obejmuje problematykę, którą zajmuję się od dawna, zatem, siłą rzeczy, zawiera także rozważania, które prezentowałam w publikacjach wcześniejszych [patrz literatura]. W pewnej mierze odwołuję się też do dawnych swych referatów z konferencji Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości, choć daleko przekraczam prezentowane wówczas tezy. Przy życzliwej interpretacji może to być argument za ważnością i nieustającą aktualnością problematyki formowania postaw absolwentów szkół wyższych. A także – niestety – za nadal niewystarczającymi staraniami uczelni, aby sprostać temu wyzwaniu.

2. Informacja, wiedza i mądrość ²

Informacja i wiedza, doczekały się wielu charakterystyk i definicji, jednak moim zamiarem nie jest tu dokonywanie wyrafinowanych analiz znaczeniowych. Ponieważ pragnę przedstawić kilka refleksji dotyczących relacji pomiędzy nimi o zdecydowanie humanistycznym charakterze, zatem nie będę wychodziła poza potoczne ich rozumienie, nieco może wzbogacone przez ich elementarne charakterystyki rodem z teorii poznania lub filozofii nauki.

Zacznę od informacji pomijając mało przydatne tu definicje szczegółowe, np. Shanonowską cybernetyczną. Używając odniesień do języka potocznego i do elementarnych wiadomości z zakresu epistemologii powiedzieć mogę, że informację uzyskujemy, gdy zdobywamy odpowiedź na pytania w rodzaju „co?”, „gdzie?”, „jakie?”, „co zrobić, aby?” Odpowiedzi na te pytania mogą być sformułowane w postaci zdań szczegółowych bazujących na zdaniach spostrzeżeniowych

(np. w naukach empirycznych). Możemy też informację gromadzić i grupować, np. przez indukcyjne uogólnienie.

Informacja, nawet uogólniona nie jest wiedzą, choć nie ma wiedzy bez informacji. Nie jest wiedzą bowiem nie tworzy sensownej wizji świata – nie daje nam jego wyjaśnienia. Nie zawiera w sobie odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, co jest charakterystyczne dla wiedzy. Wiedza odkrywając związki przyczynowo-skutkowe pozwala nam na wyjaśnienie obecnych zdarzeń i na trafne przewidywanie przyszłych. To najważniejsza cecha wiedzy: na podstawie informacji o stanach przeszłych mówić zasadnie o stanach przyszłych. Widać tu, jak wiedza bazując na informacji zdecydowanie ją przekracza: hipoteza, a potem teoria naukowa pozwalają nam rozumieć i przewidywać. Informacja czysta nie pozwala na to. W nauce sytuacja taka, że mamy zbiory informacji, dla których nie mamy wyjaśnienia jest permanentna. Działalność poznawcza nauki, to nie tylko zbieranie danych empirycznych, ale także próba ich uogólnienia i poszukania dla nich hipotezy wyjaśniającej – projektu prawa nauki.

W zdania zawierające informację wartościową poznawczo nie mogą być włączone wartości – w nauce obowiązuje reguła obiektywizmu, a co najmniej intersubiektywnej sprawdzalności. Subiektywizm obserwacji osobniczych powoduje, że nie mogą być one zaliczone do porządku poznania ze względu na możliwość ingerowania wartości podzielanych przez obserwatora do treści jego spostrzeżeń. Na terenie wiedzy zebranej w prawa nauki wartości również nie mają prawa się znaleźć.

Znany pozytywistyczny ideał poznania wyraźnie powiada, że sądy wartościujące, normy, zakazy i nakazy nie mają żadnej wartości poznawczej. Na terenie wiedzy (tak samo jak przedtem informa-

cji) mamy do czynienia tylko z **prawdą**. Prawda to dla poznania wartość jedna i jedyna (choć istnieje wiele jej koncepcji filozoficznych).

Skoro postulat obiektywizmu poznawczego eliminuje inne – poza prawdą – wartości z terenu ważnego poznania, nie od rzeczy będzie zadać sobie pytanie – czemu służy wiedza? Co za jej pomocą chcemy (my – ludzie) osiągnąć? Wiemy doskonale, że z prawdziwej wiedzy możemy zrobić użytek dobry i zły, mądry i głupi. Energię atomową możemy spożytkować jako najczystsze znane nam źródło energii pokojowej i jako narzędzie zagłady gatunku ludzkiego. Genetyka może służyć eliminacji i leczeniu chorób ale także może być źródłem zabójczych dla człowieka manipulacji genami. Wiedza ekonomiczna może służyć podnoszeniu dobrobytu społeczeństw, ale też ich rozwarstwianiu i antagonizowaniu, albo może iść w służbę totalitarnych ideologii. Chcąc zmierzać ku pożytkom raczej, niż ku szkodom musimy nie tylko trafnie poznawczo przewidywać (opierać się na wiedzy) ale także dobrze wartościować swe cele. Do czystej wiedzy musimy dołączyć refleksję wskazującą właściwe jej zastosowania.

Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość. Do pytań „co?”, „jak?” właściwych dla informacji, do pytania „dlaczego?” właściwego dla wiedzy, dodajemy teraz pytania „po co?”, „w jakim celu?”, „czy to cel dobry i słuszny?” właściwe dla refleksji aksjologicznej. Szukamy i ustanawiamy hierarchie wartości, których realizacji ma służyć wiedza. Wiedza nie jest mądrością, ale nie ma mądrości bez wiedzy. Wiedza bez dodatkowego zasobu wartości może być ślepa, głucha i szkodliwa. Dyskusjom nad wartościami poświęcona jest humanistyka – twierdzenia humanistyki umocowane są w wartościach, humanistyka o tyle ma znaczenie, o ile rozważa wartości.

² W tej części wykorzystuję rozważania i fragmenty mego opracowania [4, s. 7-18].

Ortega y Gasset w swoim „Buncie mas” [21] pisał, że żyjemy w epoce ogromnych możliwości realizacji, ale nie wiemy co mamy realizować; w epoce, która panuje nad rzeczami a nie panuje nad sobą samą. Mówiąc naszymi słowami: żyjemy w epoce informacji i wiedzy, ale nie mądrości; żyjemy bez dostatecznej dozy refleksji aksjologicznej, która powinna określić nasze priorytety. Mówiąc jeszcze dobitniej: klęską naszej epoki jest „ucieczka

od rozumu” realizująca się w wielu wymiarach: od fundamentalizmów religijnych i ideologicznych, poprzez efektywnościową racjonalność menedżerystów i technokratów, aż po irracjonalistyczne filozofie postmodernistyczne. Ludzkość osiągnęła dojrzałość w Oświeceniu, powiedział Kant. Teraz najwyraźniej na powrót dziecinnieje i „zabawia się na śmierć” – powiada Postmann [22].

3. Społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo mądrości a umiejętności, wiedza i postawy

Przytoczmy, ponownie niezbyt wyrażone charakterystyki społeczeństw, ku którym zmierzamy. Społeczeństwo informacyjne to takie społeczeństwo, w którym podstawową formą działania jest produkcja, przetwarzanie, magazynowanie, przekaz i aplikacja informacji. W podobny sposób budowana jest charakterystyka społeczeństwa wiedzy.

Tu rozwinięta wiedza ma być podstawą zasadniczych działań społecznych, jej tworzenie, upowszechnienie i zastosowanie mają być szczególną troską społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy. Strategia Lizbońska jest projektem, który takie społeczeństwo i gospodarkę budują w Europie – mają utworzyć podstawy do społeczeństwa zrównoważonego rozwoju, społeczeństwa dobrostanu: dobrobytu i bezpieczeństwa.

Projekt społeczeństwa zrównoważonego rozwoju musi jakoś rozwiązać, lub określić się wobec zagadnienia jakości życia. Jego mierniki, właściwe technologiom i ekonomikom, podporządkowane głównie efektywności praktycznej skupiają się głównie na wskaźniku „więcej”. Jakość życia, to daleko więcej, niż

„więcej”. Jak ocenić jakość życia? Jakiego rodzaju wartościowanie wprowadzić? Jak określić słuszne cele? Jak – mówiąc metaforycznie – sprawić, aby społeczeństwo wiedzy stało się społeczeństwem mądrości? Analogie z informacją, wiedzą i mądrością nasuwają się łatwo. Społeczeństwo mądrości powinno łączyć w sobie: po pierwsze, umiejętności praktyczne bazujące na informacjach; po drugie, rozumienie świata bazujące na wiedzy; po trzecie, zdolność do właściwego wykorzystania wiedzy bazującą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej, czyli mądrość. *Techné, epistémé i doxa* – to od Starożytności fundamenty naszej kultury.

Ten trójmian ma też konsekwencje i zobowiązania edukacyjne – jeżeli kształcenie ma spełnić swe zadania i formować społeczeństwo wiedzy (mądrości) powinno sprzyjać umiejętnościom praktycznym, powinno przekazywać wiedzę teoretyczną i powinno formować postawy. W praktyce edukacyjnej te kompetencje są zazwyczaj silnie splecione. Jednakże można je rozdzielić, bowiem umiejętności, wiedza i postawy mają wyraźnie za-

rysowany, odmienny istotowo sens, typ idealny.

Zacznijmy od umiejętności, które bazują na informacji – pozwalającej na skuteczne zachowania (działania) w celu osiągnięcia praktycznych celów, najczęściej w znanych i przewidywalnych warunkach.

Znajomość języków obcych, obsługi komputera, pisanie listów handlowych, czy, bardziej nowocześnie – umiejętność prowadzenia pracy zespołowej, przywództwa, komunikacji i negocjowania bądź samokształcenia – oto typowe przykłady rzemiosła profesjonalnego pozwalającego nam zachowywać się skutecznie w celu osiągnięcia praktycznych celów. Umiejętności pozwalają na skuteczne zachowania, motywowane są praktycznie, bazują na zbiorach dobrze potwierdzonych informacji. Ale nie odpowiadają na pytanie „dlaczego”? Dlaczego ekonomicz-

sta powinien działać tak, a nie inaczej? Jak widać potrzebne jest tu wyjaśnienie – uzasadnienie i to w dwu perspektywach: poznawczej i aksjologicznej (wiedzy i mądrości). Przypomina to znane wewnętrzne charakterystyki ekonomii dzielące ją na czystą naukę i sztukę jej uprawiania.

Bowiem jeśli chcemy wiedzieć, dlaczego nasze informacje pozwalają nam działać skutecznie, jeśli chcemy nie tylko działać, ale rozumieć i móc uzasadnić skuteczność naszych działań, wówczas – jak powiedziano powyżej – wkraczamy w dziedzinę wiedzy o przyczynach i skutkach zdarzeń gospodarczych dawanej przez nauki ekonomiczne. Jeśli zaś ponadto chcemy ustanowić i uzasadnić cele naszych działań, to dodajemy do nich refleksję aksjologiczną nt. powinności społecznych uprawiania działalności gospodarczej ustanawiamy jakąś hierarchię wartości i wkraczamy na teren postaw.

4. Postawy i ich kształtowanie

Czym jest postawa? Wedle słownikowych definicji postawą jest stosunek człowieka do życia lub pewnej wyróżnionej jego sfery, ustosunkowanie się do czegoś, skłonność do zachowań określonego rodzaju. Towarzyszyć temu może zamiar, pragnienie, poczucie powinności.

Zmiana postaw może nastąpić pod wpływem zmiany doświadczeń emocjonalnych, pod wpływem oddziaływań informacyjnych, pod wpływem oddziaływań dyrektywnych (np. podawania wzoru, polecenia, rady, nakazu). Wychowanie, dojrzewanie powinno motywować emocjonalne zastępowanie racjonalnymi, opartymi o wiedzę i refleksję wartościującą. Człowiek dojrzały, oś-

wiecony, samoświadomy i odpowiedzialny nie kieruje się emocjami – racjonalizuje swe działania i podejmuje decyzje w kontekście swej wiedzy i „myśląc według wartości”. Możemy więc powiedzieć, że postawy, które powinny być wynikiem kształcenia, to trwała dyspozycja do działań kierowana wartościami. Wiedza i umiejętności stają się tu instrumentem realizacji systemów wartości, które przyjmujemy.

Potrzeba kształtowania postaw absolutów uczelni wyższych zarysowała się w latach ostatnich szczególnie wyraźnie. Wyzwania naszych czasów – globalizacja, zagrożenia dla społeczeństw obywatelskich i kultury wysokiej wynikające ze wspomnianej już „ucieczki od rozumu”

w postaci np. prymatu racji ekonomicznych nad innymi – wymagają od współczesnych warstw oświeconych kwalifikacji znacznie przekraczających czystą wiedzę i umiejętności profesjonalne. Wymagają uczestnictwa, zaangażowania w sprawy świata, odpowiedzialności i refleksji. Widać, że idzie tu raczej o rozwój tego, co nazywam „społeczeństwem mądrości”, niż społeczeństwem czystej wiedzy. W obszar postaw, co oczywiste, wpisują się także odniesienia absolwentów szkół ekonomicznych do celów uprawiania biznesu.

Pedagogika wymienia wiele stosowanych w praktyce dróg zmiany czy kształtowania postaw. Można je zebrać w trzy wielkie grupy: rozważanie o wartościach (edukacja humanistyczna), naśladownictwo (dobry przykład) oraz zachęta do pożądanego wychowawczo działań (tzw. „wymuszone” lub inspirowane zaangażowanie). Wszystkie trzy sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu systemów wartości, a zatem i postaw wśród słuchaczy i mogą być w tym celu wykorzystane przez uczelnie.

Zacznijmy od naśladownictwa – dobrego przykładu. Idzie tu w tej samej mierze o wzorce osobowe (np. wynikające z relacji mistrz-uczeń), etosowe, jak i o dobrego przykład, który może dawać szkoła jako instytucja. (O sprawie tej szerzej w jednym z następnych podrozdziałów.) I nauczyciele i uczelnie mogą dawać dobry (lub zły) przykład zaangażowania, tolerancji, podmiotowego traktowania słuchaczy oraz na inne sposoby podsuwać postawy odpowiedzialności i uczestnictwa.

Wymuszone zaangażowanie, z kolei, to próba zachęcenia słuchaczy do działań społecznie użytecznych, nie przynoszących zysku, choć doraźnie nagradzanych przez szkołę, ale podejmowane w nadziei, że działania te zostaną zrozumiane i zaakceptowane przez słuchaczy jako rzecz słuszna i przejdą w trwały nawyk zaangażowania – postawę właśnie.³

Wreszcie trzecia z metod kształtowania postaw: edukacja humanistyczna, w której idzie o uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne; przekazywanie przekonania, że wolność, którą obdarzony jest człowiek ma jako niezbywalną konsekwencję odpowiedzialność; o kształtowanie poczucia zaangażowania i służebności społecznej; zrozumienia, że absolwent studiów wyższych wchodzi do grupy społecznej o szczególnych obowiązkach wzorotwórczych (postawy obywatelskie, troska o kulturę wysoką, racjonalizm) i powinien się z tego obowiązku wywiązywać.

Obowiązki członka tej grupy społecznej, to między innymi myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych i grupowych, ale i odpowiedzialności społecznej i globalnej.

W edukacji humanistycznej z pewnością nie idzie o wpajanie konkretnych systemów wartości, ale uczenie wrażliwości na wartości inne, niż tylko instrumentalne – profesjonalne. Nauczanie humanistyki powinno pozwalać na zdobycie wiedzy aksjologicznej, dzięki której słuchacze mogą osiągnąć rozumienie tego kim w istocie są i jakie jest ich miejsce w świecie. Powróć do tego wątku za chwilę.

5. Naśladownictwo. Uczelnia jako wspólnota i instytucja. Etos akademicki i kultura instytucjonalna

Powróćmy do wspomnianego powyżej naśladownictwa – jednej z dróg formowania postaw biorąc pod uwagę to, jaki przykład może dawać swym studentom uczelnia, traktowana jako instytucja i jako wspólnota akademicka. Obydwa te elementy splatają się w charakterystyce każdej uczelni – powinny się one nawzajem wspomagać w realizacji celów, które uczelnia zapisuje w swej misji. Trawestując znane powiedzenie możemy rzec, że wspólnota bez instytucji jest mało skuteczna (bezsilna); zaś instytucja bez wspólnoty traci żywotność i cele (jest pusta). Potrzebne więc są sobie nawzajem. W „Deklaracji Erfurckiej” [13] ta wzajemność instytucji i wspólnoty znajduje celny wyraz w pierwszej parze relacji pomiędzy państwem a uczelniami, a mianowicie:

„Uczelnia musi stanowić odpowiedzialną i spójną wspólnotę, nie zaś anarchistyczne czy nieodpowiedzialne stowarzyszenie. 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 imię.”

Czyni to przede wszystkim rozwijając i podtrzymując (lub destruując) etos

akademicki oraz właściwą sobie kulturę instytucjonalną. Nie zdołam tu rozwinąć obszerniej wszystkich aspektów tego zagadnienia – ta tematyka, a zwłaszcza zmieszanie etosu i kultury instytucjonalnej uczelni, jej wierności wartościom oraz wiarygodności i zewnętrznej kontroli wypełniania zadań⁴, jest mi szczególnie bliska⁵. Poprzestanę na zaledwie kilku uwagach. Etos jest skutecznym regulatorem poczyną wspólnoty akademickiej – określa jej dobro wspólne, niezbywalny, fundamentalny element każdej wspólnoty⁶. Brak etosu oznacza kres wspólnoty. Kultura instytucjonalna jest jednym z regulatorów życia uczelni – instytucji.

Zacznijmy od etosu. Przed szkołą wyższą tradycyjnie stawia się trzy cele: prowadzenie badań, kształcenie i bezpośrednią służbę publiczną (bo, oczywiście, nauczanie i badania taką służbą są także). Właściwej realizacji tych celów służy etos właśnie akademicki, czyli zbiór wartości przyjętych jako aksjologiczne uzasadnienie postaw i działań w środowisku akademickim, a którego 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 najważniejsze problemy swych czasów. Warunkiem *sine qua non* realizacji tych

³ Od lat zabiegam o to, aby studenci mojej uczelni mogli otrzymywać dodatkowe punkty za udokumentowaną działalność prospołeczną – np. wolontariat na rzecz „ofiarności gospodarki rynkowej”. To byłoby owo „wymuszone zaangażowanie”.

⁴ Szerzej o tym piszę m.in. [7].

⁵ Jestem kierownikiem grantu KBN pt. *Wartości akademickie a jakość kształcenia i badań naukowych. Relacje pomiędzy aksjologicznym i proceduralnym podejściem do pracy akademickiej*. Jestem także współautorem kodeksu dobrych obyczajów akademickich spisanych i przyjętych w SGH oraz kodeksu „Dobre praktyki w szkołach wyższych”, który przyjął KRASP na swoje 10-lecie.

⁶ Patrz np. [25].

wartości jest wolność głoszenia poglądów przez członków wspólnoty akademickiej i autonomia instytucjonalna uczelni. Środowisko akademickie jest więc obdarzone wolnością spożytkowywaną w służbie wartości. Wartości etosu były i są kultywowane i przekazywane w procesie kształcenia, głównie w relacjach mistrz – uczeń. Zadaniem instytucji i wspólnot akademickich było podtrzymywanie etosu. Jego erozja, osłabienie jest jednym z najważniejszych zagrożeń dla tożsamości środowiska akademickiego i dla jego elitarności (rozumianej jako służba wartościom, a nie zbiór przywilejów). Studenci, którzy w toku edukacji zetknęli się z tymi celami, zostali świadomie zaangażowani w ich realizację będą lepiej przygotowani do pełnienia roli elity społecznej, której najważniejszym zadaniem – jak już wspomniałam – jest zdolność i chęć do myślenia w kategoriach wartości autotelicznych, w tym dobra publicznego.

Wspomniana już Deklaracja Erfurcka tak charakteryzuje tu obowiązki uczelni „Społeczności akademickie są jednym z najważniejszych ciał utrwalających i przekazujących wartości intelektualne i kulturowe [...]. Uczelnie muszą być wrażliwe na potrzeby społeczeństwa, również te związane ze wzrostem zamożności. Na uczelniach ciąży obowiązek 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 [...]. Na uczelniach ciąży też zobowiązanie do pracy na rzecz pomyślności

ści 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.”

Nie sposób nie zauważyć, iż wymienione wyżej cele są dziś (w Polsce i na świecie) poważnie zagrożone. Stajemy wobec osłabienia myślenia wedle wartości i uznania nadrzędności wartości instrumentalnych nad autotelicznymi: poznawczymi i moralnymi. Destrukcja etosu akademickiego w Polsce ma znane przyczyny. Na pierwszym miejscu wymieniam się tu niekontrolowaną masowość i komercjalizację kształcenia, a wskutek tego zbyt silne poddanie uczelni presji jej otoczenia społecznego. Kryzys postaw społecznych i przykłady nadużyć, występujące do niedawna głównie w otoczeniu szkół, a w nich samych tylko incydentalnie, stały się w ostatnich dekadach uczelnianą rzeczywistością⁷. Mam tu na myśli na przykład nierzetelność wypełniania obowiązków i towarzyszący jej spadek jakości nauczania i badań, plagiatyzm, nepotyzm, wykorzystywanie pozycji akademickiej do osiągania nieuprawnionych korzyści i inne patologie. Rozpowszechnianie się takich zjawisk wśród pracowników uczelni jest obserwowane i musi mieć wpływ na postawy słuchaczy, choć relacja nie jest tu jednoznaczna i z pewnością nie polega na wiernym naśladowaniu – raczej kurczy się obszar pozytywnych przykładów i motywacja do ich naśladowania.

Szkoły wyższe nie pozostają bierne wobec tych zagrożeń. Ich reakcją jest, po pierwsze, apelowanie o powrót do dobrych obyczajów. Podejmuje się pró-

by wydobywania etosu na światło dzienne: przeprowadza się otwarte dyskusje nad nim i podejmuje próby spisania.

Ostatnie dekady to także, po drugie, podnoszenie tzw. kultury instytucjonalnej szkół wyższych, stosowanie w nich procedur zabezpieczających wiarygodność i „rozliczalność” (accountability) uczelni, a zarazem zapewniających przyzwoitą jakość nauczania i badań naukowych, eliminujących patologie i promujących dobre wzory działania uczelni. W Deklaracji Erfurckiej czytamy: „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 docieklivość i krytykę, a uczelnie muszą się zgodzić, że za sposób urzeczywistniania tych zadań ponoszą publiczną odpowiedzialność.”

Ta przejrzystość, to cena jaką płaci się za przywilej wolności i autonomii akademickiej. Wolność uczonych, w ramach prawa, do 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 do samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań przed nimi postawionych, bądź przez nie same przyjętych.

O ile ze spisaniem i cykliczną publikacją etosu akademickiego wiąże się nadzieję, będzie on narzędziem „odświeżenia”, roz-

powszechniania i bezinteresownej obrony wartości, o tyle zasady kultury instytucjonalnej uczelni wprost i bez ogródek, jawnie służą sprawnemu kierowaniu uczelnią operując środkami zachęty i przymusu. W tle mają wprowadzenie odniesienia do wartości i dóbr i z tego powodu przez swych zwolenników zaliczane są do strażników etosu. Jednakże przeciwnicy takiego systemu regulacji pracy akademickiej powiadają, że to lekarstwo gorsze jest od choroby i może powodować dalszą destrukcję etosu. Sproceduralizowana kultura instytucjonalna może być czynnikiem zniechęcającym do myślenia według wartości i bezinteresownej służbie prawdzie a zachęcać do podążania za przepisami obciążonymi nagrodą lub karą⁸. Oczywiście, drugą stroną tej sytuacji jest jednak rozpowszechnianie się dobrych praktyk, które, choć operują nieco interesowną zachętą, to jednak promują zachowania wartościowe.

We wspomnianym przed chwilą kodeksie⁹ dobrych praktyk w szkołach wyższych, który stanowić ma element kultury instytucjonalnej najwyższego rzędu, jednym z najtrudniejszych do spisania punktów było bezpośrednio angażowanie się uczelni w ważne kwestie publiczne. Nie trzeba tłumaczyć, że takie zaangażowanie może mieć wpływ na postawy studentów (absolwentów), później realizowane w dojrzałym życiu społecznym. Uczelnia powinna dawać tu dobry przykład obywatelskiej postawy, a wcale nie jest to proste.

Największym niebezpieczeństwem jest uwikłanie się w bezpośredni spór polityczny, co dostojności uczelni nie przy-

⁷ Patrz m.in. [19, s. 93-99].

⁸ Nasuwa się tu analogia do dwu różnych rozumień zadań etyki biznesu: jako narzędzia sprawnego zarządzania przedsiębiorstwem pozwalającego uniknąć psujących wizerunek konfliktów oraz jako narzędzia rozbudzania wrażliwości moralnej i odpowiedzialności społecznej pracowników przedsiębiorstwa.

⁹ *Dobre praktyki w szkołach wyższych*. Projekt. Wersja z dnia 6 grudnia 2006.

stoi. Wśród spisanych w kodeksie do-
brych praktyk zasad fundamentalnych
są dwie poświęcone tej sferze explicite,
a mianowicie:

- 1. Zasada służby publicznej.** Zgodnie z najlepszymi tradycjami uniwersyteckimi uczelnie są powołane do realizacji misji zgłębiania i szerzenia prawdy. Właściwie rozumiana kultura uczelni wymaga, aby misja ta nosiła znamiona działań pro publico bono. Świadoma swego doniosłego znaczenia społecznego uczelnia dokłada starań, by zarówno poprzez rzetelność prowadzonych badań, jak i poprzez kształcenie przyszłych elit kulturalnych i politycznych przyczyniać się do pomnożenia dobra wspólnego kraju oraz umocnienia dojrzałej demokracji
- 2. Zasada bezstronności w sprawach publicznych.** Uczelnia cieszy się przywilejem konstytucyjnie gwarantowanej autonomii. Ta jednak wymaga, by uczestnicząc w życiu publicznym, a zwłaszcza zabierając głos w doniosłych społecznie sprawach, kierowała się bezstronnością, obiektywizmem i rzeczowością.

Zaś wśród zasad dotyczących postępowania rektora znaleźć możemy:

- 16. Troskę o właściwe miejsce uczelni w życiu publicznym.** Mając na uwadze społeczną rangę uczelni, a zarazem właściwą jej apolityczność, rektor z jednej strony zachęca do wrażliwości społecznej pracowników i studentów uczelni, a nawet do aktywnego udziału w życiu publicznym, z drugiej jednak, przestrzegając zasady bezstronności i neutralności politycznej uczelni, chroni ją przed wykorzystaniem jej do celów politycznych. Wystąpienia polityków oraz debaty polityczne są na terenie uczelni dopuszczalne tylko wtedy, gdy zachowują charakter akademi-

cki (wykłady, seminaria, sesje naukowe, spotkania i debaty). Rektor może także wyrazić zgodę na odbywanie na terenie uczelni zebrań o charakterze ściśle politycznym (na takich samych zasadach, jak to czyni w odniesieniu do innych pozauczelnianych instytucji), pod warunkiem wszakże, iż korzystanie z pomieszczeń nie będzie wiązało uczelni z żadną polityczną opcją. Rektor dokłada starań, aby nie wykorzystywano zajęć akademickich w kampanii politycznej, ani nie pozwala na umieszczanie na terenie uczelni haseł lub plakatów o charakterze politycznym, chroni też symbole uczelniane przed takim ich nadużyciem.

Czy takie wytyczne mogą rozstrzygnąć, w których sprawach uczelnia powinna zabierać głos, a których nie – bo nie licuje to z jej godnością? Zapewne nie, choć mogą być pomocne.

Zilustrujmy to na przykładzie. Mamy za sobą trudne doświadczenie związane z próbą powszechnej lustracji kadry akademickiej. Środowisko akademickie (a właściwie jego część) zaprotestowało nie dlatego, że skutki działań państwa weń uderzały. Najważniejszą motywacją do protestu było przekonanie, że ustawa lustracyjna i idące za nią działania władz dotyczą sprawy publicznej najważniejszej z ważnych – stanowią zagrożenie dla demokracji. Takie było stanowisko KRASP, senatów kilku uczelni i innych ciał kolegiacyjnych. Jednakże większość władz zachowała milczenie, zaś większość pracowników uczelni złożyła oświadczenia lustracyjne (chyba dość bezrefleksyjnie).

Jaki przykład daliśmy do naśladowania naszym słuchaczom? Jakiej lekcji zaangażowania obywatelskiego elit udzieliśmy? Studenci w połowie maja br. zajęci byli urządzaniem juwenaliów.

6. Jaka etyka biznesu?

Przejdźmy do kształtowania postaw słuchaczy studiów ekonomicznych związanych z ich działalnością zawodową. Zajmuje się tym tzw. etyka biznesu. Jaki powinna mieć charakter w świetle naszych rozważań o informacji, wiedzy i mądrości? Etyka biznesu posiada wiele uzasadnień. Niektóre bazują na jej opłacalności [„ethics pays”], inne wskazują prymat życia społecznego nad gospodarczym, jeszcze inne szukają zbieżnych problemów obu tytułowych obszarów: etyki i działalności gospodarczej. A ja przyjmuję jeszcze inną perspektywę – ściśle humanistyczną. Gdybym chciała ją nazwać metaforycznie i żartobliwie, to powiedziałabym, że bycie menedżerem jest odmianą bycia człowiekiem, a nie na odwrót i żadne okoliczności nie usprawiedliwiają rezygnacji z „bycia człowiekiem”. Rozważając uzasadnienie dla tworzenia, przekazywania w procesie kształcenia oraz stosowania etyki biznesu w nowoczesnym społeczeństwie, wprowadziłam nieco metaforyczną kategorię „społeczeństwa mądrości” w miejsce „społeczeństwa wiedzy”. Dopiero bowiem w społeczeństwie mądrości możemy znaleźć uzasadnienia dla postaw ludzi biznesu przejawiających się w sferze profesjonalnej, ale wynikających nie tylko z nastawień emocjonalnych (np. współczucia) albo wąsko racjonalnych (sprawnościowych, praktycznych) ale i postaw sensu stricto bazujących na wartościach autotelicznych, rozwijających pojęcie człowieczeństwa – podstawę humanistyki.

Nie mam najmniejszego zamiaru deprecjonować wspomnianych argumentacji praktycznych i nastawień emocjonalnych. Doskonale rozumiem i doceniam argumentację stojącą za etykami biznesu rozumianymi jako zbiory praktycznych wskazówek, instrumentów dla

postępowania chroniącego np. dobry wizerunek firmy, pozwalających rozwiązywać sensownie konflikty wynikające z rozbieżnych ról menedżera czy hierarchii podejmowania decyzji wewnątrz firm. Wszelako zaliczam takie rodzaje etyki biznesu do sfery umiejętności profesjonalnych raczej, niż do sfery postaw. Uznaję je raczej za rozwiązania ułatwiające pokonywanie konfliktu wartości, niż rozbudzające wrażliwość na nie wraz ze zrozumieniem, że konflikt wartości jest nieusuwalny i nigdy nie ma definitywnego i satysfakcjonującego rozwiązania, bowiem nigdy nie stoi za nim argumentacja rozstrzygająca – pozostaje sferą wolnego i nieuchronnie ułomnego i obciążonego odpowiedzialnością wyboru człowieka.

Pozostaje więc sprawa takiego uzasadnienia etyki biznesu, które bazuje na czystej refleksji humanistycznej i umocowane jest w godności osoby ludzkiej, w człowieczeństwie, a nie w jakichkolwiek rozwiązaniach praktycznych, instrumentalnych, w których w grę wchodzi suma dóbr. Proszę zwrócić uwagę, że wyraźnie odróżniam tu humanistykę od psychologii i innych nauk społecznych, że oddzielam osobę od osobowości, człowieczeństwo od konkretnej jednostki lub zbiorowości ludzkiej. Jakie wyznaczniki humanistyki uważam za najważniejsze w kontekście etyki biznesu? Po pierwsze to, że humanistyka jest nauką o człowieczeństwie – u jej podstaw musi leżeć przyjęcie jakiejś idei – koncepcji istoty człowieka. Po drugie to, że humanistyka jest nauką o wartościach – z przyjętego ideału człowieczeństwa wynika to, jakie wartości uważamy za pozytywne a jakie za negatywne. Po trzecie, humanistyka to nauka bez argumentacji rozstrzygającej. Przyjęcie jej tez – skoro bazuje na przyję-

ciu koncepcji człowieczeństwa i systemów wartości – jest aktem decyzji o racjonalności nie tylko poznawczej w rozumieniu argumentacji przysługującej wiedzy pozytywnej. Ta decyzja, choć może być podparta argumentami poznawczymi, to jednak nie może być zdana na nie całkowicie – zawiera elementy wolnego wyboru osoby podejmującej tę decyzję. Wiele koncepcji, stanowisk, opcji, pomiędzy którymi dokonujemy wyboru w humanistyce jest sytuacją normalną. Definitywne przyjęcie któregoś z nich jest także sprawą naszego przekonania a nie dowodu bezwzględnie rozstrzygającego o słuszności wybranego stanowiska.

Humanistyka oferuje wiele koncepcji człowieczeństwa, jednakże zawsze (pomijając stanowiska skrajnie naturalistyczne) powiadają one, że istota człowieczeństwa zasadza się na duchowości (choć sama duchowość może być rozmaicie rozumiana: od daru otrzymanego od Boga, po efekt ewolucji biologicznej). Człowiek jest wprawdzie bytem biologicznym i psychicznym (te cechy dzieli np. ze zwierzętami), ale ma też jeszcze jedną warstwę bytową – duchowość właśnie. To ona jest źródłem i podstawą naszej autonomii: wolnej woli, wiedzy, zdolności tworzenia wartości i postępowania w zgodzie z nimi. Jeśli zaś to duchowość jest atrybutem naszego człowieczeństwa to wynika z tego, że dla bycia istotą ludzką nieistotne są jakiegokolwiek przypadłości fizyczne, profesjonalne czy społeczne: kolor skóry i oczu, wiek i płeć, uroda, temperament, wykształcenie i stan posiadania, a wreszcie bycie zwierzętnikiem czy podwładnym, pracownikiem czy właścicielem firmy, pełnienie jakiegokolwiek roli zawodowej

– to tylko akcydensy. Żadna rola zawodowa nie pomniejsza (ani też nie powiększa) człowieczeństwa osoby, która ją pełni. I tego aspektu powinna dotknąć etyka biznesu szukająca uzasadnień humanistycznych.

Wartości autoteliczne nie posiadające uzasadnień praktycznych, które mają być podstawą budowania postaw, odnoszą się wprost do tej idei człowieczeństwa. Za niektórymi stanowiskami filozoficznymi możemy powtórzyć, że wartość to istota stanu rzeczy umocowana w człowieczeństwie (duchowości), odniesiona do niej. Jest ona pozytywna – jeśli zgodna z owym człowieczeństwem; negatywna – jeśli niezgodna; neutralna – jeśli doń się nie odnosi¹⁰. Można zilustrować to na prostych przykładach. Skoro człowiek jako istota duchowa jest wolny, zatem to, co wolność umożliwia i jej sprzyja będzie uznawane za wartość pozytywną (demokracja, praworządność, suwerenność, swoboda gospodarowania); zaś to, co ją ogranicza, za wartość negatywną (totalizm, niewolnictwo, przemoc). Skoro człowiek jako istota duchowa ma zdolność poznawania, a więc wiedza i to, co do niej prowadzi będzie uznawane za wartość pozytywną (prawda, uzasadnienie, edukacja); zaś to, co ją ogranicza, za wartość negatywną (obskurantyzm, cenzura). Skoro każdy człowiek „uczestniczy” w człowieczeństwie na równi z innymi, a więc to, co sprzyja równości ludzi jest uznawane za wartość pozytywną – równe prawa i obowiązki, równa zdolność do adaptacji społecznej; zaś to co ją ogranicza, za wartość negatywną – rasizm, seksizm, dyskryminacja mniejszości, np. osób o niskich kwalifikacjach zawodowych czy bezrobotnych.

Jak widać ten porządek refleksji nie dotyczy bezpośrednio praktycznej sytuacji osób uczestniczących w grze rynkowej – powiada tylko, że skoro człowieczeństwem obdarzeni jesteśmy jednakowo, to tej równości należy bronić jako przyrodzonej podstawy naszej godności, a zwalczać postawy jej zagrażające w działalności gospodarczej. Takie stanowisko ma jednak i swoje drugie ostrze – otóż obowiązek obrony człowieczeństwa, równości i godności dotyczy w tej samej mierze wszystkich podmiotów uczestniczących w działalności gospodarczej – nie tylko stojących wyżej na drabinie podejmowania decyzji, do których należą w większości absolwenci studiów ekonomicznych. Refleksja aksjologiczna nie nadaje nikomu żadnej pozycji uprzywilejowanej – jej obowiązki względem własnego człowieczeństwa są równie kategoryczne jak każdej innej osoby ludzkiej. Doskonale wiem jak to jest trudne psychicznie i społecznie, ale humanistyka jest tu bezlitosna – do niej należą rozważania o duchowości, a w tej uczestniczymy jednakowo. (Jakże różne jest to podejście od ujęć psychologicznych z natury permissywnych i nieocenających). Jest tu co najwyżej różnica stanu wynikająca z możliwości rozoznania swej podmiotowości, rozumienia

i oceny dowolnej sytuacji społecznej płynącej z posiadania statusu osoby wykształconej, osoby mającej zobowiązania wynikające ze statusu elitarności, o tym była mowa w punkcie dotyczącym kształtowania postaw.

Jak zakończyć to uzasadnianie potrzeby etyki biznesu? Przywołam początkowe motto zaczerpnięte z dorobku nieodżałowanej pamięci Księdza Profesora.

Najcenniejszą postawą w każdym społeczeństwie jest zdolność do swobodnego, mądrego i odpowiedzialnego stanowienia o sobie. Taka postawa jest znakomitą realizacją naszego człowieczeństwa umocowanego w duchowości. Takie postawy nie dzielą ludzi na podmioty i przedmioty życia gospodarczego – widzą w każdym istotę ludzką, a dopiero wtórnie – istotę gospodarującą. I to powinna uchwycić humanistycznie uzasadniona etyka biznesu. Dopiero wówczas zasłuży na miano **etyki biznesu**, a nie tylko etyki **biznesu**. Elitom nie przystoi utożsamianie się z celami działalności zawodowej, redukowanie postaw do nich – powinny być zdolne do myślenia w kategoriach „ogólnoludzkich” i wcielania tego w czyn także w obszarze zawodowym.

7. Uwaga na marginesie: wytyczne bolońskie

Nader często, gdy mówimy o Procesie Bolońskim przepływają nam przez myśl hasła takie jak „trójstopniowość kształcenia”, „ECTS”, „suplement do dyplomu” i inne odpowiadające najbardziej rozpowszechnionym narzędziom realizacji Procesu. Równie często zapominamy, że narzędzia zostają stworzone dla realizacji jakichś celów i zadań, że same w sobie nie mają znaczenia. Jakież są więc

cele i zadania Procesu Bolońskiego, których realizacji służą te narzędzia? Czy dotyczą innych niż wiedza i umiejętności aspektów edukacji?

Przypomnijmy, że Proces Boloński jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem zapoczątkowanym podpisaniem w 1999 r. Deklaracji Bolońskiej. Celem Deklaracji i Procesu Bolońskiego jest utworzenie do 2010 roku Europejskiego Obsza-

¹⁰ Szerzej o tym [9].

ru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area – EHEA).

Cel ten ma być osiągnięty poprzez tworzenie zasad funkcjonowania systemów krajowych w taki sposób, aby możliwa stała się ich współpraca i porównywanie mechanizmów i rezultatów działania. Poszanowane zaś ma zostać ich zróżnicowanie, traktowane jako podstawowa wartość kulturotwórcza i warunek konkurencyjności uczelni; poszanowana ma być także autonomia państw i uczelni. Najważniejszymi wydarzeniami określającymi przebieg Procesu są odbywające się co 2 lata konferencje ministrów zakończone komunikatami określającymi postęp w realizacji celów Procesu i dalsze kierunki jego rozwoju. W 2001 roku ministrowie wydali Komunikat Praski; w 2003 – Komunikat Berliński. W roku 2005 konferencja odbyła się w Bergen, zaś w maju 2007 – w Londynie. W okresach pomiędzy konferencjami działają zespoły przygotowujące rekomendacje dla nich w ramach programów „Bologna Follow Up Events”. Podstawowe cele kształcenia wyższego w Europie, to wg dokumentów bolońskich:

- Przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego i europejskiego,
- rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej (szczególnie ważne dla tworzenia społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy),
- przygotowanie absolwentów do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, kształtowaniu w poszczególnych krajach podstaw sprzyjających powstawaniu wspólnoty Europejczyków,
- rozwój osobowy kształconych.

Dla zwięzłości wybiorę z dokumentów Procesu Bolońskiego tylko te fragmenty, które wprost dotyczą naszej sprawy.

Pomijam część ideologiczną Deklaracji Bolońskiej, gdzie możemy znaleźć wiele ogólnie sformułowanych odniesień do zobowiązań społecznych szkół wyższych i ich absolwentów. W jej części praktycznej, dotyczącej bezpośrednio realizacji idei Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego, obok wytycznych dotyczących porównywalności stopni i dyplomów, dwustopniowości, ECTS, mobilności i zapewniania jakości kształcenia jest punkt stanowiący konkretne, twarde zalecenie, a mianowicie: „Uczelnie powinny propagować problematykę europejską w kształceniu”.

Jak ten punkt można interpretować? Wielorako. Oczywiście idzie tu o rozmaitej maści wiedzę profesjonalną dotyczącą prawa, gospodarki i innych aspektów funkcjonowania Zjednoczonej Europy. Ale sądzę, że idzie i o coś więcej.

Po zjednoczeniu Włoch w XIX wieku mawiano: „Mamy Włochy, teraz musimy stworzyć Włochów”. To dobra ilustracja do tego postulatu Deklaracji Bolońskiej. Powiada on, że na szkolnictwie wyższym spoczywa szczególna odpowiedzialność za to, aby w Zjednoczonej Europie powstawały dobrze działające narodowe demokratyczne społeczeństwa obywatelskie oraz, aby równolegle powstawało społeczeństwo „europejskie” – mające europejską tożsamość. Europejska Przestrzeń Badawcza (ERA), powstająca jednocześnie z EHEA, realizowana jest przez m.in. Europejskie Programy Ramowe, które (zwłaszcza VI i VII PR) jako jeden z priorytetów mają kreację „new European citizenship”.

Jak się kreuje społeczeństwa rozwiniętych demokracji – narodowe i „europejskie”? Przede wszystkim przez przyjmowanie wspólnych systemów wartości.

Jak przyjmować takie systemy? Jeśli nawet Konstytucja Europejska podaje nam

ich listę, to aby stały się istotnym elementem naszego wspólnego europejskiego życia duchowego, trzeba o nich dyskutować i trzeba być do tej dyskusji przygotowanym. To rola przede wszystkim elit społecznych kształconych w uczelniach.

Nie ma co owijać w bawełnę – polskie społeczeństwo do takiej debaty przygotowane nie jest i pod względem dyskursu aksjologicznego (generalnie – filozoficznego) lub obywatelskiego pozostaje daleko w tyle poza krajami Europy o dojrzałych demokracjach.

W innych dokumentach Procesu Bolońskiego znajdujemy wiele wytycznych, które mają związek z kształtowaniem postaw. Przykładowo w komunikacie ministrów z Bergen (maj 2005) znajdziemy postulaty dotyczące:

- ważności kształtowania poszanowania i zrozumienia dla wartości między- czy ponad-kulturowych,
- wzmocnienie zasady publicznej odpowiedzialności szkolnictwa wyższego w kontekście kształtowania współczesnego społeczeństwa Europy,
- przygotowanie studentów do aktywnego obywatelstwa.

W dokumencie najważniejszym z naszego punktu widzenia, a mianowicie „A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area”¹¹ znajdziemy takie dyrektywy:

- europejskie i krajowe struktury kwalifikacji absolwenta powinny służyć

wzmocnieniu społecznej spójności Europy i podkreślać społeczny wymiar kwalifikacji absolwentów,

- cztery główne cele kształcenia wyższego to wspomniane już: (i) przygotowanie do rynku pracy, (ii) przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, (iii) rozwój osobowy, (iv) rozwój i podtrzymanie szerokich podstaw wiedzy zaawansowanej,
- edukacja pełni kluczową rolę w rozwoju kultury życia w demokracji; edukacja wyższa powinna dodatkowo rozwijać postawy i adaptować wartości właściwe demokracji, a w szczególności rozwijać krytyczne myślenie o niej (te tezy explicite wyraża także Komunikat Praski i Berliński),
- w deskryptorach efektów kształcenia powinny znaleźć się trzy elementy: (i) wiedza i rozumienie (knowing and understanding), (ii) wiedza jak działać (knowing how to act) oraz (iii) wiedza jak być (knowing how to be). Ten ostatni element postuluje przekaz wartości jako integralnego składnika poznawania i współbycia z innymi w środowisku społecznym i może być przetłumaczony jako „postawy”.

Obszar „postawy” powinien zawierać treści kształtujące wrażliwość aksjologiczną, odpowiedzialność zawodową i społeczną i zaangażowanie obywatelskie absolwenta. Jest to obszar tzw. kompetencji społecznych i etycznych, do których np. zalicza się zdolność do formu-

¹¹ „A Framework for Qualification...” (w skrócie FQEHEA) [16] to dokument, który określa jakie kwalifikacje (kompetencje) powinien posiadać absolwent europejskiej szkoły wyższej. Przez „kwalifikacje” rozumie się tu poświadczony dyplomem rezultaty kształcenia, a więc to, co absolwent powinien wiedzieć i/lub móc zdziałać po zakończeniu kształcenia. Komunikat Berliński (2003 r.) nakazał opracowanie dokumentu dla Europy i rozpoczęcie prac nad projektami krajowymi. Komunikat z Bergen (2005) żądał od ministrów przygotowania ich do spotkania w Londynie w 2007 roku. W Polsce prace nad Krajową Strukturą Kwalifikacji rozpoczęły się jesienią 2006 r.

lowania opinii na temat istotnych kwestii społecznych i etycznych, rozumienie swego uczestnictwa w życiu społecznym i towarzyszącej temu odpowiedzialności. Myślę, że ten bardzo krótki przegląd wystarczy, aby zyskać zrozumienie, że dokumenty Bolońskie nie sprowadzają

się to technicznych rozwiązań dotyczących stopni, transferu punktów, suplementów do dyplomów itd., ale dobrze definiują najważniejsze cele edukacji europejskiej, których realizacji te instrumenty mają służyć.

8. Uwaga na marginesie: badanie postaw studentów SGH

Pod koniec 2006 roku zapoznałam się z „Badaniami jakości kształcenia pstrzeganego przez studentów studiów dziennych Szkoły Głównej Handlowej” wykonanymi przez zespół pracujący pod kierunkiem prof. dr hab. Stefana Doroszewicza. Wnioski praktyczne dotyczące charakteru kształcenia w SGH (i AE w Poznaniu) płynące z tych badań powinny być przedmiotem uwagi i refleksji dla władz i społeczności uczelni. Celem pracy badawczej było opracowanie niektórych elementów metody pomiaru jakości kształcenia w Szkole Głównej Handlowej i Akademii Ekonomicznej w Poznaniu z przyjętym założeniem, że uczelnie te wykazują orientację rynkową, a o jakości kształcenia stanowi przede wszystkim zaspokojenie przez uczelnię oczekiwań słuchaczy.

W drugim etapie badania dokonano analizy czterech podstawowych modeli kształcenia przytoczonych za naukami psychologiczno-pedagogicznymi i nałożono siatki zagadnień wynikających z tych modeli na bloki opinii studentów dotyczące spełnienia przez uczelnię ich oczekiwań względem edukacji („zdolność uczelni do...”). Ta próba dała szczególnie interesujące rezultaty, bowiem pozwoliła zwrócić uwagę na te cele kształcenia, które były dotąd niedostatecznie ujęte w kwestionariuszu, w opiniach studentów,

a w domyśle – także w procesie kształcenia obydwu uczelni. Stało się tak dlatego, że badanie wiążące te wyniki z rangą ważności, jaką studenci przypisują do zagregowanych wymiarów kształcenia dało rezultaty zastanawiające z punktu widzenia celów kształcenia uczelni.

Przedstawiona przez zespół analiza ważności cech charakterystyki wymiarowej przedstawia się następująco: najwyższą rangę studenci przypisują swej zdolności do podejmowania decyzji oraz dobrze wymiernym sprawnościom i umiejętnościom praktycznym. Te aspekty kształcenia, jak sądzę, dają im wrażenie przygotowania do wymogów rynku pracy dla ekonomisty i menedżera, panowania nad własnymi decyzjami, pozwalają na ocenę efektywności własnego działania. Wyniki przedstawiają się tu następująco:

- klasa „A” wymiarów najważniejszych (suma wag 70%) została przyznana zdolności uczelni do profesjonalnego przekazywania treści, nauczania języków, technik komunikowania się i negocjacji, kształcenia do zmiennego rynku pracy, skoordynowania dodatkowych zajęć studentów z tokiem studiów;
- klasa „B” wymiarów średnio ważnych (25%) została przyznana zdolności

uczelni do wykorzystania wiedzy płynącej z praktyki gospodarczej, stworzenia warunków samodzielnego studiowania, możliwości wyjazdu na studia zagraniczne;

- zaś klasa „C” wymiarów mało ważnych (5%) to zdolność uczelni do tworzenia klimatu przyjaznego organizacjom studenckim oraz komfortowi studiowania, kształtowania ich samodzielności, łatwego udostępniania informacji naukowej, a także „do kształcenia w zakresie podstawowej wiedzy i umiejętności ekonomisty” i oferowania nauki osobom niepełnosprawnym i cudzoziemcom.

Zderzenie uzyskanych w tym badaniu opinii z modelami kształcenia daje wyniki bardzo przykre dla uczelni jeśli idzie o cele wychowawcze i świadomość potrzeby zaangażowania społecznego absolwentów. Sumy parametrów (wag) równania jakości (związanych z modelami Joyce’a) są tu następujące:

Model społeczny
(„obywatelska współpraca”): 0,03
Model osobowy
(„produktywna niezależność”): 0,42
Model poznawczy
(„krytyczne myślenie”): 0,29
Model systemu zachowań
(„repertuar umiejętności”): 0,27.

Gdyby chcieć to przełożyć na język potoczny i w nim odpowiedzieć na pytanie: jakie kształcenie cenią sobie studenci, to w wolnej interpretacji można

by rzec, iż najbardziej cenią to, co najmniej zawdzięczają uczelni czyli cechy osobowościowe takie jak zdolność do podejmowania decyzji (choć, oczywiście, uczelnia może je rozwijać lub tłamsić). Umiarkowanie doceniają przy tym znaczenia jakie w podejmowaniu decyzji może mieć wiedza (krytyczne myślenie o rzeczywistości gospodarczej), na porównywalnym poziomie lokują użyteczną informację będącą podstawą repertuaru praktycznych umiejętności. Ich postawy prospołeczne są rudymenarne. Pytanie, które po takiej diagnozie powinny sobie postawić uczelnie brzmi: czy sprzyjać takim preferencjom słuchaczy wynikającym z uderzająco płytkiego rozumienia celów studiowania, czy też odwołać się do uniwersalnej misji szkoły wyższej i starać się słuchaczom przekazać coś więcej, zmieniając to nastawienie.

Uważam, że wyniki tego badania powinny zostać rozpowszechnione w społecznościach obydwu badanych (i innych ekonomicznych) uczelni, zaś dla ich władz stać się inspiracją do namysłu, jakiego rodzaju kształcenie chcemy zaofiarować naszym bezpośrednim klientom – studentom, ale także i mniej bezpośrednim odbiorcom naszych absolwentów – społeczeństwu, które cierpi na wyraźny brak przywództwa gospodarczego i społecznego w nowej rzeczywistości gospodarczej i politycznej w jakiej znajduje się Polska. Zwłaszcza, że takie przesłanie zawiera w sobie misja SGH.

9. Zakończenie

Nikt nie wątpi, że szkoła wyższa ma przekazywać wiedzę i umiejętności. Tego zaniechać nie może. A czy szkoła może

zaniechać kształtowania postaw? Odpowiedź jest pozornie prosta – nie może, bo nie powinna, bo jej zadaniem jest

także ten składnik edukacji. Ale ta odpowiedź ma także swoje drugie znaczenie: nie może, ponieważ postawy kształtuje się w toku edukacji zawsze, nie można tego elementu uniknąć – można tylko czynić to mniej lub bardziej świadomie, odpowiedzialnie – lepiej lub gorzej.

Paradoksalnie: jeśli szkoła nie będzie celowo prowadzić działalności kształtującej postawy, np. nie będzie otwarcie prowadzić dyskusji nad wartościami moralnymi, nad służebnością społeczną techniki i gospodarki, nie będzie angażować się w działalność publiczną – to i tak przekaże swym studentom dobitną i jasną informację kształtującą ich postawy, a mianowicie, że wartości nie

są ważne, że do powodzenia w życiu, do rozwiązania problemów wystarczy gromadzenie dóbr i umiejętności profesjonalne.

Jawna edukacja w sferze wartości zawsze jest zagrożona indoktrynacją; jej brak jest także indoktrynacją, tylko niejawną. Nie dyskutując o wartościach autotelicznych przeprowadza się więc indoktrynację niejawną, utajoną, dającą przekonanie, że wartości instrumentalne wyczerpują zbiór wszelkich istotnych motywacji – to technokratyzm w kształceniu inżynierów, to menedżeryzm w kształceniu menedżerów. Nie służy to formowaniu „społeczeństwa mądrości”.

Literatura

- [1] Boulding K.E., *Etyka i biznes*, [w:] *Ponad ekonomią*, praca zbiorowa PIW, Warszawa 1985, s.59-69.
- [2] Chmielecka E. (wspólnie z A. Chmieleckim), *O potrzebie humanistycznego umocowania zarządzania. Idea programu nauczania humanistyki dla kształcenia w zakresie zarządzania* [w:] *Studia licencjackie dla potrzeb biznesu*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 1997.
- [3] Chmielecka E., *Wartości i korzyści. Uwagi o postawach i umiejętnościach* [w:] *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, (red. J.Dietl, Z. Sapijaszka), FEP, Łódź 2000, s.173-186.
- [4] Chmielecka E., *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, [w:] *Nauka i szkolnictwo wyższe*, nr 1/23/2004, s. 7-18.
- [5] Chmielecka E., (red., wspólnie z K. Klocem) *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2004.
- [6] Chmielecka E., *Humanistykę wyeliminowano*, [w:] *Forum Akademickie*, nr 7-8 /2005, s.31-33.
- [7] Chmielecka E., *Etos akademicki a kultura instytucjonalna uczelni*, [w:] *Ideale nauki i konflikty wartości*, (red. E.Chmielecka, J.Jedlicki, A.Rychard), Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2005, s.195-206.
- [8] Chmielecka E., *Wykłady z „Etyki biznesu”*, e-learning, SGH, r.ak.2006/07.
- [9] Chmielecki A., *Rzeczy i wartości. Humanistyczne podstawy edukacji ekonomicznej*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- [10] Chmielecki A., *Wartości i interesy: prolegomena do etyki biznesu*, [w:] *Etyka biznesu w działaniu* (red. W. Gasparski i J. Dietl), Wyd. Naukowe PWN, 2001.
- [14] Filek J., *Wprowadzenie do etyki biznesu*, Wyd. AE, Kraków 2004.
- [15] Filek J., *Spółeczna odpowiedzialność biznesu. Tylko moda czy nowy model prowadzenia działalności gospodarczej?*, Kraków 2006.
- [17] Gasparski W., *Etyka biznesu* (red. J. Dietl, W. Gasparski) PWN, Warszawa 1997.
- [18] Guth W., *Etyka w biznesie – podejście europejskie*, [w:] *Etyka w biznesie*, red. P.M. Minus, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- [19] Józwiak J., *Kodeksy a rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad*, [w:] *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2004, s. 93-99.
- [20] Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa 2005.
- [21] Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, 2002.
- [22] Postman N., *Zabawić się na śmierć*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, 2002.
- [23] Szostek A., *O projekcie kodeksu „Dobre praktyki w szkołach wyższych”*, Gazeta SGH, marzec 2007, nr 02/07, s. 4-5 [patrz także <http://www.sgh.waw.pl/gazeta/>].
- [24] Szulczewski G., *Uzasadnienie etyki biznesu - potrzeba etyki w czasach transformacji*, maszynopis tekstu przygotowywanego do publikacji „Etyka biznesu” Katedry Filozofii SGH, 2006.
- [25] Wojtyła K: *Osoba i czyn*, wiele wydań.
- [26] *The Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna 19 June 1999.
- [13] *Erfurt Declaration*, [w] *Autonomy and External Control*. University in Search of the Golden Mean. iudicidum verlag, Munchen 1997.
- [16] *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science. Technology and Innovation, Denmark 2005.
- [12] Communiqués of the Conferences of European Ministers Responsible for Higher Education, Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005).
- [11] Communication from the European Commission, *The role of universities in the Europe of Knowledge*, Brussels 05.02.2003.

Ewa Chmielecka

Tomasz Szapiro¹**WISDOM SOCIETY**

An attempt to describe educational tasks of higher education institutions – a centre of shaping future elites for the civil society- in terms connected with epistemological and axiological reflection, namely information, knowledge and wisdom.

Civil society cannot equal the so called information society or knowledge society, but it should be a kind of „wisdom society” possessing the ability to use information and knowledge for the benefit of worthy aims. The article comprises:

1. Preliminary characteristics of used categories. Information does not equal knowledge but knowledge without information does not exist. Knowledge does not equal wisdom but there is no wisdom without knowledge. Understanding and values as a condition of knowledge and wisdom.
2. Information, knowledge, wisdom vs. practical skills, understanding of the world and civil attitudes. Information society, knowledge society, wisdom society,
3. Methods of shaping attitudes in the academic world, especially bearing in mind master-student relation and a higher education institution perceived as a community.
4. Problems connected with involvement of a higher education institution in public affairs: its political and view-of-the-world impartiality vs. political and other debates.
5. Observation on the margin I: Inspirations concerning educational functions of higher education institutions stemming from Bologna guidelines.
6. Observation on the margin II: how to teach business ethic so that it encourages the shaping of social responsibility among businessmen.
7. Conclusions.

KORZYŚCI INDYWIDUALNE I KORZYŚCI WSPÓLNE Z EDUKACJI – PEWNIKI I ZNAKI ZAPYTANIA

Edukacja musi uwzględniać preferencje indywidualne i wspólne. Wynikają one z ocen korzyści m.in. ze wzrostu gospodarczego, który nie musi jednak oznaczać korzyści dla każdego. Z punktu widzenia teorii i praktyki poddano analizie relacje wzrostu gospodarczego i edukacji oraz skuteczność systemów edukacji w wybranych krajach. Przeprowadzono analizę rankingu systemów edukacji ze względu na politykę edukacyjną oraz poziom kapitału społecznego. Przedstawiono analizy dotyczące struktury korzyści indywidualnych i podziału tych korzyści w świetle danych dotyczących zamożności, bezrobocia i wybranych zmiennych demograficznych. Wykorzystano w ocenie mechanizmy odpowiadające za organizację i zarządzanie edukacją oraz za jej (nie)efektywność. Wskazano systemowe przesłanki dla samorządności akademickiej, oraz dokonano oceny funkcjonowania uczelni wskazując na proces korekt systemu edukacji.

1. Wprowadzenie

Cele edukacji są określone przez funkcjonowanie ludzi w społeczeństwie. Edukacja to działania nakierowane na wszechstronny rozwój ludzi, harmonijne formowanie osobowości i wspieranie ich twórczych zdolności – ma na celu przygotowanie do życia w społeczeństwie i kształtowanie osobistych sądów. Skuteczna edukacja zapewnia dostęp do dóbr i do pracy. Drogą do tego celu jest społecznie zorganizowane i akceptowane systematyczne nabywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie postaw.

Analiza zjawisk na rynku edukacyjnym rzadko odnosi się do komplikacji wynikającej z faktu, że konsument na tym rynku występuje w wielu rolach. Jako podmiot dokonuje wyborów zgodnych z indywidualnymi preferencjami. Jest również członkiem różnych wspólnot – rodzinnej, zawodowej, etnicznej, narodowej (w dalszym ciągu rozważać będziemy dwie perspektywy – indywidualną i państwową). Edukacja musi więc uwzględniać preferencje indywidualne i wspólne, odnoszone do spodziewanych korzyści. Korzyści

¹ Autor jest profesorem dr hab. w Instytucie Problemów Współczesnej Cywilizacji w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

z edukacji w pierwszym przybliżeniu wiążą się ze spodziewanym wzrostem zamożności w wyniku kształcenia, ten zaś wynika z wzrostu gospodarczego. Wzrost gospodarczy jest zjawiskiem pozytywnym, społecznie korzystnym, ale ponieważ może być różnie rozłożony, potencjalnie może prowadzić do niepożądanych skutków. Wzrost korzyści wspólnych nie musi dla każdego oznaczać wzrostu jego korzyści. Ta obserwacja determinuje cel niniejszego tekstu. Poświęcony on jest ocenie wybranych czynników wzrostu gospodarczego i analizie systemu edukacyjnego z punktu widzenia teorii i praktyki relacji wzrostu gospodarczego i edukacji.

Wywód podzielony jest na trzy zasadnicze części (przedstawione w rozdziałach 2, 3 i 4). Po niniejszym Wprowadzeniu, w rozdziale drugim, w jego pierwszej części, poruszono problem korzyści płynących z edukacji, skuteczności systemów edukacji w wybranych krajach i jej determinant w świetle danych empirycznych. Analizie poddano ranking systemów edukacji ze względu na politykę edukacyjną oraz poziom kapitału społecznego. Celem tej analizy było podjęcie próby udzielenia odpowiedzi na pytanie, w ja-

kiej mierze dane empiryczne² pozwalają identyfikować relacje wiążące sprawność studentów z zamożnością obywateli i nakładami na edukację. W drugiej części tego rozdziału przedstawione są wyniki analizy struktury korzyści indywidualnych (wyznaczonych jako szacowany przyrost płac w wyniku edukacji pomniejszony o jej koszt). W rozdziale trzecim podjęto problem podziału korzyści (występowania nierówności) w świetle analiz danych dotyczących zamożności, bezrobocia i wybranych zmiennych demograficznych, odnoszących się odpowiednio do świata, Europy i wreszcie Polski. Celem porównań była ocena zróżnicowania w każdej z tych perspektyw. Ocena ta posłużyła w rozdziale czwartym jako punkt wyjścia do dokonania analizy mechanizmów odpowiadających za organizację i zarządzanie edukacją oraz za jej (nie)efektywność. W pierwszej części czwartego rozdziału wskazano teoretyczne, systemowe przesłanki dla samorządności akademickiej, a w części drugiej – krytyczne oceny funkcjonowania dzisiejszych uczelni.

Uwagi końcowe poświęcono próbie scharakteryzowania kierunków i procesu korekt systemu edukacji.

dobrobytu – indywidualnego lub odpowiednio: wspólnego – osiągniętego w wyniku pobierania edukacji oraz koszt – indywidualny lub odpowiednio: wspólny – poniesiony na jej zdobycie. Zakła-

damy, że użyteczność edukacji wzrasta, jeśli prowadzi ona do wzrostu dobrobytu i maleje, jeśli utrzymanie osiągniętego poziomu dobrobytu odbywa się dodatkowym kosztem ponoszonym na edukację.

2.1. Korzyści wspólne

W niniejszym paragrafie zajmujemy się pytaniem o skuteczność systemów edukacji w wybranych krajach i jej determinanty w świetle danych empirycznych. Zakładamy, że cele wspólne związane są z rozwojem społecznym³. Jako wskaźnik skuteczności przyjmujemy za OECD miernik sprawności na skali łączącej umiejętności w zakresie przedmiotów humanistycznych i matematycznych. Następnie poddamy kolejno analizie otrzymany ranking systemów edukacji ze względu na politykę edukacyjną (mierzoną poziomem nakładów na edukację) oraz ze względu na poziom kapitału społecznego w tych krajach. Dla uproszczenia w analizie został pominięty ważny składnik kapitału ludzkiego – wydatki na zdrowie.

Uproszczenie to można uznać za dopuszczalne w związku z udokumentowanym w literaturze występowaniem pozytywnej korelacji⁴ pomiędzy zdrowiem a edukacją [por. 12]. Ponieważ korelacja taka ujawnia się w badanych populacjach niezależnie od sytuacji społeczno-ekonomicznej, rasy i dochodu, a także – mierników wykorzystywanych w badaniach takich, jak wskaźniki śmiertelności, poczucie dobrostanu i fizjologiczne indeksy zdrowia. Można więc oczekiwać, że relacje dotyczące edukacji bez uwzględniania wpływu procesów ekonomicznych związanych z zarządzaniem ochroną zdrowia, po uwzględnieniu tych ostatnich nie zmieniają jakościowo wniosków z analizy. Prezentowane są już dzisiaj modele ilościowe opisujące proces no-

2. Korzyści z edukacji

Zgodnie z tradycją ekonomiczną przyjmujemy, że korzystając z funkcji użyteczności można opisywać racjonalność podmiotów, determinującą decyzje na rynku edukacyjnym. Będziemy rozważali użyteczność indywidualną, mierząc

ca indywidualne zadowolenie z edukacji oraz odpowiednio, użyteczność wspólną. Nie zakładając matematycznej postaci tych funkcji ani liczby argumentów, od których zależy, przyjmujemy jedynie, że wśród tych czynników jest poziom

² Jeśli nie wskazano inaczej, w tekście wykorzystano aktualne dane Eurostatu.

³ Podstawową miarą uwzględnianą w raportach o rozwoju społecznym (Human Development Report) Organizacji Narodów Zjednoczonych jest wskaźnik rozwoju społecznego (Human development index - HDI). Uwzględnia on średnią długość życia, poziom wykształcenia (umiejętność czytania i pisanie wśród dorosłych oraz procent młodzieży w wieku szkolnym uczęszczającej do szkół pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia) oraz realny dochód na głowę mieszkańca, określony zgodnie z parytetem siły nabywczej (ang. purchasing-power parity, PPP), z więc przy założeniu, że za określoną liczbę jednostek waluty można kupić dokładnie tyle samo dóbr. Oznacza to akceptację istotnych uproszczeń, m.in. brak barier między rynkami, doskonałą substytucyjność i mobilność dóbr. Założenia te uzasadniają poprawność porównań danych PKB w różnych krajach, umożliwiając przeliczanie walut według siły nabywczej uwzględniające różne ceny towarów i usług oraz różne zakresy pomocy publicznej.

⁴ Wskazuje się na trzy powody występowania takiego związku. Grossman [11], Kenkel [14] oraz Rosenzweig i Schulz [25] wskazują, że wysoki poziom edukacji prowadzi do podniesienia poziomu zdrowotności dzięki poprawie warunków ekonomicznych i podniesieniu poziomu wiedzy o metodach ochrony zdrowia. Z kolei Perri [23], oraz Currie i Hyson [5] wskazują na mechanizm odwrotny – podniesienie zdrowotności podnosi efektywność procesu uczenia się, a także pozytywnie oddziałuje na popyt edukacyjny w związku z wydłużeniem się czasu życia, [por. 9]. Wreszcie np. Fuchs [8] twierdzi, że edukacja i zdrowie jako inwestycje odnoszone do przyszłości nie różnią się istotnie z jednostkowego punktu widzenia.

szący cechy sprzężenia zwrotnego wiążącego aktualny stan zdrowia jednostki z jej wykształceniem, wydatkami na zdrowie, stan zdrowia w przeszłości z jednej strony,

a z drugiej – wiążący stan zdrowia danej osoby ze stopą śmiertelności, zarobkami, produktywnością i szansami na świetną karierę akademicką.

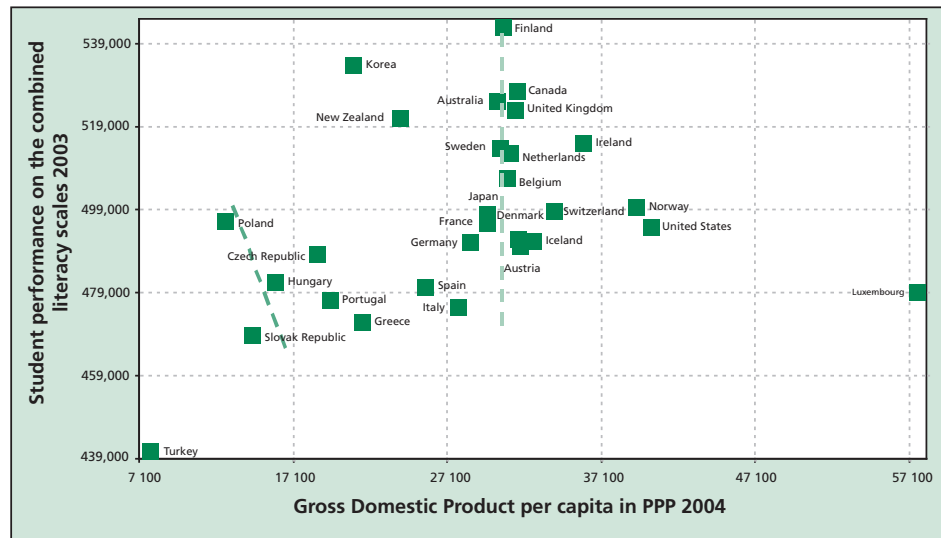
Dobrobyt i sprawność studentów

Współrzędne każdego punktu na Rysunku 2.1. to odpowiednio realny dochód na głowę mieszkańca (PPP, por przypis 3)

w roku 2004 oraz sprawność studentów w roku 2003 w kraju reprezentowanym przez ten punkt.

Rysunek 2.1.

Zamożność obywateli i sprawność studentów.



Źr.: opr. wł. na podst. danych Eurostat.

Zależności z Rysunku 2.1. nie poddają się jednoznacznej interpretacji. Nie ma wątpliwości, że wzrost zamożności związany jest ze wzrostem sprawności studentów, ale zależność ta nie wydaje się być opisaną wzajemnie jednoznaczłą funkcją matematyczną. Poziom sprawności studen-

tów polskich, francuskich i amerykańskich jest porównywalny, a zamożność obywateli tych krajów dzieli przepaść. Z kolei, w dwóch krajach o praktycznie identycznej zamożności obywateli – jak np. Finlandia i Belgia – sprawność stu-

dentów może być skrajnie różna. Kraje europejskie osiągają zróżnicowany poziom sprawności studentów przy bardzo podobnej zamożności obywateli. Prowadzi to do wniosku o nieefektywności nakładów/systemów edukacyjnych lub o istnieniu innych czynników różnicujących ten poziom.

Kraje postkomunistyczne charakteryzuje niezrozumiała, odwrotnie proporcjo-

Dobrobyt i nakłady na edukację

Naturalnym kierunkiem poszukiwania przyczyn różnic w poziomie efektywności systemu edukacyjnego jest porównanie poziomu nakładów na edukację. Współrzędne każdego punktu na Rysunku 2.2. to odpowiednio realny dochód na głowę mieszkańca (PPP) w roku 2004 oraz wydatki na instytucje edukacyjne w roku 2005 wyrażone jako udział w PKB w kraju reprezentowanym przez ten punkt.

Warto odnotować, że lewa górna część wykresu jest pusta, podobnie jak prawa dolna. W części prawej górnej wykresu lokalizują się kraje zamożnych obywateli, gdzie wydatki na instytucje edukacyjne są wysokie. Nie dziwi brak krajów o niskiej zamożności obywateli w lewym górnym rogu opisywanym wysokim wydatkami na edukację – skąd mają oni brać na nią środki?

Kraje te podzielono na dwie pary grup, które oznaczono na Rysunku 2.2. odcinkami. Parę pierwszą (od lewej) stanowią grupy: Grecja, Czechy, Węgry, Polska i Meksyk oraz Japonia, Hiszpania, Nowa Zelandia i Portugalia. Są to grupy o negatywnej korelacji zmiennych. Druga para

nalna zależność sprawności studentów (a więc pośrednio – systemu edukacyjnego) i zamożności obywateli. Taka zależność może dowodzić, że sprawność edukacji jest osiągnięta kosztem zamożności obywateli. Może to oznaczać bądź skrajną nieefektywność systemu edukacji publicznej, bądź bardzo wysoki poziom prywatnych nakładów na osiągnięcie sprawności indywidualnej⁵.

to kraje zachodnio-europejskie oraz Norwegia, USA i Irlandia. Grupy te rozróżnia poziom dochodu. W obu parach polityka finansowania edukacji nie wydaje się optymalna. W pierwszej – realizowana jest kosztem zamożności obywateli. W drugiej grupie nakłady nie wyjaśniają edukacyjnego wyniku.

Przywołany wcześniej podobny poziom sprawności studentów polskich i francuskich wydaje się być objaśniony wydatkami na edukację, choć wyższy niż w tych krajach poziom nakładów na edukację w USA przy tej samej sprawności w przypadku studentów amerykańskich wydaje się dowodzić niskiej efektywności amerykańskiej edukacji.

Potwierdzają ten pogląd permanentnie podnoszone w USA prasowe krytyki systemu edukacji. Jednak wspomniana wcześniej zróżnicowana sprawność studentów z Finlandii i Belgii nie jest objaśniona przez wyższe wydatki na edukację. Nietrudno też zauważyć, że ani poziom wydatków na edukację nie determinuje jednoznacznie zamożności obywateli (Belgia i Norwegia albo Polska i Wielka

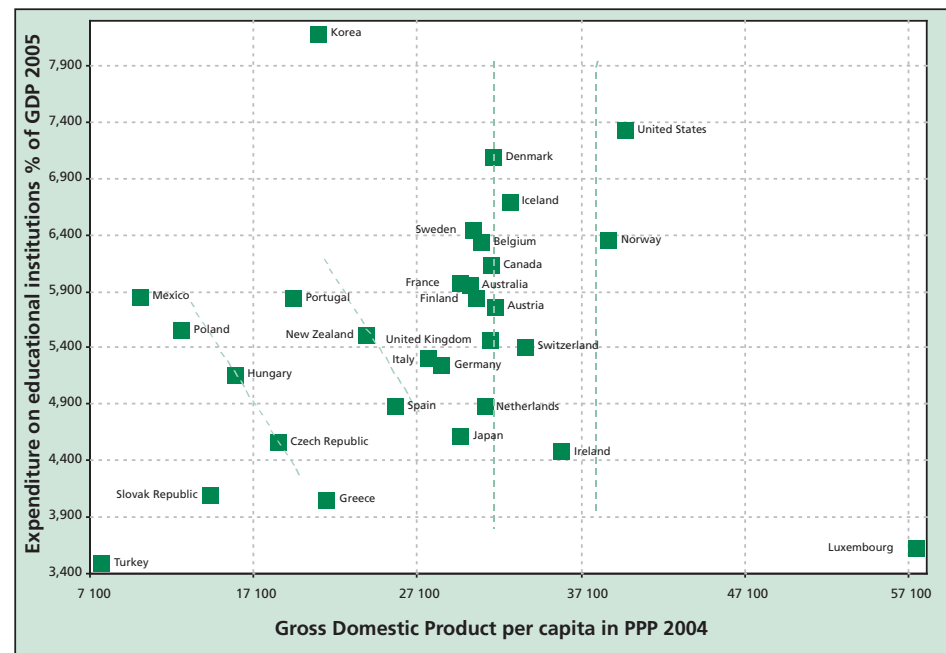
⁵ Wniosek ten wynika z następującego rozumowania: skoro osiągnięcia sprawności studentów nie objaśniają wydatki publiczne, więc musiały być poniesione nakłady inne – prywatne.

Brytania mają podobny poziom nakładów na edukację a różnią się zamożnością, ani zamożność obywateli nie determinuje polityki finansowania edukacji (Dania i Austria albo Francja i Niemcy przy podobnej zamożności finansują edukację na różnych poziomach). Powyższe uwagi dowodzą, że jeśli polityka ma na celu zamożność obywateli, to nie

jest racjonalne oszczędzanie na edukacji, ale zarazem polityka wysokich nakładów edukacyjnych nie musi być jednoznacznie skuteczna – może prowadzić do różnych poziomów zamożności społeczeństwa. Obserwacja ta rodzi pytanie o inne czynniki determinujące produktywność nakładów na edukację – poświęćmy im następny paragraf.

Rysunek 2.2.

Zamożność obywateli i poziom finansowania edukacji.



Źr.: opr. wł. na podst. danych Eurostat.

Kapitał społeczny

Neoklasyczna teoria ekonomii postuluje uwzględnienie w analizie wzrostu gospodarczego zasobów takich jak zaufanie, normy i sieci społeczne⁶, obok czynników takich, jak kapitał fizyczny, technologia i kapitał ludzki.

Czynniki te składają się na pojęcie kapitału społecznego⁷ rozważanego wcześniej w naukach społecznych i politycznych oraz antropologii. Kapitał społeczny pozwala uzyskać dostęp do zasobów ekonomicznych (np. subsydiowane pożyczki, wskazówki inwestycyjne, dostęp do chronionych rynków) oraz uzyskać kontakt z ekspertami lub współpracę z instytucjami nadającymi pożądane uprawnienia lub certyfikaty.

Pojęcie kapitału ludzkiego w kontekście edukacyjnym rodzi pytania o podobieństwa i różnice między kapitałem ludzkim a społecznym oraz możliwość i celowość budowy kapitału społecznego jako zadania dla edukacji.

W dalszym ciągu przyjęto następujące minimalne założenia. Po pierwsze, podobieństwa i różnice między kapitałem ludzkim rozpatrywane są w kontekście wiedzy wykorzystywanej w działaniach ludzi. Przyjmujemy, że kapitał ludzki odpowiada za wytwarzanie takiej wiedzy, kapitał społeczny zaś za proces jej rozprzestrzenienia się. Inaczej mówiąc wysoki poziom kapitału ludzkiego umożliwia wytworzenie wiedzy potrzebnej do podjęcia działania, zaś kapitału spo-

łecznego dotarcie do tej wiedzy poprzez stworzenie możliwości zdobycia informacji o istnieniu takiej wiedzy i warunkach jej pozyskania. Po wtóre przyjmujemy, że edukacja może sprzyjać procesowi tworzenia sieci społecznych i akumulacji kapitału społecznego i w ten sposób może sprzyjać rozwojowi gospodarczemu.

Brak jednoznacznej i uzgodnionej wśród analityków definicji kapitału społecznego i co ważniejsze jego mierników, powoduje, że badania empiryczne nie są spójne, choć dostarczają wielu potwierdzeń znaczenia kapitału społecznego dla zjawisk ekonomicznych. W szczególności powstają rankingi krajów według wytworzonego w nich kapitału społecznego [31].

Współrzędne każdego punktu na Rysunku 2.3 to odpowiednio realny dochód na głowę mieszkańca (PPP) w roku 2005 oraz wskaźnik poziomu kapitału społecznego na podstawie danych z 2005 oraz w kraju reprezentowanym przez ten punkt [por. 31].

Analiza kapitału społecznego potwierdza w przypadku Polski i Francji wątpliwości, co do efektywności systemu francuskiego – zamożność obywateli, poziomy nakładów na edukację i kapitału społecznego są we Francji wyższe, ale sprawność studentów podobna.

W analizowanym wcześniej przypadku Finlandii i Belgii, przewaga kapitału społecznego Finlandii może w pewnej mierze posłużyć jako uzasadnienie dla jej

⁶ Sieci społeczne to ogół relacji między jednostkami skutkujący w tworzenia się norm wzajemności, zaufania, wspólnych obowiązków oraz poczucia odpowiedzialności, tworzących warunki dla współpracy.

⁷ Bourdieu [3] definiuje kapitał społeczny jako sumę rzeczywistych i potencjalnych zasobów, które są powiązane z uczestnictwem w trwałej sieci relacji interpersonalnych koncentrując się na korzyściach wynikających z uczestnictwa w grupie. Dla Coleman'a kapitał społeczny umożliwia osiągnięcie określonych celów, ale istnieje wyłącznie w strukturze relacji między uczestnikami życia społecznego. Z kolei Putnam [22] definiuje kapitał społeczny jako zespół czynników życia społecznego: sieci społecznych, norm oraz zaufania, które pozwalają członkom społeczności działać efektywnie w ramach realizacji wspólnych celów.

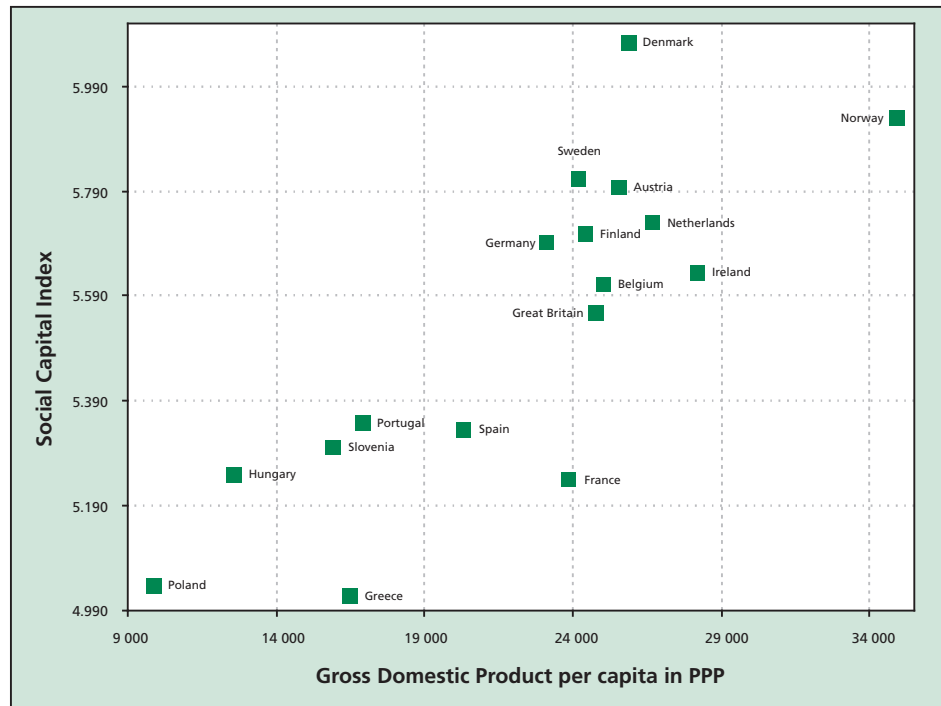
poziomu sprawności studentów fińskich mimo, że nakłady na edukację w Finlandii są niższe niż w Belgii. Nie jest jednak zrozumiała nieznacznie wyższa sprawność studentów belgijskich niż norweskich przy podobnych poziomach nakładów na edukację, ale niższym poziomie zamożności i poziomu kapitału społecznego⁸.

Dokładnie przeciwny efekt występuje w przypadku Wielkiej Brytanii i Polski – przewaga zamożności obywateli i po-

ziomu kapitału społecznego przy równym poziomie nakładów na edukację prowadzi do wyższej sprawności studentów brytyjskich. W przypadku Danii i Austrii przy podobnej zamożności wyższy poziom nakładów na edukację i kapitału społecznego uzasadnia wyższą sprawność duńskich studentów. W przypadku Francji i Niemiec różnice w poziomach kapitału ludzkiego i społecznego znoszą się – przy podobnej zamożności również sprawność studentów jest podobna.

Rysunek 2.3.

Zamożność obywateli i poziom kapitału społecznego.



Źr.: opr. wł. na podst. danych Eurostat.

⁸ Przypadek Norwegii wymaga oddzielnej analizy ze względu na rolę bogactw naturalnych w tworzeniu zamożności obywateli. Jeśli w porównaniu tym zamienimy Norwegię przez Szwecję otrzymane dane korelują podobnie jak w większości krajów.

Przedstawione analizy mają charakter zgrubny. Największe źródła ewentualnych deformacji to porównania danych z różnych lat, analiza poziomów zamożności, a nie ich zmian, co by pozwoliło z większym przekonaniem mówić o zdeteminowaniu powiązań zmiennych. Jednak nie wydaje się dziś budzić wątpliwości, że współzależność poziomu zamożności obywateli, poziomu nakładów na edukację, poziomu kapitału społecznego i produktywności edukacji, ma cechy dodatniego sprzężenia zwrotnego.

Wynika stąd pytanie o możliwość wykorzystania tych czynników jako instrumentów polityki regulacyjnej państwa. Takie podejście wymaga określenia celów państwa w zakresie edukacji oraz wiedzy pozwalającej odpowiedzieć na pytania szczegółowe: jak edukacja może budować kapitał społeczny?

Jak kapitał społeczny przekłada się na wzrost gospodarczy?

Choć wiemy, że nakłady na edukację i poziom zamożności korelują dodatnio i nikt nie kwestionuje korzyści wspólnych z nakładów edukacyjnych, to jednak pytanie o efektywność nakładów edukacyjnych jest ciągle wyzwaniem dla analityków edukacji i polityków.

W wielu krajach na świecie efektywność edukacji publicznej jest przedmiotem nieustannej troski. Przyczyną tej troski jest świadomość, że umiejętności są czynnikiem w rosnącym stopniu decydującym o stopie wzrostu gospodarczego [por. 13]. Analizy porównawcze dowodziły, że

np. w Stanach Zjednoczonych, Francji i Niemczech studenci nie wypadają dobrze, zwłaszcza w porównaniu z krajami Azji Wschodniej⁹ [por. 20]. W latach 80. w USA podjęto próby reformowania edukacji (finansowanej i regulowanej wcześniej na szczeblu samorządów lokalnych) poprzez wprowadzenie ponadlokalnych standardów poziomu umiejętności i wiedzy odpowiednich dla szczebli systemu edukacji, sprawdzianów opanowania tych standardów i sankcji dla słabych studentów i nauczycieli.

Nieskuteczność prób ponadlokalnej regulacji systemu edukacji prowadzi jednak często do jałowych dyskusji o szkodliwych skutkach definiowania edukacji „dobrej”, którą sprowadza się do spełnienia wymogu przekroczenia progu punktowego w łącznym wyniku testów.

Dyskusjom tym towarzyszą poszukiwania narzędzi pozwalających podnieść wyniki testów (od pomocy naukowych, przez korekty programów nauczania, po motywowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz zmiany w zarządzaniu edukacją).

Tak jak dyskusjom i poszukiwaniom nie widać końca, tak i próby reformowania nie mogą do dziś wykazać swojego sukcesu¹⁰.

Wydaje się, że warto uzupełnić temat korzyści wspólnych z edukacji o odniesienie do korzyści indywidualnych i empiryczną analizę mechanizmów opłacalności edukacji z tego punktu widzenia.

⁹ W USA szczególne zaniepokojenie budzi relatywnie niska sprawność dzieci pochodzenia afrykańskiego i latynoskiego, których udział w populacji szybko rośnie.

¹⁰ Mimo potrojenia nakładów na ucznia w edukacji publicznej w USA, sprawność uczniów stale utrzymuje się na tym samym niskim poziomie, co oznacza nieskuteczność prowadzonej strategii poprawy edukacji. W roku szkolnym 2001-02 wydatki te wyniosły 9,553 dolarów, podczas, gdy odpowiednia kwota po przeliczeniu siły nabywczej w roku szkolnym 1961-62 wynosiła 3,066 dolarów.

2.2. Korzyści indywidualne

Z punktu widzenia jednostki nakłady na edukację ponoszone są dwukrotnie. Po pierwsze publiczna część edukacji finansowana jest poprzez podatki. Po wtóre, większość przedsięwzięć edukacyjnych związana jest z prywatnymi nakładami środków finansowych, czasu i wysiłku, które można wykorzystać alternatywnie. Zgodnie z wcześniejszym założeniem o racjonalności decyzji edukacyjnych, użyteczność takich decyzji odzwierciedla prywatną korzyść wyniesioną z wykształcenia pomniejszoną o te koszty¹¹. Naturalnym dla ekonomisty sposobem wyznaczenia zwrotu z edukacji jest wycena rynkowa. Miernikami tej wyceny może być cena tych usług oraz popyt na usługi edukacyjne, mierzony liczbą zgłoszeń w trakcie rekrutacji. Oczywiście podejście popytowe z pominięciem struktury podaży i czynników demograficznych oraz kulturowych prowadzi do deformacji oceny¹², ale to ono, uwzględnienie liczb kandydatów zgłaszających się na różne kierunki i uczelnie, jest podstawą dla wielu decyzji.

Podejście cenowe uznaje, że cena jest akceptowana przez edukacyjnego usługobiorcę, jeśli uwzględnia ona spodziewane zwrot z edukacji i koszty edukacji¹³. W Polsce podejście to jest przywoływane w debacie publicznej, w której dominuje pogląd o wysokiej opłacalności studiów

ekonomicznych. Pogląd ten doprecyzowują wyniki badań Czapińskiego przedstawione w *Diagnozie społecznej* z lat 2003 i 2005 [por. 6]. Badanie to prezentuje rozkłady prywatnych stóp zwrotu z edukacji oparte na rachunku spodziewanych korzyści i poniesionych kosztów¹⁴.

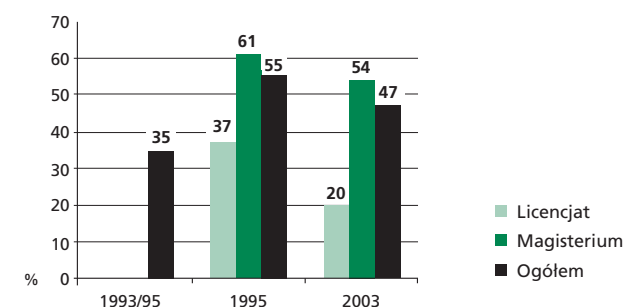
Aby wyznaczyć prywatną stopę zwrotu z edukacji ϵ trzeba od różnicy zarobków $W_t - W_{t-1}$ między osobą kończącą dany szczebel edukacji t i jej rówieśnikiem tej samej płci, który zakończył edukację na szczeblu $t-1$ - o jeden niższym, odjąć koszt dalszego kształcenia K (czesne K_f i utraczone w czasie nauki zarobki K_w) rozłożony na cały okres aktywności zawodowej i podzielić wynik tego bilansu przez wysokość zarobków osoby niżej wykształconej, iloraz zaś pomnożyć przez 100 (aby wyrazić go w procentach przewagi zarobkowej netto lepiej wykształconego nad gorzej wykształconym);

$$\epsilon = \frac{W_t - W_{t-1} - K}{W_{t-1}} 100; \text{ gdzie } K = K_f + K_w$$

Wyniki badania Czapińskiego dowodzą niskiej opłacalności studiów licencjackich, a wysokiej – studiów magisterskich. Wydaje się to paradoksem w zderzeniu z obserwowanym na przestrzeni dekady wzrostem liczby osób zainteresowanych studiami licencjackimi.

Rysunek 2.4.

Prywatna stopa zwrotu z inwestowania w wykształcenie na poziomie wyższym w latach 1993/1995, 1999 i 2003.



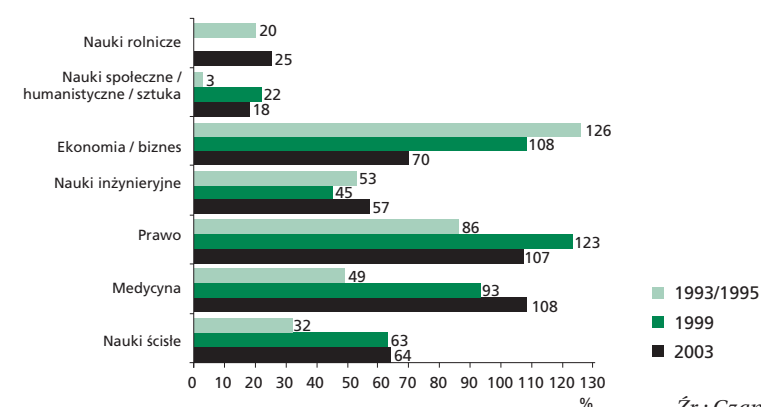
Źr.: Czapiński i Panek. (2006).

Wcześniejsze zapowiedzi i oznaki załamania studiów licencjackich upatrywały źródeł spodziewanego spadku zainteresowania tymi studiami w czynnikach innych niż niska opłacalność, a mianowicie w niżu demograficznym i edukacyjnych migracjach.

Wysoki zwrot ze studiów magisterskich, mimo tendencji spadkowej, nie zapowiada na razie zaniku zainteresowania studiami na tym poziomie i buduje popyt na studia licencjackie, aczkolwiek rodzi pytania o strukturę kierunkową popytu na studia licencjackie i magisterskie¹⁵.

Rysunek 2.5.

Prywatna stopa zwrotu z inwestowania w wykształcenie wyższe na różnych kierunkach studiów w latach 1993/95, 1999 i 2003.



Źr.: Czapiński i Panek. (2006).

¹¹ Zakładamy, że podejmujący decyzje o kształceniu postrzegają ten koszt holistycznie, także w przypadkach, gdy nie są w stanie go bezpośrednio wyliczyć.

¹² Podaż usług edukacyjnych nie nadąża za popytem, ze względu na dwa mechanizmy. Po pierwsze, edukacja operuje cyklami wielomiesięcznymi (semestralnymi, rocznymi, trzyletnimi, i pięcioletnimi) i w takich cyklach zgłaszany jest popyt na studia lub wygaszana jest istniejąca oferta. Po wtóre, czas dostosowania się do zgłoszonego popytu (wejście na rynek nowych podmiotów edukacyjnych, przebudowanie oferty programowej) jest znaczny ze względu na funkcjonujące procedury decyzyjne.

¹³ I to podejście nie jest wolne od uproszczeń np. w przypadku instytucji publicznych (koszty pokrywa podatnik), koszty mogą być zróżnicowane w zależności od miejsca edukacji lub typu usługi (np. obranego kierunku studiów).

¹⁴ Ze względu na brak miejsca pominięto tu odniesienie to systematycznym badaniom stóp zwrotu prowadzonych pod auspicjami Komisji Europejskiej.

¹⁵ Na wielu kierunkach dziedzina, w której uzyskano stopień licencjata nie musi pokrywać się z dziedziną przyszłych studiów magisterskich.

Dane o strukturze kierunkowej studiów są trudne do przekonującej interpretacji. Rosnącej stopie zwrotu ze studiów medycznych i w dziedzinie nauk ścisłych towarzyszy emigracja lekarzy i wysokie ogólne bezrobocie, a spadającej stopie zwrotu dla studiów ekonomicznych – wysoki popyt na absolwentów kierunków ekonomicznych. Prawdopodobnie wyznaczone metodami analitycznymi sygnały o opłacalności studiowania na poszczególnych kierunkach nie dotarły do rynku i nie przełożyły się na popyt¹⁶.

Przedstawione wyniki dowodzą, że korzyści prywatne odnoszone z edukacji są różne dla różnych usług edukacyjnych, a także, że opłacalność ze studiów zmienia się. Ocenie korzyści indywidualnych – bezpośrednio uzyskiwanych przez konsumentów usług edukacyjnych – nie odpowiadają ceny usług edukacyjnych, ponieważ w wielu segmentach rynku koszty nie są przez nich ponoszone.

W efekcie mamy do czynienia z bardzo specyficznym rynkiem, (por. Szapiro). Proces decyzyjny kształtujący sytuację na tym rynku jest bardzo zawiły i obciążony niepewnością. Producenci – uczelnie – muszą czekać długo na ujawnienie się preferencji konsumentów, więc szykują ofertę w oparciu o własne przewidywania.

W Polsce rynek usług edukacyjnych komplikują trzy elementy jego struktury. Po pierwsze funkcjonują na nim jednostki

publiczne, prywatne i hybrydowe (łącznie edukację prywatną i publiczną w obrębie jednej instytucji). Oznacza to radykalnie różne rachunki kosztów u różnych usługodawców, inne rozumienie ceny zarówno pomiędzy usługodawcami jak i pomiędzy usługodawcą a usługobiorcą [por. 28]. Po wtóre, usługi edukacyjne mają skomplikowaną, wewnętrznie powiązaną strukturę, co nie przekłada się w bezpośredni sposób na popyt na różne usługi. Wreszcie, jakość usługi edukacyjnej nie jest wymierna¹⁷.

Decyzje podmiotów na rynku usług edukacyjnych zależą więc od informacji, która powstaje na rynku spontanicznie w postaci rankingów, artykułów prasowych i doraźnych badań naukowców, niekiedy uzależnionych od finansowania o filantropijnym charakterze. Rejestracja popytu na kierunki (liczb przyjętych studentów w różnych podziałach strukturalnych) i podaży zgłoszonych miejsc na uczelniach w obrębie kierunków studiów dostępna jest regularnie.

Obserwacja ta skłania do poczynienia kilku uwag o charakterze metodycznym. W Polsce powtarzalne badania edukacji należą do rzadkości. Bardzo niewiele jest profesjonalnych analiz zebranych danych – dominuje spekulatywne wróżbiarstwo i odmiennianie przez przypadki trudizmów o opłacalności edukacji w ogóle, złej kondycji edukacji i niskiej jakości jej usług. Dorobek naukowy dominują prace rejestrujące jedynie wyniki skromnych

badani empirycznych, które w zasadzie powinny być prowadzone przez regulatora rynku i na jego użytek. Niewiele jest tekstów stricte naukowych o wysokich walorach poznawczych i innowacyjnych. Nie ma jasności co do zainteresowania podmiotów rynkowych prezentowanymi wynikami badań.

Uwagi te rodzą także pytania o metody pozwalające rzetelnie zidentyfikować zarówno pozaekonomiczne determinanty preferencji edukacyjnych, jak i czynniki ekonomiczne kształtujące opłacalność studiowania w różnych obszarach. Wy-

daje się też otwarte pytanie o koncepcję wykorzystania tej wiedzy w polityce edukacyjnej. Aby uniknąć pytania o stopień liberalizmu na rynku usług edukacyjnych i opowiedzenia się za proporcją środowiskowej i państwowej regulacji rynku edukacyjnego założymy, że stworzenie odpowiedniej infrastruktury informacyjnej wymaga skoordynowanego wysiłku inwestycyjnego wszystkich podmiotów.

Próby odpowiedzi na te pytania na razie odłożymy, by w następnym rozdziale przedstawić problem podziału korzyści wspólnych między jednostki.

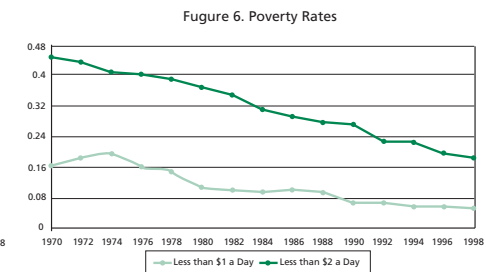
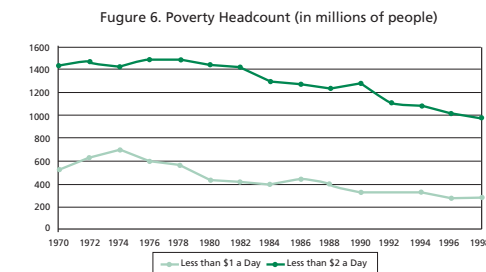
3. Podział korzyści

Poprzedni rozdział pokazuje, że zarówno w perspektywie społecznej, jak i prywatnej, opłacalność z edukacji jest wynikiem złożonego procesu oddziaływania wielu czynników. Warto odnieść te rozważania ogólnoeconomiczne do konkretnych danych, odnoszących się do świata, Europy i wreszcie Polski. Analiza czynników wzrostu gospodarczego w poprzednim paragrafie pomijała poziom zamożności

– jest on bardzo zróżnicowany i zmienny w czasie. Pod koniec XX wieku, w ciągu 25 lat, liczba osób żyjących za mniej niż \$1 dziennie spadła z 20% do 5%. Liczba osób żyjących za mniej niż \$2 dziennie spadła z 44% do 18%. W roku 1998 było mniej o około 300 -500 milionów biednych niż w latach 70 [por. 26]. W populacji światowej spada udział ludzi ubogich, jednak są ich ciągle setki milionów.

Rysunek 3.1.

Wielkość populacji ubogich i ich udział w populacji świata.



Źr.: Sala-i-Martin (2002)

¹⁶ Niedopasowanie może też w pewnym stopniu wyjaśniać zastosowanie metody, w której opłacalność jest wyznaczana w grupie osób, które uzyskały pracę. W efekcie nie są uwzględniane trudności w znalezieniu pracy, które obniżają poziom wskaźnika.

¹⁷ Można tu mówić o rynkowej wycenie jakości edukacji oraz o procedurach analitycznych. W pierwszym przypadku chodzi o ocenę zapotrzebowania na absolwentów danego kierunku i poziom ich płac. W przypadku drugim o rankingi i procedury akredytacyjne. Pierwszą wycenę jakości komplikuje bezrobocie sprzyjające spłaszczaniu płac, co utrudnia różnicowanie jakości. Niewiele jest przy tym systematycznych badań pracodawców. W przypadku drugim, istnieje wiele zastrzeżeń metodologicznych dotyczących ich wyników.

Dochody są przy tym bardzo zróżnicowane: mniej niż 50 milionów najlepiej zarabiających zarabia tyle co 2.7 miliarda najmniej zarabiających. Jeden procent najbogatszych ludzi na świecie zarabia tyle co 57% z końca listy. Milanovic [17], [18] wskazuje zarazem na zróżnicowanie dochodów w regionach miejskich i wiejskich oraz dowodzi tezy o wzroście różnic pomiędzy regionami. Stwierdza też, że w krajach, w których dochody są bar-

dziej zróżnicowane, przekazuje się więcej biednym, co pokazuje, że nierówność nie jest zjawiskiem jednoznacznym.

Podobne wskaźniki dla krajów europejskich budowane są systematycznie. W Tabeli 3.1 pokazano stosunek dochodu 20% populacji zarabiających najlepiej do dochodu 20% zarabiających najmniej (zwany dalej wskaźnikiem 20/20) jako miernik nierówności w dostępie do dóbr.

Tabela 3.1.

Wskaźnik nierówności (20/20) dla Polski na tle lidera, outsidera i Unii.

	1999	2000	2001	2003	2004	2005
Dania	3	0	3	3,6	3,4	3,5
EU (25)	4,6	4,5	4,5	4,6	4,8	4,9
Polska	0	4,7	4,7	0	0	6,6
Portugalia	6,4	6,4	6,5	7,4	7,2	8,2

Źr.: opr. wł. na podst. danych Eurostat.

Tabela 3.1 dowodzi znacznego zróżnicowania – najbogatsi w Unii mogą nabyć prawie 5 razy tyle, co najubożsi. W Polsce zróżnicowanie jest ponad 30% większe.

Pośrednim miernikiem nierówności w dostępie do pracy jest stopa bezrobocia osób młodych (mierzona udziałem bezrobotnych poniżej 25 roku życia w kohorcie aktywnych zawodowo) – por Tabela 3.2.

Tabela 3.2.

Bezrobocie wśród młodych w Polsce na tle lidera i Unii.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Holandia	5,7	4,5	5	6,3	8	8,2	6,6
EU (27)	17,8	18,1	18,8	19	19,1	18,6	17,4
Polska	35,1	39,5	42,5	41,9	39,6	39,6	29,8

Źr.: opr. wł. na podst. danych Eurostat.

Tabela 3.2 dowodzi bardzo wysokiego zróżnicowania w dostępie do pracy wśród młodych – bezrobotny jest co 15 obywatel poniżej 25 roku życia w przewodzącej w tym rankingu Holandii, co szósty obywatel Unii i co trzeci Polak w tym wieku.

Dla społeczeństwa polskiego uzupełnimy te dane o oceny nierówności w dostępie do edukacji, rozpoczynając od skrótovej charakterystyki demograficznej.

Podobnie jak inne państwa o wysokim stopniu rozwoju gospodarczego jesteśmy społeczeństwem stosunkowo młodym (blisko 70% społeczeństwa znajduje się w wieku produkcyjnym, a ludzi powyżej 65 roku życia jest w Polsce mniej niż w krajach europejskich o około 25%).

Ponad połowa zatrudniona jest w sektorze usług – w zgodzie z trendem światowym. Po dekadzie (najkrótszy okres oceny celowych zmian w edukacji) mechanizmy demograficzne zapowiadają znaczny spadek liczby uczniów i studentów, przewagę liczby zgonów nad liczbą urodzin, a także – zrównanie wielkości populacji babć i dziadków z populacją młodych profesjonalistów. Dane zapowiadają więc wzrost popytu na edukację ustawiczną i na umiejętności cenne w sektorze usług. Wyniki badań przedstawione przez Czaplińskiego i Panka [6] dowodzą, że Polacy upatrują w edukacji źródła swego powodzenia.

W roku 2005 tylko w 8% gospodarstw domowych dzieci nie podjęły nauki przez trzy lata po ukończeniu szkoły średniej, przy czym w blisko 60% gospodarstw deklarowano aspiracje do studiów magisterskich. Wzrastają odsetki uczących się w różnych grupach wiekowych i formach nauczania do 40 roku życia.

Te dane należy uzupełnić trzema obserwacjami.

Po pierwsze, wzrosty wskaźników są nieodmiennie istotnie mniej korzystne dla ludności wiejskiej niż miejskiej (po wyłączeniu poziomu edukacji powszechnej). Po wtóre, odnotowuje się też wyraźną przewagę kobiet nad mężczyznami w korzystaniu z usług edukacyjnych. Wreszcie, jeśli przyjmiemy jako cezurę wiek 39 lat, to tempo wzrostu wskaźników dla osób młodszych jest znacząco wyższe od relatywnie stabilnego poziomu dla bardzo licznej (wyż urodzeń) grupy osób starszych, której kompetencje będą w malejącym stopniu prowadzić do produktywności¹⁸.

Przywołane fakty prowadzą do pytania o mechanizmy odpowiadające za sprawność edukacji – o organizację i zarządzanie edukacją, jako źródła ewentualnego zmniejszenia nieefektywności systemu edukacyjnego, uwidocznionej w skali nierówności w dochodach, dostępie do pracy i do edukacji.

¹⁸ Niepokojącym tłem dla tego zjawiska jest problem zaopatrzenia emerytalnego w sytuacji postępującego starzenia się ludności i bezrobocia w tej grupie przy spadku liczby ludności w wieku produkcyjnym.

4. Organizacja edukacji

4.1. System edukacji w teorii

Przez system edukacyjny dalej rozumiemy sposób organizacji społeczeństwa w celu realizacji celów i zadań w obszarze procesów edukacyjnych. System składa się z elementów i relacji pomiędzy nimi. Elementami systemu są: gospodarstwa domowe, instytucje edukacyjne oraz państwo – regulator rynku. Przykładowe relacje między elementami systemu edukacyjnego wyrażają się w dokonywaniu edukacyjnych transakcji, w procedurach świadczenia usług edukacyjnych, stosunkach własności, pełnieniu nadzoru, sponsorowaniu edukacji przez państwo itp. System działa w otoczeniu społecznym – firmy traktujemy dalej jako istotne elementy tego otoczenia. System definowany jest w znacznym obszarze przez prawo stanowione, ale również przez prawa zwyczajowe i uzusy.

Monteskiusz [19] wskazywał, że funkcjonowanie w społeczeństwie rodzi doświadczenie nierówności, siły i władzy i potrzebę pokonania słabości przez wiedzę poprzez regulację „koniecznych stosunków”. I powiadał, jak to robić: „...*lud cały, który posiada największą władzę powinien sam przez się to, co może zrobić dobrze; czego zaś nie może dobrze zrobić, winien robić przez swoich pełnomocnych...*”. Przekazanie zarządzania w obszarze braku powszechnych kompetencji rodzi elity władzy i nieuchronny konflikt między elitami i społeczeństwem, dlatego „...*rozmiar władzy należy równoważyć krótkością jej trwania...*”. Legitymację do

autonomicznego zarządzania elita czerpie z prawa legitymizującego jej kompetencje zarządcze, ale także z „*cnoty politycznej*” - „*miłości do Ojczyzny i do równości...*”. Jest to „...*uczucie a nie szereg wiadomości...*”. Ludzie zacięci politycznie „...*kochają prawa swego kraju i działają pod wpływem miłości praw swego kraju...*”. Jest to konieczny wymóg wobec rządzących¹⁹ [por. 28].

System edukacji jest takim specyficznym obszarem, w którym zarządzanie nie może być pozostawione dyktantom. Wymaga więc wyłonienia zarządzających elit i – w demokracji – prowadzi do dokonywania wyboru tych elit przez jednostki. Funkcjonowanie w społeczeństwie ogranicza wybór jednostek i wymaga uzgodnienia indywidualnych preferencji²⁰. Proces ten ma zazwyczaj charakter dwuetapowy. W pierwszym etapie, różne grupy – np. partie polityczne – proponują programy, formułujące zasady dotyczące zarządzania m.in. w obszarze edukacji. Programy są już przedmiotem wyboru całkowicie indywidualnego w drugim etapie.

W obszarze edukacji wybór ten jest jednak niemal pozorny. „Polityka to sztuka chronienia ludzi przed zajmowaniem się sprawami ich szczególnie dotyczącymi²¹” – ironiczne stwierdzenie Velery'ego znajduje tu potwierdzenie. Formułowane programy muszą bowiem odnosić się do rzeczywistości i być zgodne z nauko-

wą wiedzą o niej, w tym wypadku o zjawiskach edukacyjnych. Jednak wiedza o zjawiskach społecznych wyraża się w prawidłowościach o charakterze statystycznym, zwykle interpretowanych w kategoriach uśrednionych. Skutki decyzji uwzględniających takie okoliczności też mają charakter statystyczny, często są też bardzo oddalone w czasie od momentu podejmowania decyzji. Tymczasem indywidualny decydent buduje swoje oceny i wybory w odniesieniu do propozycji, które go dotyczą i mają skutki odczuwalne – zerojedynkowe (np. typu: płac – nie płac). Taki bowiem charakter mają dotyczące go decyzje regulacyjne i administracyjne, wynikające z głosowanych zasad ogólnych. Szczególnie w procesie indywidualnego interpretowania wniosków, wynikających z tej wiedzy, powstają poważne deformacje rzeczywistości²². W efekcie programy wyborcze często posługują się kazuistyką. Oznacza to przywoływanie pojedynczych zjawisk negatywnych jako argumentów na rzecz konieczności zmian. Cele są wtedy definiowane raczej jako zaprzeczenia zjawisk negatywnych²³ niż przez odniesienie do naukowych analiz zjawisk i ich skutków. *Pars pro toto* rządzi szczególnie łatwo w sytuacji braku takich analiz.

Kwestie edukacyjne nie są zresztą centralnym punktem debat wyborczych²⁴. Postrzegane jako nudnawe, rozwiązania edukacyjne pakowane są w pakiet wraz z innymi, bardziej ekscytującymi projek-

tami, i znajdują się poza polem namysłu elektora. W efekcie w wyborach elektora rzadko opowiada się bezpośrednio za jedną z wielu wizji systemu edukacji. W takiej sytuacji wstrzymywanie lub inicjowanie korekt regulacji edukacyjnych odbywa się w biegu, stając się swoistym przywilejem lub ciężarem grupy sprawującej władzę – zadaniem, które może prowadzić do skutków niezamierzonych lub niespodziewanych.

W tym kontekście samorządność akademicka – autonomia uczelni – wyłączenie znacznego obszaru decyzji dotyczących tej sfery nie tylko po monteskiuszowsku ze sfery uprawnień indywidualnych, ale także, wyłączenie tego obszaru ze sfery władz państwowych, jest mechanizmem chroniącym system edukacji wyższej przed szkodliwymi decyzjami doraźnymi. Autonomia oznacza przyjęcie przez uczelnię odpowiedzialności za realizację swych zadań: dochodzenie do prawdy i jej głoszenie oraz odpowiedzialne wykorzystanie wyników naukowych. Zadania te rozkładają się na mniejsze obszary: wzbogacania wiedzy o świecie, kształcenia zawodowego na szczeblu wyższym, przekazywania dziedzictwa kultury, oraz wpajania i upowszechniania postaw²⁵.

W Polsce samodzielność szkół wyższych (wolność nauczania i prowadzenia badań naukowych) jest gwarantowana w Konstytucji RP. Autonomia uczelni jest też ograniczona, np. przez tzw. „standardy

¹⁹ „...*Cnota jedyną ochroną przed nadmiarem ambicji i chciwości... Kiedy cnota zanika, ambicja wciska się do serc zdolnych ją odczuć, a chciwość – do wszystkich...*”.

²⁰ Np. przez nakaz pobierania nauki na szczeblu podstawowym, strukturyzację procesu kształcenia itp.

²¹ Politics is the art of preventing people from taking part in affairs which properly concern them.”, Paul Valéry, Tel Quel, 1943.

²² Innym przykładem takiej sytuacji są zapowiedzi zapotrzebowania na biotechnologów i jednocześnie występujące bezrobocie w tej dziedzinie np. w roku 2006. Rozczarowany absolwent tego kierunku przyjmował, że każdy otrzyma propozycję pracy dokładnie w momencie ukończenia przez niego studiów.

²³ Np. przywołuje się przypadek profesora na etatach w kilkunastu uczelniach jako uzasadnienie wprowadzenia jednoetatowości.

²⁴ W wielu krajach w trakcie wyborów kwestie edukacyjne pełnią funkcję tematu dyżurnego, funkcjonującego co najwyżej jako kielbasa wyborcza o walorach smakowych porównywalnych z tranem, który jest zdrowy, konieczny i... mdły.

²⁵ Postawy te wynikają z „...*wartości, które znajdują zastosowanie nie tylko w nauce, ale we wszystkich sferach życia społecznego, w tym także w polityce; do tych wartości zalicza się bezstronność w wydawaniu sądów, tolerancję krytycyzm, przestrzeganie reguł logicznych...*”, [por. 16].

kształcenia”, ustawowe uprawnienia właściwego ministra czy Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Ograniczenia te są nieodmiennie przez uczelnie kwestionowane (np. poprzez krytykę zbyt dużej i nieuzasadnionej liczby organów kontrolujących uczelnie).

Autonomia uczelni tworzy zadania korekcyjne, które pozostawione są do regulacji państwowej. Do zadań państwa należy zapewnianie powszechnej dostępności do edukacji i wyrównywanie szans edukacyjnych dla obywateli, stymulowanie rozwoju szkolnictwa

wyższego i badań naukowych, zapewnianie warunków dla autonomii uczelni, ustalanie założeń polityki edukacyjnej i polityki w zakresie badań naukowych przy współdziałaniu z odpowiednimi instytucjami, reprezentującymi zainteresowane środowiska.

Trzeba tu odnotować, że każda zmiana wizji uczelni i jej zadań oznacza także konieczność odnowienia ich prawa do autonomii, i vice versa – korekty zasad autonomii muszą być odnoszone do ich potencjalnych skutków dla efektywności działania uczelni.

4.2. System edukacji w praktyce

W przekonaniu, że nie można edukacji oddzielać od prowadzenia badań naukowych, warto ocenić praktykę zarządzania uczelniami przez pryzmat zarządzania procesem badawczym. Wprawdzie w szkolnictwie ekonomicznym prowadzenie badań jest zdominowane przez dydaktykę, jednak to w pracy badawczej uwidoczniają się mechanizmy proinnowacyjne, prowadzące do korzyści wspólnych, głównego tematu tego tekstu, a przez to do korzyści indywidualnych.

Wiele innowacji to efekty badań podstawowych prowadzonych na uczelniach i w innych instytucjach typu non-profit. Publiczne finansowanie tych badań zapobiega m.in. deformacjom w upowszechnieniu innowacji, skutkom niedostatku praw własności intelektualnej, niepożądanym skutkom koncentracji nauki na przedsięwzięciach opłacalnych doraźnie, zanikaniu ważnych kierunków badań, trudności w zebraniu środków prywatnych, niezbędnych dla prowadzenia badań podstawowych, por.[21] i [2].

Publiczne finansowanie badań oznacza upublicznienie ich wyników i dostarczanie – nieodpłatne – zasobów intelektual-

nych podmiotom zainteresowanym tworzeniem innowacji i korzyściami, które te innowacje przynoszą. Finansowanie badań – tu publiczne – podnosi innowacyjność gospodarki i prowadzi do wzrostu gospodarczego. Powstaje korzyść wspólna i korzyść indywidualna twórców innowacji. Korzyści tych nie czerpią już twórcy wyników stanowiących punkt wyjścia pracy innowatorów. W efekcie obniża to motywację uczonych, prowadzi do zmniejszenia ich efektywności i do skłonności do przyczynkarstwa lub bardziej opłacalnej dydaktyki (jak – w skrajnej postaci – ma to miejsce w Polsce w szkolnictwie wyższym).

Krytyce zbyt niskiej efektywności badań naukowych w stosunku do poziomu nakładów na uczelnie i do korzyści wyniesionych z wyników badań, towarzyszą koncepcje rekonstrukcji systemu edukacji – rozdzielenia badań od edukacji. Rozważa się koncepcje tworzenia uczelni dydaktycznych, nie prowadzących badań naukowych i „research universities” czy też „corporate universities”, zorientowanych tylko na badania, finansowane przez korporacje, a jedynie współfinansowane przez państwo.

Aghion i in [1] przedstawili model, który objaśnia korzyści i wady obu systemów finansowania badań przy założeniu pełnej ochrony własności intelektualnej uczonych, co stwarza przesłanki dla indywidualnej ekonomicznej opłacalności prowadzenia badań. Model dowodzi, że dopiero prawidłowa proporcja badań akademickich, ukierunkowanych przez sektor prywatny, prowadzi do efektywności badań. Przywołują oni w tym kontekście skutki wprowadzenia ustawy tzw. Bayh-Dole Act z roku 1980 dotyczącej regulacji praw własności intelektualnej badań podstawowych. Ustawa dopuszcza patentowanie i sprzedaż wyników badań naukowych finansowanych ze środków publicznych. Liczba patentów uczonych z badanych ośrodków wzrosła z 500 w 1982 do ponad 3100 w roku 1998.

Przechodząc do edukacji odnotujemy, że publiczne finansowanie edukacji to realizacja podstawowego zadania państwa – gwarancji dostępu do wykształcenia. Finansowanie edukacji, w świetle obserwacji z drugiej części niniejszego tekstu, to inwestycja we wzrost gospodarczy. Jak w przypadku badań naukowych powstaje wtedy korzyść wspólna – jednak i tu racjonalność inwestycji edukacyjnych została zakwestionowana. W Polsce przedmiotem krytyki była początkowo nieefektywność (dyskusje o współczynniku skolaryzacji) i później – jak w całym świecie – niezadowolająca jakość kształcenia.

Problem skutków niskiej jakości kształcenia ilustruje dobitnie przykład Chin. Diana Farrell, Dyrektor McKinsey Global Institute i Andrew Grant Director z Biura McKinsey w Szanghaju dowodzą w swojej analizie, że ani pracodawcy zagraniczni, ani rosnąca gospodarka lokal-

na w Chinach nie mogą z gigantycznej liczby absolwentów z dyplomami wybrać kompetentnej kadry²⁶. Poziom kompetencji mniej niż 10% osób spośród ubiegających się o pracę odpowiada potrzebom pracodawców w zawodach takich jak inżynier (33% populacji chińskich studentów), księgowy, analityk finansowy, ekonometryk, lekarz, pielęgniarz itp. Kandydaci okazują się przesadnie wyposażeni w wiedzę teoretyczną i upośledzeni w umiejętnościach praktycznych. Dodatkowy problem to była słaba znajomość języków obcych. Zjawiskom tym towarzyszy w Chinach niska mobilność i niski kapitał społeczny. Wielkie rozproszenie przestrzenne uczelni oddają liczby: w 2003 roku 1500 uczelni wypromowało 1.7 miliona absolwentów, 75% absolwentów mieszka w regionach bez międzynarodowych połączeń lotniczych. Problem ten powiększa fakt, że zarówno ogromny i rosnący rynek wewnętrzny, jak i przejście od produkcji dóbr do usług, stwarza silny popyt wewnętrzny na pracę kwalifikowaną (z nachyleniem marketingowym).

Międzynarodowy związek uniwersytetów – European University Association (EUA) – ocenia funkcjonowanie systemu edukacji i osiąganie swych celów na poziomie niższym od możliwego. Tzw. „Deklaracja z Glasgow” Rady EUA z 2005 roku przedstawia źródła tej sytuacji i rekomenduje zarys strategii szkolnictwa wyższego na najbliższe lata. Rada EUA przestrzega przed oszczędzaniem na uczelniach, gdyż zagraża to realizacji ich zadań w podtrzymywaniu demokracji i promowaniu innowacji.

Rada EUA rekomenduje też przygotowywanie mieszanych *publiczno-prywatnych*

²⁶ W roku 2003 Chiny miały ok. 9.6 miliona absolwentów, których doświadczenie zawodowe nie przekraczało siedmiu lat, a ok. 97 milionów osób pretendujących do potencjalnych stanowisk pomocniczych.

modeli finansowania oraz zarządzania uczelniami poprzez koordynację dobrych praktyk. Propozycja zróżnicowania przychodów i profesjonalizacja zarządzania przekłada się na poszerzenie autonomii uczelni, uniezależniając uczelnie od państwa w obszarze finansowania i zarządzania.

W Polsce ostatnia dekada przyniosła wyraźną zmianę wizerunku uczelni.

W komunikacji społecznej uczelnia nie jest już miejscem, które jest definiowane przez swój stosunek do myślenia, swobody dyskusji i autonomii. Wizerunek uczelni kształtują w większej mierze wartość dyplomu, jakość nauczania jako usługi edukacyjnej, problemy wysokości dotacji, budżetu, itp. Zanika związek nauczania i badań. Nauczanie staje się powierzchowne, sygnalizowane są patologie (plagiaty, drenowanie kieszeni studentów), [por. 28].

Uczelnia postrzegana jest jako usługodawca, uczestnik rynku o niejasnych re-

gulach własności i konkurencji, walczący o finansowanie, staje się instytucją podatną na manipulacje sponsorów (także rządzących) i narażoną na bolączki uczelni-przedsiębiorstwa.

W imię odpowiedzialności za zadania edukacyjne uczelnie zgłaszają swe aspiracje do zmiany zakresu przyznanej autonomii.

Uczelnie domagają się m.in. prawa własności zasobów, (nieruchomości oraz kapitału), państwowych gwarancji kredytowych; zwiększenia samodzielności uczelni w wyznaczaniu zadań dla kadry akademickiej, elastycznych systemów płacowych i polityki kadrowej, nadzoru publicznego (Rady Partnerów) w miejsce rządowego, samodzielności w tworzeniu związków uczelni oraz struktur wewnętrznych.

Postulują rozwiązania podatkowe i zasady współpłaty za studia, prowadzące do zwiększenia ich budżetów, i nieodmiennie domagają się powiększania dotacji budżetowej.

5. Uwagi końcowe

Jesteśmy świadkami i uczestnikami procesu redefinicji instytucji uczelni wyższej. Wydaje się, że proces ten jest wypadkową dążeń do komercjalizacji dydaktyki i – co mniej widoczne jest w Polsce – komercjalizacji badań naukowych oraz dążeń do poszerzania autonomii. Jego źródeł w kontekście przywołanych faktów i dokumentów trzeba upatrywać

w próbie odzyskania zdolności uczelni do wypełniania swej misji w badaniach i edukacji, misji utraconej na rzecz mass mediów i biznesu. W wielkim stopniu wiedzę o świecie preparują dziś redakcje i działy marketingu²⁷ – one też mają ogromny wpływ na kształtowanie i upowszechnianie postaw. Także kształcenie zawodowe i kultura w coraz większym

stopniu podporządkowane są mechanizmom rynku²⁸.

W kontekście tych zmian powstają dwa pytania: czy nowi aktorzy – media i korporacje – są w stanie przejąć i udźwignąć zadania uczelni oraz czy uczelnie mają szansę odzyskać zdolność do realizacji swych zadań, zakwestionowaną przez przedstawione fakty i opinie.

Na pytanie pierwsze, o możliwość prymatu rynku w zarządzaniu uczelnią nad tradycyjną samorządnością akademicką, oczywista wydaje się odpowiedź negatywna. Łatwiej bowiem zgodzić się z poglądem, że media i biznes lepiej upowszechniają wiedzę o efektach badań naukowych niż uczelnie, ale trudniej zaakceptować pogląd, że mogą one przyjąć odpowiedzialność za proces badawczy. Nie można jednak ukrywać, że zaangażowanie instytucji pozaakademickich, prywatnych, podnosi skuteczność działania uczelni, a poziom inwestycji w badania i rozwój w firmach prowadzi do osiągnięć naukowych. Przy tym akademicy coraz częściej sięgają po techniki biznesowe i środki typowe dla komunikacji masowej. Na uczelniach nie tylko pojawiają się ośrodki promocji absolwentów, działania określane mianem marketingu naukowego, przechwytywane są biznesowe techniki prezentacji, ale także powszechnie wykorzystywane są analizy, wykonywane w korporacjach.

Odpowiedź na pytanie drugie – o przywrócenie sprawności uczelni rządzonej zgodnie z tradycyjną koncepcją samorządności akademickiej jest bolesna. Po

pierwsze, nie przystoi przeczyć faktom i dokumentom, które stwierdzają niewydolność tradycyjnej uczelni. Odpowiedzialne gremia proponują działania zmieniające ustrój uczelni. Po wtóre, nie widać ani rozumiejącej diagnozy, ani remediów, ani przywództwa, które są warunkiem koniecznym dla każdej sanacji pozwalającej sprostać tradycyjnej misji uczelni.

Wydaje się, że instytucja szkoły wyższej kształtuje się dzisiaj spontanicznie w efekcie toczącego się procesu transformacji zarządzania uczelnią i efektami jej pracy. Przyszłe normy instytucjonalne powstaną w trakcie procesu, w którym nie zostały zakwestionowane dotąd cele edukacji – wszechstronny rozwój i przygotowanie do życia w społeczeństwie. Już pojawiła się i upowszechnia akceptacja dla rewizji koncepcji autonomii akademickiej. Wydaje się, że zakres autonomii będzie początkowo negocjowany w lokalnych umowach społecznych legalizowanych w nowelizacjach ustaw narodowych, a następnie będzie podlegało standaryzacji w wyniku procesów globalizacyjnych.

Można podjąć próbę wskazania kierunku tych zmian i transformacji instytucji pod wpływem sił rynkowych, próbę niewątpliwie nieco zdeformowaną perspektywą polskiej kultury i wynikającej z niej percepcji bolączek, potrzeb i aspiracji edukacyjnych.

Rozpocząć trzeba więc od siły sprawczej zmiany – od rynku. Rynek to miejsce transakcji wymiennej. Jest możliwy, gdy

²⁷ „Procter & Gamble stworzył 90% swoich innowacji” stwierdza w wywiadzie Larry Huston pełniący przez wiele lat funkcję Vice-Presidenta of Knowledge and Innovation w Procter & Gamble, Finding That ‘Sweet Spot’: A New Way to Drive Innovation:

²⁸ Idea uniwersytetu legła w ruinach stwierdza Readings [24] wskazując, że związana była ona z koncepcją państwa narodowego i ochrony kulturowego dziedzictwa narodowego. Globalizm, zdaniem Readingsa, podważył nadrzędność tej koncepcji. Uniwersytety przekształcają się międzynarodowe korporacje uczonych poddane działaniu mechanizmów rynkowych – orientacji na zysk raczej niż na refleksję. Przywołując gorzkie słowa Readingsa „...amerykańską kadre uniwersytecką określić można jako niesformalizowane zrzeszenie ludzi, których łączy zainteresowanie miejscami parkingowymi...”.

istnieje więc między podmiotami dokonującymi transakcji. Transakcja rynkowa to swoisty kontrakt, w którym efekt pracy jednostki (a więc wartość poświęconego czasu, czyli części życia) przekłada się na korzyść w postaci produktu, usługi lub środka wymiany w kolejnej transakcji. Kontrakt jest społeczny, negocjowany. Rynek wymaga więc od jednostek zdolności do zawierania kontraktu – do wyceny wartości siebie, swojej wolności, odpowiedzialności [por. 30]. Taka jest istota celu, jaki stawia się edukacji przygotowującej do życia w społeczeństwie.

Skuteczna edukacja potrzebuje skutecznych nauczycieli, zdolnych do przekazywania idei i wiedzy w sposób uwzględniający umiejętność odnoszenia ich do rzeczywistości już w nauczaniu początkowym oraz w dalszych jego etapach. Oznacza to konieczność bardzo troskliwie prowadzonej rekrutacji do zawodu. Procedury rekrutacyjne winny łączyć sztywne wymogi formalne i rozmowy prowadzone przez kompetentne osoby. Sztywne wymogi powinny minimalizować asymetrię informacji między przyjmowanym do pracy i jego potencjalnym pracodawcą: powinny np. klarownie objaśniać ścieżkę kariery zawodowej i materialnej przyszłego nauczyciela. Kariera zawodowa powinna uwzględniać nie tylko rozwój umiejętności czysto akademickich, ale także uzupełniać te umiejętności o elementy praktyczne.

Uczelnie tworzą i upowszechniają wiedzę. Kadra nauczająca powinna być więc zaangażowana w badania naukowe – inaczej nie będzie w stanie prowadzić dydaktyki, odpowiadającej na wyzwania społeczne, ani nawet dydaktyki odtwórczej. Mechanizm oceny i selekcji kadry nauczającej powinien uwzględniać rzetelną ocenę merytoryczną dorobku. Uczelnie winny dbać o takie obyczaje chroniące rzetelność oceny naukowej, jak poufność recenzji i anonimowość ich autorów, an-

gażowanie rzeczywistych autorytetów w procesie oceny, kolegialność ciał kontrolnych, mądra polityka upublicznienia wyników naukowych, środowiskowe potępienie nadużyć [por. 29].

Proces oceny nauczycieli i instytucji edukacyjnych powinien w harmonijny, przejrzysty i mierzalny sposób łączyć oceny dorobku naukowego i efektów dydaktycznych. Efekty dydaktyczne powinny być mierzone przyrostem umiejętności osób pobierających naukę, a nie poziomem tych umiejętności czy miernikami ilościowymi, oddającymi relacje nie zawsze zależne od nauczycieli. Proces oceny powinien być zdecentralizowany, tak by nie przeprowadzały jej podmioty zależne od skutku oceny jakości edukacji. Ocena sprawności uczących się powinna pozostawać w rękach instytucji tworzących procedury i przeprowadzających oceny w skali krajowej, na poszczególnych szczeblach kształcenia, w obszarach umiejętności i wiedzy w sposób umożliwiający porównania międzynarodowe. Procedury oceny powinny być łączone z wizytacjami oceniającymi bezpośrednio: umiejętności studentów, realizowane w rzeczywistości programy nauczania i zarządzanie instytucją. Wyniki oceny powinny być upubliczniane, a w szczególności – przedstawiane zainteresowanym podmiotom, w tym – instytucjom współfinansującym jednostki oceniane, co stworzy silną presję do zmian prokościowych. Powinny funkcjonować mechanizmy natychmiastowej interwencji w przypadkach sygnałów negatywnych. Skuteczna edukacja potrzebuje wreszcie programów nauczania, aktualizowanych tak, by odnosiły się do bieżącego stanu wiedzy, dostosowanych do potrzeb indywidualnych uczniów i studentów, do potrzeb kształcenia ustawicznego tradycyjnego odbiorcy takiego kształcenia, ale także doskonalenia nauczycieli, w tym akademickich, w tym utytułowanych. Programy takie powinny być współtwo-

rzzone z udziałem korporacji, co lepiej pozwala uwzględnić ich potrzeby. Uczelnie i korporacje muszą wytworzyć efektywne współkształcenie²⁹.

Skuteczna edukacja potrzebuje pieniędzy. Wydaje się, że konieczne są zmiany w modelu finansowania uczelni w duchu przedstawionym w poprzednim rozdziale. Wydatki powinny być rozliczane z punktu widzenia postępu w podnoszeniu jakości edukacji i poziomu badań naukowych.

Udana realizacja wszystkich tych zadań zależy od wiedzy o mechanizmach edukacji i aktualizacji tej wiedzy. Jak wspomniano wcześniej, przywołane w poprzednich rozdziałach dane są dalece niewystarczające dla udzielenia jednoznacznych odpowiedzi na pytania, które niosą potrzeby zmian. Rozpocząć trzeba

zatem od stworzenia infrastruktury informacyjnej i analitycznej. To zadanie pilne.

Niepowodzenie edukacji to nie tylko zagrożenie ubóstwem i nierównością, jak może wynikać ze skoncentrowania się w tym tekście na wnioskach z analizy ekonomicznej. Nieefektywny system edukacyjny to edukacja negatywna – prowadząca do poczucia braku odpowiedzialności za siebie, środowisko, społeczeństwo i państwo i do braku tolerancji światopoglądowej, politycznej, etnicznej i rasowej. Efektem edukacji negatywnej jest nieprzystosowanie do życia w społeczeństwie i poddawanie się narzuconym sądom grupowych, postawy przeciwne pożądanym i zachowania negatywne, niezgodne z zasadami funkcjonowania demokratycznego państwa prawa i jego instytucji.

²⁹ Przykłady przedsięwzięć prywatno-publicznych istnieją nie tylko w krajach rozwiniętych. Microsoft stworzył z czterema partnerskimi uczelniami chińskimi laboratoria oprogramowania, które ułatwiają zdobycie kompetencji stwarzają szansę na pracę i karierę w korporacjach międzynarodowych [por. 7].

■ Literatura

- [1] Aghion P., M. Dewatripont, J.C. Stein, (2005) *Academic Freedom, Private-Sector Focus, and the Process of Innovation*, NBER Working Paper Series, Working Paper 11542.
- [2] Arrow, K. (1962) *Economics of Welfare and the Allocation of Re-sources for Invention*, [w:] *The Rate and Direction of Inventive Activity*, R. Nelson (red.nauk), Princeton University Press.
- [3] Bourdieu, P. (1968) *The forms of capital*, [w:] Richardson J.G. (red. nauk.), *The Handbook of Theory: Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, rozdz. 9.
- [4] Coleman J.S. (1988) *Social Capital and Creation of Human Capital*, *American Journal of Sociology*, t. 94, Supplement: *Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, University of Chicago.
- [5] Currie, J., R. Hyson (1999) *Is the Impact of Health Shocks Cushioned by Socioeconomic Status? The Case of Low Birth Weight*, *American Economic Review*, t. 89.
- [6] Czapiński J., T. Panek (red. nauk.), *Diagnoza społeczna 2005, Warunki i jakość życia Polaków*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, strona internetowa, 10.01.2006.
- [7] Farrell D., Grant A.J. (2005) *China's looming talent Shortage*, *The McKinsey Quarterly*, nr 4.
- [8] Fuchs, V. R. (1982), *Time Preferences and Health: An Exploratory Study*, [w:] V. R. Fuchs (red. nauk.), *Economic Aspects of Health*, University of Chicago Press.
- [9] Gan L., Gong G. (2004) *Mortality Risk and Educational Attainment of Black and White Men*, NBER Working Paper Series, Working Paper 10381.
- [10] Gan L., Gong G. (2007) *Estimating Interdependence Between Health And Education in a Dynamic Model*, NBER Working Paper Series, Working Paper 12830.
- [11] Grossman, M. (1997) *The Correlation between Health and Schooling* [w:] N.E. Terleckyj (red.) *Household Production and Consumption*, Columbia University Press.
- [12] Grossman M., Kaestner R. (1997) *Effects of Education on Health* [w:] Berhman J.R., Stacey N., (red.) *The Social Benefits of Education*, University of Michigan Press.
- [13] Hanushek, E.A. and Kimko D.D., (2000) *Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations*, *American Economic Review* t. 90(5).
- [14] Kenkel, D. S. (1991), *Health Behavior, Health Knowledge, and Schooling*, *Journal of Political Economy*, t. 99.
- [15] Knowledge@Wharton, *Finding That 'Sweet Spot': A New Way to Drive Innovation*, June 27, 2007.
- [16] Kołakowski L., (2000) *Neutralność i wartości akademickie* [w:] Kołakowski L. *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak.
- [17] Milanovic B. (2000) *The Median Voter Hypothesis, Income Inequality and Income Redistribution: An Empirical Test with the Required Data*, World Bank, Development Research Group, Washington D.C. 20433 USA.
- [18] Milanovic, B. (2002), *True World Income Distribution, 1988 and 1993: First Calculation Based on Household Surveys Alone*, *Economic Journal*, t. 112.
- [19] Monteskiusz, O *duchu praw* (1748), Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, 2003.
- [20] Murnane R.J., Nelson R.R. (2005) *Improving The Performance of The Education Sector: The Valuable, Challenging, and Limited Role of Random Assignment Evaluations*, NBER Working Paper Series, Working Paper 11846.
- [21] Nelson R. (1959), *The Simple Economics of Basic Scientific Research*, *Journal of Political Economy* t. 67.
- [22] Putnam R.D. (1995) *Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America*, w: *Political Science and Politics*, t. 28.
- [23] Perri, T.J. (1984) *Health Status and Schooling Decisions of Young Men*, *Economics of Education Review*, t. 3.
- [24] Readings B. (1996) *The University in Ruins*, Harvard University Press.
- [25] Rosenzweig, M. R., Schultz, T. P. (1991), *Education and Household Production of Child Health*, [w:] *Proceedings of the American Statistical Association*, Social Statistics Section, Washington, DC: American Statistical Association.
- [26] Sala-i-Martin X. (2002), *The Disturbing Rise of Global Income Inequality*, NBER Working Paper Series, Working Paper 8904, April.
- [27] Szapiro T. (2006) *Ryzyko i szansa konkurencji edukacyjnej*, Materiały konferencji *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, FEP, Łódź.
- [28] Szapiro T. (2007a) *Autonomia uczelni i jej relacje z biznesem*, Materiały konferencji *Autonomia uniwersytetu, społeczeństwo obywatelskie, misja nauczycielska*, OBTA, Uniwersytet Warszawski.
- [29] Szapiro T. (2007) głos w dyskusji, [w:] *Czasopisma naukowe – zmierzch czy transformacja*, Zeszyty IPWC.
- [30] Tischner J., (2005) *Etyka solidarności po latach*, [w:] J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo Sovieticus*, Wyd. Znak.
- [31] Wachol D., A.Główska, T.Szapiro, (2007) *Social Capital and Economic Development. Automated generation of research hypotheses*, Zeszyty Kolegium Analiz Ekonomicznych, w druku.

Tomasz Szapiro

INDIVIDUAL AND COMMON ADVANTAGES OF EDUCATION – CERTAINTIES AND QUESTIONS

Education has to take into consideration individual and common preferences. The preferences result from evaluation of benefits, among others from economic growth which, however, does not have to mean benefit for everyone. From practical and theoretical point of view relations between economic growth and education have been analyzed as well as the effectiveness of educational systems in selected countries. Educational systems rating has been analyzed with regard to educational policy and the level of social asset. The presented analyses were connected with individual benefits structure and the division of benefits in the light of the data connected with wealth, unemployment, and selected demographic variables. Mechanisms used for evaluation were responsible for organization and management of education as well as for its (in)effectiveness. Systemic grounds for academic self-government have been pointed out and functioning of higher education institution has been evaluated indicating the process of educational system revision.

NON (NISI) SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS: KU ODPOWIEDZIALNEMU NAUCZANIU ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA

Nauczanie organizacji i zarządzanie wymaga nie tylko przekazywania wiedzy ale także umiejętności nabywanych na niewerbalnej drodze oddziaływania komórek organizacyjnych uczelni biznesu i osób w nich zatrudnionych. Niezbędne jest kształcenie przyszłych praktyków refleksyjnych. Autor rozwija to pojęcie uwzględniając różne poglądy. M.in. wskazuje na rosnący kryzys zaufania do profesjonalistów wskazując na znaczenie epistemologii praktyki ukazującej sytuację niepewności, złożoności i wyjątkowości związanych z całokształtem kompetencji praktyków. Autor krytykuje dotychczasowe nauczanie zarządzania oparte głównie o ekonomię. Działalność bowiem gospodarcza człowieka, prócz wymiarów prakseologicznych, podlega wartościowaniu etycznemu odzwierciedlającemu ramy społecznego przyzwolenia na wyznaczanie celów i stosowanie środków dla ich osiągnięcia. Nie można więc projektować działań, ani dokonywać ich syntezy bez uwzględnienia wszystkich wymiarów wyznaczających jakość tych działań. Istotne znaczenie posiada tu infrastruktura etyczna, a także wspomagające ją regulacje prawne. Autor kończy swoje rozważania dołączając 6 zasad odpowiedzialnego nauczania zarządzania, które zostały ustanowione na światowym szczycie liderów Global Compact jaki odbył się w Genewie w 2007 roku.

*Szkoła nakłada na nauczycieli akademickich
obowiązek rzetelnego służenia swą wiedzą
i doświadczeniem studentom oraz doktorantom.
Szkoła dąży do bycia wzorcem
zorganizowanego postępowania,
dostarcza zatem przykładu stosowania wiedzy
z dziedzin, w których prowadzone jest
kształcenie oraz badania naukowe.*

[z Kodeksu Etyki Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości
i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie]

¹ Autor jest profesorem zw. dr hab., prorektorem w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie

1. Wstęp

Pisząc i prezentując przed rozmaitymi gremiami zagadnienia związane z kształceniem ludzi praktyki, w szczególności z zakresu organizacji i zarządzania, zwracałem wielokrotnie uwagę na sprawy zarówno metodologiczne, jak i związane z odpowiedzialnością. Pragnę nawiązać do mych wcześniejszych prac, a niektóre wręcz przypomnieć, bowiem poruszane w nich kwestie nie tylko nie straciły na aktualności, ale na aktualności zyskały. W związku z tym referat ma postać swego rodzaju „patchworku”. Korzystam w nim z tekstów, których rozproszenie powodowało, że nie miały szans dotarcia do czytelników jako pewna całość.

Zagadnienia metodologiczne oraz związane z odpowiedzialnością odnoszą się niewątpliwie do osób kształconych, ale w jeszcze większym stopniu do świata edukacji, to jest do osób kształcących i do instytucji oraz organizacji edukacyjnych. Przede wszystkim dotyczy to edukacji z zakresu zarządzania usytuowanego na przecięciu ekonomii, socjologii, psychologii, informatyki i innych dyscyplin, na jakie podzielona jest wiedza naukowa. Podział (rozproszenie) wiedzy naukowej nie powinno jednak być przenoszone na korzystającą z tej wiedzy praktykę, którą należy postrzegać jako całość. Światli medycy wskazują, że „leczyć należy pacjenta, a nie tylko jego ten czy inny organ”. Dotyczy to także „pacjentów”, których ordynatorami są menedżerowie, tj. organizacji poddawanych zabiegom usprawniającym. Wymaga to umiejętnego wykorzystywania wyników licznych analiz, na jakich oparta jest wiedza z wspomnianych dyscyplin, gdy dokonuje się syntezy niezbędnej dla trafnego kształtowania rozwiązań praktycznych.

Bezpośredniej inspiracji do przygotowania referatu dostarczył artykuł Sarah

Murray [21] „A degree of ethical leadership” opublikowany przez Financial Times w numerze z 14 stycznia 2007.

W artykule tym autorka zwracała uwagę na różnice między zaangażowaną postawą, jaka w coraz większym stopniu przyjmowana jest w odpowiedzialnym biznesie wobec: walki z korupcją, kwestii zrównoważonego rozwoju, stosowania się do standardów dotyczących odnoszenia się do pracowników, standardów ekologicznych oraz standardów społecznych, a stosunkiem uczelni do tych zagadnień oraz ich zaangażowaniem w to, co nazywane jest „odpowiedzialnym nauczaniem biznesu/zarządzania” (responsible business/management education).

Na odpowiedzialne nauczanie biznesu/zarządzania składa się, lub składać się powinien, nie tylko program nauczania, tj. wykłady, ćwiczenia, seminaria (do zagadnienia tego wrócimy w dalszej części referatu), ale także dobry przykład zorganizowania, jakiego wzorem powinna być uczelnia stanowiąc swego rodzaju klinikę organizacji i zarządzania.

W uczelni kształcącej organizatorów dobra organizacja powinna być czymś naturalnym, swego rodzaju „językiem ojczystym”, podobnie jak język rodziców jest językiem umiejętności posługiwania się, którym nabywają dzieci przechodząc z okresu niemowlęctwa do ‘mowlęctwa’.

Tym właśnie nauczanie na rzecz biznesu, czyli nauczanie organizacji i zarządzania, różnić się powinno od kształcenia praktyków innego rodzaju, bowiem kompetencje praktyczne menedżerów wymagają nie tylko wiedzy, ale także umiejętności nabywanej w niewerbalnej drodze oddziaływania komórek organizacyjnych szkół biznesu/zarządzania oraz

osób w nich zatrudnionych². Wymaga to od zatrudnionego w uczelniach personelu, w tym także administracyjnego, zarówno kompetencji zawodowych, jak również umiejętności cechujących

refleksyjnego praktyka. Szewc nie może w szkołach zarządzania chodzić bez butów, lecz jak lekarz leczyć się najpierw samemu, by umieć kurować tych, którym w swej praktyce zawodowej ma służyć.

2. Refleksyjny praktyk i jego kształcenie

Pojęcie refleksyjnego praktyka wprowadził Donald A. Schön, nieżyjący już niestety, profesor Massachusetts Institute of Technology. Wówczas to, podczas mego pobytu w USA jako Fulbright Fellow, miałem okazję poznać jedną z niemedycznych klinik³ (klinikę inżynierską w Clermont College⁴) jako ośrodków kształcenia profesjonalistów z zakresu dyscyplin praktycznych, jak nazywał je Tadeusz Kotarbiński. Dyscypliny te Herbert A. Simon nazywał naukami o dziełach sztuki człowieka - *the sciences of the*

artificial — odróżniając w ten sposób twory ludzkie od przedmiotów naturalnych będących tworem przyrody. W latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia Donald A. Schön [22], [23] zaproponował oryginalną koncepcję *refleksyjnego praktyka*, jako próbę opisu źródła wiedzy – jest to trzecie źródło wiedzy – czerpanej z doświadczenia poddanego refleksji przez mistrzów łączących wiedzę teoretyczną – jest to pierwsze źródło wiedzy – z kompetencją praktyczną – jest to drugie źródło wiedzy. „Profesje⁵ stały

² „All you ever need to know about avoiding another Enron-style situation, you learned in kindergarten – or at least in graduate school.” [20, s. 877-910].

³ Zagajając posiedzenie Komitetu Naukoznawstwa PAN poświęcone szpitalom klinicznym jako placówkom badawczym i edukacyjnym powiedziałem m. in. co następuje: <<Słowo „klinika” wywodzi się z greki - klinike = praktyka lekarska ułoża chorego od klinikos = ten, który opiekuje się obłożnie chorym; inaczej ‘łóżkowy’ od kline = łóżko, klinein = kląć się, kłaść się [W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, WP, Warszawa 1983]. Początkowi kliniki poświęcił specjalną rozprawę Michael Foucault [9]. Autor ten zwracając uwagę na naukoznawczą kwestię zdobywania i przekazywania wiedzy medycznej pisze (w nawiązaniu do dzieła Ph. Pinel’a, La medicine clinique, wyd. 3. Paris 1815): „Ilość pytań, które można postawić, jest równie niezliczona, jak ilość rzeczy, które można zobaczyć. Jeśli obszar kliniki otwarty jest na wszystkie możliwości języka lub na wszystkie wymogi spojrzenia, to nie jest ograniczony, a zatem nie jest zorganizowany. Granice, formę i znaczenie ma on tylko wówczas, gdy stawianie pytań i badanie łączy się ze sobą, określając dzięki wspólnemu im kodowi ‘miejsce spotkania’ lekarza i chorego.”

Mając na uwadze znaczenie kliniki jako takiej i jako metody trudno przecenić znaczenie tej problematyki. Rola i znaczenie szpitali klinicznych jako placówek badawczych i edukacyjnych jest niezmiennie istotna w prowadzeniu badań i kształceniu adeptów medycyny – lekarzy – jako refleksyjnych praktyków. Rola ta jest także znacząca jako wzoru kształcenia refleksyjnych praktyków innych specjalności. Jeśli prawdą jest, jak się obecnie powiada coraz powszechniej, że podstawowym zasobem jest wiedza, to klinika jako miejsce tworzenia i przekazywania tej wiedzy jest szczególnie cenna, bo wzbogaca zasoby wiedzy teoretycznej (wiedzy, że) i wiedzy praktycznej (wiedzy, jak) o wiedzę wywodzącą się z refleksji-w-działaniu, a przy tym poznawczo ugruntowaną i wyrażoną w stosownym języku.>> [12].

⁴ Por. sylwetkę Th. T. Woodsona dyrektora Engineering Clinic w Harvey Mudd College, Projektowanie i systemy, pod red. W. Gasparskiego i D. Miller, n. IX (1987), s. 136-138.

⁵ Najbliższym, choć nie w pełni oddającym istotę tego angielskiego słowa, jest polski ‘wolny zawód’. (przyp. W. G.).

się istotne dla właściwego funkcjonowania naszego społeczeństwa – pisze cytowany autor. Prowadzimy podstawowe rodzaje działalności społecznej za pośrednictwem profesjonalistów specjalnie wykształconych do prowadzenia tych rodzajów aktywności, czy będzie to prowadzenie wojny czy obrona przed agresją, kształcenie naszych dzieci, diagnozowanie i leczenie chorób, sądzenie i karanie tych, co łamią prawo, prowadzenie debat, zarządzanie przemysłem i gospodarką, projektowanie i konstruowanie budynków, pomaganie tym, którzy z tego czy innego powodu nie są w stanie zadbać o siebie.

Nasze podstawowe formalne instytucje – szkoły, szpitale, agendy rządowe, sądy, armie – są arenami, na których toczy się profesjonalna aktywność. Zwracamy się do profesjonalistów o zdefiniowanie i rozwiązywanie naszych problemów, i dzięki nim staramy się osiągnąć postęp.” [22, s. 3-4].

Jedni spośród profesjonalistów tak są przesiąknięci technikami swej specjalności, że nie stać ich na *releksję-w-działaniu*. Są zbyt zręczni w posługiwaniu się technikami, by mogli się od nich choćby na chwilę oderwać. Obawiają się oni niepewności, jej uznanie poczytują za oznakę słabości. Innym bardziej skłonny do zajęcia postawy *refleksyjnej-w-działaniu* z trudnością przychodzi wyrazić w słowach to, co wiedzą w kwestii *jak działać*, trudno im tę wiedzę uzasadnić, zadbać o jej jakość i rygor. Z tego względu sprawa niezmiernie ważną zarówno z naukowości, jak i praktycznego punktu widzenia jest prowadzenie badań nad *refleksją-w-działaniu*. Takiej refleksyjnej konwersacji z sytuacjami dostarczają

czynności związane z projektowaniem czy planowaniem działań. To właśnie dlatego Tadeusz Kotarbiński wskazał *projektowanie* jako wyróżnik metodologiczny *nauk*, które nazwał *praktycznymi*, a laureat nagrody Nobla Herbert A. Simon projektowanie wskazał jako osobliwość *nauk o artefaktach*, czyli tworach człowieka. Wszyscy wymienieni uczeni do nauk tych, zwanych także naukami stosowanymi, zaliczają nie tylko medycynę i nauki inżynierskie, ale także ekonomię, zarządzanie, prawo, pedagogikę itp.

Mistrzostwo w uprawianiu aktywności związanej z tymi obszarami jest tym większe w im większym stopniu specjalności są refleksyjnymi praktykami.

Sprawą niezmiernie ważną jest kształcenie przyszłych praktyków refleksyjnych⁶. Kształcenie to wymaga stosownych warunków. Powinno się ono odbywać w miejscu, w którym adepci spotykają się z doświadczonymi refleksyjnymi praktykami z dziedzin ich profesjonalnej kompetencji. Takie miejsce nazwał Donald Schön *practicum*. Ta nazwa uogólnia metodę charakterystyczną dla klinik medycznych na inne dziedziny profesjonalnej edukacji oraz badań nad *refleksją-w-działaniu*. Czym jest *practicum*?⁷ Jest to swego rodzaju pracownia, laboratorium, ogólniej - „aranżacja zaprojektowana do uczenia się praktyki. [...] to świat wirtualny, w pewnym stopniu wolny od nacisków, zakłóceń i ryzyka występującego w świecie rzeczywistym, do którego się odnosi. Znajduje się ono w przestrzeni pośredniej między światem praktyki, światem zwykłym, światem życia, a ezoterycznym światem akademickim. [...] W większości *practicum* angażuje grupę studentów, którzy są

dla siebie tak ważni jak ich nauczyciel. Czasem sami pełnią rolę prowadzącego. I właśnie za pośrednictwem grupy powodującej, że student może zanurzyć się w świecie *practicum* – wszechobejmujących światach pracowni projektowej – uczy się nowych zwyczajów myślenia i działania. [23, s. 37-38].

Uczestnicząc (na moje zaproszenie skierowane w imieniu polskiego środowiska prakseologicznego) w warszawskiej konferencji „Praxiologies and the Philosophy of Economics”, zorganizowanej w roku 1988, Donald A. Schön wygłosił referat postulujący epistemologię praktyki [24, s. 163-186].

W referacie tym czytamy: „Chociaż społeczeństwo nasze jest całkowicie zależne od profesjonalistów w takim stopniu, że działalność biznesu, przemysłu, rzą-

du, edukacji i życie codzienne byłoby nie do pomyślenia bez nich, pojawiają się sygnały rosnącego kryzysu zaufania do profesjonalistów. [...] Staje się pilne zatem, rozważenie na nowo kwestii wiedzy zawodowej. Być może istnieje epistemologia praktyki zdająca sprawę z całokształtu kompetencji praktyków ukazująca sytuacje niepewności, złożoności i wyjątkowości. Być może istnieje sposób oglądu stawiania problemów i intuicyjnego artyzmu, który ukazuje te działania jako opisywalne i dające się wyjaśnić stosownie do tego rodzaju rygorów, jakie wykraczają poza granice technicznej racjonalności. [...] Powinniśmy odwrócić zagadkę wiedzy profesjonalnej do góry nogami, nie fundować jej tylko na nauce stosowalnej w praktyce, ale także na *refleksji-w-działaniu* zakorzenionej w kompetentnej praktyce.” [ibidem, s. 163-164].

3. Intelktualna infrastruktura wiedzy o zarządzaniu

Czas teraz zająć się *sui genesis* intelektualną infrastrukturą ekonomii/zarządzania, tj. treściami wiedzy przekazywanej słuchaczom w toku wykładów kursowych oraz wiedzy zawartej w podręcznikach przedmiotów wykładanych studentom ekonomii, a w szczególności rozmaitych działów opatrywanych ogólną nazwą „zarządzanie”. Przytoczyć w związku z tym zamierzam fragmenty dwu moich wcześniejszych prac. Pierwszym fragmentem jest wykład jaki wygłosiłem na jubileuszu Wydziału Ekonomii Uniwersytetu Opolskiego [16, s. 89-102], drugim – referat wygłoszony w Polskim Towarzystwie Ekonomicznym w Warszawie na konferencji poświęconej etyce biznesu [18]. [Fragment pierwszy]: W działalności gospodarczej dominuje przekonanie, że

ekonomia jest mechanizmem przetwarzającym zainwestowany kapitał, zasoby naturalne, siłę roboczą oraz czynniki niematerialne w to, co ogólnie nazywa się „zwrotem od zainwestowanych środków”, a ponadto ma to być zwrot z nadwyżką. Konsekwentnie, wiedza o tworzeniu i funkcjonowaniu takiego mechanizmu, czyli ekonomia jako nauka, jest traktowana jako swego rodzaju inżynieria wolna od wartościowania innego niż dokonywanego w jednostkach monetarnych. Tak rozumiana ekonomia jest sytuowana w pobliżu nauk ścisłych, tj. nauk o naturze, którym fizyka służy za wzorzec. Takie traktowanie ekonomii oddala ją od nauk o kulturze oraz związanego z nią *współczynnika humanistycznego* wskazywanego przez Floriana Znanieckiego jako osobliwość tych nauk⁸. Natu-

⁶ Pisałem o tym wcześniej [17, s. 77-84]; w przywołanym artykule oraz niniejszym referacie powtarzają się pewne fragmenty, ponieważ dotyczą tego samego zagadnienia.

⁷ Fragment ten pochodzi z [13, s. 14].

ralistyczne ujmowanie ekonomii – choć znaczące we współczesnej gospodarce uprawianej na skalę globalną – nie jest, na szczęście, jedynym ujęciem. Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii otrzymują również ekonomiści, którzy traktują ekonomię jako naukę o procesach wymiany dokonywanych przez ludzi, a więc jako naukę o rodzaju postępowania celowościowego, tj. proveniencji prakseologicznej. Celem zaś działalności gospodarczej jest relacja między producentem a konsumentem, o czym już Adam Smith pisał, że: „Jedynym zadaniem i celem wszelkiej produkcji jest konsumpcja, a interesy producenta należy mieć na względzie o tyle tylko, o ile to może się okazać konieczne dla popierania interesów konsumenta. Zasada ta jest tak oczywista (so perfectly self evident), iż byłoby rzeczą absurdalną próbować ją udowodnić.” [26, s. 355; cyt. za 30, s. 153].

Działalność gospodarcza, analogicznie jak wszelka działalność człowieka, obok wymiarów prakseologicznych, tj. sprawnościowych (efektywności i ekonomicz-

ności) podlega wartościowaniu etycznemu odzwierciedlającemu ramy społecznego przyzwolenia na wyznaczanie celów i stosowanie środków do ich osiągnięcia znamienne dla kultury społeczeństwa, którego członkowie zaangażowani są w ową działalność⁹. Warunkiem powodzenia gospodarki w coraz większym stopniu opartej na wiedzy, zyskującej rangę zasobu podstawowego [7], jest wzbogacenie wiedzy o tym, co stanowi rdzeń gospodarowania, tj. wiedzy ekonomicznej, wiedzą o aksjologicznym kontekście gospodarowania [13, s. 7-18].

Prakseologiczne (sprawnościowe) „podwójne E” (od efektywności i ekonomiczności) nie wystarcza do wyjaśnienia działań człowieka w społeczeństwie, czyli w środowisku innych ludzi. Akty wyboru dokonywane przez człowieka nie redukują się do wyborów formalnych jedynie. Tym, co nie może być pominięte w analizie działania jest jego *aksjologiczny kontekst* wynikający z tego, że działanie podejmowane jest przez podmiot zawsze w społeczności stanowiącej frag-

ment większej całości – społeczeństwa. Społeczność zaś, której członkiem jest podmiot działający, jak i społeczeństwo mają swój stosunek do działań – wykonywanych przez tworzącą tę społeczność i to społeczeństwo podmioty – wyznaczony przez dominujące wartości [2]; [28], ze względu na które jedne działania uzyskują społeczną aprobatę, a inne nie. [...] Wymiar tej oceny to *etyczność* stanowiąca „trzecie E”.

Etyczność łącznie z prakseologicznym „podwójnym E” tworzy triadę „potrójnego E”, tj. wymiarów, ze względu na które oceniane jest wszelkie działanie. [...] Całokształt ocen w wymiarze owej triady „trzech E” dotyczący danego działania tworzy kontekst aksjologiczny tego działania. Dotyczy to wyborów dokonywanych w procesach wymiany będących istotą działalności gospodarczej. Nieuwzględnianie kontekstu aksjologicznego w jego trzech wymiarach, co sugerują niektórzy skrajni utylitaryści, oznaczałoby *de facto* nie odróżnianie poszczególnych działań pod względem etycznym. Działania można i należy analizować z prakseologicznego punktu widzenia. Natomiast nie można działań projektować ani dokonywać ich syntezy bez uwzględnienia wszystkich wymiarów wyznaczających jakość działania [14, s. 19]. Wiąże się to ściśle ze stopniem sprawności gospodarczej jako celu w sensie makroprakseologicznym i kosztami procesu zmiany (ekonomiczność), bowiem proces ten ma swoją cenę. Gdy jest to projekt ekonomiczny (np. plan transformacji), to wiąże się z nim sprawa kosztów jakie pochłonać może jego realizacja. Nieuwzględnienie lub niedoszacowanie kosztów projektu ekonomicznego, a do-

kładniej – społeczno-ekonomicznego, może po pewnym czasie spowodować wystąpienie skutków ubocznych, ot takich „ozonowych dziur”, czy „efektów cieplarnianych”, tyle, że społeczno-gospodarczych, powodujących napięcia społeczne¹⁰ o różnym natężeniu. Napięcia te bywają rozstrzygane niekiedy w sposób nie zawsze pokojowy.

[Fragment drugi]: Liczni ekonomiści mają ambicję dorównania fizykom i uczynienia z ekonomii nauki ścisłej, ot takiej społecznej „fizyki”, która niczym przyrodznawstwo wolna jest od wartościowania. „Wiara w świat zewnętrzny, niezależny od postrzegającego podmiotu leży u podstaw wszystkich nauk przyrodniczych.” [8, s. 97]. Stanisław Butryn [ibidem, s. 27], za którym przytaczamy stanowisko Einsteina zwraca uwagę na to, że wiarę, cze- gokolwiek ona dotyczyła, cytowany fizyk wiązał ze swoiście pojmowaną przezeń religią: „Jeśli uważał (wierzył), że jakieś przekonanie jest słuszne, ale nie potrafił tego udowodnić, wówczas mówił, że przekonanie to jest jego religią.” [ibidem, s. 26-27]. Cytowany egzegeta Einsteina dodaje, że Einstein uznawał pogląd o istnieniu obiektywnej rzeczywistości za tezę z logicznego punktu widzenia „całkowicie dowolną”, niemożliwą do naukowego udowodnienia. Butryn dodaje, że „Współcześnie przekonanie o takiej właśnie naturze tego poglądu jest chyba powszechne.” [ibidem, s. 45]. Słowo „chyba” jest tu na miejscu, bowiem nawet poza fizyką dotyczącą świata realnego, badacze świata zachowań ludzi, np. teoretycy ekonomii przekonani – w Einsteińskim sensie wierzący – że ekonomia wolna od wartości istnieje w sensie ontologicznym są wyznawcami takiej

⁸ Oto co pisał polski socjolog: „Tę cechę zjawisk kulturalnych, przedmiotów humanistycznego badania, tę ich zasadniczą właściwość, że jako przedmioty teoretycznej refleksji są one już przedmiotami komuś danymi w doświadczeniu, lub czyimiś świadomymi czynnościami, nazwać możemy współczynnikiem humanistycznym.” [Znaniecki 1988, 25]. Ekonomia zaś należy do świata nie natury, lecz kultury, tj. tworów człowieka – artefaktów ergo uwzględniać powinna współczynnik humanistyczny, pod rygorem głoszenia też dalekich od empirii działań gospodarczych.

⁹ Amerykański autor Lon L. Fuller rozróżnia dwa rodzaje moralności: moralność obowiązku i moralność aspiracji. Moralność obowiązku to moralność podstawowych reguł organizujących życie społeczne. Moralność obowiązku stanowi fundament, istnienie którego jest niezbędne dla wznoszenia konstrukcji społecznych wyższego rzędu. Moralność aspiracji dotyczy owych konstrukcji wyższego rzędu. Aspiracje i moralność im towarzysząca wiąże się z dążeniem do doskonałości, z tym co godziwe, z pełnią sprawności w jakie wyposażony jest człowiek.

Bliskie moralności obowiązku jest, oparte na przesłance prakseologicznej, wskazywanie wymiany jako istoty ekonomii, natomiast moralność aspiracji pokrewna jest zasadzie użyteczności marginalnej wskazywanej jako clou ekonomicznych rozważań. Ekonomista tej drugiej szkoły, podobnie jak moralista aspiracji, nie jest w stanie wskazać ultymatywnego dobra. Stara się on ukryć swą niewiedzę korzystając z wytrycha słownego, którym jest ‘użyteczność’. „Słabym punktem ekonomisty jest tu w gruncie rzeczy to samo, co w przypadku moralisty, który pretenduje do wskazywania ludziom drogi wiodącej do życia godziwego, ale nie umie określić, czym jest lub czym być powinien najwyższy cel życia. [...] Wobec braku jakiegось najwyższego dobra moralnego lub ekonomicznego odwołujemy się ostatecznie – zarówno w etyce, jak w ekonomii – do idei równowagi [...]”. Nie chodzi przy tym o pozornie łatwą „drogę pośrednią”, ale o trudny, Arystotelesowy, złoty środek „niebezpieczny dla gnuśnych i niewprawnych” wymagający „podobnej przenikliwości co sprawne zarządzanie.” - pointuje cytowany autor [11].

¹⁰ Swego czasu zwracałem uwagę na powyższą sprawę w związku z kwestią bogactwa i ubóstwa jako odroczonej konsekwencji braku projektów z zakresu polityki społecznej, jakie powinny stanowić uzupełnienie projektu ekonomicznego wyznaczającego kształt polskiej transformacji ekonomicznej [15, s. 394-395].

właśnie ich swoistej religii¹¹. Niedawno zmarły Milton Friedman był zwolennikiem takiej właśnie ekonomicznej „religii”, swego rodzaju intelektualnej infrastruktury ekonomii i związanego z nią zarządzania.

Z Friedmanem polemizowali m. in. Herbert A. Simon oraz Peter F. Drucker. Ten pierwszy na wspomnianej wcześniej warszawskiej konferencji „Praxiologies and the Philosophy of Economics” stwierdzał m. in.: „W empirycznej literaturze klasycznej ekonomii można zauważyć uderzający brak dowodów na dążenie do optymalizacji, które byłyby oparte na bezpośredniej obserwacji zachowania podmiotów ekonomicznych. Milton Friedman [10] usiłował w swym słynnym eseju o metodologii ekonomii uczynić z tego niedostatku cnotę. Dowodzi on, że teorii nie można osądzać na podstawie realizmu jej założeń, lecz na podstawie zasadności opartych na niej przewidywań. [...] Drugą wadą dowodów Friedmana jest twierdzenie, że nierealność założeń nie jest naganna lub przynajmniej, jest to możliwe do przyjęcia. [...] Żaden ze znanych mi systemów logiki, ani też żadna ze szkół filozofii nauki nie dostarcza poparcia dla friedmanowskiej zasady nierealizmu.” [25, s. 142-143].

Drugi z oponentów Friedmana poszukując odpowiedzi na pytanie „czym jest odpowiedzialność społeczna?” wskazuje, że współczesne społeczeństwo, to społe-

czeństwo organizacji, z czego wypływa ich – tj. organizacji właśnie – społeczna odpowiedzialność za to, co tworzą, bowiem: „Kto jeszcze może troszczyć się o społeczeństwo, jego problemy i jego bólaczki? Razem te organizacje są społeczeństwem. Próżne jest dowodzenie amerykańskiego ekonomisty i laureata Nagrody Nobla, Milтона Friedmana [...], że biznes odpowiada jedynie za ekonomię swego działania. Ekonomia działania jest *pierwszą* odpowiedzialnością biznesu. Biznes nieprzynoszący zysku, przynajmniej równego swoim kosztom kapitału, jest społecznie nieodpowiedzialny. Marnuje zasoby społeczne. Ekonomia wykonywania działań jest podstawą; bez niej biznes nie może podjąć żadnej innej odpowiedzialności, nie może być dobrym pracodawcą, dobrym obywatelem, dobrym sąsiadem. Ale ekonomia wykonywania działań nie jest jedynym składnikiem odpowiedzialności biznesu. [...] A bez odpowiedzialności władza zawsze degeneruje się i nie spełnia swoich zadań. Organizacje mają władzę, chociaż tylko władzę społeczną, [...] w społeczeństwie organizacji ponoszą odpowiedzialność za próby poszukiwania rozwiązań podstawowych problemów społecznych, które odpowiadają ich kompetencjom i czynią – w istocie – z problemu społecznego szansę dla organizacji.” [7, s. 86-87].

Jest to ważne ze względów wskazanych przez takich myślicieli i ludzi czynu jak Ralf Dahrendorf.. Otóż zwrócił

on uwagę na to, że: „wkraczamy właśnie w okres ideowych sporów o kształt społeczeństwa, a także protestów przeciwko czemuś, co nazywam ekscesami kapitalizmu. Ten ruch kontestacji może się zacząć w USA [...] nie przeciw kapitalizmowi jako takiemu, ale na przykład przeciwko zwiększaniu zysków firm za cenę redukcji miejsc pracy. Także w Europie czeka nas chyba powrót do polityki nie tyle ideologicznej, ile opartej na ideach. Wydaje mi się, że narasta spór o nasz model kapitalizmu, o to, że bogaci bogacą się bez granic, że zanika wzór przedsiębiorcy, który nie tylko dbał o swój interes i zysk, ale brał również pod uwagę społeczne skutki swej działalności.” [4, s. 15-16].

Słowa Dahrendorfa wspiera artykuł brytyjskiego wówczas ministra finansów, a obecnie premiera Gordona Browna, który, odnosząc się do dzieł Adama Smitha powszechnie uważanego za ojca-założyciela nowoczesnej ekonomii, pisze: „Wielu krytyków twierdziło, że oba [...] te dzieła stoją ze sobą w sprzeczności: *Teoria uczuć moralnych* opowiada się za altruizmem, zaś *Bogactwo narodów* zakłada, że wszyscy są egoistami. Muszę podważyć tę interpretację. Adam Smith jasno stwierdził, że zasada „wszystko dla siebie i nic dla innych” jest ohydłą maksymą. Będąc jego współziomkiem, bez trudu zrozumiałem, że *Bogactwo narodów* było podparte *Teorią uczuć moralnych*, że niewidzialna ręka

rynku zależna jest od istnienia pomocnej dłoni.” [1, s. 26]

Rolę istotnego wsparcia działalności gospodarczej spełnia, jako swego rodzaju pomocna dłoń, infrastruktura etyczna i dlatego jej znaczenie trudne jest do przecenienia. Materialna infrastruktura – tj. regulacje etyczne i wspomagające je regulacje prawne wprowadzane z umiarem tam, gdzie to niezbędne, a także stosowne instytucje wewnętrzzorganizacyjne i zewnętrzne w stosunku do nich – wymaga stosownej infrastruktury intelektualnej, czyli wiedzy – a nie ideologii – także o aksjologicznym kontekście działalności gospodarczej, jako jednego z rodzajów wiedzy potrzebnej gospodarce, o której powiada się coraz częściej, że jest *gospodarką opartą na wiedzy*. Jeśli nie ma to być tylko sloganem, czy PR-owskim ozdobnikiem, to warto uznać, że bez dostatecznie rozwiniętych obu rodzajów infrastruktury działalność gospodarcza, zwana biznesem, nie będzie cieszyć się zaufaniem niezbędnym do jej prawidłowego funkcjonowania, na co zwracają uwagę nie tylko specjaliści ze świata akademickiego, ale także światli ludzie biznesu np. związani z Caux Round Table¹² [29]. Kształcenie z zakresu zarządzania oraz ekonomii powinno zatem dostarczać tej wiedzy zarówno kolejnym rocznikom adeptów, jak i uczestnikom studiów podyplomowych uzupełniających wcześniej zdobytą przez nich wiedzę oraz ich praktyczne doświadczenie.

¹¹ Współczesny metodolog ekonomii Sheila C. Dow [6, s. 132-133] pisze o tym jak postępują ci, którzy korzystają z dorobku teoretycznego ekonomii w ich aktywności praktycznej – decydenci polityczni wybierają dogodną dla nich teorię i traktują ją jako konwencję służącą do uzasadnienia tych decyzji, jakie podejmują. Jednym z aspektów konwencji są ukryte założenia ujawniane przez metodologię właśnie. Otóż takim założeniem jest myślenie w kategoriach typu idealnego prowadzące do błędnego przekonania o ścisłości wniosków. A przecież idealny sprawca dokonuje wyborów w sytuacji pełnego zbioru informacji, bądź znanych ograniczeń. Tymczasem, pisze cytowana autorka, sprawę trzeba odwrócić, bowiem działamy w sytuacjach niepełnej informacji i niedokładnej wiedzy o ograniczeniach. Ważne jest więc pytanie o wiedzę umożliwiającą podejmowanie decyzji przy niedostatku informacji. Dotyczy to zarówno aktorów życia gospodarczego, jak i ekonomistów jako aktorów ekonomii, pointuje autorka.

¹² Nazwa pochodzi od miejsca spotkania – małej górskiej wioski Caux położonej po wschodniej stronie Jeziora Genewskiego niedaleko Montreaux w Szwajcarii, gdzie z inicjatywy Frederica Philipsa, byłego prezesa Philips Electronic oraz Olivera Giscarda d'Estaingn spotkali się w roku 1986 ludzie biznesu zainteresowani wprowadzeniem ładu w prowadzenie działalności gospodarczej na świecie. W roku 1994 przyjęte zostały Zasady prowadzenia działalności gospodarczej, zwane Zasadami z Caux. W październiku 2005 r. spotkanie Okrągłego Stołu grupy Caux odbyło się w Warszawie na Zamku Królewskim, zaś w dniu 26 marca 2007 roku odbyło się zebranie, na którym przyjęto Deklarację Założycielską Caux Round Table Polska, uchwalono statut, dokonano wyboru Zarządu oraz podpisano umowę o współpracy z CRT Global.

4. Zasady odpowiedzialnego kształcenia menedżerów

Powróćmy do artykułu Sarah Murray, który skłonił mnie do przygotowania tego referatu oraz przypomnienia mych wcześniejszych prac.

Artykuł z *Financial Times* opublikowany został, jak i kilka innych podobnych artykułów, w związku z coraz większym angażowaniem się świata akademickiego we współudział ze światem biznesu w inicjatywę Sekretarza Generalnego ONZ znaną pod nazwą *Global Compact*, tj. Globalne Przymierze na rzecz odpowiedzialnego uprawiania działalności gospodarczej w zglobalizowanym świecie. Otóż wyraźnie stwierdzono, że konieczne jest opracowanie zasad odpowiedzialnego kształcenia¹³ na rzecz biznesu. Po ustanowieniu opracowania zasad przyjęli w dniu 26 października 2006 r. reprezentanci instytucji akademickich. Uzgodnienie nastąpiło na zebraniu „Business as an Agent for World Benefits Forum” zorganizowanym w Cleveland, Ohio. Forum zostało zorganizowane przez Academy of Management, Weatherhead School of Management Case Western Reserve University, oraz UN Global Compact.

Instytucjami, które zgłosiły swój akces do zamierzonego przedsięwzięcia są ponadto: British Academy of Management, Association to Advance Collegiate Schools of Business, the European Foundation for Management Development, European Academy of Business in Society, Global Responsible Leadership Initiative, Harvard University's Social Enterprise Knowledge Network, The Caux Round Table, AIESEC oraz Net Impact.

Zasady – *The Six Principles for Responsible Management Education* – zostały ustanowione na światowym szczycie liderów Global Compact jaki odbył się w Genewie w dniu 5 lipca 2007 roku (Załącznik 1). Przyjęcie Zasad do stosowania w praktyce funkcjonowania polskich uczelni kształcących specjalistów z zakresu zarządzania (menedżerów) powinno być oczywiste, a dostosowanie programów kształcenia oraz codziennej działalności szkół stanowić wyzwanie dla edukacji menedżerskiej godnej kraju deklarującego dążenie do stania się społeczeństwem wiedzy i odpowiedzialnego prowadzenia działalności gospodarczej.

Literatura

- [1] Brown G., *Nowy patron Adam Smith*, Dziennik, nr 50/2006.
- [2] Bunge M., (1988) *Treatise on Basic Philosophy*, Vol. 8 *Ethics: The Good and the Right*, Reidel, Dordrecht.
- [3] Butryn S. (2006) *Zarys filozofii Alberta Einsteina*, IFiS PAN, Warszawa.
- [4] Dahrendorf R., (2006), *Społeczeństwo otwarte i jego przyjaciele*, wywiad przeprowadzony przez Marcina Bosackiego, Gazeta Wyborcza, 6-7- maja 2006.
- [5] Dharan B.G., (2004) *Business Education and Corporate Accounting Scandals: Lessons on Accounting Information and Investor Trust*, [w:] Rapoport N.B., Dharan B.G. (red.), Enron: *Corporate Fiascos and Their Implications*, Foundation Press, New York.
- [6] Dow S.C., (2002) *Economic Methodology: An Inquiry*, Oxford University Press, Oxford.
- [7] Drucker P.F., (1999) *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa.
- [8] Einstein A., (1999) *Pisma filozoficzne*, IFiS PAN, Warszawa.
- [9] Foucault M. (1999), *Narodziny kliniki*, tłum. Paweł Pieniążek, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- [10] Friedman M., (1953) *Essays in Positive Economics*, Chicago, University of Chicago Press.
- [11] Fuller L. (2004), *Moralność prawa*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- [12] Gasparski W. (2000), Zagajenie sesji naukowej nt. *Rola i znaczenie szpitali klinicznych jako placówek badawczych i edukacyjnych*, Zagadnienia Naukoznawstwa, t. XXXVI, z. 2-3.
- [13] Gasparski W., (2003a), *Odpowiedzialność projektanta: zagadnienia metodologiczne i etyczne*, [w:] Gasparski W., Miller D., (red.) *Projektowanie i Systemy*, t. XVII, Warszawska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa.
- [14] Gasparski W., (2003b), *On the Need for Knowledge about the Axiological Context of Economic Activity*, [w:] W. Gasparski, J. Dąbrowski, (red.), *Creating Knowledge-Based Economy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa.
- [15] Gasparski W., (2004), *Wykłady z etyki biznesu: Nowa edycja*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa.
- [16] Gasparski W. (2005), *Etyczny wymiar działalności gospodarczej*, [w:] Hanusik, K., Łangowska-Szcześniak, U., Sokołowska, S., (red.), *Przemiany społeczne, ekonomiczne i organizacyjne we współczesnej gospodarce polskiej*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- [17] Gasparski W. (2006), *Refleksyjny praktyk i jego kształcenie*, [w:] *Dobra gospodarka*, praca zbiorowa, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa.
- [18] Gasparski W. (2007), *Etyczna infrastruktura działalności gospodarczej*, referat na konferencji PTE oraz EBEN Polska.
- [19] Klimczak B. (2005), *Wpływ studiów ekonomicznych na poziom moralny studentów*, [w:] *Annales: Etyka w życiu gospodarczym*, t. 8, nr 2, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź.
- [20] Kuney G.W., (2004), *Everything I Need to Know About Enron I learned in Kindergarten (and Graduate School)*, [w:] Rapoport, N.B., Dharan, B.G., (red.), *Enron: Corporate Fiascos and Their Implications*, Foundation Press, New York.
- [21] Murray S. (2007), *A degree of ethical leadership*, Financial Times, January 14 2007.
- [22] Schön D.A., (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

¹³ Nazwa pochodzi od miejsca spotkania – małej górskiej wioski Caux położonej po wschodniej stronie Jeziora Genewskiego niedaleko Montreaux w Szwajcarii, gdzie z inicjatywy Frederica Philipa, byłego prezesa Philips Electronic oraz Olivera Giscarda d'Estaingn spotkali się w roku 1986 ludzie biznesu zainteresowani wprowadzeniem ładu w prowadzenie działalności gospodarczej na świecie. W roku 1994 przyjęte zostały Zasady prowadzenia działalności gospodarczej, zwane Zasadami z Caux. W październiku 2005 r. spotkanie Okrągłego Stołu grupy Caux odbyło się w Warszawie na Zamku Królewskim, zaś w dniu 26 marca 2007 roku odbyło się zebranie, na którym przyjęto Deklarację Założycielską Caux Round Table Polska, uchwalono statut, dokonano wyboru Zarządu oraz podpisano umowę o współpracy z CRT Global. Na co zwracają uwagę autorzy prac poświęconych niedawnym skandalom w świecie biznesu, wskazując na odpowiedzialność uczelni za postępowanie absolwentów. Por. np. [5, s. 917-926] i [19, s. 11-24].

- [23] Schön D.A., (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.
- [24] Schön D.A., (1992), *The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice*, [w:] Auspitz J. L., Gasparski W. Mlicki M.K., Szaniawski K., (red.), *Praxiologies and the Philosophy of Economics*, Transaction Publishers, New Brunswick (USA) – London (UK).
- [25] Simon H.A., (1989), *Metodologiczne podstawy ekonomii*, Prakseologia n. 4(105).
- [26] Smith A. (1954), *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, t. 1-2, PWN, Warszawa.
- [27] Smith A. (1989), *Teoria uczuć moralnych*, PWN, Warszawa.
- [28] Sztompka P. (2002), *Socjologia: Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- [29] Young, S. (2005), *Etyczny kapitalizm*, Metamorfoza, Wrocław.
- [30] Zabieglik S. (2003), *Adam Smith*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Principle 3. Method: We will create educational frameworks, materials, processes and environments that enable effective learning experiences for responsible leadership.

Principle 4. Research: We will engage in conceptual and empirical research that advances our understanding about the role, dynamics, and impact of corporations in the creation of sustainable social, environmental and economic value.

Principle 5. Partnership: We will interact with managers of business corporations to extend our knowledge of their challenges in meeting social and environmental responsibilities and to explore jointly effective approaches to meeting these challenges.

Principle 6. Dialogue: We will facilitate and support dialogue and debate among educators, government, consumers, media, civil society organizations and other interested groups and stakeholders on critical issues related to global social responsibility and sustainability.

Załącznik 1

THE SIX PRINCIPLES FOR RESPONSIBLE MANAGEMENT EDUCATION ¹⁴

Przyjęte na Global Compact Leaders Summit odbyłym w Genewie 5 lipca 2007 r.

As institutions of higher learning involved in the education of current and future managers we are voluntarily committed to engaging in a continuous process of improvement of the following Principles, reporting on progress to all our stakeholders and exchanging effective practices with other academic institutions:

Principle 1. Purpose: We will develop the capabilities of students to be future generators of sustainable value for business and society at large and to work for an inclusive and sustainable global economy.

Principle 2. Values: We will incorporate into our academic activities and curricula the values of global social responsibility as portrayed in international initiatives such as the United Nations Global Compact.

¹⁴ Cyt. za: www.unglobalcompact.org/NewsAndEvents/news_archives/2007_07_05f.html

Wojciech Gasparski

RESPONSIBLE ORGANIZATION AND MANAGEMENT TEACHING

Teaching organization and management involves not only conveying knowledge but also skills acquired through non verbal ways of interaction between organizational units of business schools and their academic staff. Education of future reflective experts is essential. The author develops this idea taking into consideration different views. Among others, he indicates growing crisis of trust in professionals pointing out the importance of epistemology of practice, which shows the situation of uncertainty, complexity and uniqueness connected with the whole of experts' competences. The author criticizes previous teaching of management based mainly on economics. Economic activity of human beings, except for prakseological dimensions, undergoes ethical judgments reflecting the frameworks of social agreement to determine aims and to achieve them. One cannot design actions nor perform the synthesis without taking into consideration all dimensions determining the quality of those actions. Ethical infrastructure is of paramount importance as well as supporting it legal regulations.

In conclusion the author adds six principles of responsible management teaching, which were fixed at worldwide summit of Global Compact leaders in 2007 in Geneva.

Marek Ratajczak¹

KONKURENCJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I JEJ WPŁYW NA KSZTAŁTOWANIE OFERTY EDUKACYJNEJ

Autor omawiając zalety konkurencji i wolnego rynku wskazuje na ograniczenia regulacji rynkowej w dziedzinie usług edukacyjnych. Uzasadniona aktywność państwowa w tej dziedzinie nie powinna jednak ograniczać nadmiernie roli rynku. Opisując działania modelu scentralizowanego i zdecentralizowanego oddziaływania państwa, Autor wypowiada się za tym ostatnim. Jest on oparty w znacznej mierze na samoregulacji rynkowej. Polski system jest jednak raczej zbliżony do modelu scentralizowanego. W początkowym okresie nastąpiła istotna liberalizacja wyjść na rynek uczelni, a także lansowanie systemu binarnego studiów. W drugim okresie zwiększona kontrola i powrót do systemu unitarnego. Wskazano na patologię obecnej konkurencji na rynku edukacji wyższej. Licząc się z intensyfikacją konkurencji należy dążyć do wyeliminowania działań szkodliwych dla jakości studiów i kształtowania postaw obywatelskich ich absolwentów.

69

Konkurencja stanowi jedną z fundamentalnych cech gospodarki rynkowej. Konkurencji jest przy tym przypisywana szczególna rola w zapewnianiu poprawy efektywności gospodarowania, stymulowaniu innowacyjności, zapewnianiu zaspokajania potrzeb konsumentów oraz realizacji innych społecznych celów gospodarowania. Nie przypadkowo podstawowy model gospodarki rynkowej, to model doskonałej konkurencji, w którym wszystkie podmioty, zarówno po stronie producentów – sprzedawców, jak i po stronie odbiorców – konsumentów w takim samym stopniu są podporządkowa-

ne regułom działania słynnej – określonej przez Adama Smitha – niewidzialnej ręki.

Oczywiście w praktyce ekonomicznej konkurencja doskonała nie jest ani stanem powszechnym ani nawet możliwa jako reguła. Każdy kto studiował ekonomię wie, jak wiele warunków musi być spełnionych aby mogła mieć miejsce konkurencja doskonała. To, iż w rzeczywistości ekonomicznej na ogół mamy do czynienia z konkurencją niedoskonałą, a nawet tak zwaną konkurencją monopolistyczną nie oznacza jednak podważenia tezy o szczególnej i na ogół pozytywnej

¹ Autor jest profesorem zw. dr hab., prorektorem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

roli konkurencji w różnych obszarach życia ekonomicznego i społecznego.

Ze względu na specyfikę poszczególnych sfer aktywności ekonomicznej i społecznej nie w każdym wypadku odwoływanie się do pojęcia konkurencji jest jednak w takim samym stopniu możliwe i nie budzące wątpliwości. Szczególnie wiele dyskusji, a nawet emocji budzi idea konkurencji w zakresie usług społecznych, a w tym w dziedzinie edukacji. Dwa skrajne, choć raczej w czystej postaci rzadko spotykane poglądy, sprowadzają się z jednej strony do idei negowania możliwości opierania funkcjonowania usług społecznych na regulacjach rynkowych, a w tym także konkurencji, a z drugiej strony jest to stawianie znaku równości między usługami społecznymi, a innymi obszarami aktywności ekonomicznej i uznanie, że usługi społeczne w pełni mogą, a nawet muszą działać w oparciu o typowe rozwiązania rynkowe. W przekonaniu autora ani jedno ani drugie skrajne stanowisko w odniesieniu do możliwości odwoływania się do rozwiązań rynkowych w sferze usług społecznych, nie są zasadne. Przeciwno stawianiu znaku równości między szczególnie nas interesującym szkolnictwem wyższym, a typową rynkową aktywnością ekonomiczną przemawia specyfika edukacji. Najistotniejsze elementy tej specyfiki, to ograniczona suwerenność konsumenta, asymetria informacji, połączenie cech dobra prywatnego i dobra publicznego, silne efekty zewnętrzne związane z korzyściami i niekorzyściami społecznymi. Wymienione elementy specyfiki edukacji, a w tym szkolnictwa wyższego, mają charakter powszechny co oznacza, że są charakterystyczne dla edukacji jako takiej, bez względu na szczegółowe rozwiązania instytucjonalne w poszczególnych krajach. Wskazana specyfika edukacji powoduje, że zasadne jest twierdzenie o większej, niż w wypadku typowych ele-

mentów gospodarki rynkowej, zawodności rynku.

Zawodność rynku w sferze szkolnictwa wyższego pociąga za sobą potrzebę regulacji państwa. Tyle tylko, że aktywność państwa w ramach szkolnictwa wyższego nie musi oznaczać całkowitego odstąpienia od regulacji rynkowej, a w tym tej związanej z konkurencją.

Przeciwno utożsamianiu potrzeby regulacyjnej roli państwa w sferze szkolnictwa wyższego z ideą bezzasadności odwoływania się do elementów regulacji rynkowej przemawiają liczne i szeroko analizowane w literaturze poświeconej roli państwa i sektora publicznego w gospodarce, przykłady zawodności państwa oraz instytucji objętych wyłącznie regulacją administracyjną. Należy także zaznaczyć, że potrzeba regulacyjnej roli państwa w sferze szkolnictwa wyższego nie powoduje konieczności jednolitości czy też uniwersalizmu rozwiązań instytucjonalnych w szkolnictwie wyższym poszczególnych krajów.

Z punktu widzenia roli państwa jako regulatora szkolnictwa wyższego, a zarazem z punktu widzenia dyskusji o konkurencji w tym obszarze edukacji, istotne jest rozróżnianie dwóch podstawowych rozwiązań instytucjonalnych. Pierwsze, to model zdecentralizowany, w którym – w sferze instytucjonalnej – nie musi być odpowiednika polskiego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z przypisanymi mu funkcjami, a państwo i jego reprezentanci oddziałują na szkolnictwo wyższe głównie poprzez system zasilań budżetowego oraz akceptowanie, lub nie, różnych inicjatyw środowiskowych. Przykładem systemu opartego na rozwiązaniach nawiązujących do modelu zdecentralizowanego jest szkolnictwo wyższe w USA.

W modelu zdecentralizowanym nie ma potrzeby, a nawet w jakiejś mierze jest to

co najmniej trudne, operowanie pojęciem tzw. dyplomu państwowego. Dyplomy są dyplomami konkretnych instytucji edukacyjnych, a poprzez system akredytacji mogą być bezpośrednio (tam gdzie akredytacja jest ściśle powiązana z państwem) lub pośrednio (tam, gdzie akredytacja ma przede wszystkim samorządowy, acz akceptowany przez państwo, charakter) uznawane przez państwo. W modelu zdecentralizowanym znaczną rolę może odgrywać regulacja rynkowa, o ile państwo akceptuje brak koncesjonowania wejścia na rynek oferentów usług edukacyjnych. W systemie zdecentralizowanym państwo może realizować zindywidualizowaną politykę wobec różnych instytucji oraz unikać szczegółowej działalności regulacyjnej, np. w postaci określania obowiązkowych dla wszystkich standardów nauczania. Model zdecentralizowany szkolnictwa wyższego z natury rzeczy dopuszcza także do funkcjonowania na rynku bardzo różnych oferentów usług, od tych bardzo elitarnych i stosujących często bardzo trudne do pokonania bariery wejścia dla potencjalnych studentów począwszy, a na swoich handlarzach dyplomów skończywszy. Model zdecentralizowany opiera się w znacznej mierze na samoregulacji rynkowej, której jednym z wyrazów jest niekiedy bardzo zdecydowana konkurencja między podmiotami edukacyjnymi.

Drugie możliwe podstawowe rozwiązanie w zakresie mechanizmu regulacji w szkolnictwie wyższym, to model scentralizowany, w którym – w sferze instytucjonalnej – podstawową rolę odgrywa odpowiednik polskiego MNiSzW. W skrajnej postaci modelu scentralizowanego państwo nie dopuszcza sektora niepublicznego do uczestnictwa w rynku edukacji na poziomie wyższym. Państwo występuje w takiej sytuacji w roli monopolisty po stronie oferenta usług edukacyjnych będąc zarazem gwarantem jakości, czego ostatecznym wyrazem jest państwo-

wy dyplom. Logicznym elementem systemu scentralizowanego są niekiedy bardzo szczegółowe regulacje dotyczące programu nauczania w postaci minimów programowych czy standardów. Model scentralizowany co prawda nie wyklucza elementów regulacji rynkowej, ale jest to znacznie bardziej, niż w modelu zdecentralizowanym, rynek koncesjonowany czy też w istotnym stopniu zmodyfikowany w stosunku do jego czystej postaci. W efekcie także konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego w ramach modelu scentralizowanego jest silnie uzależniona od szczegółowych rozwiązań legislacyjnych wynikających z regulacyjnej roli państwa.

Polski system szkolnictwa wyższego jest zbliżony w swych założeniach do systemu scentralizowanego. Świadczy o tym między innymi silna rola regulacji bezpośredniej ze strony państwa, obejmująca między innymi takie kwestie, jak ustalanie oficjalnej listy kierunków studiów oraz kształtowanie standardów nauczania. O nawiązywaniu do idei systemu scentralizowanego w zakresie regulacji szkolnictwa wyższego w Polsce świadczą też: koncesjonowanie wejścia (nie można oficjalnie i legalnie uruchomić szkoły wyższej bez zgody państwa), tudzież – związane z działalnością Państwowej Komisji Akredytacyjnej – próby licencjonowania działalności, z prawem do pozbawienia możliwości dalszego funkcjonowania wyłącznie. Elementem wskazującym na scentralizowany charakter systemu regulacji szkolnictwa wyższego w Polsce jest wreszcie państwowy dyplom, do wydawania którego uczelnia uzyskuje automatycznie prawo wraz z otrzymaniem zgody na rozpoczęcie działania.

Charakteryzując polski system szkolnictwa wyższego należy także zwrócić uwagę na pewne jego cechy specyficzne, które mają istotne konsekwencje z pun-

ktu widzenia dyskusji o regulacyjnej roli państwa, a w tym kwestii konkurencji.

Przede wszystkim należy wspomnieć o dwóch fazach, czy też etapach polityki państwa w odniesieniu do rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku.

Pierwszy etap można określić mianem polityki niskich barier wejścia na rynek szkolnictwa wyższego. Łączyło się to z rezygnacją z obowiązującego wcześniej monopolu sektora publicznego w sferze szkolnictwa wyższego (z pewnym wyjątkiem jakim był KUL). Równocześnie w analizowanym okresie początku lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku wyraźna była idea rozwoju w Polsce tzw. binarnego systemu szkolnictwa wyższego. W systemie binarnym występują dwa, w znacznej mierze odrębne rodzaje szkół wyższych. Pierwsze, to te, które kształcą na poziomie zawodowym – licencjackim, a drugie, to te, które oferują edukację na poziomie magisterskim często wraz z możliwością dalszego kształcenia np. w ramach studiów doktoranckich. Przy tym, co jest bardzo istotne, w klasycznym systemie binarnym, ani nie zakłada się masowej kontynuacji studiów przez absolwentów kształcenia zawodowego na poziomie magisterskim, a już na pewno nie jako kontynuację automatyczną bez np. okresu przerwy na zdobycie pewnych doświadczeń praktycznych, ani nie przewiduje się, aby szkoły oferujące edukację na poziomie zawodowym mogły – i to licznie – uzyskiwać uprawnienia szkół oferujących edukację na poziomie odpowiadającym polskiemu poziomowi studiów magisterskich. Konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego w modelu binarnym ma miejsce przede wszystkim w obrębie poszczególnych grup – klas uczelni, a w ograniczonym zakresie jest konkurencją między reprezentantami różnych kategorii szkół wyższych. Takim charakterem konkurencji w ramach modelu binarnego można częściowo

tłumaczyć początkowy spokój przedstawicieli tradycyjnych, rekrutujących się z sektora publicznego, uczestników rynku szkolnictwa wyższego w Polsce w obliczu powstawania nowych i przede wszystkim związanych z sektorem niepublicznym szkół wyższych. Szkoły te miały bowiem z założenia być albo dostawcą uczestników studiów uzupełniających dla szkół publicznych mających uprawnienia magisterskie, albo oferować edukację osobom, które z różnych względów nie mogły studiować w ramach jednolitych studiów magisterskich, swego rodzaju znaku firmowego szkół należących do wyższej kategorii.

Cechą charakterystyczną pierwszego etapu polityki państwa w odniesieniu do rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku była także wątpliwość i daleko idąca niedoskonałość rozwiązań legislacyjnych, skutkująca swoistą bezradnością państwa wobec przekraczającego najsmielsze oczekiwania rozwoju rynku edukacji wyższej zarówno w ramach sektora niepublicznego, jak i publicznego. Burzliwy rozwój szkolnictwa wyższego wiązał się niestety także z pojawieniem się zjawisk niekorzystnych, a nawet wręcz patologicznych zakrawających o uprawianie handlu dyplomami i to dyplomami państwowymi.

W polskiej praktyce bardzo szybko nastąpiło odstępianie od idei systemu binarnego. Wyrazem odrzucenia idei systemu binarnego stało się z jednej strony masowe dążenie absolwentów studiów zawodowych do uzyskiwania tytułu zawodowego magistra, a z drugiej zabiegi – nierzadko uwieńczone sukcesem – szkół zawodowych o otrzymanie uprawnień magisterskich.

Wraz z odchodzeniem od idei systemu binarnego, a zarazem wraz z narastaniem sygnałów świadczących o tym, że niewątpliwie sukces ilościowy realizowanej po-

lityki przyczynił się zarazem do rozwoju wielu problemów natury jakościowej, państwo zaczęło stopniowo przechodzić do drugiego etapu polityki w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Etap ten wiąże się z próbami zwiększenia funkcji kontrolnej państwa przy pewnym podniesieniu barier wejścia na rynek. Wyrazem tego stało się między innymi utworzenie Państwowej Komisji Akredytacyjnej oraz różne akty prawne, głównie w postaci rozporządzeń ministra. To w idei umocnienia funkcji kontrolnej państwa należy doszukiwać się źródeł regulacji takich, jak budzące od początku wiele kontrowersji minima programowe szczegółowo określające nazwy przedmiotów oraz ich treści programowe. Co jest istotne, nie zrezygnowano jednak z państwowego dyplomu. Oznacza to dla nowopowstających podmiotów edukacyjnych nic innego, jak możliwość przeniesienia istotnej części ryzyka związanego z działalnością na państwo. Konsekwencją uzyskania prawa do wydawania państwowego dyplomu jest bowiem to, że państwo staje się swoistym gwarantem, czy też żyrantem, działania podmiotów, na których funkcjonowanie ma niekiedy niewielki wpływ.

Obecny system szkolnictwa wyższego w Polsce jest znacznie bliższy idei systemu unitarnego. Należy przy tym podkreślić, że formalnie system unitarny nie wyklucza występowania podobnego podziału szkół, jak w systemie binarnym. Tyle tylko, że w systemie tym nie ma przeszkód w masowej kontynuacji studiów przez absolwentów kształcenia zawodowego na poziomie magisterskim, bez konieczności okresu przerwy na zdobycie pewnych doświadczeń praktycznych. System ten dopuszcza także ubieganie się przez wszystkie uczelnie o uprawnienia szkół oferujących edukację na poziomie odpowiadającym polskiemu poziomowi studiów magisterskich, po spełnieniu pewnych, głównie kadrowych, wymogów

formalnych. Z punktu widzenia szczególnie nas interesującego problemu konkurencji, system unitarny potencjalnie oznacza – w obrębie poszczególnych kierunków studiów – możliwość konkurencji wszystkich ze wszystkimi. Do nasilenia konkurencji może dodatkowo przyczyniać się wdrażanie rozwiązań związanych z systemem bolońskim, w ramach którego dwustopniowość (a wraz ze studiami doktoranckimi trójstopniowość) ma być rozwiązaniem powszechnym, a dawny wyróżnik tradycyjnych uczestników rynku szkolnictwa wyższego, czyli jednolite studia magisterskie, ma zostać ograniczony do nielicznych kierunków studiów.

Wszystkie dotychczasowe uwagi wskazują na szczególną rolę państwa jako podmiotu kształtującego rynek szkolnictwa wyższego w Polsce, a w tym także to co dzieje się w sferze konkurencji na tym rynku. Bardzo istotną kwestią z tego punktu widzenia jest dopuszczenie przez państwo do bezprecedensowego rozwoju zjawiska, które można określić mianem unii personalnej, a które jest konsekwencją pracy nauczycieli akademickich w więcej niż jednej uczelni. Przy tym, nie jest to występujące powszechnie w szkolnictwie wyższym na świecie zapraszanie do współpracy na zasadach profesora wizytującego, czy doraźne powierzanie zajęć dydaktycznych niemożliwych do obsady przez własną kadrę ale stała, często mająca charakter zatrudnienia etatowego, praca na rzecz kilku podmiotów edukacyjnych, łącząca się raz po raz z pełnieniem różnego rodzaju funkcji organizacyjnych. Unia personalna, choć niemożliwa do uniknięcia wobec dysproporcji między wzrostem liczby studentów, zwłaszcza w ramach niektórych kierunków studiów, a wzrostem liczby nauczycieli akademickich, a przede wszystkim tak zwanej kadry samodzielnej, narusza jeden z fundamentalnych warunków czystości reguł gry rynkowej, a w tym kon-

kurencji, jakim jest odrębność zasobowa, w tym także w sferze kadrowej, konkurujących podmiotów. W warunkach unii personalnej w szkolnictwie wyższym konkurencja nierzadko przybiera postać konkurowania – przynajmniej po części – z samym sobą tyle, że występującym pod innym szyldem. To unia personalna jest w znacznej mierze źródłem oskarżeń o nieuczciwość konkurencji i jedną z istotniejszych barier współpracy między poszczególnymi uczelniami.

Problemów wynikających z unii personalnej nie rozwiązują, choć oczywiście mogą go osłabiać, zawierane raz po raz porozumienia o współpracy między różnymi uczelniami, przy czym najczęściej są to porozumienia między tradycyjnymi uczestnikami rynku szkolnictwa wyższego zaliczanymi do grona szkół akademickich, a szkołami zarówno publicznymi, jak i niepublicznymi o krótszej tradycji i bez statusu akademickiego. Tyle tylko, że w polskich warunkach dominują porozumienia, które raczej mają charakter listów intencyjnych, czy też pewnej deklaracji woli, niż umów nakładających na strony konkretne obowiązki, ale i zapewniających określone korzyści. W tym miejscu warto odwołać się do doświadczeń brytyjskich, gdzie rzeczą dość popularną jest, iż instytucje edukacyjne o mniejszym doświadczeniu czy też słabszej pozycji rynkowej korzystają ze swojej kurateli instytucji znanych i uznanych. Naturalną tego konsekwencją są różnego rodzaju umowy franchisingowe, walidacyjne, licencyjne, które umożliwiając szkole biorcy czerpanie z zasobów kadrowych, programowych i innych szkoły dawcy, określają zarazem jednoznacznie związane z tym reguły (np. prawo do posługiwania się w reklamie nazwą szkoły dawcy) i – co jest bardzo istotne, a w polskich warunkach pomijane – konsekwencje finansowe. Brak finansowego wymiaru zawieranych w Polsce porozumień między uczelniami po części wynika

z tego, że wszystko to, co związane jest ze świadczeniem usług edukacyjnych (np. programy studiów, sylabusy) traktowane jest w zasadzie jako dobro publiczne, a więc nie podlegające analizie w kategoriach praw własności w swym wymiarze instytucjonalnym (konkretna szkoła wyższa, w której powstał dany program nie jest postrzegana jako właściciel, czy przynajmniej współwłaściciel, który może rościć prawa majątkowe). Równocześnie te same elementy oprzyrządowania procesu edukacyjnego są często traktowane jako jak najbardziej mające cechy dobra prywatnego, a więc objętego pojęciem praw własności wtedy, gdy konkretna osoba uważa się za autora.

Poruszona powyżej kwestia charakteru umów czy też porozumień zawieranych między szkołami wyższymi w Polsce wiąże się z szerszym problemem akceptacji przez środowisko akademickie odwoływania się, w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, do pojęć i narzędzi kojarzonych ze światem biznesu i związanych z tym konsekwencji dla zarządzania szkołą wyższą. Problem ten dotyczy w szczególności tradycyjnych uczestników rynku szkolnictwa wyższego w Polsce, czyli szkół o charakterze akademickim. W tak zwanej tradycji humboldtowskiej szkoła wyższa o charakterze uniwersyteckim miała być przede wszystkim swoistą świątynią nauki i wiedzy istotnie różniącą się od instytucji typowych dla świata biznesu. Student zgodnie z tą tradycją nie jest klientem, a konkurencja jest możliwa ale przed wszystkim jako konkurencja w zakresie osiągnięć na polu badań naukowych, podporządkowana wspólnej trosce o przyczynianie się do postępu ludzkości. Dziś, coraz częściej pojawia się idea swoistej McDonaldyzacji szkoły wyższej (standaryzacja, normalizacja, efekty ilościowe, fabryka absolwentów i bezpośrednio praktycznie użytecznych efektów badawczych) i obrazowe określenia typu „hipermarket

z dyplomami”. W tle pojawia się pogląd, że między szkołą wyższą a przysłowiowym straganem na bazarze, pomijając skalę i obszar aktywności, nie ma w zasadzie istotnej różnicy. W obu wypadkach należy nastawić się na zaspokojenie potrzeb klienta i w obu wypadkach trzeba konkurować z innymi oferentami, a jedynym miernikiem skuteczności, a zarazem usprawiedliwieniem podejmowanych działań, niekoniecznie mieszczących się w pojęciu fair play, jest wynik finansowy. Rozstrzygnięcie wszystkich wątpliwości i dylematów związanych z mniej lub bardziej typowo rynkowym podejściem do świadczenia usług w zakresie szkolnictwa wyższego nie jest ani łatwe ani nie wiąże się z jedynie słusznymi rozwiązaniami. Nie ulega jednak wątpliwości, że sytuacja na rynku edukacyjnym w Polsce dojrzała do tego, aby w poszczególnych uczelniach znacznie oficjalniej i głośniejszą niż do tej pory, mówić między innymi o konkurencji. Przy tym konkurencja nie wyklucza, w pewnych obszarach, czy w ramach konkretnych działań, nawet dość ścisłej współpracy. To właśnie brak odpowiedzi na pytanie, czy i na ile inna instytucja edukacyjna jest wobec naszej szkoły konkurencyjna oraz o to, czy i na ile ewentualna konkurencja z jej strony jest oparta na zasadach fair play utrudnia podejmowanie współpracy. Konkurencja jest naturalnym elementem gospodarki rynkowej, a w tym tak-

że rynku szkolnictwa wyższego. Tak, jak już stwierdzono szkolnictwo wyższe charakteryzuje się, podobnie jak cała sfera usług społecznych, pewną specyfiką, która nie pozwala na uznanie rynku za jedyne i w pełni skutecznego regulatora. Niezbędna jest regulacyjna rola państwa. W Polsce, w której obowiązujące w sferze szkolnictwa wyższego rozwiązania instytucjonalne zbliżone są do systemu scentralizowanego, państwo odgrywa i odgrywać będzie szczególną rolę jako podmiot określający granice działania mechanizmów typowych dla samoregulacji rynkowej, a w tym konkurencji.

Zakładając brak rewolucyjnych zmian w systemie regulacji szkolnictwa wyższego przez państwo (np. w stronę powrotu do w zasadzie monopolu sektora publicznego) można równocześnie przyjąć, że konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego w Polsce będzie się nasilać chociażby w wyniku zmian demograficznych, a także coraz większej ekspansji zagranicznych podmiotów edukacyjnych. Życzyć sobie jedynie można, aby była to konkurencja zasługująca na miano uczciwej i aby nieuchronne zmiany w funkcjonowaniu szkół wyższych, związane z większym niż w przeszłości odwoływaniem się do narzędzi zarządzania typowych dla instytucji biznesowych, nie szły w parze z zapomina- niem o tym, że szkoła wyższa nie może być jedynie fabryką absolwentów.

Marek Ratajczak

Jerzy Węclawski¹**COMPETITION ON HIGHER EDUCATION MARKET AND ITS INFLUENCE ON EDUCATIONAL OFFER**

Pointing out advantages of competition and free market, the author of the article indicates restrictions of the market regulation in the area of educational services. Justified state actions in this field, however, should not excessively constrain a role of the market. Describing operation of centralized and decentralized models, the author argues for the latter. It is mainly based on market self-regulation. Polish system resembles rather centralized model. Initially, there was a significant liberalization for education institutions in entering the market and also the promotion of binary system of studies. Later there was an increased control and return to unitary system. The pathology of the current competition on the educational market has been indicated. Taking into consideration the intensification of competition one must aim at the elimination of actions which have an adverse effect on the quality of studies and shaping civil attitudes of the graduates.

**WPROWADZENIE
DO KOMUNIKATÓW**

Pprzedmiotem rozważań przewijających się w komunikatach M. Geryka, J. Karwowskiego i Ł. Sułkowskiego są kwestie odpowiedzialności społecznej, postaw obywatelskich oraz etyki biznesu jako elementu składowego procesu kształcenia na kierunkach ekonomicznych.

Wszyscy Autorzy, mniej bądź bardziej dobitnie, zwracają uwagę, że rozpatrując te kwestie należy uświadomić sobie w jakim systemie społeczno-ekonomicznym żyjemy, gdyż ma to przemożny wpływ na motyw działania i postawy członków społeczeństwa. Polska nie wybrała modelu społecznej gospodarki rynkowej, nie zdecydowała się na tworzenie państwa opiekuńczego. W procesie dość żywiołowo przebiegającej transformacji systemowej przyjęła model drapieżnego kapitalizmu. Model, w którym dominującym motywem zachowań menedżerów jest dążenie do efektywności. Efektywności przejawiającej się w osiąganiu możliwie wysokiego zysku bądź innych wskaźników ekonomicznych, bez zwracania większej uwagi na metody jakimi się je osiąga i koszty społeczne takiego prowadzenia interesów. Konsekwencją tych rozwiązań, są niezgodne z zasadami współżycia społecznego, etyki i dobrem społecznym,

zachowania wielu podmiotów gospodarczych. Skoro taki wybór został dokonany i jest w zasadzie nieodwracalny, to co możemy zrobić, aby przynajmniej osłabić jego negatywne konsekwencje o charakterze społecznym? W Polsce kapitał ludzki występuje w stosunku do innych jego rodzajów we względnie nadmiarze. Jak go zatem kształtować? Pytanie to – i stojący za nim problem – stanowi dla Autorów komunikatów punkt wyjścia do sformułowania diagnozy i postulatów odnośnie kształcenia ekonomicznego prowadzonego przez szkoły wyższe.

„Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności?” Pytanie dla grona spotykających się tutaj osób raczej retoryczne. O ile jednak stosunkowo łatwe jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: co trzeba zmienić w ramach programów kształcenia i ich treściach, aby oddziaływać na postawy społeczne studentów, to znacznie trudniejszym jest problem przekonania studentów, że wartości społeczne są nie mniej ważne niż efektywność ekonomiczna i sukces mierzony dochodem, zyskiem, czy innym miernikiem. Ważnym wątkiem dyskusji prowadzonej w ramach tej konferencji jest wskazanie jak powinna kształcić uczelnia, aby

¹ Autor jest profesorem zw. dr hab., prorektorem Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

kształtować u studentów postawy odpowiedzialności społecznej, uczyć ich zasad etyki itd. Nasuwa się jednak pytanie na ile same uczelnie w swoim postępowaniu są odpowiedzialne społecznie?

Dr Marcin Geryk zwraca uwagę, że w stosunku do uczelni formułowane są oczekiwania społeczne wykraczające poza samo kształcenie i prowadzenie badań naukowych. To samo spostrzeżenie znajduje się w komunikacie prof. Jana Karwowskiego: „istnieje powszechne przekonanie, że postawy obywatelskie w dużym stopniu kształtuje szkoła”. Pojęcie „odpowiedzialności społecznej” jest jednak terminem nieściśłym. Poza tym inaczej rozumieją go same uczelnie a inaczej interesariusze.

Dla jego bliższej interpretacji dr Geryk przeprowadził w swoim środowisku badania i jeżeli nawet nie spełniają one warunku reprezentatywności, to dają pewne wyobrażenie o postrzeganiu problemu odpowiedzialności społecznej przez nauczycieli akademickich i studentów.

Na pytanie, co rozumie się pod pojęciem odpowiedzialności społecznej 27% badanych wskazało, że uczelnia powinna zajmować się nie tylko kształceniem, ale także wychowaniem, wpływać na postawy obywatelskie studentów, uczyć ich kultury osobistej, moralności postępowania. 22% wskazało, że uczelnia powinna kłaść nacisk na wysoki poziom kształcenia, a nie tylko na zyski. Nie powinna być nastawiona na przyjmowanie dużej liczby studentów i funkcjonować w sposób zbliżony do działania przedsiębiorstwa nastawionego na zysk. Aż 32% badanych nie potrafiło zinterpretować pojęcia odpowiedzialności społecznej uczelni.

Dr Geryk dochodzi do konkluzji, z którą trudno się nie zgodzić, że obecnie rola uczelni w kształtowaniu odpowiedzial-

nych postaw jest niedoceniana. A przecież kilkuletnie oddziaływanie w czasie studiów na młodych ludzi daje ogromne możliwości. Jako wniosek pojawia się postulat o konieczności włączenia do programów nauczania kwestii dotyczących relacji przedsiębiorcy ze środowiskiem, etyki biznesu, zagadnień społecznej roli przedsiębiorcy. Sama uczelnia musi dawać studentom i społeczeństwu przykład prowadzenia działalności w zgodzie z zasadami, których uczą.

W wypowiedziach Autorów omawianych komunikatów wskazuje się na to, że także same standardy kształcenia wymagają modyfikacji.

Proces kształcenia musi w większym stopniu rozwijać umiejętność samodzielnego myślenia i dokonywania wyborów. Potrzebna jest większa humanizacja studiów, rezygnacja z wąskich specjalności, większa interdyscyplinarność. Nie może być dobrym ekonomistą ten, kto nie rozumie problemów środowiska człowieka.

Prof. Karwowski wskazuje jednak, że obecnie przewidziano kilka przedmiotów, które przekazują wiedzę zarówno w zakresie postaw społecznych, jak też odpowiedzialności społecznej biznesu. Są to: filozofia, socjologia, etyka w biznesie, gospodarka i środowisko.

Bardziej sceptycznie do tej kwestii podchodzi prof. Łukasz Sułkowski. Analiza standardów programowych kierunków biznesowych doprowadziła go do wniosku, że w Polsce ignoruje się problematykę „deontologii biznesu”. Zwraca uwagę, że zupełnie inaczej wygląda to w programach większości renomowanych uczelni amerykańskich i europejskich. Co więcej prof. Sułkowski powołuje wyniki badań jakie przeprowadził wśród studentów jednej ze szkół niepublicznych, którzy wskazali na szereg nieetycznych praktyk w biznesie:

- instrumentalne i zdehumanizowane traktowanie pracowników,
- zanik społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw,
- rozpowszechnioną korupcję,
- manipulacyjne podejście do klientów i innych podmiotów rynkowych.

Znaczenie i skala tych zjawisk, znanych przecież powszechnie, wskazują na potrzebę stymulowania postaw etycznych w biznesie. Ważną rolę ma tutaj do odegrania uczelnia, ale jak stwierdza prof. Sułkowski, nie zastąpi ona w procesie wpajania zasad moralnych rodziny i społeczeństwa.

W projekcie standardów kształcenia nie uwzględniono tematyki dotyczącej postaw obywatelskich i odpowiedzialności społecznej biznesu. Czy, w jakim zakresie i jakimi treściami rady wydziałów zechcą uwzględnić je w programach kształcenia? Prof. Karwowski wskazuje na jeszcze jeden istotny problem związany z kształtowaniem sylwetki absolwenta studiów ekonomicznych. Słabością procesu kształcenia jest w Polsce ciągle zbyt mały zakres stosowania aktywnych metod nauczania. Projekty standardów i niektóre rozporządzenia ministra stwarzają wprawdzie pewne możliwości w tym zakresie – chodzi o regulację stwierdzającą, że co najmniej 40% zajęć ma być realizowane metodami aktywnymi, a do 10% zajęć będzie można prowadzić bez bezpośredniego udziału nauczyciela. Wyrzucić można jednak obawę, że w obliczu rosnącej konkurencji o studentów, szkoły nie zechcą wykorzystać tej możliwości podniesienia jakości kształcenia, dążąc do obniżenia kosztów działalności. Na jeszcze jeden praktyczny prob-

lem należy zwrócić uwagę, gdy mówimy o kształtowaniu u studentów postaw społecznych, umiejętności współzycia obywatelskiego itd. Oddziaływanie środowiska uczelnianego w tym zakresie nie będzie skuteczne, jeżeli zostanie oparte wyłącznie na realizacji programu nauczania. Ważnym bowiem elementem dydaktycznym i wychowawczym jest włączenie studentów do realizacji przedsięwzięć pozaprogramowych – udział w pracach kół naukowych, organizacji studenckich, samorządu, zachęcanie ich do odbywania praktyk oraz udziału w wymianie międzynarodowej.

Znaczna jednak część studentów, zwłaszcza w szkołach niepublicznych, studiuje w trybie niestacjonarnym. Są oni obecni w uczelni jedynie w trakcie weekendów poświęcając cały swój czas na udział w zajęciach dydaktycznych. Brak jest ich aktywności pozaprogramowej, a kontakty z kadrą dydaktyczną poza zajęciami nie mają miejsca.

Ogromny pęd do studiowania i zdobycia dyplomu możliwie niskim kosztem w ramach studiów niestacjonarnych powoli się kończy. Niż demograficzny sprawia, że można oferować coraz lepsze warunki studiowania, coraz więcej kandydatów może dostać się na studia stacjonarne, szkoły w warunkach rosnącej konkurencji o studentów zwiększają swoją dbałość o jakość kształcenia. To są czynniki, które zapewne spowodują wzbogacanie programów kształcenia, również o treści społeczne. Przyczynią się też do wprowadzania zajęć pozwalających lepiej kształtować postawy studentów i ułatwić częstszy i łatwiejszy kontakt wykładowcy ze studentami.

Marcin Geryk¹

WPŁYW DZIAŁALNOŚCI UCZELNI NA KSZTAŁTOWANIE SPOŁECZNIE ODPOWIEDZIALNYCH POSTAW WŚRÓD ABSOLWENTÓW

Uczelnie jako wyjątkowi uczestnicy życia gospodarczego i społecznego są szczególnie predestynowane do roli instytucji krzewiących pożądane postawy. Działania prospołeczne wyrażające się odpowiednio zbudowanymi relacjami z interesariuszami, muszą dotyczyć wszystkich aspektów działalności instytucji szkolnictwa wyższego. Obok całego wachlarza działań adresowanych do interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, istotnym wydaje się aby działania te wpływały także na absolwentów uczelni. Trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, iż działania tego typu nie zostaną zaprezentowane w trakcie studiów wyższych.

81

Istnieje tylko jeden rodzaj społecznej odpowiedzialności w biznesie – używanie środków i prowadzenie działalności w taki sposób aby zwiększać przychody (...) [2, s.32-22, 122-126]
Milton Friedman

W sektorze usług istotne miejsce zajmują usługi niematerialne, do jakich zaliczono usługi edukacyjne w zakresie szkolnictwa wyższego. Działalnością tego typu zajmują się najbardziej rozwinięte instytucje edukacyjne – uczelnie. Wywierają silny wpływ na rozwój gospodarki poprzez kształcenie przyszłych kadr, a także dzięki uprawianiu nauki,

prowadzącemu w efekcie do osiągnięć badawczych [5]. Ich rola w nowoczesnym świecie jest bardzo istotna i co najważniejsze, stale się powiększa.

Profil prowadzonej przez uczelnie działalności obejmuje swoim zasięgiem wiele dziedzin życia społeczno-gospodarczego. Nie chodzi tutaj o rozpiętość prowa-

¹ Autor jest doktorem, kanclerzem Wyższej Szkoły Zarządzania w Gdańsku

dzonych badań czy posiadanej oferty dydaktycznej. Uczelnie jako centra wiedzy i umiejętności stają się swoistym źródłem informacji ujętych jako wyniki lat badań i doświadczenia, dla pozostałych instytucji życia publicznego. W gospodarce globalnej, gdzie procesy oraz działanie podmiotów rzadko oddziałują tylko na jeden rynek, zasięg ten jest praktycznie nieograniczony.

Jak powiedział J. Wilkin: „we współczesnej gospodarce jest miejsce zarówno na gospodarkę rynkową (...) jak i gospodarkę społeczną (...)” [16, s. 83]. Uczelnia jako wybitny przedstawiciel trzeciego, społecznego sektora jest szczególnie interesującym obiektem zainteresowania badawczego. Trzeci sektor to ogólny termin, którego używa się wobec ogółu organizacji pozarządowych działających społecznie i nie dla zysku. Organizacje te najczęściej koncentrują swoją aktywność w dziedzinie ochrony zdrowia, pomocy społecznej, czy wreszcie edukacji [10]. Specyficzną wyjątkowość roli uczelni w kształtowaniu pożądanych społecznie postaw najpełniej podkreślił Z. Morawski, którego zdaniem „szkolnictwo wyższe może być postrzegane jako system społeczny stworzony do spełniania określonej roli wśród innych systemów społecznych. Jego misją jest pozyskiwanie nowej wiedzy i upowszechnianie jej w społeczeństwie” [9, s.13].

Strategiczne cele uczelni są często zawarte w jej celach statutowych. Najpowszechniejsze wydają się działania dotyczące rozwoju, uprawiania badań naukowych, prowadzenia działalności dydaktycznej oraz wychowywanie poprzez wywieranie wpływu na studentów. Muszą one być, co najmniej zgodne z wolą ustawodawcy.² Często znajdują one swój wyraz w treści misji czy wizji uczelni.

Misja powinna wyrażać wartości dla interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych oraz rolę jaką spełnia w zaspokajaniu potrzeb społecznych, w tym przypadku w zakresie szkolnictwa wyższego [6, s. 77]. Wydaje się jednak, iż oczekiwania społeczne w stosunku do roli uczelni oraz jej zadań są znacznie wyższe. Działania uczelni powinny być jak najpełniej zgodne z interesem regionu.

Ważnym elementem tych działań powinno być dostosowanie programów nauczania i planów studiów do jego specyfiki. Profil kształcenia powinien być także dostosowany do najnowszych trendów i wymagań gospodarki światowej, a absolwenci ukształtowani w ten sposób, aby mogli sprawnie poruszać się w organizacjach zatrudniających osoby o odmiennym wykształceniu, wywodzący się z różnych kręgów kulturowych czy o innym doświadczeniu zawodowym [7, s. 22].

Dzięki zarządzaniu przekazywaniem wiedzy oraz prowadzonym badaniom uczelnie pełnią szczególną rolę w gospodarce.³ Oczekiwania w zakresie działań prospołecznych są jednak również odpowiednio wysokie. Uczelnie powinny bacznie obserwować zmiany zachodzące na rynku i kształcić kadry oraz prowadzić badania w kierunkach oczekiwanych i pożądanych z punktu widzenia rozwoju gospodarki kraju [3].

Pojęcie „społecznej odpowiedzialności” wyrażane potocznie może być terminem nieściśłym. O ile często używa się tego określenia w odniesieniu do podmiotów gospodarczych działających dla zysku, o tyle w przypadku uczelni jako instytucji mających charakter także „misyjny” brak jednoznacznych standardów w tym zakresie. Zresztą w sektorze przedsiębiorstw istnieje wiele poglądów na społeczną odpowiedzialność. Popularne w środowisku przedsiębiorców uzasadnienie społecznej odpowiedzialności nie odnosi się do norm etycznych a do interesu własnego firmy. Zgodnie z tym poglądem jeśli społeczeństwo oczekuje określonego zaangażowania to tak właśnie korporacja powinna postępować i działanie takie może zwiększyć szanse na sukces rynkowy [12, s. 23]. Podjęcie próby określenia determinantów zestawu działań określanych mianem społecznej odpowiedzialności w odniesieniu do uczelni wydaje się zatem niezbędne.

To na ile uczelnia postępuje etycznie, zgodnie z interesem otoczenia stanowi kryterium oceny społecznej odpowiedzialności [por. 1, s. 122]. Można zakła-

dać, iż problematykę tę inaczej rozumiemy same uczelnie a inaczej ich interesariusze. Opinie te wymagają usystematyzowania i porównania. Aby zanalizować problem, przeprowadzono badanie, a dla potrzeb tego opracowania przyjęto, iż populacją, której opinii warto poddać analizie są mieszkańcy ośrodka akademickiego, w tym przypadku, Gdańska, Gdyni i Sopotu.⁴

Wyjątkowa rola uczelni znajduje swój wyraz w prowadzonych badaniach naukowych oraz działalności dydaktycznej. Obserwując wzrastającą liczbę studentów jak też wysoki prestiż pracowników nauki interesującym wydaje się ocena zbieżności tych działań ze społecznym rozumieniem „społecznej odpowiedzialności uczelni”.

W opinii mieszkańców Trójmiasta wiodącym wątkiem przy definiowaniu społecznej odpowiedzialności uczelni okazała się konieczność zwrócenia szczególnej uwagi nie tylko na przekazywanie „czystej wiedzy”, ale również wychowanie i kształtowanie postaw studentów z myślą o ich przyszłym życiu społecznym i zawodowym. Większość badanych oczekuje od uczelni działań wpływających na postawy obywatelskie studentów oraz, na co także zwracano uwagę, ich kulturę osobistą czy moralność postępowania.

Kolejnym, zauważalnym wątkiem w wypowiedziach badanych był postulat wysokiej jakości kształcenia, a nie ukierunkowania na przyjmowanie dużej liczby studentów i funkcjonowanie uczelni w sposób zbliżony do działania przedsiębiorstwa działającego dla zysku.

² Art. 13 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r., Nr. 164, poz. 1365) określa jakie są podstawowe zadania uczelni. I tak: „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.”

³ Wyjątkową rolę uczelni w gospodarce oraz wpływ na kształtowanie pożądanych postaw społecznych zostały szczegółowo przedstawione w [4, s. 67].

⁴ W dniach 14-16 marca 2007 przeprowadzono badanie dotyczące problematyki społecznej odpowiedzialności ogólnie pojętej (bez względu na profil czy formę własności) uczelni. Badanie zrealizowano na 300 osobowej, reprezentatywnej próbie dorosłych mieszkańców Trójmiasta. Maksymalny błąd oszacowania dla tej wielkości próby wynosi +/- 5,6%.

Tabela 1.

Odpowiedzi ankietowanych na pytanie, co rozumieją pod pojęciem społecznej odpowiedzialności uczelni, szkoły wyższej.

(zgrupowane w kategorie spontaniczne wypowiedzi respondentów)

nie tylko kształcenie, ale również wychowanie	26,8%
nacisk na wysoki poziom kształcenia, a nie tylko zyski	21,8%
szczególna uwaga na morale, etykę kształcenia	4,3%
kształcenie zgodne z sytuacją na rynku pracy	3,7%
inne	15%
nie wiem	31,5%

Źródło: Wyniki badania własnego zrealizowanego w oparciu o wywiad telefoniczny

Przyjmując dwa pierwsze czynniki jako dominujące, dostrzec można oczekiwanie otoczenia na kształtowanie odpowiednich postaw poprzez wychowanie. Ujmując ten postulat szeroko, można przyjąć, iż rolą uczelni jest wychowywanie poprzez przekazywanie dobrych wzorców. Przez te z kolei rozumieć można promowanie społecznie odpowiedzialnych postaw w taki sposób, który przyczyni się do ich stosowania w przyszłym, zawodowym życiu absolwenta.

Opuszczając uczelnię absolwent musi nie tylko być specjalistą w dziedzinie w jakiej odbył studia wyższe. Otoczenie społeczno-gospodarcze wymaga od niego także znajomości etyki biznesu oraz podstawowych zasad współżycia społecznego. Niezbędnym elementem kształcenia przyszłego inteligenta jest uwrażliwienie na potrzeby interesariuszy w tym szczególnie na potrzeby „interesariusza milczącego”, czyli środowiska naturalnego.

W obecnym stanie prawnym standardy kształcenia są powszechnie obowiązujące wszystkie uczelnie. Łatwo zatem o powielanie programów nauczania. Praktyka taka prowadzić może to kształcenia

specjalistów o bardzo podobnych kwalifikacjach, bez uwzględnienia specyficznych wymagań przedsiębiorstw w danym regionie, np. przedsiębiorstw gospodarki morskiej, przedsiębiorstw wydobywczych, etc. Jedyną możliwością jest ustawiczne monitorowanie lokalnego rynku pracy oraz zgłaszanych potrzeb pracodawców w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: jak wykształcić optymalne cechy przyszłego kandydata na pracownika. Badanie potrzeb w tym zakresie nie powinno ograniczać się do sektora gospodarczego ale być przedmiotem pogłębionych studiów prowadzonych względem wszystkich interesariuszy uczelni.

Przystępując do angażowania pracowników przyjmuje się pewne generalne kryteria, takie jak:

- poziom wykształcenia,
- niezbędne kwalifikacje,
- doświadczenie zawodowe,
- inne specyficzne umiejętności,
- cechy psychofizyczne [13, s. 23-24].

Zaprezentowana powyżej procedura ogranicza się jedynie do zwyczajowego

zestawu oczekiwań stawianych przyszłemu pracownikowi. Nie znajdziemy tutaj odwołań do posiadanych kwalifikacji w zakresie np. organizacji procesu produkcyjnego z uwzględnieniem najnowszych wymogów ekologicznych. Każdy pracodawca samodzielnie ustala szczegółowe wymagania. Problem jednak pozostaje gdy usiłujemy skojarzyć te wymagania z wiedzą i umiejętnościami absolwenta. Przyjąć warto, iż to rolą uczelni jest poszukiwanie najlepszego modelu kształcenia w oparciu o wiedzę pozyskaną od pracodawców.

Niełatwo precyzyjnie wskazać cechy jakie powinien posiadać „społecznie odpowiedzialny menedżer”.

Próbę opisowej prezentacji takich cech zarządzania, która polega na wykorzystaniu zdolności odpowiedzialnego współdziałania pracowników, podjął Cz. Porębski. Jego zdaniem „zarządzający powinien w taki sposób wyznaczać zadania poszczególnym pracownikom i ich grupom, by dzięki możliwie najpełniejszemu spożytkowaniu ich wiedzy, zawodowych kompetencji, indywidualnej inicjatywy i motywacji, zadania były wykonane jak najefektywniej.” [11, s. 47]

Właściwie ukształtowany absolwent powinien być zdolny do stosowania, zgodnych z najnowszymi trendami, technik zarządzania. Jednymi z istotnych zadań jakim będzie musiał sprostać są:

- wprowadzenie do kultury organizacyjnej jasnych i wyrazistych zasad etycznych,
- włączenie tych zasad do strategii zarządzania, misji (...),
- sformułowanie sankcji za naruszenie norm etycznych i ich konsekwentne egzekwowanie. [8, s. 35]

Ponadto, menedżera obowiązują pewne zasady etycznego postępowania w rela-

cjach z podwładnymi. Jest on zobowiązany:

- przestrzegać zasad opartych na uczciwości, zaufaniu, otwartości, wzajemnym szacunku,
- uważać pracowników za największe dobro, w które należy inwestować,
- mieć ukształtowane zasady i postępować zgodnie z nimi,
- troszczyć się o swoich pracowników, stawiać im wyzwania [14, s. 195-196].

Rola uczelni w procesie kształtowania społecznie odpowiedzialnych postaw jest nieoceniona. Kilkuletnie oddziaływanie w procesie kształcenia daje wielkie możliwości wywierania pozytywnego wpływu na młodych ludzi. Umieszczenie w planach studiów i programach nauczania treści odwołujących się do etyki biznesu, zasad *corporate governance* jeśli nie wpłynie na zmianę postaw to przynajmniej zwiększy świadomość absolwenta.

Interesujący aspekt sprawy to zagadnienie kontroli etycznej. Autor nie zetknął się z uczelnią, która przywiązywałaby istotną wagę do kontroli etycznej. Jej rolą byłoby określenie czy uczelnia na wszystkich szczeblach zarządzania uwzględnia cele strategiczne, cele interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. Samo posiadanie takiej komisji kontrolnej oznaczałoby, że uczelnia przywiązuje dużą wagę do przestrzegania kryteriów etycznych i takiegoż wizerunku [17, s.208]. Działania takie byłyby wzorem dobrych praktyk dla przyszłych przedsiębiorców.

O tym, że pojęcie społecznej odpowiedzialności jest trudne do zdefiniowania świadczy brak zdania w tej sprawie wyrażany przez co trzeciego badanego. Wskazuje to tym samym na konieczność dalszych pogłębionych studiów w tym zakresie. Już jednak pobieżna analiza wskazuje na istotne znaczenie proble-

mu. Pozostaje mieć tylko nadzieję, że zasięg jego będzie coraz większy, przez co wzrośnie społeczne zainteresowanie zagadnieniami społecznej odpowiedzialności w zakresie procesu przekazywania wiedzy.

Kształcąc i prowadząc badania uczelnie mają unikalną szansę wpływania na społeczeństwo społecznie odpowiedzialne. Proces jego tworzenia będzie zapewne wieloletni, a ogrom pracy z nim związany z pewnością napotykać będzie na wiele trudności. Wydaje się jednak, że umieszczenie w programach nauczania w wymiarze większym niż standardowy

zagadnień dotyczących relacji przedsiębiorcy i środowiska, etyki biznesu, problematyki interesariuszy czy zagadnień społecznej roli przedsiębiorstwa już niebawem przyniesie pożądane efekty. Tak ukształtowani absolwenci przyczynią się nie tylko do promowania postaw społecznie pożądanych, ale także do lepszego postrzegania sektora przedsiębiorstw. Nie można zapominać przecież o marketingowej roli działań tego typu i ich wpływu na pozytywny wizerunek samych uczelni. Tak czy inaczej funkcjonowanie uczelni w zgodzie z oczekiwaniem otoczenia ma wpływ na długofalowe powodzenie tejsze oraz jej absolwentów.

- [7] Koźmiński A. K. (2000) *The Globalization of Competition and the Training of Managers* [w:] Wawrzyniak B. i Koładkiewicz I. (red.) *Business Development and Management Education in the Context of Globalization*, Leon Kozmiński Academy of Entrepreneurship and Management Warszawa.
- [8] Minus P. M. (1995), *Etyka w biznesie* (red.), Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- [9] Morawski R. Z. (1999), *Efektywność funkcjonowania zachodnioeuropejskich instytucji akademickich*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- [10] Opracowano na podstawie Portalu Organizacji Pozarządowych, www.ngo.pl
- [11] Porębski Cz. (2000), *Czy etyka się opłaca? Zagadnienia etyki biznesu*. Oficyna Wydawnicza Antykwa, Kraków-Kluczbork
- [12] Rybak M. (2004), *Etyka menedżera – społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- [13] Ściborek Z. (2004), *Ludzie – cenny kapitał organizacji*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- [14] Sikora J., *Strategie zarządzania kapitałem ludzkim* [w:] Pogonowska B. (red.) *Elementy etyki gospodarki rynkowej*, PWE, Warszawa.
- [15] Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r., Nr. 164, poz. 1365)
- [16] Wilkin J., *Jaka ekonomia społeczna w Polsce?* [w:] Trzeci sektor nr 2-wiosna 2005, Wyd. Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- [17] Zbiegień-Maciąg L. (2006) *Etyczne przedsięwzięcia w organizacji*, [w:] *Nowe tendencje i wezwania w zarządzaniu personelem*. Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer Polska, Kraków.

Literatura

- [1] Filek J. (2001) *Wprowadzenie do etyki biznesu*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Kraków.
- [2] Friedman M., *The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits*, New York Times Magazine, September 13, 1970.
- [3] Geryk M. (2007), *Czy uczelnia może być społecznie odpowiedzialna?* Artykuł zgłoszony na VI Ogólnopolską Konferencję Naukową z cyklu Menedżer XXI wieku „Społeczna odpowiedzialność w biznesie”, organizowana w dniach 24-25 maja w Nałęczowie przez Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierowania w Warszawie.
- [4] Geryk M. (2006) *Ekonomiczno-finansowe uwarunkowania rozwoju uczelni niepublicznych jako sektora rynku usług edukacyjnych w Polsce*, rozprawa doktorska, KZiF SGH Warszawa.
- [5] Geryk M. (2007) *Odpowiedzialność społeczna uczelni*. Artykuł wygłoszony na Konferencji Naukowej pod patronatem Komitetu Nauk Organizacji i Zarządzania Polskiej Akademii Nauk, zorganizowanej w dniach 25-26 kwietnia w Krakowie przez Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz opublikowany w kwartalniku Współczesne Zarządzanie pt. *Nauki o zarządzaniu w Polsce. Stan obecny i perspektywy*.
- [6] Grzegorzewska-Ramocka E. (2005) *Koncepcja społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa w marketingu strategicznym*. Wyd. Politechniki Świętokrzyskiej, Kielce.

Marcin Geryk

HIGHER SCHOOLS INFLUENCE ON SHAPING SOCIAL RESPONSIBILITIES AND CIVIL ATTITUDES OF GRADUATES

Higher education institutions, as special participants of economic and social life, are particularly predestined to the role of institutions promoting desired attitudes. Pro-social actions expressed by adequately built relations with customers have to concern all aspects of higher education institution actions. Apart from a vast array of actions addressed to internal and external customers, it seems to be crucial that these actions influence higher education institutions' graduates. It is difficult to imagine a situation in which this type of actions would not be presented in the course of higher studies.

MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA KSZTAŁTOWANIA ODPOWIEDZIALNOŚCI SPOŁECZNEJ I POSTAW OBYWATELSKICH STUDENTÓW

Rozwój gospodarki rynkowej i samorządności terytorialnej powoduje wzrost wymagań względem absolwentów ekonomicznych kierunków studiów. Równolegle z wiedzą i umiejętnościami istnieje potrzeba kształtowania wartości i postaw. Absolwenci szkół ekonomicznych pełnią odpowiedzialne funkcje menedżerskie w biznesie, powinni więc być przygotowani do realizacji koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu. Ich postawy są również bardzo ważne w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Studia ekonomiczne, mimo licznych barier powinny przygotowywać do pełnienia ról społecznie odpowiedzialnych.

1. Wstęp

Na postawione pytania w tytule konferencji „Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności?” odpowiedź jest prosta i łatwa – nie. Szkoły wyższe w Polsce, kształcące dla potrzeb biznesu, na ogół potrafią dobrze realizować standardy kształcenia. Te, które standardów nie przestrzegają eliminowane są z rynku usług dydaktycznych przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Można więc sformułować tezę, że absolwenci tych szkół uzyskują niezbędną wiedzę ekonomiczną i pewien zasób umiejętności

funkcjonowania w biznesie. Znacznie gorzej przedstawia się problem kształtowania pozytywnych postaw i zachowań ważnych dla przyszłych menedżerów, biznesmenów oraz absolwentów pełniących ważne funkcje w instytucjach samorządowych i państwowych. Rozwiązywanie tego problemu w procesie kształcenia w szkole wyższej uwarunkowane jest jakością procesu wychowania kandydatów na studia wyższe oraz wieloma ograniczeniami w aktualnym procesie kształcenia.

¹ Autor jest profesorem zw. dr hab., dziekanem Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie

2. Istota społecznej odpowiedzialności biznesu

Główną determinantą podejmowania działalności biznesowej jest perspektywa osiągnięcia pożądanej stopy zwrotu z zaangażowanego kapitału. Wiadomo, że wielkość zysku w działalności gospodarczej jest uwarunkowana efektywnym wykorzystaniem kapitału ludzkiego i utrzymaniem określonego poziomu akceptacji klientów, do których adresowana jest oferta przedsiębiorstwa. Maksymalizacja zysku osiągnięta jest dość często kosztem interesu pracowników, klientów i niejednokrotnie społeczności lokalnej (zanieczyszczenie środowiska).

W praktyce gospodarki rynkowej zmiany zachowań biznesu korzystne dla pracowników są wymuszane gdy podaż kwalifikowanej siły roboczej jest ograniczona. Korzyści dla klienta są wymuszane narastającą konkurencją. Dbłość o ochronę środowiska może być konieczna dla poprawy wizerunku firmy.

O społecznej odpowiedzialności biznesu możemy mówić wtedy, gdy przedsiębiorstwo świadomie i bez wymuszenia w procesie formułowania strategii i jej realizacji uwzględnia interes pracowników, klientów, kontrahentów i społeczności lokalnej. Odpowiedzialny biznes to ciągle poszukiwanie rozwiązań korzystnych

dla przedsiębiorstwa i otoczenia. Zarządzanie przedsiębiorstwem oparte na koncepcji społecznej odpowiedzialności wymaga opracowania i przestrzegania standardów dotyczących produktów, procesów, odpowiedzialności i uprawnień, dzięki którym zostaną zdefiniowane i będą chronione interesy wszystkich interesariuszy. Stąd też w przypadku koniecznych zmian w przedsiębiorstwie korzystniejsza będzie strategia „mniej wygramy, ale wszyscy”, niż strategia „wygrają niektórzy, ale dużo” [4, s. 33].

Koncepcja społecznej odpowiedzialności biznesu powstała z przekonania, że przedsiębiorstwo nie jest tylko czarną skrzynką wytwarzającą produkty. Ma także pewne zobowiązania nie tylko w stosunku do właścicieli, którzy oczekują satysfakcjonujących zysków, także wobec otoczenia. [1, s. 320] Koncepcja ta łatwiej rozwija się w państwach tworzonych przez społeczeństwa obywatelskie, bowiem istnieje pewne sprzężenie zwrotne – aktywność obywatelska sprzyja rozwojowi społecznych świadczeń przedsiębiorstw, a otwartość przedsiębiorstw na potrzeby społeczne aktywizuje obywateli. [5 s. 61]

3. Postawy obywatelskie a aktywność społeczności lokalnych

Postawy obywatelskie są warunkiem funkcjonowania demokracji. Maria Ossowska w 1945 roku zidentyfikowała podstawowe elementy wzorca człowieka żyjącego w ustroju demokratycznym [6, s. 481-483]:

- Ktoś, kto ma wywierać wpływ na życie zbiorowe, winien mieć aspiracje perfekcjonistyczne, obejmujące zarówno

- doskonalenie tego zbiorowego życia, jak i doskonalenie siebie,
- posiadanie otwartego umysłu,
- dyscyplina wewnętrzna,
- szanowanie cudzych potrzeb i cudzych opinii,
- aktywność, w wyniku której następuje ulepszanie warunków, w których się żyje,

- odwaga cywilna,
- uczciwość intelektualna i krytycyzm,
- odpowiedzialność za słowo,
- uspołecznienie.

W naszym kraju główną barierą rozwoju społeczeństwa obywatelskiego jest wciąż brak umiejętności współpracy oraz brak odpowiedzialności za własne działania. Istnieje powszechne przekonanie, że postawy obywatelskie w dużym stopniu kształtuje szkoła.

Dla podkreślenia znaczenia edukacji dla wspierania aktywnego obywatelstwa i demokracji, Rada Europy ogłosiła rok

2005 Rokiem Europejskiej Edukacji Obywatelskiej. Przyjęto do realizacji między innymi następujące cele [3]:

- kształtowanie umiejętności i postaw obywatelskich uczniów oraz ich wiedzy na temat demokracji i społeczeństwa obywatelskiego,
- przygotowanie młodych ludzi do bycia obywatelami zjednoczonej Europy,
- edukacja w dziedzinie praw człowieka, zapobiegania dyskryminacji i poszanowania prawa.

Efekty zwiększonej aktywności kształcenia będą widoczne za kilka lat.

4. Rola szkół wyższych w procesie kształtowania postaw studentów

W obecnie realizowanych programach studiów ekonomicznych w Polsce znajduje się kilka przedmiotów, które zawierają wiedzę zarówno w zakresie postaw obywatelskich, jak też odpowiedzialności społecznej biznesu. Są to: filozofia, socjologia, etyka w biznesie, gospodarka i środowisko.

Ponadto w innych przedmiotach znajdują się fragmenty dotyczące interesującej nas problematyki.

W marketingu: rola klienta w biznesie, pracownik jako wewnętrzny klient (marketing wewnętrzny), etyka w marketingu. W ograniczonym stopniu problematyka ta jest wykładana w podstawach zarządzania, w części poświęconej kulturze organizacji.

W projekcie nowych standardów kształcenia zarówno w przedmiotach podstawowych jak i kierunkowych nie ma propozycji treści z zakresu postaw obywatelskich i odpowiedzialności społecznej

biznesu. Jest co prawda zapis o obowiązku wprowadzenia do programu studiów co najmniej 60 godzin treści poszerzających wiedzę ogólną.

Czy i w jakim zakresie treści nas interesujące znajdują się w nowych programach studiów ekonomicznych będzie zależało od decyzji rad wydziałowych, w których gestii będzie ponad 60 procent treści kształcenia.

Słabością procesu kształcenia na kierunkach ekonomicznych, moim zdaniem, jest brak w nim miejsca na pogłębioną refleksję, na wymianę poglądów oraz ograniczone możliwości rozwiązywania problemów w grupach, w których uczestnicy ćwiczą umiejętność osiągania kompromisu.

Na konferencji organizowanej przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości w 1997 roku stwierdzono, że... „Zakres aktywnych metod nauczania jest ograni-

czony. Studenci nie wykazują na ogół dostatecznej umiejętności dyskusowania. Braki te wynikają z niechęci części kierownictw szkół do organizowania zajęć dla mało licznych grup studenckich.” [2, s. 34] Od tego czasu niewiele zmieniło się. W dalszym ciągu w realizowanym procesie dydaktycznym jest brak miejsca na pogłębioną refleksję, na grupowe rozwiązywanie problemów i ćwiczenie umiejętności osiągania konsensusu. Odnosi się to praktycznie do wszystkich szkół wyższych, nie tylko prywatnych.

Przyczyn tego stanu upatruję, między innymi w tym, że:

- Liczba studentów, szczególnie na studiach niestacjonarnych, jest zbyt duża w relacji do posiadanej bazy dydaktycznej;
- Ze względu na konkurencję od dłuższego czasu poziom czesnego nie ulega zmianom, w konsekwencji ograniczone środki finansowe wymuszają ograniczanie liczebności grup ćwiczeniowych czy laboratoryjnych. Niejednokrotnie grupy ćwiczeniowe liczą nawet 100 studentów,
- Sposób budowania planu studiów na wydziałach, w części nie wymuszanej przez standardy kształcenia, oparty jest na kompromisie interesów jednostek organizacyjnych (instytutów, katedr), obsługujących dany kierunek studiów, co nie sprzyja wprowadzaniu do planu przedmiotów ważnych dla kształtowania postaw obywatelskich i odpowiedzialności społecznej.

Jakie są więc możliwości szkół biznesowych aktywnego włączenia się w proces kształtowania pożądanych postaw i odpowiedzialności społecznej?

W perspektywie najbliższych kilku lat warunki finansowe szkół nie ulegną istotnej poprawie, ponieważ trudno założyć wzrost przyjęć na studia (to jest moż-

liwe w przypadku kilku uczelni w skali kraju). W tej sytuacji należy wykorzystać istotne zmiany w projektach standardów kształcenia i projektach niektórych rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Zapis w projekcie standardów kształcenia, że co najmniej 40 procent zajęć dydaktycznych powinno mieć charakter aktywny (konwersatoria, ćwiczenia, laboratoria) stwarza możliwość znacznego ograniczenia liczby wykładów. Jeśli do tego uwzględnić zapis w projekcie Rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia z 17 lutego 2007 roku, że do 10 procent zajęć określonych w planie studiów i w programie nauczania może być realizowane bez bezpośredniego udziału nauczyciela akademickiego pozwoli w istotny sposób zmienić formułę niektórych zajęć.

Szczególnie na studiach stacjonarnych będzie możliwość włączania studentów w przedsięwzięcia ważne dla społeczności lokalnych: wolontariat, udział w badaniach, itp.

Bardzo pozytywną rolę w kształtowaniu postaw, kreowaniu skłonności do partnerskiego współdziałania, brania odpowiedzialności za podejmowane decyzje spełniają koła naukowe. Niestety ich działalność skupia się głównie na studiach stacjonarnych.

Także wymiana międzynarodowa studentów tworzy warunki do pozytywnego oddziaływania na zmianę postaw, przyswajania dobrych wzorców zachowań, uczy bycia obywatelem zjednoczonej Europy.

Mimo licznych ograniczeń studia ekonomiczne mogą i powinny przekazywać studentom wiedzę, kształtować umiejętności, lecz także wpływać na postawy, zachowania i przygotowywać do pełnienia ról społecznie odpowiedzialnych.

Literatura

- [1] Buchholte R.A. (2005) *Corporate responsibility and the good society: from economics to ecology*, „Business Horizons”, 1991, nr 7-8, s.19, cyt. za: *Marketing – podstawy i kontrowersje*, Żurawik W. (red), Wydawnictwo. Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego
- [2] Dietl J. (1997) *Jakość kształcenia na zawodowych studiach licencjackich. Stan obecny i wyzwania współczesnego biznesu*, [w:] *Studia licencjackie dla potrzeb biznesu; dotychczasowe doświadczenia i dalsze perspektywy*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź
- [3] Europejski Rok Edukacji Obywatelskiej – podsumowanie, <http://www.metis.pl>
- [4] Nguyen Hoaung Tien (2006) *Złożoność zmian w zarządzaniu współczesnym przedsiębiorstwem*, „Master of Business Administration”, nr 6.
- [5] Niedzielski E. (2004) *Biznes społecznej odpowiedzialności*, [w:] *Przedsiębiorstwo i jego otoczenie w warunkach integracji europejskiej*, UWM, Olsztyn
- [6] Suchodolski B. (1983) *Polska i Polacy*, PWN, Warszawa

Jan Karwowski

OPPORTUNITIES AND RESTRICTIONS OF SHAPING STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY AND CIVIL ATTITUDES

The development of market economy and territorial self- government causes the increase in expectations towards graduates of Academies of Economics. In parallel with knowledge and skills there exists the need to shape values and attitudes. Graduates from Academies of Economics perform responsible managerial duties in business, so they should be prepared to implement the idea of social responsibility of business. Their attitudes are also crucial for the development of civil society. Economic studies, in spite of various barriers should prepare for socially responsible roles.

KSZTAŁTOWANIE POSTAW ETYCZNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA NA KIERUNKACH BIZNESOWYCH W POLSCE

W Polsce potrzebne jest kształtowanie wrażliwości moralnej w odniesieniu do biznesu. Omówione aspekty etyczne kształcenia biznesowego powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w programach kształcenia. W standardach kształcenia jednak na kierunkach biznesowych są głównie specjalistyczne przedmioty związane z zarządzaniem i ekonomią. Etyka nie jest przedmiotem obowiązkowym. W rezultacie położony jest nacisk na przekazywanie umiejętności profesjonalnych, a pomijane są aspekty społeczne i moralne uprawiania zawodu menedżera.

1. Wstęp

Menedżerowie są kreatorami życia społecznego i organizacyjnego. Od sposobu ich kształcenia zależy obraz organizacji w przyszłości. Doświadczenia „Enronu” i „Worldcomu” wskazują, że nieetyczne działania menedżerów mogą mieć daleko idące skutki ekonomiczne i społeczne. Nie chodzi wyłącznie o upadek przedsiębiorstw, straty ekonomiczne i utratę miejsc pracy, ale również o osłabianie więzi społecznych i redukcję zaufania społecznego (kapitału społecznego). Kształcenie kadry kierowniczej uwzględniające aspekty moralne nie gwarantuje jednak wzrostu standardów etycznych

w biznesie, choć niewątpliwie przyczynia się do pobudzenia wrażliwości moralnej menedżerów. Równie istotne są czynniki prawne i kulturowe rozwijające odpowiedzialne etycznie podejście do biznesu.

Perspektywa *homo oeconomicus* dominująca w zarządzaniu zakłada racjonalne działanie menedżera, który maksymalizuje własne korzyści. Jednak w rzeczywistości w decyzjach biznesowych przeważają kategorie ograniczonej racjonalności związanej z niedostatecznym dostępem do informacji oraz tymi war-

¹ Autor jest profesorem, dr hab., prorektorem Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi

tościami i normami, z którymi utożsamia się jednostka.

Kształtowanie horyzontu informacyjnego oraz asymilacja wartości i norm społecznych odbywa się przede wszystkim w procesie socjalizacji wtórnej, w którym znaczącą rolę zajmuje kształcenie. Dlatego warto postawić pytanie o wartości moralne przekazywane w procesie edukacji menedżerskiej w Polsce. Czy istnieje w kanonie edukacji menedżerskiej „deontologia biznesu”? Przedstawione aspekty etyczne kształcenia menedżerów opierają się na analizie

standardów kształcenia na kierunkach biznesowych w Polsce (z lat 2003-2007) oraz zostały przedyskutowane ze słuchaczami studiów podyplomowych z zakresu komunikacji w biznesie Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania (grupa 35 pracujących osób, 2006 rok). Studenci mieli za zadanie napisać anonimowe prace na temat konkretnych przykładów nieetycznych praktyk biznesowych znanych im z doświadczenia. Wnioski nie opierają się zatem na reprezentatywnym badaniu, lecz mają jedynie charakter refleksji autora płynącej z doświadczenia dydaktycznego.

2. Etyka w kanonie kształcenia menedżerskiego

Dylematy moralne i etyczne są bardzo często spotykane w praktyce menedżerskiej. Biznes, zarządzanie i ekonomia w swoich założeniach teoretycznych rządzą się w głównej mierze logiką racjonalności instrumentalnej skupionej na efektach materialnych i finansowych działalności człowieka [9]. Teoria nauk o zarządzaniu wdrażana w życie ujawnia jednak cały szereg problemów społecznych i jednostkowych, które mają wymiar etyczny. Rola społeczna menedżera wiąże się z ponoszeniem odpowiedzialności nie tylko za efekty własnej pracy, ale również ludzi pracujących w zespole. Zarządzanie organizacją to nie tylko pomnażanie jej majątku, ale również zapewnianie miejsc pracy, a więc możliwości godnego bytowania i samorealizacji wszystkich pracowników. Absolwenci kierunków biznesowych powinni mieć świadomość problemów moralnych i wyzwań etycznych, które stwarza pełnienie roli kierowniczej w organizacji. Niestety w ramach polskich standardów kształcenia biznesowego na kierunkach: Zarządzanie, Eko-

nomia, Finanse i Rachunkowość, Zarządzanie i Inżynieria Produkcji oraz Informatyka i Ekonometria [6] nie znajdziemy obowiązkowego przedmiotu przekazującego wiedzę o problemach etycznych w biznesie oraz rozwijającego wrażliwość moralną. Brakuje więc presji na wzmacnianie postaw etycznych w biznesie w procesie kształcenia. Analiza standardów programowych kierunków biznesowych w Polsce wskazuje na ignorowanie problematyki deontologii zawodów biznesowych. Pozostawienie ich w grupie przedmiotów specjalnościowych, które może zaproponować szkoła wyższa nie jest najszcześniejszym rozwiązaniem. Większość uczelni skupi się bowiem na przedmiotach związanych z kształceniem zawodowym, co nie da możliwości przekazywania wiedzy i postaw z zakresu etyki w biznesie. Zupełnie inaczej wygląda to w programach większości renomowanych uczelni amerykańskich i europejskich. Etyka w biznesie jest uznawana za przedmiot kluczowy dla kształtowania kompetencji menedżerskich.

3. Dylematy etyczne w biznesie

W odniesieniu do problematyki etycznej w biznesie dostrzec można kilka dylematów, których istnienie powinno być uświadamiane ludziom tworzącym kadry kierownicze polskich przedsię-

biorstw. Znajdowały one bardzo konkretną ilustrację w przykładach praktyk nieetycznych w biznesie opisywanych przez studentów SWSPiZ.

Instrumentalne i zdehumanizowane traktowanie pracowników.

Zmieniają się organizacje, postępuje proces globalizacji, zatem transformacji ulegają również dehumanizujące praktyki w sferze zarządzania zasobami ludzkimi. W większości współczesnych organizacji trudno znaleźć stosunki oparte na przemocy fizycznej, jednak coraz większą rolę odgrywają zawoalowane formy sprawowania kontroli, oparte na przemocy symbolicznej. Rolę ważnego narzędzia kierowania w wielu organizacjach pełnią działania represyjne, wywołujące strach i wymuszające podporządkowanie. Najbardziej charakterystyczne współczesne praktyki zarządzania zasobami ludzkimi, które można uznać za eksploatorskie, nie zajmują wiele miejsca w teorii zarządzania personelem. Współczesne organizacje w pogoni za wzrostem efektywności pracy personelu posługują się coraz bardziej wyrafinowanymi technikami zarządzania zasobami ludzkimi, które zmuszają pracowników do nadmiernego wysiłku [7]. Do tego typu technik należą np. *job sharing*, *lean management* oraz zróżnicowane techniki wynagradzania za efekty pracy. Skutkuje one obawą pracowników przed utratą pracy, w rezultacie – pracobolizmem,

który niewątpliwie wywiera negatywny wpływ na ich życie prywatne (w tym: rodzinne).

Nacisk na efektywność i osiąganie zysków odsuwają na dalszy plan troskę o pracowników. Wyraźnie zaznacza się tendencja zmierzająca do ograniczania przywilejów socjalnych. Kodeks pracy w Polsce jest bardzo często łamany, przy czym przejawy dyskryminacji pracowników nie są ujawniane. Rola związków zawodowych zaczyna zawężać się jedynie do wpływów politycznych, przy równoczesnym – słabnącym znaczeniu obrony interesów pracowniczych. Prymat efektywności ekonomicznej wzrasta również w organizacjach realizujących funkcje społeczne. W służbie zdrowia czy edukacji akcent położony jest na oszczędność, kosztem jakości świadczonych usług.

Do najczęściej opisywanych przez studentów SWSPiZ problemów z tego obszaru należały: naruszanie praw pracowniczych, wykorzystywanie pracowników przez kierowników do rozwiązywania prywatnych spraw, mobbing oraz molestowanie w pracy.

Zanik społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw.

Na większości rynków wzrasta konkurencja, dlatego odpowiedzialność społeczna oraz szczytne cele opisane w misji przedsiębiorstwa stają się pozorem. Slo-

gan „społeczna odpowiedzialność biznesu” to w przypadku wielu podmiotów jedynie działanie Public Relations. Modelowymi przykładami zaniku odpowie-

działności społecznej są agresywne działania promocyjne firm produkujących przedmioty szkodliwe dla zdrowia lub niebezpieczne dla środowiska (np. broń lub artykuły tytoniowe). Opinia publiczna w krajach rozwiniętych jest świadoma niebezpieczeństw płynących z działań takich podmiotów, jednak dzięki procesom globalizacyjnym, w krajach rozwijających się zyskują one nowe możliwości. Współcześnie, akcent często bywa kładziony na interes właścicieli firm, kosztem interesów członków organizacji. W grupie interesariuszy w Polsce nieproporcjonalną przewagę zyskują właściciele, czasem zarządzający, podczas gdy pozostałe grupy wpływu są coraz bardziej traktowane marginesowo. G. Morgan wskazuje na ograniczenia efek-

tywności zarządzania właścicielskiego – zarówno na efektywność organizacji, jak i na stosunki pracownicze. Nadmierna przewaga właścicieli może ograniczać efektywność organizacji i wywierać negatywny wpływ na stosunki pracownicze. Dzieje się tak zarówno w małych organizacjach właścicielskich czy rodzinnych, jak i dużych przedsiębiorstwach [4, s. 163-165]. Studenci SWSPiZ przytaczali bardzo liczne przykłady zaniku odpowiedzialności społecznej w postaci: braku troski o środowisko naturalne (nielegalny wywóz odpadów), prowadzenie nieuczciwych działań charytatywnych i społecznych („pozorna dobroczynność”) oraz produkcję niebezpiecznych dla zdrowia produktów.

Rozpowszechniona korupcja.

Rozpowszechniona korupcja stwarza zagrożenie dla sprawnego funkcjonowania mechanizmów gospodarki wolnorynkowej oraz demokracji. Skala zjawisk korupcyjnych w biznesie w Polsce jest trudna do oceny. Jednak wydaje się, że wzmacnianie zależności podmiotów gospodarczych od decyzji organów władzy samorządowej i centralnej, stwarza tutaj szczególne zagrożenie. Koncesjonowanie działalności gospodarczej skłania przedsiębiorców do wykorzystywania coraz bardziej wyrafinowanych form korupcji, pozwalających oddziaływać na decydentów politycznych [2].

Studenci SWSPiZ poproszeni o opisanie praktyk nieetycznych w biznesie, z którymi spotkali się w swojej praktyce, bardzo często odwoływali się właśnie do dzia-

łań korupcyjnych takich jak: przekupstwo, płatne protekcje, łapówkarstwo, nieuczciwy lobbing. Często opisywane były bezpośrednie przykłady płacenia za koncesje lub wymiany korzyści czasami w postaci fikcyjnych usług szkoleń lub doradztwa. Jedną z przykładowych, bardziej zakamuflowanych form przekupstwa było rekomendowanie osób do zatrudnienia w biznesie przez decydentów politycznych, które otrzymywały stanowisko i apanaże nieadekwatne do ich kompetencji. Bardzo często przybierało to formy nepotyzmu i kumoterstwa, a więc chodziło o zatrudnianie osób z rodzin polityków, którzy dla bezpieczeństwa nie rekomendowali swoich krewnych, lecz scedowali to zadanie na partyjnych kolegów.

Manipulacyjne podejście do klienta i innych podmiotów rynkowych.

Komunikacja marketingowa i promocja mają coraz bardziej manipulacyjny cha-

rakter. Kreacja medialna przedsiębiorstw i ich produktów jest wzmacniana przez

pragmatyczne i instrumentalne cele, tj. osiągnięcie założonego udziału w rynku, poziomu rentowności produktu, czy też zysku. Metody społecznej i prawnej kontroli reklamy oraz promocji marketingowej są zawodne. Ograniczenia prawne często stanowią swoiste wyzwanie dla twórców reklam i ich wprowadzenie miewa efekty odwrotne do założonych. Rozwój medialnej rzeczywistości jest zarówno w interesie znaczących producentów, jak i mediów. Reklama więc w coraz mniejszym stopniu koncentruje się na funkcji czysto informacyjnej, a w coraz większym na funkcji perswazyjnej. Posługuje się socjotechnikami i psychomanipulacją. Znajduje to również odzwierciedlenie w sferze zarządzania zasobami ludzkimi.

Pracownicy z jednej strony poddawani są naciskowi propagandy, z drugiej zaś – dostrzegają jej manipulacyjny charakter i stosowanie nieuczciwych „chwytów”. Stawia to personel w dwuznacznej sytuacji, zachodzi bowiem konflikt wartości, co może skłaniać do przyjmowania postaw cynicznych.

Krytykę komunikacji marketingowej jako formy manipulacji społeczeństwem masowym w aspekcie etycznym można prowadzić z kilku perspektyw. Może być

ona definiowana jako represywna ideologia społeczeństwa obfitości zmuszająca do produkowania i konsumowania rzeczy zbędnych oraz identyfikowania się z nimi. W tym nurcie znaleźć można odbicie krytyki społeczeństwa masowego oraz przemocy symbolicznej reprezentowanej przez H. Marcuse, T. Adorno, P. Bourdieu [3, s. 21-30]. Bywa również interpretowana jako serce przemysłu kulturalnego. Systemu przemysłowego mającego tendencję wzrostową przez odwołanie się do logiki maksymalizacji konsumpcji przez masowego odbiorcę [5]. Komunikacja marketingowa może kształtować najniższe gusty, odwołując się do „automatyzmów adaptacyjnych” tzn. mechanizmów psychicznych i behawioralnych działających niezależnie od naszej woli. Motywy komunikacyjne uruchamiające te odruchy znajdują się na biegunie od konkurencji (np. seksualnej, o zasoby) do kooperacji społecznej [8]. Komunikacja marketingowa może być także postrzegana jako forma utrwalania stereotypów społecznych, niosących zredukowany, uproszczony i zwykle nasycony emocjonalnie obraz relacji społecznej [1].

Studenci SWSPiZ podawali bardzo liczne przykłady oszukańczej reklamy i PR, które całkowicie fałszowały obraz sprzedawanego produktu.

4. Wnioski

Wspomniane kilka rodzajów dylematów moralnych spotykanych w biznesie, nie stanowi wyczerpującej klasyfikacji tych zagadnień, lecz jedynie ilustruje skalę problemów etycznych zarządzania.

Dyskusje przeprowadzone ze studentami przed przeprowadzeniem zajęć z etyki w biznesie i po cyklu zajęć wskazują na

wzrost refleksji nad problemami etycznymi w biznesie, następujący w procesie dydaktycznym. Wspomniane przykłady działań nieetycznych przytaczane przez studentów są źródłem ciekawego materiału do analizy. Nie dysponuję wynikami badań na temat świadomości etycznej absolwentów studiów biznesowych w Polsce. Na podstawie jednak przepro-

wadzonej dyskusji w grupie studenckiej można wnioskować potrzebę stymulowania postaw etycznych w kształceniu biznesowym. Dlatego krytycznie oceniam brak ukierunkowania standardów kształcenia na kierunkach biznesowych w Polsce na refleksję etyczną. Oczywiście nie należy przeceniać znaczenia kształtowania postaw etycznych na studiach. Przekazanie wiedzy na temat etyki

w biznesie czy dyskusja nie zastąpią zasad moralnych wpojonych przez rodzinę i społeczeństwo w procesach socjalizacji. Niemniej jednak nieuwzględnianie znaczenia etyki w biznesie w kształceniu menedżerów jest moim zdaniem błędem, który niekorzystnie odbija się na poziomie moralnym polskich menedżerów oraz przyczynia się do utrwalania niskiego poziomu kapitału społecznego.

Literatura

- [1] Dzienniak-Pulina D., (2001) *Władza poprzez schematy czyli o stereotypach w reklamie*, [w:] Paradowski R., Załęcki P. (red.), *Kulturowe instrumenty panowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- [2] Lichtarski J., (2006) *Kontrowersyjne etycznie i prawnie zjawiska towarzyszące polskiej przedsiębiorczości*, [w:] Lichtarski J. (red.) *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, tom VII, zeszyt 3, Łódź-Ostrów Wielkopolski.
- [3] Marcuse H., (1991) *Człowiek jednowymiarowy*, PWN, Warszawa.
- [4] Morgan G., (1997) *Obrazy organizacji*, PWN, Warszawa.
- [5] Morin E., (2002) *Masowy odbiorca*, [w:] Hopfinger M. (red.) *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- [6] *Standardy kształcenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na wspomnianych kierunkach*, 20.02.2007, Internet.
- [7] Sułkowski Ł., (2003) *Groźne oblicze organizacji – dehumanizacja w zarządzaniu personelem*, [w:] Stankiewicz J. (red.) *Współczesne problemy i koncepcje zarządzania*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- [8] Szendlak T., (2001) *W sieci utkanej z billboardów. Psychologiczno-ewolucyjne uwarunkowania manipulacji reklamowej*, [w:] Paradowski R., Załęcki P. (red.) *Kulturowe instrumenty panowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- [9] Weber M., (1972) *The Theory of Social and Economic Organization*, (red.) A.H. Henderson, T. Parsons, Free Press, Glencoe 1947. J. Habermas, *Knowledge and Human Intrests*, Heineman Educational Books, London.

Łukasz Sułkowski

SHAPING OF ETHICAL ATTITUDES IN THE PROCESS OF BUSINESS EDUCATION IN POLAND

People in Poland need to shape moral sensitivity with reference to business. Discussed ethical aspects of business education should be reflected in business teaching curricula. However, teaching standards at business majors comprise mainly specialist subjects connected with management and economics. Professional ethic is not an obligatory subject. As a result emphasis is on conveying professional skills and omitting social and moral aspects of managerial position.

Marek Madej¹

POSTAWY SPOŁECZEŃSTWA INTERNETOWEGO

Generacja sieci (pokolenie internetowe), która rozpoczyna okres studiów różni się zasadniczo od dotychczasowych pokoleń zarażonych syndromem konsumpcjonizmu. Platforma współpracy www, która stanowi zasadniczą część życia tej generacji tworzy architekturę obywatelską z jej zasadami, kształtując głębsze postawy obywatelskie niż obserwowane obecnie. Naszym zadaniem jest te postawy wzmacniać oraz kształtować umiejętności generacji sieci na rzecz wykorzystania szans jakie niesie era IT. Postawa generacji sieci jest względnie trwałą, choć nadal otwartą strukturą procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji zachowań, budowaną w przestrzeni, do której jako wychowawcy, nie mamy szerokiego dostępu z powodu własnych ograniczeń. Jest to dla nas wyzwanie.

1. Wstęp

Generacja sieci (pokolenie internetowe²) kończy szkoły średnie i zaczyna zaludniać sale wykładowe naszych uczelni. Podczas gdy generacje poprzednie, na własnej skórze doświadczyły braku pracy i zabezpieczenia społecznego czasu reform lat 80-tych i 90-tych, generacja sieci rosła w okresie ciągłego wzrostu ekonomicznego lat późniejszych. Generacja ta różni

się zasadniczo od poprzednich. Jej postawy, kształtowane w sieci internetowej są mniej transakcyjne niż postawy obecnej młodzieży i wydają się bliższe naszemu pojmowaniu postaw obywatelskich. Celem niniejszego komunikatu jest zwrócenie uwagi na problem kształtowania się postaw tej generacji, z którymi przyjdzie nam się wkrótce zmierzyć.

¹ Autor jest doktorem, kierownikiem Katedry Ekonomii w Gliwickiej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości. Poglądy przedstawione w prezentowanym tekście zrodziły się po serii wykładów i dyskusji dotyczących przedsiębiorczości XXI w. z tegorocznymi maturzystami, jakie autor odbył w 11 liceach w Gliwicach.

² Pojęcie generacji sieci wprowadził do literatury polskiej F. Krawiec, *Marketing w firmie przyszłości*, Diffin, Warszawa, 2005. Analizę pokolenia internetowego czytelnik znajdzie na stronie www.growingupdigital.com. W komunikacie wykorzystano też wyniki badań Boston Consulting Group, J. Nicholson, A. Nair, *The Manager of the 21st Century. 2020 Vision*, www.bcg.com.

2. Profil generacji sieci

Jest to pokolenie indywidualistów wykazujące siłę niezależności i demonstrujące autonomię. Jest emocjonalnie i intelektualnie otwarte na innych. Dzięki IT skłonne jest bardziej włączać się do szerszych społeczności niż zamykać się w sobie. Posiada dostęp do nieograniczonej masy informacji i wiedzy, co pozwala mu na formułowanie zdecydowanych opinii. Jest przywiązane do wolności wyrażania swoich opinii. Stale poszukuje nowych rozwiązań, dróg robienia rzeczy lepiej niż dotychczas. Akceptuje siebie, bo uważa się za bardziej dojrzałe niż postrzegają je dorośli. Pokolenie przyzwyczajone do klikania i surfowania w sieci oczekuje relacji natychmiastowych i bezpośrednich. Przegląda niezliczoną ilość stron internetowych, wchodzi na rozliczne blogi i czaty, stale sprawdzając wiarygodność drugiej strony. Generacja ta jest przyzwyczajona wciąż odnawiać zaufanie do drugiej strony.

Sieć internetowa łączy wszystkich wokół wspólnych zainteresowań, potrzeb, doświadczeń i interesów. Wspólnoty młodych internautów dzielą się swoimi pomysłami, uczuciami bez granic geograficznych, społecznych czy demograficznych. Siła wspólnot wynika z ich niezależności od wszystkich i każdego. Blogi, czaty przedstawiają poglądy tych indywidualistów, zachęcając do otwartego wyrażania myśli i działania. W miarę jak generacja sieci uczy się życia w tej wirtualnej przestrzeni coraz lepiej rozróżnia możliwości przy dokonywaniu wyborów, eksperymentuje, nabiera przekonania o swojej sile. Z drugiej strony anonimowość sieci rodzi pokusę nieodpowiedzialności. Młodzież czuć większą władzę bez ponoszenia odpowiedzialności.

W najwyższym stopniu dotknięta wpływem rewolucji informacyjnej generacja

sieci wykazuje ambicje przedsiębiorcze i silne oczekiwanie sukcesu, ale jednocześnie pasjonuje się zagadnieniami społecznymi i ochroną środowiska. Jest świadoma istnienia rozlicznych dylematów społecznych, które traktuje jako konflikt, w którym działanie najbardziej korzystne dla jednostki, wybrane przez większość ludzi, okazuje się szkodliwe dla każdego. To generacja, która zakłada utrzymanie równowagi między pracą a życiem prywatnym i wyraża żądanie etycznego podejścia w procesie pracy.

Jest to młoda grupa interesariuszy, która głośno wyrażać będzie żądanie uwzględniania jej praw w procesie tworzenia wartości dodanej z równoczesną gotowością działania na rzecz rozwoju przedsiębiorstwa. Z drugiej strony może jednak z łatwością porzucić pracę, zostać wolontariuszem, zredukować swój styl życia lub przedłużyć okres studiów. Badania wykazują, że jest znacznie bardziej nastawiona prospołecznie i obywatelsko niż generacje wyżu demograficznego lat 50/60tych i generacja lat 80tych, z którą mamy do czynienia na uczelniach. Nastawienie to przejawia się w zestawie poglądów, przekonań i w reakcjach emocjonalnych wobec spraw społecznych i obywatelskich ale nie jest pewne czy w przyszłości przejawiać się będzie w zachowaniach i działaniach. Dlatego proces kształtowania postaw tej generacji jest nadal otwarty.

Generacja sieci, pełna wysoce elastycznych młodych odbiorców, żyjących w zindywidualizowanym świecie konsumpcji żąda produktów zdolnych do pełnego zaspokojenia swoich personalnych potrzeb. Zmieniają oni swoje zdanie tysiąc razy. Chcieliby mieć wszystko za darmo, a przede wszystkim są przyzwyczajeni do możliwości wyboru.

Pokolenie internetu za najważniejsze uważa opcje. Jest to wartość głęboko zakorzeniona w tej generacji. Surfując w wolnym i interaktywnym świecie, indywidualiści sieci nie uznają żadnych limitów, ograniczeń i monopolii. Ta generacja nie jest widzem, czytelnikiem czy słuchaczem. Ona jest użytkownikiem.

Sieć jest podstawowym źródłem kształtowania postaw tej generacji. Będąc głównym źródłem informacji i wiedzy, sieć, a przede wszystkim tematyczne społeczności internautów dostarczają istotnych faktów, ocen, w tym ocen porównawczych, opinii które najsilniej wpływają na postawy młodego człowieka. Ale sieć jest także miejscem tworzenia się wartości i emocji, które przez naturalną możliwość multiplikowania nabierają charakteru postaw globalnych. Przyzwyczajona do klikania i surfowania w sieci, nowa generacja jest sobie bliska. Bliskość człowieka zastąpiła dystans, charakteryzujący dotychczasowe generacje. Bliskość jest częścią przestrzeni wirtualnej. Młody obywatel generacji sieci usiadł przed laptopem, znalazł czas, przerwał pośpiech, pogoń za czasem. Połączył się z innymi, sobie bliskimi internautami. Bliskość sprawiła, że internauta znalazł kojącą świadomość bycia częścią wielkiej, potężnej wspólnoty globalnej. Ma świadomość, że wszyscy są podobni, nieważne czy biali czy czarni, pełnosprawni czy niepełnosprawni. Nie muszą szukać żadnego porozumienia, bo są tacy sami. Taka postawa nie odzwierciedla realnego obrazu świata a raczej wyraża i poświadcza tworzący się nowy system wartości.

Postawa generacji sieci jest więc względnie trwałą, choć nadal otwartą strukturą procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji zachowań, budowana

w przestrzeni do której jako wychowawcy nie mamy szerokiego dostępu z powodu własnych ograniczeń. Wydaje się, że w tej generacji istnieje też większa zgodność między postawami a zachowaniami niż w przypadku dotychczasowych generacji. Sieciowy charakter procesu kształtowania postaw powoduje również niską skuteczność modelowania, naśladownictwa, które było tradycyjnym narzędziem dotychczasowych wychowawców.

Jakie wzorce postępowania wnosi nasza, współczesna kultura do procesu kształtowania postaw tej generacji? Współczesna kultura to przede wszystkim kultura konsumpcjonizmu z charakterystyczną postawą, strategią i nastawieniem poznawczym, z hierarchią wartości i przyjętymi milcząco założeniami na temat wizji świata i zasad nim rządzących oraz stosunku do tych wizji i zasad oraz dróg realizacji wizji świata konsumpcji.

Zdaniem Z. Baumana [3, s. 98], syndrom konsumpcyjny, któremu ulega dzisiejsza kultura „homo eligens” (człowiek wybierający) przejawia się przede wszystkim w stanowczym odrzuceniu cnoty niespieszności, nakazu odkładania satysfakcji na później – fundamentalnych zasad społeczeństwa, z którego się wywodzimy – społeczeństwa wytwórców. Współczesna hierarchia wartości odrzuciła więc trwałość i trwanie na rzecz przemijania i nowości. Kultura ery „płynnej nowoczesności”³ nie czuje się już kulturą nabywania wiedzy i akumulacji doświadczeń ale raczej kulturą niezaangażowania, nieciągłości i zapomnienia [3, s. 99]

Niepotrzebne, wręcz szkodliwe stają się tradycyjne „cnoty burżuazyjne” jak pisze w biblii liberalizmu D. Boaz takie jak: pracowitość, oszczędność, trzeźwość,

³ Pojęcie „płynnej nowoczesności” zaczerpnięto z: [2].

rozważa, wierność, spolegliwość i troska o własną reputację, które rozwijały się i utrwały jako niezbędne do przetrwania w świecie gdzie pożywienie i schronienie powstaje w wyniku czyjegoś wysiłku, a ludzie są odpowiedzialni za swój własny rozwój [4, s. 190]. Podważona została więc aksjologiczna podstawa, na której opierał się świat, który znamy i rozumiemy – świat społeczeństwa produkcyjnego z jego syndromem produkcyjnym. Podstawowym celem biznesów ery płynnej rzeczywistości nie jest więc, jak dotąd, zaspokajanie stale rosnących potrzeb, ale rozbudzanie nowych pragnień i przekształcanie zachcianek w potrzeby, najlepiej w takie, których nie da się zaspokoić.

Konsument jest wrogiem obywatela – wyrokuje Z. Bauman – przypominając twierdzenie Hanny Arendt z początku lat 80tych, że wycofanie się człowieka z przestrzeni publicznej stanie się jego zasadniczą postawą, a przezwyciężenie poczucia alienacji dokona on jedynie w sferze prywatnej i w intymności bezpośredniego spotkania z drugim człowiekiem [1]. Być może opis ten jest zbyt pesymistyczny. Na pewno, nie jest to jednak dobry kontekst dla procesu kształtowania postaw młodego pokolenia. Może dlatego, generacja sieci tak radykalnie próbuje zmienić ten kontekst właśnie w sferze pozakonsumpcyjnej. Wydaje się, że wirtualna przestrzeń jest miejscem, gdzie generacja sieci próbuje przezwycię-

żyć obserwowaną alienację, gdzie może zyskać swą podmiotowość. Zyskać podmiotowość – zdaniem Z. Baumana – „to zyskać zdolność dokonywania wyborów oraz możliwość skutecznego działania zgodnego z dokonanymi wyborami, a to z kolei oznacza zdolność wpływania na zakres dostępnych wyborów oraz na środowisko społeczne. Mówiąc wprost, prawdziwe upodmiotowienie nie polega jedynie na zdobyciu umiejętności potrzebnych do skutecznego uczestnictwa w grze, w której reguły ustalił ktoś inny. Prawdziwe upodmiotowienie polega także na zdobyciu władzy potrzebnej do współdecydowania o celach, stawkach i regułach gry, w której bierze się udział”. [3, s.197]

Czy taką przestrzenią nie stała się platforma Web 2.0? W Google czy na Allegro sami internauci ustalają reguły gry, poddają się ocenie innych allegrowiczów i sami oceniają innych, wystawiają całą historię swoich kontaktów na widok publiczny. Tu nie da się nic ukryć, zmanipulować czy zafałszować. Jest pełna transparentność. Larry Page – twórca Google – sam nie krył zdziwienia mówiąc: „Zdumiewające, że Google staje się częścią życia ludzi, jak mycie zębów. Używają nas przez cały dzień kiedy pracują, kiedy robią zakupy, decydując co robić po pracy i do wielu innych rzeczy. Google został zaakceptowany jako część życia ludzi” [6]. Świat wirtualny z jego zasadami stał się przestrzenią życia ludzi a nie tylko narzędziem.

3. Kluczowe umiejętności i postawy

Od globalizacji przemysłu przeszliśmy do globalizacji jednostki – wieszczą T. Friedman [5, s. 286] – z platformą sieci www służącą nowym formom współpracy i relacji między ludźmi. A przecież

to ludzka potrzeba współpracy pomogła w przeszłości stworzyć rozległą sieć wzajemnego zaufania i wymiany, stanowiąc podstawę społeczeństwa obywatelskiego. T. Friedman [5, s. 309] wylicza

kluczowe umiejętności jakie powinno posiadać pokolenie ery internetu. Do tych umiejętności (klasy mistrzów) należą:

1. umiejętność podejmowania i organizacji współpracy pomiędzy różnymi podmiotami,
2. umiejętność syntezy, pozwalająca łączyć różne, nieraz bardzo odległe obszary ludzkiej myśli czy działalności,
3. umiejętność wyjaśniania i przedstawiania w przystępny sposób coraz bardziej skomplikowanych aspektów otoczenia i działania,
4. umiejętność łączenia różnych części w całe procesy,
5. umiejętność adaptacji, pozwalająca na szybką reakcję w nowych sytuacjach, przyjmowanie w życiu nowych ról czy umiejętność budowania relacji,
6. umiejętność budowania lokalności, polegająca na wykorzystaniu globalnej sieci dla potrzeb lokalnej społeczności, tzw. lokalna globalność.

Powyższe umiejętności pozwalają lepiej poruszać się w sieci wymiany, zając aktywną pozycję w różnych formach współpracy, czyli czerpać korzyści z globalnego świata wymiany produktów, usług i idei. Budowanie takich umiejętności, wydaje się nadrzędnym celem naszego oddziaływania na to pokolenie. Ono musi posiadać takie umiejętności by – jak zauważył Z. Bauman – „skutecznie uczestniczyć w grze”. To jest podstawa upodmiotowienia tej generacji. Opcje, wybory, współdecydowanie o celach i stawkach gry zostawmy już tej generacji. Nasz obowiązek kształtowania takich umiejętności wynika z zadania wdrażania ducha przedsiębiorczości. Era internetu niesie niezliczoną ilość szans biznesowych dla każdego młodego człowieka bez konieczności angażowania znacznych zasobów rzeczowych czy finansowych. Są to szanse powszechne, dostępne dla każdego kto posiada odpowiedni po-

ziom kompetencji. Wydaje się, że powinniśmy każdemu studentowi pokazać jego indywidualną szansę opartą o dostrzeżony u niego potencjał umiejętności, który pozwala nam zaliczyć go do którejś z Friedmanowskich klas mistrzów.

Wolny rynek i społeczeństwo obywatelskie, jakie zrodziła era przemysłowa, przechodzi wraz z nami do historii. Nastaje globalny rynek i generacja sieci z jej umiejętnościami. C.K. Prahalad i V. Ramaswamy [8, s. 120] przewidują w *Przyszłości konkurencji*, że tworzenie unikatowej dla klienta wartości w biznesie przyszłości opierać się będzie o współtworzenie tej wartości w sieciach doświadczeń, a rynek stanie się przestrzenią potencjalnych doświadczeń współtworzenia w kontekście indywidualnej osoby i określonego momentu czasu. Ta optyka widzenia rynku poprzez pryzmat indywidualnej osoby ma kluczowe znaczenie dla widzenia społeczeństwa, państwa i jego instytucji.

Wspomniani wyżej autorzy piszą, że przechodzimy „od spojrzenia na indywidualną osobę z perspektywy instytucji do spojrzenia na instytucję z perspektywy indywidualnej osoby. Jest to zmiana mająca dalekosieczne konsekwencje na przyszłość, których nikt dzisiaj nie potrafi jeszcze w pełni przewidzieć. Co więcej, te konsekwencje wychodzą daleko poza środowisko biznesu. Czy to we władzach państwowych, oświacie, opiece zdrowotnej, sztuce, nauce czy religii, nie da się powstrzymać dzisiejszego trendu spojrzenia na instytucję z perspektywy jednostki”. W jeszcze szerszym kontekście zmiana ta może „zwiastować pojawienie się prawdziwie demokratycznego społeczeństwa globalnego, w którym dominują prawa, potrzeby i wartości człowieka a nie wymagania instytucji” [8, s. 231].

Ze swej istoty sieć ma architekturę obywatelską, którą spaja zasada moralnej

wzajemności jako podstawowa wartość. Istotą moralnej wzajemności jest powiązanie dwóch aspektów: Co ja będę z tego miał? i Co my z tego będziemy mieli? Tworzą one razem postawę obywatelską, w której ugruntowują się takie zasady jak:

- zasada równego dostępu i równych szans,
- zasada procesu, w której podejmowanie decyzji i ich wykonywanie odbywa się transparentnie, na drodze porozumienia przy wsparciu całej społeczności,
- zasada konsekwencji, zgodnie z którą najwyżej ceni się rzeczową argumentację i osobistą odpowiedzialność a nie pozycję, przywileje czy uprzedzenia,
- zasada sprawiedliwości, w której większość decyzji wymaga dyskusji z udziałem całej wspólnoty.

Taka architektura obywatelska⁴ buduje emocjonalną reakcję poszczególnych internautów na rzecz wspólnoty. Takie postawy rodzą się same. Nie da się ich narzucać z góry. Wydaje się, że młody człowiek generacji sieci jest do takiej zmiany mentalnie przygotowany. Wartości takiego świata są mu bliskie.

Sądzę, że powinniśmy stale zadawać młodzieży pytanie: „Jakie znaczenie osobiste ma dla nich globalna sieć internetowa i możliwość współpracy w niej z innymi rówieśnikami?” Odpowiedzi zależne będą od poziomu świadomości szans jakie stwarza dla nich globalny rynek i platforma współpracy www. Naszym zadaniem powinno być uświadomienie szans.

Jak więc kształtować postawy generacji sieci? Wydaje się, że tak jak w świecie konsumpcji nie potrafimy zaspokoić potrzeb, pragnień i zachcianek generacji sieci

jedną ofertą produktów czy usług, tak w świecie autorytetów, wzorców i wartości nie jesteśmy w stanie dać tej młodzieży jednej, zestandaryzowanej oferty. Nasze oddziaływanie powinno bardziej przypominać segmentację rynkową, a nasza oferta musi być dokładnie spozycjonowana i spersonalizowana. Opcja, to jest to czego ta generacja oczekuje. Mamy już opcje oferty edukacyjnej. Dajmy jej zindywidualizowaną ofertę wychowawczą.

Skoro zestaw podstawowych wartości, ocen, poglądów generacji sieci tworzy pod wpływem doświadczeń poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych zaczerpniętych z sieci, nasze zadanie kształtowania postaw ogranicza się głównie do sfery poznawczej.

Zawsze możemy oddziaływać na myśli i przekonania. Możemy oddziaływać tym silniej im nasz przekaz będzie bliższy istniejącym treściom postawy, z którymi generacja sieci styka się w świecie wirtualnym. To wymaga bliższego poznania tych myśli i przekonań, a więc zbliżenia mentalnego do generacji sieci. Wydaje się, że zasada moralnej wzajemności architektury obywatelskiej jest bliska naszemu widzeniu zasad społeczeństwa obywatelskiego i może być przez nas silnie wsparta. Rzecz w dostępności naszej formy przekazu, języka, pojęć, symboli czy przykładów dla młodego człowieka generacji sieci.

Sukces oddziaływania w sferze poznawczej zachęcić nas powinien do kształtowania zachowań i aktywizacji działań młodych ludzi zgodnych z ich przekonaniami. Tu nic nowego nie wymyślimy. To aktywizacja postaw przedsiębiorczych w nowym świecie szans przestrzeni globalnej sieci, poziomych łańcuchów war-

tości i nowych sposobów gospodarowania. Oparciem dla takiego programu kształtowania postaw są w Europie formy aktywizujące jak choćby akademickie inkubatory przedsiębiorczości, w których młodzi ludzie mogą tworzyć, produkować i sprzedawać produkty i usługi oparte na myśli: programy komputerowe, muzykę, reklamy, usługi doradcze, gdzie powstają nowe nisze rynkowe i nowe specjalności.

Zauważyliśmy, że generacja sieci jest użytkownikiem. Nigdy nie uwierzy, ale może się przekonać gdy kliknie i dotknie. Kiedy to robi, natychmiast zacznie zastanawiać się, jak to, do czego przed chwilą się przekonała lepiej wykorzystać. Telefon komórkowy jest tu najlepszym przykładem. To postawa użytkownika, odmienna od naszej postawy wytwórcy, ale innowacyjna i powinniśmy ją zrozumieć. Czy potrafimy temu sprostać? Na pewno kończy się czas wielkich auto-

rytetów, które były wzorem postaw dla dotychczasowych generacji, generacji bez internetu. W miejsce autorytetu pojawia się wiarygodność. Generacja sieci będzie stale odnawiać zaufanie sprzedając naszą wiarygodność w stosunku do ciągle zmieniającego się wzorca.

Miernikiem wiarygodności jest kompetencja. To kompetencję każdego z nas najłatwiej i najszybciej ocenić i porównać w środowiskach doświadczeń powstałych w sieci. Jeśli będziemy postrzegani jako eksperci w danej dziedzinie o jasnych intencjach, mamy ogromną szansę cieszyć się zaufaniem tej generacji. Miejmy nadzieję, że będzie ona wówczas skłonna modyfikować swoje postawy w kierunku przez nas pożądanym. Musimy być świadomi, a najlepiej uczestniczyć w ustalaniu celów i wartości nowej generacji, ale także zdobyć się na odwagę poddania surowej ocenie.

Literatura

- [1] Arendt H., (1983), *Man in the Dark Times*, New York, 1983 (za: [3, s. 92, 199]
- [2] Bauman Z., (2006), *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków
- [3] Bauman Z., (2007), *Płynne życie*, Wyd. Literackie, Kraków
- [4] Boaz D., (2005), *Libertarianizm*, wyd. Zys i S – ka, Poznań
- [5] Friedman T.L., (2006), *Świat jest płaski*, Rebis, Poznań
- [6] Janke I., *Szukaj, twórz, zarabiaj*, Rzeczpospolita, 23.12.2006
- [7] Mnville B., Ober J. (IX, 2006), *Od firmy pracowników do firmy obywateli*. Harvard Business Review Polska
- [8] Prahalad C.K., Ramaswamy V., *Przyszłość konkurencji PWE*, Warszawa,

⁴ Pojęcia architektury obywatelskiej i zasad systemu obywatelskiego zaczerpnięto z: [7, s. 126-131]

Marek Madej

Leszek Woźniak¹

THE ATTITUDES OF INTERNET SOCIETY

The internet generation which starts the period of studies differs essentially from previous generations infected with the syndrome of consumerism. On-line cooperation platform which constitutes fundamental part of the generation's life creates civil architecture with its rules shaping deeper civil attitudes than those observed nowadays. Our task is to strengthen these attitudes and to shape abilities of on-line generation for the benefit of using chances of the IT era. The attitude of on-line generation is relatively durable, however, it is still an open structure of cognitive and emotional processes as well as behavioral tendencies built in the space to which we, as teachers, do not have wide access due to our own limits. This is a challenge for us.

TEORIA I PRAKTYKA SPOŁECZNEJ I EKOLOGICZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI PRZEDSIĘBIORCY W PROGRAMACH NAUCZANIA I DODATKOWYCH FORMACH AKTYWIZACJI STUDENTÓW

We współczesnych teoriach i w praktyce nauczania zabrakło miejsca i czasu na przekazywanie wiedzy dotyczącej postaw i wartości. W jakimś sensie lukę tą są w stanie wypełnić koła naukowe, w których kierunki aktywizacji studentów mogą polegać między innymi na kształtowaniu wartościowych postaw najczęściej najbardziej aktywnych studentów. Obserwowane problemy ekologiczne i społeczne zaowocowały między innymi pojawieniem się alternatywnych teorii ekonomicznych. Jedną z nich jest teoria ekonomii ekologicznej, która odwołuje się do klasycznie rozumianych wartości. Nauczanie tej teorii może oznaczać wypełnianie luki związanej z wyeliminowaniem z treści nauczania wiedzy dotyczącej postaw i wartości.

„Właściwie nie ma na świecie rzeczy, której nie można by zrobić gorzej i sprzedać jeszcze taniej. A ludzie, którzy kierują się tylko ceną produktu, bardzo łatwo wpadają w sidła takich „producentów”. Oczywiście, nie można płacić zbyt wiele, ale jeszcze gorzej zapłacić zbyt mało. Jeśli zapłacimy za dużo, tracimy pieniądze. To wszystko czym ryzykujemy. Jeśli natomiast zapłacimy zbyt mało, możemy stracić czasami wszystko, ponieważ zakupiony przez nas przedmiot nie może spełniać swoich zadań. W gospodarce nigdy nie zdarza się tak, że za niewielkie pieniądze otrzymamy dobry jakościowo produkt. Decydując się na najtańszą ofertę, musimy liczyć się z dużym ryzykiem, a jeśli stać nas na podjęciu takiego ryzyka, stać nas również na kupno czegoś lepszego” [6, s. 6].

¹ Autor jest profesorem dr hab. inż. prorektorem Politechniki Rzeszowskiej

1. Wstęp

Z praktyki nauczania w szkolnictwie wyższym (a praktycznie w szkolnictwie wszystkich szczebli), nie tylko w naszym kraju, zniknęły treści nauczania mające głęboki wymiar etyczny i moralny. Stały się jakby wstydlive, szczególnie, gdy odwołują się do uczuć. Stały się niepotrzebne, bo przecież nie kreują wiedzy o zdobywaniu pieniędzy, a nawet – w dość powszechnym przekonaniu – traktowane poważnie, przeszkadzają. Tempo życia nie ominęło edukacji. W szkolnictwie zabrakło czasu na prawdziwy egzamin – rozmowę z nauczycielem, wykładowcą, a wszelkie formy sprawdzania wiedzy zdominował test. Traktowany jako najszybsza forma egzaminowania, uczy zdobywania wiedzy metodą uproszczoną, nie zachęca do

analizy problemu, do wariantowania odpowiedzi (jest przecież tylko jedna), w jakimś sensie, choć rozwija pamięć, uczy bezmyślnego odtwarzania wiedzy, stara się upodobnić człowieka do komputera, który potrafi zgromadzić praktycznie nieograniczoną wiedzę, ale nie potrafi wartościować.

Jednym z celów tego komunikatu jest prezentacja możliwości wykorzystania alternatywnych teorii ekonomicznych w kształtowaniu pożądaných, społecznych, ekologicznych i etycznych postaw absolwentów kierunków ekonomicznych. Podkreślono także możliwości tkwiące w działalności studenckich kół naukowych, z których bardzo często wywodzą się przyszłe elity naukowe i gospodarcze.

mają rzeczywisty związek z praktyką, nie zastąpi potrzeby przyswajania takiej wiedzy, takich umiejętności i postaw, aby praktyczne postępowanie osób, które przyswoiły teorię, było w pełni akceptowalne społecznie. Narastające negatywne skutki ekologiczne współczesnych metod gospodarowania, nasilające się dysproporcje i problemy społeczne skłaniają do wniosku, że zdecydowanie zabrakło uwzględnienia pewnych wartości w teorii ekonomii i praktyce gospodarowania. Patrząc szerzej i kompleksowo, nikt rozsądnie myślący nie może nie zauważyć, jakie są i mogą być konsekwencje braku odpowiednich postaw, etyki oraz ogólnospołecznych i ekologicznych wartości w kształceniu, a także w praktyce wykorzystania wiedzy. Jak przeciwdziałać tym problemom?

Jednym z punktów wyjścia może być prezentacja współczesnych, alternatywnych teorii ekonomicznych. Spośród obiecujących, przemyślaną już jest teoria

ekonomii ekologicznej, którą prezentują M. Common i S. Stagl [1]. W odróżnieniu od teorii dotychczas dominujących, uwzględnia ona bardzo szeroko aspekty społeczne i ekologiczne gospodarowania. Uwzględnia także aspekty zrównoważonego rozwoju w wymiarze globalnym, regionalnym i lokalnym. Może być więc podstawą innego rozumowania i zmiany postaw. Może być też podstawą zmiany prawa i przepisów podatkowych.

W przekazywaniu wiedzy, umiejętności i postaw odbiegających od aktualnych standardów, szczególnego znaczenia nabierają alternatywne metody kształcenia i aktywizacji studentów, np. studencki ruch naukowy. Właśnie tam jest wiele miejsca na pogłębianie chęci i umiejętności interdyscyplinarnego, szerokiego spojrzenia na problemy społeczne i ekologiczne, na kształtowanie świadomych postaw studentów. Tam także można eliminować stan świadomości i postępowania społeczeństwa nazywany anomią².

2. Wybrane współczesne problemy nauczania

Powyższy cytat w jakimś sensie przeczy przyjętym stereotypom myślenia. Przecież celem prowadzenia działalności gospodarczej powinno być otrzymanie produktu taniego, bardzo często masowego, a korzyści ekonomii skali zachęcają do takiego postępowania. Uwierzy w to praktycznie każdy student, jak i każdy konsument. Taka jest teoria i praktyka, a jakie są jej konsekwencje? Wielu przedsiębiorców kroczy drogą na skróty, eksternalizując wszelkie możliwe ekologiczne i społeczne koszty działalności. Trudno nie zauważyć, że najtańsza szkoła, podobnie jak najtańszy szpital, będzie najgorsza. Trudno nie zauważyć, że negatywnie rozumiana i praktykowana, masowa produkcja rodzi straty społeczne i ekologiczne. Zdarzają się jakieś wyjątki, ale zasadniczo tylko tam, gdzie

o celu i sposobie postępowania decydują czynniki inne niż ekonomiczne, jednak problem ten, choć powszechnie znany, ciągle znajduje zbyt mało miejsca w treściach nauczania.

H. Skolimowski twierdzi, że tak zwana obiektywna nauka przestała widzieć, że jej celem jest służyć człowiekowi i przez niego wyznawanym wartościom [7, s. 33].

W kształceniu studentów szczególnie na studiach ekonomicznych, ważną rolę odgrywa kształtowanie postaw. Zapewne nie chodzi tu tylko o jakość przekazu wiedzy. Chodzi bowiem o jej ukierunkowanie na dobro społeczne i w pełni zrównoważony rozwój gospodarczy. Studionowanie praw rynku, bez względu na to jaki

3. Elementy teorii ekonomii ekologicznej

Ekonomia ekologiczna obok ekonomii środowiska i sozioekonomii jest dyscypliną naukową omawiającą problemy ochrony środowiska w aspekcie ekonomicznym [por. 2, s.42]. Według niektórych autorów, prawa ekonomii ekolo-

gicznej są niezbędne przy wdrażaniu zasad ekorozwoju w przedsiębiorstwach. Ekorozwój wymaga bowiem „wypracowania instrumentów ekonomicznych, stymulujących proekologiczne zachowania jednostek gospodarczych i wspiera-

² Anomia – pojęcie wprowadzone do socjologii przez E. Durkheima, określa stan społeczny, w którym jednostki społeczne, wobec narzucanych przez społeczeństwo celów czy wartości, które należy realizować, nie mają możliwości zrealizowania tych celów czy uzyskania wartości za pomocą społecznie akceptowanych środków, czyli zgodnie z przyjmowanymi w społeczeństwie normami. W szerszym znaczeniu anomia oznacza pewnego rodzaju stan niepewności i zagubienia w systemie aksjonormatywnym spowodowanym najczęściej jego transformacją. Jednostka społeczna w stanie anomii nie potrafi ocenić, zgodnie z którymi normami należy działać i jakie wartości internalizować. Anomia dotyczy bardzo często całych grup społecznych, społeczności lub pewnych kategorii społecznych. Może prowadzić do pojawienia się w społeczeństwie zachowań dewiacyjnych, takich jak bunt czy wycofanie, w konsekwencji do przejawów patologii społecznych.

jących ich działalność na rzecz ochrony środowiska” [10, s. 18]. Dodatkowo sformułowanie to jest uzasadnione w obliczu literaturowych odniesień wskazujących, że głównym hasłem ekonomii ekologicznej jest idea rozwoju ekologicznego zrównoważonego i trwałego (ang. Sustainable Development) [3, s. 114]. Wynikająca z tego zasada głosi, że zachowanie naturalnego kapitału jest zasadnicze dla zrównoważonej produkcji i międzypokoleniowej sprawiedliwości. Mechanizmy rynkowe nie są na tyle skuteczne, aby zachować ten kapitał, a poza tym mogą go uszczuplać i degradować. Wszelkie przedsiębiorcze praktyki, pozostające w zgodzie ze zrównoważonym rozwojem, powinny eliminować społeczne nierówności i środowiskowe zniszczenia, przy równoczesnym zachowaniu zdrowej i mocnej bazy ekonomicznej. Z kolei z ekologicznej perspektywy, zapotrzebowanie populacji ludzkiej, jak i globalny popyt na zasoby, musi być ograniczany. Zachowana być bowiem powinna integralność ekosystemów i różnorodność gatunkowa. Podstawą powodzenia działań zmierzających do zachowania trwałości środowiska jest zadbanie o kluczowe elementy rozwoju, tj. o zachowanie społecznej równości, zaspokajanie podstawowych potrzeb zdrowotnych i edukacyjnych oraz kreowanie aktywnej demokracji obywatelskiej [4, s. 6-7].

Naczelną ideą ekonomii ekologicznej jest świadomość osadzenia gospodarki człowieka w przyrodzie oraz traktowanie procesów ekonomicznych tak jak naturalnych (w związku z tym, że mogą być one opisane jak procesy biologiczne, fizyczne i chemiczne). W tym aspekcie, społeczeństwo jest „organizmem” charakteryzującym się „społecznym metabolizmem”. „Organizm” taki zajmuje określoną przestrzeń na ziemi. Im szerszą skalę posiada gospodarka prowadzona przez człowieka, tym ryzyko zachwiania i zniszczenia warunków życia na Ziemi

jest większe. Z uwagi na to, że człowiek nie jest w stanie określić dokładnych granic wytrzymałości środowiska, powinien w swojej działalności pozostawić margines bezpieczeństwa. Naukowcy są zgodni co do tego, że obecna skala ekspansji gospodarczej jest tak duża, iż ekosystemy wspierające życie człowieka znajdują się w sytuacji poważnego zagrożenia. Istnieją bariery (w niektórych branżach już nawet przekroczone) dla dalszego wzrostu gospodarczego [por. 5, s.5].

Ekonomia ekologiczna powstała w wyniku wspólnej odpowiedzi ekonomistów i przyrodników na zapotrzebowanie społeczne. Było to w czasie, gdy nie tylko pojedyncze katastrofy ekologiczne, ale przede wszystkim przejawy globalnego zanieczyszczenia środowiska jak np. kwaśne deszcze, dziura ozonowa, globalne ocieplenie klimatu, wzmogły zaniepokojenie społeczności poszczególnych krajów. Doprowadziło to do politycznego odzewu w postaci prośrodkowych aktów i regulacji prawnych. Aktywność ta wynikała z doświadczania coraz wyższych kosztów zewnętrznych, związanych z funkcjonowaniem przedsiębiorstw przemysłowych. Koszty te ujawniły się m.in. częstszą zachorowalnością bądź też śmiertelnością, na skutek zanieczyszczenia środowiska spalinami czy innymi związkami chemicznymi o toksycznych właściwościach [9, s. 9-30].

Ekonomia ekologiczna jest nurtem, który integruje potrzeby ochrony środowiska z zasadami ekonomii. Ekonomia ekologiczna jest badaniem relacji pomiędzy ludzkim gospodarowaniem a gospodarowaniem obserwowanym w naturze. Inaczej mówiąc zajmuje się ona interakcjami pomiędzy systemami ekonomicznymi a ekologicznymi [por. 1, s. 1].

Ekonomia ekologiczna zajmuje się więc systemami ekologicznymi i gospodarczymi, w kontekście gospodarowania po-

zwalającego zachować funkcje ekosystemów. Jest to więc ekonomia dla potrzeb ekologii a nie odwrotnie. Służy zachowaniu wszystkich czynników, będących podstawą gospodarowania [9, s. 9-30]. Ekonomisci ekologiczni skłaniają się ku skupianiu uwagi na bazie zasobów surowców naturalnych gospodarki. Krytycyzmem wobec teorii wzrostu ogniskuje się na proekologicznym procesie technologicznym, który stanowi sposób łagodzenia niedoboru zasobów [8, s. 13]. Wobec aktualnego stanu rzeczywistości, coraz częściej spotykamy w nauce głę-

boką, zasadniczą ewolucję istniejących teorii, także teorii ekonomicznych. Rzeczywistość taka określana jest zmianą paradygmatu. Teoria ekonomii ekologicznej, obok odmiennego, choć ekonomicznego rozumowania wprowadza do kształcenia wartości natury społecznej, ekologicznej i etycznej. Wykracza więc poza błędy współczesnego nauczania, w którym zabrakło miejsca na wartości. Być może, wykorzystana w praktyce, pozwoli na zachowanie bazy każdego systemu gospodarczego – sprawnego ekosystemu i sprawiedliwego społeczeństwa.

Literatura

- [1] Common M., Stagl S., (2005) *Ecological Economics. An Introduction*, Cambridge University Press.
- [2] Fiedor B., (2002) *Podstawy ekonomii środowiska i zasobów naturalnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- [3] Górka K., Poskrobko B., Radecki W., (1998) *Ochrona środowiska, problemy społeczne, ekonomiczne i prawne*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- [4] Harris J.M., (2003) *Sustainability and Sustainable Development*, International Society for Ecological Economics, Internet Encyclopaedia of Ecological Economics.
- [5] Røpke I., (2005) *Consumption in ecological economics*, International Society for Ecological Economics, Internet Encyclopaedia of Ecological Economics.
- [6] Ruskin J., (2007) Leksykon „Who is Who, Informacja dla członków Who is Who
- [7] Skolimowski H., (2007) *Zielone Brygady*, Pismo Ekologów, nr 2 (223).
- [8] Stern D. I., Cleveland C. J., (2004) *Energy and Economic Growth*, Rensselaer Working Papers in Economics, Nr 0410, March.
- [9] Woźniak L., Ziółkowski B., *Paradygmat ekonomii ekologicznej jako stymulator ekoinnowacyjności*, (w:) Woźniak L., (red.), Krupa J. (red.), Grzesik J. (red.), *Innowacje ekologiczne w rozwoju społeczno-gospodarczym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2006.
- [10] Zawidowska D., (1995) *Ekonomiczne aspekty ochrony środowiska naturalnego*, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa.

Leszek Woźniak

THEORY AND PRACTICE OF ENTREPRENEURS' SOCIAL AND ECOLOGICAL RESPONSIBILITY OF CURRICULA AND ADDITIONAL FORMS OF STUDENTS' STIMULATION

In contemporary theories and practice of teaching there is no longer room or time for conveying the knowledge connected with attitudes and values. In a sense this gap can be fulfilled by academic circles, in which the ways of students stimulation can be based, among others, on shaping valuable attitudes of most active students. Monitored ecological and social problems resulted in arising of alternative economic theories. One of them is the theory of ecological economics which refers to traditionally understood values. Teaching of this theory may mean fulfilling the gap connected with removing from the curriculum the knowledge referring to attitudes and values.

**ROZWIJANIE
UMIEJĘTNOŚCI
I KSZTAŁTOWANIE
POSTAW POPRZECZ
STUDIA KIERUNKÓW
EKONOMICZNYCH**

Marek Ratajczak¹

ORGANIZACJA I PROGRAMOWANIE STUDIÓW EKONOMICZNYCH

Przedmiotem artykułu jest dyskusja na temat tego, czy to, co dzieje się w sferze organizacji i programowania studiów wyższych, ze szczególnym naciskiem na szkolnictwo ekonomiczne, sprzyja doskonaleniu u studentów i przyszłych absolwentów nie tylko umiejętności i kwalifikacji zawodowych, ale także postaw związanych z uczestnictwem w życiu społecznym.

W Polsce w wyniku transformacji ustrojowej, zapoczątkowanej na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku, dokonała się swoista rewolucja w zakresie szkolnictwa wyższego, której najdobitniejszym wyrazem ilościowym stał się radykalny wzrost studiujących i szkół wyższych. Równocześnie w Polsce trwała, i w znacznej mierze trwa nadal, rewolucja edukacyjna związana ze zmianami w zakresie organizacji i programowania studiów. W Polsce współistnieją przy tym rozwiązania typowe dla rynkowego, czy też zdecentralizowanego systemu szkolnictwa wyższego (np. duży i początkowo oparty na niskich barierach wejścia dostęp do rynku nowych podmiotów niepublicznych) z rozwiązaniami charakterystycznym dla systemu nierynkowego, scentralizowanego (np. utrzymanie państwowego dyplomu i określane centralnie standardy nauczania). Szczególną rolę w dyskusjach o zmianach organizacyjnych i programowych odgrywa idea zawodowości i związków z praktyką. W przekonaniu Autora zawodowości i praktyczności nie wolno przeciwstawiać akademickości i teoretyczności. Studia wyższe, jeśli nie mają być w istocie rzeczy realizowanym, pod szyldem szkoły wyższej, kursem czy też profesjonalnym szkoleniem pomaturalnym, muszą być i akademickie i teoretyczne. Oczywiście akademickość i teoretyczność nie mogą oznaczać przysłowiowego zamykania się w wieży z kości słoniowej i uprawiania swoistej sztuki dla sztuki, a stopień akademickości i teoretyczności studiów mogą być różne w zależności zwłaszcza od zasobów kadrowych oraz potencjału akademickiego danej uczelni. Nie można także utożsamiać zawodowości z zatrudnialnością i umiejętnością dostosowywania się do zmian na rynku pracy.

117

¹ Autor jest profesorem zw. dr hab., prorektorem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

1. Uwagi wstępne

W Polsce w wyniku transformacji ustrojowej, zapoczątkowanej na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku, dokonała się między innymi swoista rewolucja w zakresie szkolnictwa wyższego, której najdobitniejszym wyrazem ilościowym stał się radykalny wzrost liczby studiujących i szkół wyższych. Przy okazji nastąpił bezprecedensowy wzrost wskaźnika skolaryzacji, który w okresie przed transformacją plasował Polskę na jednym z ostatnich miejsc w Europie.

Inne istotne zmiany towarzyszące rewolucji w szkolnictwie wyższym w Polsce w ramach transformacji ustrojowej, to ukształtowanie się nowej przestrzeni edukacyjnej w wyniku powstania nowych szkół lub jednostek organizacyjnych szkół już istniejących w ośrodkach nie mających wcześniej żadnych tradycji akademickich.

Nastąpiła także radykalna zmiana struktury własnościowej w szkolnictwie wyższym, która od quasi monopolu instytucji publicznych przeszła do sytuacji współistnienia sektora publicznego i nadal się rozwijającego, choć mniej dynamicznie niż jeszcze dekadę wcześniej, sektora niepublicznego.

O ile wskazane zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce można generalnie uznać za pozytywne, to druga strona medalu rewolucji edukacyjnej obejmuje zwłaszcza negatywne konsekwencje wieloletowości.

Niezbędny wyrazem przeobrażeń w szkolnictwie wyższym jest także istotna zmiana struktury studiujących z punktu widzenia trybów studiowania, wyrażająca się przede wszystkim istotnym wzrostem liczby osób studiujących w trybie zaocznym.

Wszystkie podniesione do tej pory kwestie związane ze zmianami w szkolnictwie wyższym w Polsce w okresie minionych już ponad piętnastu lat mają pewną cechę wspólną, jaką jest wymierność, możliwa do mniej lub bardziej precyzyjnego wyrażenia przy pomocy dostępnych danych statystycznych.

Równocześnie jednak w Polsce trwała i w znacznej mierze trwa nadal rewolucja edukacyjna związana ze zmianami w zakresie organizacji i programowania studiów, które to przekształcenia są znacznie trudniejsze do rejestracji, a równocześnie mają bardzo istotne znaczenie z punktu widzenia dyskusji o efekcie końcowym procesu kształcenia, czyli absolwencji.

To bowiem absolwenci są – choć brzmi to dość trywialnie – produktem końcowym (jeśli kształcą się dalej w innej jednostce edukacyjnej) lub finalnym (jeśli trafiają bezpośrednio na rynek) szkoły wyższej. Przy tym, pisząc o absolwentach powinniśmy uwzględnić nie tylko ich rolę zawodową, czy szerzej związaną z aktywnością ekonomiczną, ale także należałoby brać pod uwagę ich funkcję światłych, aktywnych obywateli, którzy – choć to źle dzisiaj się kojarzące słowo – powinni aspirować do uczestnictwa w elicie społecznej.

Czy to, co dzieje się w sferze organizacji i programowania studiów wyższych, ze szczególnym naciskiem na szkolnictwo ekonomiczne, sprzyja doskonaleniu u studentów i przyszłych absolwentów nie tylko umiejętności i kwalifikacji zawodowych, ale także postaw związanych z uczestnictwem w życiu społecznym będzie przedmiotem dalszej części rozważań.

2. Wyższe szkolnictwo ekonomiczne po 1990 roku

W wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce stało się jednym z głównych, jeśli nie wręcz największym, beneficjentem zmian jakie dokonały się wraz z transformacją ustrojową. Wyrazem tego jest przede wszystkim radykalna zmiana miejsca edukacji ekonomicznej na mapie szkolnictwa wyższego. Przy tym nie tylko i nie tyle chodzi tu o bezprecedensowy wzrost liczby studiujących szeroko rozumiane nauki ekonomiczne, ale także, a nawet przede wszystkim, o zmianę pozycji w hierarchii różnych obszarów studiów wyższych.

Przed 1990 rokiem studia ekonomiczne nie były ani postrzegane ani traktowane jako szczególnie prestiżowe. To nie te studia były kojarzone z najbardziej pożądanymi przez kandydatów, zwłaszcza z dobrych szkół średnich, miejscami edukacji. Pewnym wyjątkiem od tej reguły były studia na kierunku *Handel zagraniczny*, które postrzegano jako szansę na uzyskanie po ich ukończeniu możliwości szerszych kontaktów z zagranicą, zwłaszcza z takzwanym Zachodem, co z różnych względów, także czysto merkantylnych, było bardzo pożądane. Poza *Handlem zagranicznym*, studia ekonomiczne dla najlepszych absolwentów szkół średnich były raczej studiami drugiego lub nawet trzeciego wyboru, choć oczywiście były wyjątki od tej reguły. W kategoriach geograficznych takim wyjątkiem były studia ekonomiczne w Warszawie, których ukończenie zwiększało szansę na zatrudnienie, w którejś z instytucji centralnych. Niczym szczególnym nie było w związku z tym to, że w uczelniach ekonomicznych przy okazji rekrutacji na studia jednym z istotniejszych pytań było to, czy da się uniknąć tak zwanej drugiej rekrutacji.

Ograniczona popularność studiów ekonomicznych była niewątpliwie pochodną

wielu zjawisk, z których dwa w opinii autora były szczególnie ważne. Jedno, to niski w minionym ustroju prestiż zawodu ekonomisty. W zasadzie regułą było, że stanowiska naczelników dyrektorów były obsadzone przez osoby z wykształceniem technicznym, a ekonomiści mogli co najwyżej aspirować do stanowiska zastępcy ds. ekonomicznych lub głównego księgowego. Taka hierarchia była logiczną konsekwencją przede wszystkim techniczno-produkcyjnego, a nie ekonomicznego wymiaru ówczesnych przedsiębiorstw. Druga przyczyna niskiego prestiżu studiów ekonomicznych, to kojarzony z tym obszarem kształcenia wydział ideologiczny, silniejszy niż w wypadku nauk ścisłych, technicznych, czy przyrodniczych.

Począwszy od 1990 roku popularność, a zarazem prestiż studiów ekonomicznych zaczęły gwałtownie rosnąć. W krótkim czasie studia ekonomiczne, zwłaszcza w najlepiej postrzeganych na rynku uczelniach publicznych, stały się studiami zdecydowanie pierwszego wyboru dla wielu dobrych i bardzo dobrych absolwentów szkół średnich. Wzrost popularności studiów ekonomicznych był pochodną zmian w gospodarce i w postrzeganiu zawodu ekonomisty, coraz częściej kojarzonego raczej z rolą menedżera niż tradycyjną wizją biuralisty wykonującego rutynowe działania administracyjne. Istotną rolę odegrał także generalny wzrost popularności studiów wyższych, a w konsekwencji wzrost udziału w populacji młodych ludzi osób chcących podejmować studia wyższe.

To, co stało się źródłem sukcesu studiów ekonomicznych i pozwala na określenie ich mianem lidera wśród beneficjentów zmian na rynku szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku, równocześnie przyczyniło się jednak do tego, że to

właśnie przykłady z obszaru edukacji ekonomicznej są bardzo często przytaczane w celu ilustracji tego wszystkiego,

co świadczy o słabościach, a w skrajnych wypadkach wręcz patologiach szkolnictwa wyższego.

3. Studia wyższe – między rynkiem, a państwem

W warunkach gospodarki rynkowej wzrost popytu wywołuje w odpowiedzi wzrost podaży. W interesującym nas zakresie był on wyraźny na studia wyższe, a studia ekonomiczne w szczególności. W konsekwencji więc nastąpił wzrost oferty edukacyjnej. Oczywiście warunkiem takiego prostego związku funkcjonalnego jest dopuszczenie przez państwo do tego, aby rynek szkolnictwa wyższego działał zgodnie z regułami zbliżonymi do wolnego rynku. W Polsce w początku lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku, państwo de facto takie rozwiązanie zaakceptowało, choć pozostawiło elementy systemu regulacyjnego, które nie były zgodne z ideą rynkowego modelu szkolnictwa wyższego.

Tym, co świadczyło o rynkowym podejściu do szkolnictwa wyższego było zaakceptowanie rozwoju sektora niepublicznego, a wraz z tym, oraz wraz z rozwojem studiów niestacjonarnych w szkołach publicznych, zdecydowane rozszerzanie odpłatnych form kształcenia. Państwo nie tylko zaakceptowało formalnie możliwość tworzenia szkół wyższych niepublicznych, ale na dodatek zachowując koncesjonowany, a więc nie w pełni wolnorynkowy, charakter działalności edukacyjnej, określiło relatywnie niskie bariery wejścia na rynek, związane zwłaszcza z wymogami kadrowymi. Co więcej, państwo będąc w zasadzie jedynym dysponentem najcenniejszego składnika majątku każdej szkoły wyższej, jakim jest kapitał ludzki, zaakceptowało wieloletowość, czyli prawo do korzysta-

nia z tegoż majątku przez niepubliczne i publiczne podmioty, w praktyce bez ograniczeń. To w takich warunkach narodziły się do dziś krążące opowieści o profesorach zatrudnionych na kilkunastu etatach (to akurat, zgodnie z wypowiedzią jednego z byłych wiceministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, nie było prawdą), czy kilkuset pracach dyplomowych i magisterskich obronionych w ciągu jednego roku akademickiego u tego samego promotora (to akurat jest zgodne ze stanem faktycznym).

Formalno-prawna względna łatwość tworzenia szkół wyższych sprzyjała tym wszystkim, którzy postanowili zapewnić podaż studiów wyższych. Tym, co dodatkowo skłaniało do tego by tę podaż realizować w obszarze edukacji ekonomicznej były niewątpliwie niskie, inne niż formalno-prawne, bariery wejścia na rynek, a zwłaszcza bariery z zakresu infrastruktury dydaktycznej. Studia ekonomiczne można realizować w warunkach nawet bardziej niż skromnej bazy materialnej, praktycznie przy zerowych początkowych nakładach na majątek trwały. Gwoli pełności obrazu należy wspomnieć i o tym, że rynkową szansę wyznaczaną liberalną polityką państwa postanowili także wykorzystać tradycyjni oferenci studiów wyższych z grona uczelni publicznych. Studia ekonomiczne lub quasi-ekonomiczne zostały uruchomione w bardzo wielu uczelniach, które wcześniej nie oferowały takiej edukacji, a tradycyjnych pięć publicznych wyższych szkół ekonomicznych zdecydowanie zwiększy-

ło skalę swojego działania, także drogą rozwoju zamiejscowych jednostek dydaktycznych.

W początku lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku tym, co świadczyło o niepełnej gotowości państwa do traktowania szkolnictwa wyższego w kategoriach czysto rynkowych, był wspomniany już system koncesjonowania działalności edukacyjnej. Był on w praktyce bardzo niedoskonały. W zasadzie nie pozwalał na odmowę wydania decyzji pozytywnej po formalnym spełnieniu warunków przez podmiot ubiegający się o taką decyzję. Ponadto, co było najistotniejsze, uniemożliwiał cofnięcie prawa do prowadzenia działalności.

Bardzo istotnym elementem nierynkowego podejścia do szkolnictwa wyższego stało się także utrzymanie państwowego dyplomu. W systemie typowo rynkowym, czy też bardzo do niego zbliżonym, takim, jakim jest system obowiązujący w szkolnictwie wyższym USA, nie ma miejsca na państwowy dyplom ukończenia studiów wyższych. Dyplomy są dyplomami poszczególnych uczelni, czy też ich związków, a o ich wartości decyduje rynek. Dyplom państwowy jako powszechne rozwiązanie dotyczące zarówno szkół publicznych, jak i niepublicznych jest typowym dla systemu, w którym państwo pełni rolę podstawowego regulatora, a zarazem ostatecznego weryfikatora i gwaranta jakości oferowanych usług edukacyjnych. Powszechny dyplom państwowy oznacza zarazem, że państwo częściowo przejmuje na siebie, czy też ogranicza ryzyko związane z oferowaniem studiów wyższych. Część spośród uruchomionych w ostatnich kilkunastu latach w Polsce szkół wyższych nigdy nie rozpoczęła działalności lub działalność ta bardzo szybko uległaby zawieszeniu gdyby wydawane dyplomy nie miały charakteru dyplomów państwowych. Brak dyplomu państwowego oznaczałby bowiem konieczność poddania się

w pełni weryfikacji rynkowej, a ta jest na ogół znacznie twardsza i w wypadku wyniku negatywnego bardziej brzemienne w skutki niż różne systemy oceny administracyjnej, typowej dla regulacji państwowej.

Wyrazem nie w pełni rynkowego podejścia do szkolnictwa wyższego w Polsce stały się też różne regulacje prawne dotyczące zarówno wymogów kadrowych towarzyszących uruchamianiu, czy rozwijaniu określonych usług edukacyjnych, jak i zawartości programów studiów. Odnosząc się z rezerwą do tego rodzaju regulacji, a zwłaszcza tych, wpływających na zawartość programu studiów, trzeba jednak zauważyć, że ich wprowadzenie było w znacznej mierze pochodną tego, co działo się w praktyce edukacyjnej. Odwołując się do interesującego nas obszaru nauk ekonomicznych, należy zauważyć, że w sferze kadrowej niedobór, zwłaszcza w ramach tak zwanych samodzielnych pracowników nauki, zaczęto rozwiązywać na kilka sposobów. Jednym stało się masowe sięgnięcie po rozwiązania z zakresu wieloletowości, a w tym tak zwany oscylator profesorski polegający na okresowym przenoszeniu się osób do kolejnej instytucji po to, by wykazać spełnienie wymogów kadrowych. Drugim, stała się swoista aktywizacja zawodowa emerytowanych nauczycieli akademickich i to czasami bez względu na wiek i stan zdrowia. Trzecim, było angażowanie cudzoziemców i to niekiedy bez względu na ich kompetencje językowe. Wreszcie czwarty sposób, to swoiste odkrywanie kompetencji do prowadzenia zajęć dydaktycznych z przedmiotów ekonomicznych u reprezentantów niekiedy bardzo odległych od nauk ekonomicznych obszarów. Z kolei w sferze programowej, zwłaszcza na studiach zaocznych stanowiących w wielu nowopowstałych szkołach wyższych podstawowy tryb kształcenia, wśród części uczestników rynku zaczął się swoisty wyścig związa-

ny z minimalizacją obowiązkowych zajęć dydaktycznych oraz czasu studiów. To, co pozostawało ostatecznie w i tak już mocno okrojonych programach, było niekiedy bardziej pochodną kompetencji dostępnej kadry dydaktycznej niż świadectwem realizacji studiów – które bądź co bądź – miały być sankcjonowane państwowym dyplomem.

Pisząc o polskim systemie szkolnictwa wyższego i jego w istocie mieszanym rynkowo-państwowym charakterze należy także wspomnieć o słynnym ustępie 2 art. 70 Konstytucji, który stanowi swoistą kwintesencję braku jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o podstawowe reguły, na których ma być oparty system szkolnictwa wyższego w Polsce. Przypomnijmy, że ustęp 2 artykułu 70 w pierwszym zdaniu zapewnia bezpłatność kształcenia w szkołach publicznych, a w zdaniu drugim dopuszcza na drodze regulacji ustawowej świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością. Od samego początku zapis ten budził różne wątpliwości i choć dziś można już mówić o pewnej tradycji i pragmatyce jego stosowania w praktyce edukacyjnej, to nadal stanowi on zasadniczą barierę odejścia od dyskusyjnego w swym wydzwieku społecznym podziału młodych ludzi na tych, którzy korzystają z niewątpliwego przywileju jakim jest kształcenie nieodpłatne i tych, którzy w tej samej szkole wyższej kształcą się odpłatnie, niekoniecznie otrzymując w zamian za swoje pieniądze ten sam, zwłaszcza w kategoriach jakościowych, produkt. Sprawa jest o tyle istotna, że po pierwsze, w przeciwieństwie do szkolnictwa podstawowego i średniego, kształcenie odpłatne ma na poziomie studiów wyższych, a zwłaszcza studiów ekonomicznych posiada dominujący charakter. Po drugie, w ramach szkolnictwa do naturalnego nauka odpłatna jest raczej udziałem dzieci i młodzieży z rodzin względnie zamożnych niż z rodzin o ni-

skich dochodach. Tymczasem w wypadku szkolnictwa wyższego sytuacja jest istotnie odmienna. To studia nieodpłatne są raczej identyfikowane z młodzieżą przeciętnie lepiej sytuowaną niż ich odpowiednicy korzystający z edukacji odpłatnej.

Tak, jak już wspomniano, polski system szkolnictwa wyższego jest oparty na idei połączenia państwa i rynku. Państwo stara się przy tym od pewnego czasu zwiększyć swój wpływ na to, co dzieje się na rynku szkolnictwa wyższego. Po pierwszym okresie daleko idącego liberalizmu będącego pochodną niedoskonałości bądź wręcz braku odpowiednich regulacji legislacyjnych, państwo zaczęło realizować politykę stopniowego przywracania kontroli. Wyrazem tego stały się sygnalizowane już regulacje dotyczące spraw kadrowych i programowych, a ukoronowaniem tego etapu zacieśnienia nadzoru nad rynkiem szkolnictwa wyższego ze strony państwa stało się powołanie do życia Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

PKA przypisano dwie podstawowe funkcje. Jedną jest rola instytucji kontrolnej mającej oceniać i egzekwować spełnianie przez instytucje szkolnictwa wyższego wymogów określonych regulacjami prawnymi. Niespełnienie tych wymogów grozi różnymi sankcjami, do pozbawienia prawa do dalszego świadczenia usług edukacyjnych włącznie. Ta właśnie funkcja jest przede wszystkim w powszechnej opinii identyfikowana z działalnością PKA, a rynek dzieli się na tych, którzy już mają za sobą wizytację PKA i na pewien czas mogą odetchnąć z ulgą, jeśli oczywiście kontrola zakończyła się ostatecznie wynikiem pozytywnym i tych, którzy mają tę wizytację jeszcze przed sobą. Drugą funkcją przypisaną PKA jest funkcja naczelnej instytucji w działaniach związanych z doskonaleniem jakości szkolnictwa wyższego. Ta funkcja jest

w powszechnym odbiorze mniej identyfikowana z tą instytucją. Dominacja funkcji kontrolnej nad funkcją stymulacji stałego procesu doskonalenia jakości jest po części zrozumiała biorąc pod uwagę stan szkolnictwa wyższego w Polsce. Po części jednak jest to konsekwencją tego, że łączenie tych dwu funkcji w ramach działań jednej instytucji jest dość trudne. To, co może bowiem być wyrazem interesującej i w realiach danej szkoły wyższej zasadnej innowacji dydaktycznej, może być równocześnie częściowo, a w skrajnym wypadku całkowicie sprzeczne z szczegółowymi wymogami jednej z obowiązujących regulacji ministerialnych. W kategoriach troski o jakość edukacji ocena powinna być w takim wypadku inna niż z punktu widzenia podejścia typowo kontrolnego. Dylematy związane z godzeniem w działaniach PKA roli instytucji kontrolnej i instytucji promującej doskonalenie jakości kształcenia powinny ulec osłabieniu wraz z odejściem od tradycyjnych minimów programowych i standardów opartych na ściśle określonych przedmiotach i ich minimalnym wymiarze godzinowym. Nowe standardy nauczania powinny dać większą swobodę kształtowania programu studiów. Osłabienie ograniczenia w postaci centralnie narzucanych szczegółowych programów nauczania może jednak grozić – co zastanie podniesione w dalszej części opracowania – wzrostem niebezpieczeństw wynikających z działań rynku, a raczej quasi-ryнку. Może to być wykorzystywane jako argument na rzecz takich zmian programowych, które trudno potraktować jako w pełni służące kształceniu ludzi o szerokich horyzontach i w których umacnia się to, co można określić mianem cnót obywatelskich.

Zawarte w tym fragmencie opracowania uwagi mogą sugerować, że istnieją istotne wątpliwości, co do skuteczności zarówno rynku, jak i państwa jako skutecznych regulatorów szkolnictwa wyższego. Tak

jednak nie jest. Szkolnictwo wyższe wymaga zarówno rynku jak i państwa i obie te instytucje mogą odgrywać pozytywną rolę. Niezbędne jednak jest szukanie złotego środka. Tyle tylko, że polityka złotego środka wymaga wskazania, czy rynek traktowany ma być jako główny mechanizm regulacyjny, a państwo zachowuje jedynie prawo do wspierania, lub nie, różnych inicjatyw oddolnych i stania na straży praw konsumentów, jakimi są odbiorcy usług edukacyjnych. Czy też to państwo ma być głównym regulatorem, dopuszczającym rynek bardziej jako narzędzie realizacji zamierzeń państwa, niż w pełni autonomiczny mechanizm kształtowania strony podażowej szkolnictwa wyższego.

Polski system szkolnictwa wyższego jest przykładem rozwiązania hybrydowego, w którym występują elementy systemu rynkowego i nierynkowego, a nawet wręcz etatystycznego. Przy tym, po stronie państwa istotną rolę w podejmowanych działaniach odgrywa obawa przed dopuszczeniem, pod szyldem, państwowego dyplomu do uprawiania swego rodzaju dyplomami. To z kolei, siłą rzeczy, utrudnia akceptowanie daleko idącej swobody i indywidualizacji w kreowaniu oferty edukacyjnej, choć trzeba stwierdzić, że niewątpliwie obecnie obowiązujące regulacje ustawowe są z tego punktu widzenia elastyczniejsze niż rozwiązania wcześniejsze. Regulacje te jednak zostawiają daleko idącą możliwość interpretacji i ingerencji ze strony instytucji państwowych. Przykładem tego jest problem wykładni pojęcia kierunku unikatowego, jak i samo ustalenie obowiązującej listy nazw kierunków, z której co prawda zniknęło *Zarządzanie i marketing* sugerujące, że marketing nie jest częścią zarządzania i została po prostu nazwa *Zarządzanie*, ale za to na miejsce *Finansów i bankowości* pojawiły się *Finanse i rachunkowość*, choć chyba znacznie lepszą nazwą byłoby po prostu *Finanse*.

4. Studia dwustopniowe

Efektom zmian jakie nastąpiły w szkolnictwie wyższym poczynając od 1990 roku, a zwłaszcza rozwoju studiów zaocznych, było ukształtowanie się dwóch form organizacji studiów wyższych: jednolitych studiów magisterskich, typowych dla tradycyjnych, publicznych szkół wyższych w ramach studiów dziennych oraz dwustopniowych, a raczej dwuczęściowych studiów, typowych dla szkół niepublicznych w ramach wszystkich trybów nauczania, także dla studiów zaocznych oraz po części wieczorowych w uczelniach publicznych. To skojarzenie studiów odbywanych na raty (choć formalnie już pierwszy etap upoważnia do bycia oficjalnie osobą mającą wyższe wykształcenie) z określonymi trybami studiów i po części uczelniami oraz nieścisłość z punktu widzenia akceptacji społecznej nazwa licencjat spowodowała, że studia licencjackie nie zostały na rynku zaaprobowane jako pełne studia wyższe. Niepełny – wbrew regulacjom prawnym – charakter studiów licencjackich podkreślała także w jakiejś mierze nazwa magisterskie studia uzupełniające stosowana wobec drugiego etapu, czy też poziomu studiów.

To swoiste niedowartościowanie studiowania rozłożonego na dwa etapy, na drodze do tytułu zawodowego magistra, powinno się skończyć wraz z przejściem w ramach realizacji założeń systemu bolońskiego do powszechnych studiów dwustopniowych z wyjątkiem od reguły, jakim są nieliczne kierunki studiów, które mają mieć charakter jednolitych studiów magisterskich. Należy jednak od razu zauważyć, że przejście do powszechnego systemu studiów dwustopniowych nie jest i nie może być tylko mechanicznym rozszerzeniem rozwiązań stosowanych wcześniej w polskim szkolnictwie wyższym na wszystkie uczelnie i tryby stu-

diów. Jak różne są: tradycyjny polski model studiów rozłożonych na dwie części i model studiów dwustopniowych oparty na ideach bolońskich pokazuje Tabela 1.

Istotną sprawą w nowych realiach związanych z dwustopniowością studiów jest kwestia relacji między pierwszym i drugim poziomem studiów oraz ich charakter, a w tym budząca wiele dyskusji idea zawodowości i akademickości studiów. Zgodnie z obowiązującą ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym” studia pierwszego stopnia to „studia licencjackie lub inżynierskie, umożliwiające uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu licencjata albo inżyniera”. Z kolei studia drugiego stopnia to „studia magisterskie, umożliwiające uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego”. Zauważyć należy, że różnica między obu przytoczonymi definicjami ustawowymi jest bardzo niewielka i w zasadzie sprowadza się do wskazania na specjalistyczny charakter kształcenia na stopniu drugim i bardziej ogólny – podstawowy charakter kształcenia na stopniu pierwszym oraz podkreślenie, że studia drugiego stopnia mają przygotować do pracy twórczej, cokolwiek by to znaczyło, przy czym oba stopnie mają mieć wymiar zawodowy związany z przygotowaniem do pracy w określonym zawodzie. Biorąc pod uwagę wielość, a zwłaszcza zmienność zawodów rozumianą zarówno jako coraz częstsze zmienianie zawodów przez poszczególne osoby w trakcie aktywności zawodowej, jak i powstawanie nowych zawodów, podkreślenie w ustawie przy-

gotowania do pracy w określonym zawodzie jest co najmniej dyskusyjne. Jeszcze bardziej dyskusyjna jest, występująca w praktyce, tendencja do identyfikowania, zwłaszcza studiów pierwszego stopnia, ze studiami zawodowymi, a w efekcie rozróżnianie, a nawet przeciwstawianie studiów zawodowych studiom akademickim. W tle jest także spotykane niekiedy utożsamianie studiów zawodowych z edukacją o wymiarze praktycznym i utylitarnym, w przeciwieństwie do studiów akademickich, które są niekiedy traktowane jako synonim studiów teoretycznych. W przekonaniu autora opracowania dychotomie: zawodowy – akademicki, a tym bardziej praktyczny – teoretyczny są zdecydowanie niesłuszne. Studia wyższe, jeżeli nie mają być tylko ukrytą pod szyldem uczelnianym formą pomaturalnych kursów zawodowych, nie mogą nie być ani akademickie ani teoretyczne. Akademickość nie jest ani zaprzeczeniem ani wykluczeniem zawodowości. To właśnie akademickość w dobrym tego słowa znaczeniu jest przygotowaniem do uczestnictwa w aktywności zawodowej, a zwłaszcza w tej aktywności, która wynika z wskazywanej już zmienności zawodowej. Akademickość ma służyć rozwojowi tych wszystkich cech studenta, a w przyszłości absolwenta, które wyposażają go w dyplom ukończenia studiów w ramach konkretnej dziedziny czy też dyscypliny wiedzy, nie będą go równocześnie skazywać na (*toutes proportions gardées*) los absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy wyposażeni w wąskie umiejętności profesjonalne, raz po raz boleśnie przekonywali się o tym, że ich słabością był brak szerszych umiejętności i pewnych cech ułatwiających adaptację do zmieniających się wymogów rynku pracy. Paradoksalne jest przy tym to, że im więcej w praktyce pojawia się dowodów na to, że zwłaszcza w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych formowane są ze strony pracodawców oczekiwania związane raczej z pewną ogólną kultu-

ram profesjonalną i cechami osobowości, a mniej z konkretnymi wąsko rozumianymi umiejętnościami zawodowymi, tym bardziej część osób odpowiedzialnych za kształt oferty edukacyjnej lansuje ideę maksymalnego zbliżania się studiów wyższych do praktyki poprzez nadanie im bardziej wąskozawodowego wymiaru. W przekonaniu autora czas na wąską specjalizację zawodową powinien być na etapie studiów podyplomowych, doktoranckich, MBA czy różnego rodzaju kursów i szkoleń, w których w znacznej mierze uczestniczą, a w wypadku pewnych form edukacji zdecydowanie przeważają, osoby już mające określone doświadczenie profesjonalne.

Przejawem nacisku na specyficznie rozumiany zawodowy wymiar studiów jest mnożenie specjalności i specjalizacji w ramach poszczególnych kierunków studiów. Bardzo istotne jest przy tym to, że w przeciwieństwie do kierunków, których nazwy, jak i prawo do prowadzenia podlegają regulacji ministerialnej, specjalności i specjalizacje są wewnętrzną sprawą uczelni. W efekcie pojawiają się specjalności, które są obejściem ograniczeń związanych z uprawnieniami kierunkowymi (np. szkoła mająca uprawnienia do kierunku *Zarządzanie* umieszcza w jego ramach specjalności bardziej pasujące do kierunku *Ekonomia*, czy *Stosunki międzynarodowe*). Nazwy specjalności są nierzadko podyktowane krótkookresową modą i skojarzeniami z konkretnymi zawodami. Ma to służyć podkreśleniu praktycznego wymiaru kształcenia. Równocześnie niekiedy, prawie że wstydliwie, traktowane jest to wszystko, co miałoby świadczyć o teoretycznym wymiarze edukacji tak, jakby sami oferenci kształcenia nie wierzyli w to, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria.

Wracając raz jeszcze do przytoczonych wcześniej ustawowych definicji studiów

pierwszego i drugiego stopnia, także w kontekście standardów nauczania, należy zwrócić uwagę, że tak na prawdę nadal do końca nie wiadomo, jak w kategoriach pewnych generalnych założeń mają się mieć do siebie pierwszy i drugi stopień studiów, chociażby z punktu widzenia tak podkreślanej w ramach procesu bolońskiego mobilności studiów, rozumianej między innymi, jako odmienność obszarów studiów na pierwszym i drugim stopniu. Przyglądając się projektom standardów nauczania z obszaru kierunków związanych z naukami ekonomicznymi można odnieść wrażenie, że raczej preferowana jest idea studenta, który konsekwentnie będzie zgłębiał tajniki wiedzy w ramach tego samego, albo bardzo pokrewnych kierunków studiów na obu stopniach (i zapewne w wielu wypadkach w tej samej uczelni) niż wizja absolwenta studiów pierwszego stopnia zdecydowanie zmieniającego obszar kształcenia na drugim stopniu.

Oczywiście praktyka pokaże jak nowe rozwiązania będą funkcjonowały. Wyrazić przy tym należy nadzieję, że nastąpi pewna stabilizacja rozwiązań legislacyjnych, która spowoduje, że osłabienie, a nawet zniknięcie, zmora ostatnich lat w szkolnictwie wyższym związana z częstymi zmianami regulacji odnoszących się zwłaszcza do sfery programowej.

Na zakończenie tego fragmentu opracowania chciałbym nawiązać do interpretacji założeń systemu, czy też procesu bolońskiego. Rację mają osoby, które podkreślają, że myślą przewodnią procesu bolońskiego z punktu widzenia związków kształcenia i kariery profesjonalnej absolwentów jest idea zatrudnialności, a nie wąsko rozumianej zawodowości. Zatrudnialność absolwentów studiów wyższych i szansa kariery zawodowej, to coś więcej niż wąskoprofesjonalny i praktyczny wymiar kształcenia. Szansa zatrudnialności związana jest w znacz-

nej mierze właśnie z solidnymi studiami akademickimi i w dobrym tego słowa znaczeniu teoretycznymi, tak skonstruowanymi z punktu widzenia podziału na dwa stopnie aby umożliwić zarówno zmianę ścieżki edukacyjnej, jak i kariery profesjonalnej. Warto w tym miejscu zauważyć, że w wypadku studiów MBA, traktowanych często jako szczególnie istotne w karierze menedżerskiej, po okresie kiedy dominujące w tym obszarze amerykańskie podejście bardzo silnie akcentowało kształcenie przede wszystkim konkretnych umiejętności i kwalifikacji, dziś, zarówno pod wpływem tempa zmian zachodzących w gospodarce, jak i takich złych doświadczeń, jak na przykład afera Enronu, na nowo odkrywana jest potrzeba solidnego kształcenia akademickiego oraz położenia większego nacisku na kształtowanie pewnych cech charakteru i cech osobowościowych związanych między innymi z etycznym wymiarem działalności ekonomicznej.

Dobrze by więc było aby „bolonaise a la polonaise”, nie oznaczało prób konserwowania w nowych strukturach organizacyjnych w istocie rzeczy tradycyjnej wizji studiów ekonomicznych, w której zawodowość bardziej odpowiadała krótkookresowej prognozie potrzeb rynku pracy niż długookresowej wizji człowieka, który mając oczywiście pewne solidne wykształcenie bazowe, mogące być identyfikowane z określonym zawodem, czy zawodami, ma również szerokie horyzonty, umiejętność i zrozumienie potrzeby dalszego uczenia się oraz zdolność adaptowania się do nowych warunków i wyzwań wynikających ze zmian zachodzących w gospodarce i społeczeństwie. To nie wąsko rozumiana zawodowość studiów wydaje się być podstawą sukcesu w ramach społeczeństwa i gospodarki wiedzy. Bolonaise a la polonaise nie powinno także oznaczać prób przenoszenia na nowy model studiów dwustopniowych rozwiązań tak naprawdę wzorowanych

na tradycyjnym polskim dwuetapowym modelu kształcenia. Dwustopniowe studia w ramach procesu bolońskiego to nie jest to samo, co prawie że mechaniczne,

tyle tylko, że przy uwzględnieniu nowych standardów nauczania, podzielenie dotychczasowych jednolitych studiów magisterskich na dwa etapy.

Tabela 1.

Tradycyjny system studiów dwustopniowych w Polsce, a dwustopniowość w ramach procesu bolońskiego.

Kryteria	Tradycyjna dwustopniowość studiów w Polsce	Dwustopniowość zgodna z systemem bolońskim
Cel	Maksymalizacja liczby studiujących w warunkach ograniczonych nakładów budżetowych	Zwiększenie mobilności studentów zarówno w wymiarze międzynarodowym, jak i w ramach krajowego systemu szkolnictwa wyższego i uelastycznienie systemu studiów
Powszechność	Nie ma charakteru powszechnego	Powszechna (wyjątkiem od reguły są studia realizowane na zasadach zbliżonych do tradycyjnych polskich jednolitych studiów magisterskich)
Związek z odpłatnością za studia	Wyraźnie identyfikowana ze studiami odpłatnymi	Nie jest w ogóle rozpatrywana w kontekście odpłatności
Elastyczność studiów związana ze zmianą instytucji edukacyjnej	Występuje jako efekt wymuszony różnicą formalnych uprawnień instytucji edukacyjnych (szkoły licencjackie – zawodowe i szkoły z uprawnieniami magisterskimi)	Stanowi integralny i naturalny element systemu
Elastyczność studiów związana ze zmianą obszaru – kierunku studiów	Bardzo ograniczona, prawie niewystępująca w przypadku chęci realizowania drugiego etapu studiów w obrębie innej dziedziny wiedzy niż ta, której dotyczy etap pierwszy	Stanowi integralny i naturalny element systemu
Związek z konkretnym trybem studiów	Wyraźna identyfikacja ze studiami niestacjonarnymi, a zwłaszcza zaocznymi. Widoczna zwłaszcza w tradycyjnych jednostkach edukacyjnych oferujących studia jednolite magisterskie na ogół i – w ramach tego samego kierunku – studia w systemie dwustopniowym zaoczne bądź wieczorowe	Brak związków. Wszystkie tryby (dzienne, zaoczne, wieczorowe) w ramach danego kierunku powinny w takim samym zakresie być objęte systemem dwustopniowym

Źródło: Opracowanie własne

5. Programy studiów: czego, jak i kto ma uczyć?

Programy studiów budzą nierzadko wiele emocji. W tle tych emocji jest jednak niekiedy nie tyle szczególna troska o jakość, czy kompleksowość kształcenia oraz wizja absolwenta, co dość ostra, żeby nie użyć określenia brutalna, walka o byt dydaktyczny. To bowiem dydaktyka z różnych względów jest podstawą bytu poszczególnych osób z grona nauczycieli akademickich, jak i możliwości przetrwania i rozwoju całych zespołów na poziomie katedr, czy zakładów. Szczególna rola dydaktyki wynika po pierwsze z faktu, że potrzeby dydaktyczne determinują tworzenie nowych etatów. W wypadku nauk ekonomicznych nie ma prawie, nawet w dobie zwiększania zakresu wykorzystania programów unijskich, możliwości tworzenia, zwłaszcza jako stałej formy zatrudnienia, etatów naukowo-badawczych. Stąd często rozpaczliwa walka szefów poszczególnych zespołów o godziny dydaktyczne po to, by w gruncie rzeczy nie skazać swojej katedry na stopniowe obumarcie w wyniku niemożności zatrudnienia nowych osób. Walka o godziny dydaktyczne podyktowana jest także i tym, że znaczna część środowiska nauczyła się żyć z dydaktyki. Wobec ciągle mizernego poziomu wynagrodzeń zasadniczych, to nadgodziny w macierzystej uczelni oraz praca dydaktyczna w innej, lub innych szkołach wyższych są źródłem dodatkowych i to niekiedy znacznych dochodów. Oczywiście uzyskiwanie tych dochodów ma swoją cenę, zarówno tę, mierzoną stopniem zmęczenia i innymi nie zawsze widocznymi w krótkim okresie konsekwencjami zdrowotnymi, jak i tę, mierzoną brakiem czasu na autentyczną działalność badawczą. Znakomity rozwój przestrzeni dydaktycznej w ramach szkolnictwa ekonomicznego związany z powstaniem nowych uczelni, jak i ekspansją instytucji już istniejących niestety nie wpłynął na

równie błyskotliwy rozwój przestrzeni nauki, a nawet w pewnych wypadkach przyczynił się do jej erozji. Wyrazem tego zjawiska jest niekiedy znacząca dysproporcja budżetów uczelnianych w ramach działalności dydaktycznej i działalności naukowo-badawczej, której nie da się wytłumaczyć tylko skalą dotacji na oba rodzaje działalności.

Istotną rolę w kształtowaniu programów studiów odgrywają regulacje centralne, wcześniej wyrażone poprzez minima programowe, a obecnie przez standardy nauczania. Jak już wcześniej napisano, nowe standardy nauczania stanowią niewątpliwie postęp w stosunku do wcześniejszych rozwiązań w wyniku odejścia od bardzo szczegółowej listy przedmiotów, na dodatek z przypisaną im minimalną liczbą godzin. Nadal jednak niezależnie od tego, czy na przykład kierunek *Ekonomia* ma być realizowany w nowo powstałej i dysponującej absolutnym minimum kadrowym wyższej szkole zawodowej, czy w uczelni z pełnią praw akademickich i o uznanej pozycji na rynku edukacyjnym, punkt wyjścia do kształtowania programu jest dokładnie taki sam.

W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na to, że w zasadzie nie zmieniła się droga powstawania regulacji programowych. Są to w zasadzie dokumenty anonimowe, pomijając ich usankcjonowanie podpisem ministra, co prawda kojarzone przez środowisko z niektórymi osobami działającymi zwłaszcza na szczeblu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, ale przecież to nie te osoby określają w całości szczegóły danego standardu kierunkowego, zarówno z punktu widzenia obszarów kształcenia (po części zresztą pokrywających się z nazwami konkretnych przedmiotów) ani tym bardziej oczekiwanych treści kształcenia. Anonimowość sprzy-

ja niestety różnego rodzaju działaniom zakulisowym, przejawianiu się różnych grup nacisku i powstaniu efektów, które część środowiska traktuje jako narzucone rozwiązanie biurokratyczne, a nie rzeczywisty rezultat dyskusji i szukania pewnego kompromisu w warunkach nieuniknionej rozbieżności opinii i propozycji szczegółowych. W przekonaniu autora, standardy nauczania powinny być inne dla szkół nieakademickich (bardziej szczegółowe, bardziej „uprzedmiotowione”), a inne dla szkół akademickich. Standardy, zwłaszcza dla szkół akademickich, nie powinny wchodzić w sferę treści programowych. Standardy nie powinny też operować liczbą godzin zwłaszcza tam, gdzie może być to interpretowane jako wskaźnik minimalnej liczby godzin z konkretnego przedmiotu. Standardy powinny być tylko ogólną wskazówką w oparciu, o którą szkoła budowałaby programy nauczania, które powinny być na zasadach kontraktowych akceptowane przez ministerstwo. Kontrakt zobowiązywałby obie strony do realizacji określonych działań w określonym czasie. Tworzenie standardów powinno mieć maksymalnie transparentny charakter, a nazwiska wszystkich ekspertów powinny być znane środowisku.

Nie traktując obecnych standardów jako doskonałych, zarówno co do treści, jak i sposobu powstawania, nie można jednak negować tego, że zwiększają one stopień swobody uczelni w kształtowaniu programu studiów. Oznacza to zasadniczy wzrost odpowiedzialności za to czego, kto i jak będzie uczył. Im bowiem większy stopień ingerencji instytucji nadrzędnych w kształtowanie oferty programowej, tym łatwiej nawet własne błędy uzasadnić koniecznością respektowania jakichś rzeczywistych, czy tylko tak interpretowanych, wymogów regulacji wewnętrznych. W warunkach zwiększonej swobody programowej efekt końcowy będzie w znacznie większym stopniu za-

leżny od tego, co stanie się na wewnętrznym rynku dydaktycznym uczelni. Należy jednak zauważyć, że rynek ten nie jest tak zwanym rynkiem doskonałym. W znacznej mierze jest to rynek sterowany decyzjami poszczególnych osób, zwłaszcza pełniących określone funkcje (rektorzy, prorektorzy, a zwłaszcza dziekani i prodziekani oraz różnego rodzaju koordynatorzy kierunków, specjalności, szefowie komisji programowych etc.).

W warunkach wskazywanej już konkurencji o godziny dydaktyczne, standardy, tak jak wcześniej minima programowe, mogą pełnić rolę parawanu, za którym można ukryć niekiedy partykularne interesy. Albowiem zawarty w standardzie zapis, że treści związane z makroekonomią mają zajmować minimum 30 godzin można zinterpretować zarówno w kategoriach starych minimów, czyli makroekonomia jako przedmiot – 30 godzin i ani godziny więcej, jak i jako wskazówkę, że w ramach różnych przedmiotów treści makroekonomiczne nie mogą obejmować mniej niż 30 godzin, jak i jako odpowiedź, że jeśli pozwalają na to na przykład możliwości kadrowe, to może być makroekonomii jako przedmiotu nawet znacznie więcej. Autor opracowania obawia się, że zapisy standardów dotyczące minimalnego wymiaru godzinowego, zwłaszcza wtedy, gdy mogą być interpretowane jako tożsame z nazwami konkretnych przedmiotów (vide przytoczony przykład makroekonomii) będą nierzadko traktowane, jako równocześnie maksymalny ich wymiar. W wypadku reszty godzin będą podejmowane próby ich zagospodarowania zwłaszcza w ramach tak zwanych przedmiotów specjalnościowych i specjalizacyjnych pod hasłem maksymalnego zbliżania się do praktyki, nadania kształceniu bardziej utylitarного i zawodowego charakteru, odpowiedzi na potrzeby praktyki, czy dostosowania się do oczekiwań kandydatów na studia. Nie negując potrzeby tego

rodzaju przedmiotów należy zauważyć, że są to nierzadko bardzo kosztochłonne elementy dydaktyki ze względu na prowadzenie zajęć w małych grupach oraz że ich realizacja, czasami przez ściśle określoną granicami na przykład zespołu danej katedry grupę osób, powoduje, że student niekiedy nawet w tym samym semestrze spotyka się kilkakrotnie z tym samym wykładowcą tyle, że pod szyldem różnych przedmiotów. To te przedmioty są także szczególnie narażone na ryzyko powtarzania się treści programowych zarówno w stosunku do przedmiotów podstawowych, jak i wzajemnie wobec siebie.

Stosunkowo duża rola przedmiotów specjalnościowych i specjalizacyjnych zarówno na pierwszym, jak i drugim poziomie studiów może prowadzić do tego, że w istocie rzeczy oba stopnie będą dostarczać wiedzy specjalistycznej tyle tylko, że na przykład na pierwszym stopniu będą to „małe firmy I”, a na stopniu drugim „małe firmy II”, choć niekoniecznie treści owych przedmiotów oznaczonych jako I i tych, oznaczonych jako II będą w pełni rozłączne. Niestety w dobie walki o godziny i studenta (bądź co bądź czas obfitości kandydatów na studia odchodzi do przeszłości) nie mają specjalnie szansy ci, którzy podkreślają potrzebę wyjścia poza minimum w zakresie przedmiotów podstawowych i ogólnych. Etyka zapewne będzie na *Zarządzaniu*, bo uwzględniono ją w standardach dla drugiego stopnia, co zdaje się zresztą sugerować, że dopiero na pewnym poziomie kompetencji związanej z zarządzaniem niezbędna staje się wiedza z zakresu etycznego wymiaru działań gospodarczych. Na innych kierunkach ekonomicznych etyka jako odrębny przedmiot raczej się zbyt często nie pojawi, bo przecież nie ma jej w standardach. Nie będzie zapewne generalnie na studiach ekonomicznych logiki, chyba, że gdzieś przemyczone zostaną jej elementy w ramach matematyki, bo przecież nie ma jej w standardach, choć

równocześnie każdy kto ma do czynienia z dydaktyką wie, że znaczna część błędów popełnionych przez studentów wynika z nieznajomości elementarnych podstaw logiki. Być może gdzieś ocaleje, poza kierunkiem *Ekonomia*, historia myśli ekonomicznej, choć raczej będzie to wyjątek od reguły, bo po co tak mało praktyczna wiedza specjalistom z finansów, czy zarządzania. W wypadku historii myśli ekonomicznej paradoks historii polega na tym, że w dobie minionego ustroju obecność tego przedmiotu w programach nauczania zamiast różnych dziwów typu historia naukowego komunizmu pozytywnie wyróżniała Polskę z innych krajów tzw. obozu socjalistycznego i choć to ostatecznie prowadzący decydował o tym, czy i jaki wydziałek ideologiczny nadawał swoim wykładom, to na ogół była to okazja do przekazania solidnej wiedzy o ekonomii, również, a nawet głównie, tej nazywanej wtedy burżuazyjną. Dziś, w opinii znacznej części osób kształtujących programy studiów ekonomicznych jest to wiedza zbędna, bo przecież praktyka nie tego oczekuje. Tyle tylko, że wiedza na temat tego, czego oczekuje praktyka nierzadko jest bardziej oparta na wyobrażeniach niż rzeczywistym rozpoznaniu sytuacji, powiązanym z elementami tak dzisiaj lansowanej, również przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, idei foresightu. Nie ma prawie badań losów absolwentów z punktu widzenia związku kończonych kierunków, a tym bardziej specjalności, z ich karierą zawodową, nie ma prawie solidnych programów badawczych pokazujących tak naprawdę zróżnicowanie i zmienność oczekiwań praktyki.

Paradoks polega na tym, że szermując przy okazji kształtowania programu studiów argumentem związków z praktyką robi się to raz po raz w kategoriach klasycznej – i to niestety w niezbyt pochlebnym wydźwięku tego określenia – „dyskusji akademickiej”.

6. Uwagi końcowe

1. Szkolnictwo wyższe w Polsce, a w tym szkolnictwo ekonomiczne, ciągle jeszcze jest na etapie zmian, po części zrozumiałych w szerszym kontekście transformacji ustrojowej.
2. W Polsce współistnieją rozwiązania typowe dla rynkowego, czy też zdecentralizowanego systemu szkolnictwa wyższego z rozwiązaniami charakterystycznymi dla systemu nierynkowego, scentralizowanego.
3. Doświadczenie okresu lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku związane między innymi z ukształtowaniem się obok studiów jednolitych magisterskich studiów dwuetapowych (licencjat i magisterskie studia uzupełniające) stanowią pewną przeszkodę w działaniach związanych z wdrażaniem rozwiązań opartych na założeniach systemu bolońskiego, a w tym powszechnej dwustopniowości studiów.
4. Kwestią nie do końca rozstrzygniętą jest relacja pierwszego i drugiego poziomu studiów oraz kwestie oczekiwań związanych z zawodowym wymiarem edukacji.
5. Zawodowości i praktyczności nie wolno przeciwstawiać akademickości i teoretyczności. Studia wyższe, jeśli nie mają być w istocie rzeczy realizowanym pod szyldem szkoły wyższej kursem czy też profesjonalnym szkoleniem pomaturalnym, muszą być i akademickie i teoretyczne. Oczywiście akademickość i teoretyczność nie mogą oznaczać przysłowiowego zamykania się w wieży z kości słoniowej i uprawiania swoistej sztuki dla sztuki.
6. Stopień akademickości i teoretyczności studiów mogą być różne w zależności zwłaszcza od zasobów kadrowych oraz potencjału akademickiego danej uczelni.
7. Uwypuklanie wąsko rozumianego zawodowego wymiaru studiów grozi dalszą presją na tworzenie nowych kierunków studiów uzasadnianych specyfiką, czy też odrębnością wymogów danego zawodu.
8. Priorytet krótkookresowej zawodowości w stosunku do długookresowej zatrudnialności widoczny jest zwłaszcza na poziomie specjalności i specjalizacji, gdzie trwa swoisty wyścig w zakresie wymyślania nowych, dobrze brzmiących w aktualnych warunkach rynkowych, nazw. Doświadczenie chociażby marketingu pokazuje, że każda moda przemija, a fundamenty solidnej wiedzy trwają.
9. Elementem regulacji państwa są wcześniej minima programowe, a obecnie standardy nauczania. Jedne i drugie (choć te drugie w wyrażnie mniejszym zakresie) są bardziej ukierunkowane na wymuszanie respektowania pewnego minimum treści programowych niż stymulowanie daleko idącej indywidualizacji oferty dydaktycznej.
10. Nowe standardy nauczania zwiększając stopień swobody w kształtowaniu treści programowych zwiększają zarazem odpowiedzialność uczelni za ostateczny kształt programu. To od gremiów decyzyjnych w uczelni zależeć będzie, czy zapis nowych standardów mówiący o minimum 45 godzinach treści związanych z mikroekonomią na kierunku *Zarządzanie* zostanie zinterpretowany jako podstawa do tego, by mechanicznie ograniczyć ten przedmiot (w starych standardach, tych z 2002 roku, było to minimum 90 godzin), czy też stanie się podstawą do znacznie głębszej dyskusji o tym, czy i w jakich przedmiotach poza mikroekonomią są realizowane pewne treści programowe,

czy jest uzasadnione ograniczenie wymiaru samego przedmiotu, a może wręcz należałoby go rozszerzyć wprowadzając nowe treści. Na marginesie można zauważyć, że dość dziwnym jest uwzględnienie typowo zarządczego podejścia do mikroekonomii jakim jest ekonomia menedżerska w standardach kierunku *Ekonomia* (na drugim stopniu), a równocześnie brak tego obszaru edukacji w standardach kierunku *Zarządzanie*.

11. Można żywić obawę, że nowe standardy dadzą asumpt do ograniczania tzw. treści podstawowych i kierunkowych tudzież ogólnych do absolutnego wymaganego standardami minimum, przy równoczesnym nasycaniu programów przedmiotami specjalnościowymi i specjalizacyjnymi pod hasłem zbliżania się do praktyki, czy odpowiedzi na oczekiwania kandydatów na studia. Przy tym kierunek dyskusji o zmianach programowych po części wyznaczają najślabi ofierenci usług edukacyjnych. To bowiem szkoły wyższe oferujące pod szyldem studiów wyższych kształcenie zbliżone do zawodowych szkół policealnych nierzadko nie narzekają aż tak bardzo na brak kandydatów, a po stronie uczelni szczytujących się swymi tradycjami akademickimi uaktywniają tych, którzy szczególnie akcentują to, niewątpliwie istotne, kryterium sukcesu, jakim jest liczba studentów (zwłaszcza płatnych form kształcenia), a w efekcie liczba godzin dydaktycznych i towarzyszący temu strumień pieniądza.
12. Podniesiona w poprzednim punkcie kwestia zabiegów o godziny dydaktyczne wynika w znacznej mierze z tego, że po okresie niebywałego rozwoju, studia ekonomiczne weszły w okres stabilizacji, a nawet stagnacji, co przekłada się na dochody pracowników. Tak długo, jak pensja podstawowa będzie stanowić nie-

rzadko dodatek do dochodów płynących z godzin ponadwymiarowych i innych źródeł płatności związanych z dydaktyką, tak długo trudno będzie przekonać istotną część środowiska akademickiego do potrzeby innego, niż tylko przez pryzmat własnego przedmiotu, spojrzenia na programy studiów. Niestety decyzje polegające na wprowadzeniu w uczelniach publicznych nowego taryfikatora bez zapewnienia środków budżetowych na realizację regulacji płac wytrącają argumenty z rąk tych, którzy próbują lansować ponadprzedmiotowe, czy ponadkatedralne spojrzenie na programy studiów.

13. W nowych standardach kształcenia dla kierunków ekonomicznych, i nie tylko dla nich, dominuje zawodość utożsamiana z umiejętnościami i kwalifikacjami, a nie postawami, które są istotne z punktu widzenia zarówno wymiaru mikroekonomicznego i mikrospołecznego, jak i makroekonomicznego i makrospołecznego. Charakterystyczne jest to, że w standardach operuje się pojęciem kwalifikacji absolwenta wyrażonych przede wszystkim w kategoriach umiejętności, a nie odwołuje się do idei sylwetki absolwenta odnoszącej się także do postaw.
14. Kształtowanie postaw można oczywiście ograniczyć do działań spontanicznych związanych z dawaniem osobistego przykładu, reagowaniem na zachowania innych, czy wpłataniem elementów odwołań do kwestii postaw w ramach wielu przedmiotów, zwłaszcza tych, z zakresu szeroko rozumianego zarządzania i funkcjonowania przedsiębiorstwa. Wydaje się jednak, że warto byłoby, aby te spontaniczne, a co za tym idzie trudne do skoordynowania, czy tym bardziej zaprogramowania działania były uzupełnione konkretnymi przedmiotami. Powinno ono zarówno bezpośrednio

odwoływać się do idei kształtowania postaw (np. etyka), jak i poprzez swój bardziej ogólny charakter stwarzając możliwość chociażby prześledzenia ewolucji oraz skonfrontowania róż-

nych możliwych podejść do życia ekonomicznego i roli ekonomistów w życiu gospodarczym i społecznym (np. historia myśli ekonomicznej czy historia doktryn ekonomicznych).

Marek Ratajczak

ORGANIZATION AND PLANNING OF ECONOMIC EDUCATION

The article discusses if what happens in the scope of organization and planning of higher studies, with particular emphasis on economic education, creates favorable conditions for students and future graduates to improve not only their professional skills and qualifications but also attitudes connected with participating in social life. In Poland, due to the transformation of political system, which began at the turn of 1980's and 1990's, a specific revolution of higher education took place. The most emphatic quantitative sign of the revolution was radical increase in the number of students and higher education institutions. Simultaneously, there has been an educational revolution connected with changes in the scope of organization and planning of studies. At the same time, in Poland, solutions typical for market or decentralized higher education system (e.g. huge and initially based on low entry barriers access to the market for new non-public entities) co-exist with solutions characteristic of non-market, centralized system (e.g. retaining national diploma and centrally determined teaching standards). Particular role in discussions on organizational and curriculum changes plays the occupational idea and its connection with practice. According to the Author of the article occupational and practical aspects must not be contrasted with academic and theoretical aspects. If higher studies are not to be a course or a professional post-secondary school training offered by a higher education institution, then it must be academic and theoretical. Obviously academic and theoretical aspects cannot mean the so called locking in an ivory tower and creating art for the art's sake and a degree of the academic and theoretical aspects of studies can vary depending mainly on academic staff resources as well as academic potential of a particular higher education institution. One cannot as well identify occupational aspect with chances of employment and ability to adapt oneself to changes in the labor market.

Krzysztof Pawłowski¹

WARTOŚCI DODANE PRZEZ UCZELNIĘ W PROCESIE KSZTAŁCENIA POZA PROGRAMEM STUDIÓW

Autor w oparciu o doświadczenia uzyskane w dobie ostatnich 15 lat kierowania uczelniami biznesu w Nowym Sączu i Tarnowie zastanawia się nad możliwościami wzbogacenia studentów o różne wartości w trakcie studiów, ale poza programem nauczania. Dla tworzenia wartości dodanej niezbędna jest zmiana dotychczasowych poglądów na rolę wyższej uczelni w społeczeństwie. Nie kwestionując wagi oferowanej wiedzy i przygotowania studentów do przyszłej pracy, istotne jest rozwijanie kapitału intelektualnego uwzględniającego cechy i postawy ułatwiające życie w społeczeństwie wiedzy i pracę w gospodarce opartej na tej wiedzy. Autor opisuje doświadczenia Wyższej Szkoły Biznesu – NLU ukierunkowanej na przyszłość i nastawionej na aktywizację środowiska społecznego uczelni.

135

1. Wprowadzenie

Odwiecznym dylematem szkoły wyższej była i jest odpowiedź na pytanie co jest najważniejszym zadaniem uniwersytetu: przekazać wiedzę i rozwijać umiejętności, czy także kształtować młodego człowieka. Sprawa jest zasadnicza, gdy mamy do czynienia z młodzieżą w wieku 19 do 24 lat, wychodzącą dopiero z zachowań i sposobu myślenia charakterystycznych dla kilkunastoletków, którzy po raz pierwszy opuścili dom rodzinny a często także swoje miasto i przyjaciół. Świat współczesny dający liczne wzorce kulturowe w dobie powszechnego do-

stępu do Internetu i TV, zapewnia szeroką swobodę wyboru dla często jeszcze niedojrzałych młodych ludzi. Oferta ta powoduje naturalną skłonność szukania wzorców personalnych i podejmowania próby dyskusji z osobami, do których ma się zaufanie. Często w środowisku akademickim zadawane jest pytanie: czy wolno wpływać na postawy dorosłego człowieka? Podkreśla się bowiem, że zadaniem szkoły wyższej jest opracowanie programów studiów, zawartości poszczególnych przedmiotów, zapewnienie studentom najwyższego standardu obsługi

¹ Autor jest doktorem, prezydentem Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu

i infrastruktury technicznej, a zadaniem studenta powinno być wykorzystanie możliwości jakie daje uczelnia. Ten pogląd jest jednak tradycyjny, podyktowany przekonaniem, że szkole wyższej nie wolno wpływać na postawy i akceptowane wartości bo można łatwo przekroczyć prawa człowieka i naruszyć zasadę „prawności politycznej”.

Autor tworząc, a następnie 15 lat zarządzając dwiema szkołami wyższymi wielokrotnie zastanawiał się i dyskutował z innymi nad misją i zadaniami uczelni. Intrygujące było zawsze pytanie: czym uczelnie uznane powszechnie za najlepsze różnią się od tych dobrych – czy programem nauczania? (różnice są niewielkie) czy jakością zatrudnionej kadry naukowej i naukowo-dydaktycznej? (tu różnice mogą być nieco większe, ale kontakt studentów z największymi gwiazdami naukowymi jest nawet w Harvard University incydentalny). Wniosek z tych rozważań jest oczywisty – uczelnie najlepsze oferują „coś” dodatkowego, leży to poza programem studiów czy klasą naukową wykładowców, coś takiego co powoduje, że absolwentów danej uczelni dość łatwo odróżnić od innych na rynku pracy czy przez realizowane kariery.

W przypadku szkoły biznesu, a szerzej uczelni nastawionej na kształtowanie profesjonalistów potrzebnych na rynkach pracy, nasuwa się pytanie: czy uczelnia ma studentów przygotowywać do pracy zawodowej czy też szerzej – do życia.

Istnieją na ten temat dwa zasadnicze poglądy:

Pogląd konserwatywny I (tradycyjny)
Uczelnia powinna stworzyć studentowi: możliwość uczestniczenia w dobrze zorganizowanych zajęciach (wykładach, ćwiczeniach, seminariach, laboratoriach), z bardzo dobrymi programami, z wysokiej klasy wykładowcami (profesorami,

adiunktami, asystentami), oraz w dyskusji z mistrzami (specjalne godziny, w których profesor dostępny jest dla studenta, tzw. godziny konsultacji). Naturalnie od studenta zależy czy on te szanse w sposób odpowiedni dla siebie potrafi wykorzystać.

Pogląd konserwatywny II
Uczelnia wyspecjalizowana (np. szkoła biznesu) powinna kształcić profesjonalistów przygotowanych do podjęcia natchmian po studiach pracy zawodowej bez dodatkowych szkoleń (o tym marzą pracodawcy – aby proces adaptacji w firmie absolwenta szkoły wyższej był jak najkrótszy).

Istnieje też oczekiwanie polityków zajmujących się szkolnictwem wyższym, aby szkoły wyższe przygotowywały programy studiów, oraz ustanawiały odpowiednie limity przyjęć na poszczególne kierunki studiów tak aby kształcić absolwentów pod potrzeby **przyszłych rynków pracy**. Było to możliwe, w jakiejś mierze, kilkadziesiąt lat temu, gdy studentami byli nieliczni przedstawiciele każdego rocznika (10 do 20 % populacji rocznika), a faza industrialna gospodarki pozwalała określać przybliżone zapotrzebowanie na fachowców na 5 do 10 lat.

W czasach współczesnych, gdy powszechne stało się stosowanie technik informatycznych w każdym obszarze gospodarki, gdy czas instalacji nowych urządzeń czy wymiany technologii w fabryce mierzy się nie latami tylko miesiącami, gdy Internet znacznie poszerzył (i potanił) dostęp do wiedzy, nowych technologii oraz innowacji, każda (choćby najlepsza) uczelnia nie jest w stanie wyposażyć swojego absolwenta w wiedzę, technologię i umiejętności, które będą wystarczały do tego, aby absolwent wszedł do firmy z najświeższą wiedzą. Od ustalenia bowiem programów studiów minęło kilka lat. Wykładowca zwykle nie jest w stanie

nadażyć za postępem w swojej dziedzinie. W międzyczasie powstały nowe dziedziny biznesowe, nowe technologie itp. Wniosek jest brutalny. Żadna uczelnia nie jest w stanie przygotować absolwentów pod potrzeby przyszłych rynków pracy i nie można określić w skali państwa, nawet w przybliżeniu, liczby potrzebnych dla gospodarki absolwentów konkretnych kierunków studiów. Tak więc ocze-

kiwania polityków są mrzonką. W nowej rzeczywistości gospodarczej, gdy jedyną rzeczą stałą jest **zmiana**, a rozwój gospodarczy coraz mocniej opiera się na kapitale ludzkim, ograniczanie „powinności” szkoły wyższej wyłącznie do przekazania wiedzy i rozwinięcia umiejętności i to w sytuacji narastającej niepewności, nie daje absolwentom gwarancji uzyskania sukcesu na przyszłych rynkach pracy.

2. Poszukiwania obszarów przewagi ambitnej szkoły wyższej, która chce być najlepsza w długim okresie (gdy o sukcesie uczelni decydują głównie sukcesy absolwentów).

Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University (WSB-NLU) w momencie powstania w 1992 roku, miała jasno określoną misję i cel – kształcenie na najwyższym poziomie liderów (nie tylko gospodarczych), a przez to zmienianie rzeczywistości gospodarczej, społecznej i politycznej, przede wszystkim w Polsce. Cel był jasny – poprzez unikalny program i niestandardowe sposoby działania uzyskać miano najlepszej szkoły biznesowej w Polsce w ciągu 10 lat. Efekty przyszły wcześniej niż autorzy planowali, pierwsze rankingi WSB-NLU wygrała już w 1996 i była na czele rankingów uczelni biznesowych do końca lat 90-tych XX wieku.

Z perspektywy 2007 roku można stwierdzić, że łatwo było uzyskać sukces instytucjonalny na początku procesu transformacji w Polsce – w latach 90-tych. Przy niezaspokojonym popycie i „łatwym” rynku pracy oraz tradycyjnych ofertach uczelni państwowych, sukces gwarantowało przedstawienie unikalnych rozwiązań i oparcie się na: amerykańskim programie studiów, kulturze organizacyjnej amerykańskiego uniwersytetu szczególnie w relacjach uczelnia-studenti, roz-

budowanym programie nauki języków obcych oraz zastosowaniach informatycznych. Rynek pracy rozpoznał nas natychmiast i szybko wzrastała liczna kandydatów na studia (głównie stacjonarne). Jakość wykształcenia pierwszych roczników absolwentów została zaakceptowana przez polskie środowisko gospodarcze. Już wówczas w okresie „prosperity”, nie miałem ani przez moment przekonania, że to co robimy wystarczy do uzyskania długookresowego sukcesu. W międzyczasie nastąpiła intensyfikacja konkurencji, wskutek powstania ponad 300 uczelni prywatnych, utworzenia 34 państwowych szkół zawodowych, wzrostu liczby miejsc oferowanych bez czesnego przez uczelnie publiczne. Ponadto w wiek dojrzały po 2002 roku zaczęły wchodzić coraz mniej liczne roczniki niżu demograficznego. Sposób tworzenia uczelni elitarnej to długi okres rozwoju, wsparty gigantycznymi pieniędzmi fundatorów, długi czas na dojrzewanie akademickie, ogromne inwestycje w badania naukowe, aby w niektórych dziedzinach osiągnąć światowy poziom odniesienia i nazwiska zwerbowanych do uczelni pracowników naukowych będących światowymi liderami w swoich obszarach badań. Takie

są Harvard University, Oxford University, Stanford University, Cambridge i dziesiątki innych. Ta reputacja powoduje, że do takiej uczelni zgłasza się kilkadziesiąt (a czasami kilkuset) kandydatów na jedno miejsce studiów i zadaniem uczelni jest opracować taki system rekrutacji, aby wyłowić z tych tłumów osoby najbardziej utalentowane i najsilniej zmotywowane. W takiej uczelni, tylko nieco upraszczając, wystarczy dobrze zorganizować system zajęć i ustalić odpowiednie ostre wymagania, a później tylko **nie przeszkadzać** tym zmotywowanym studentom osiągnąć ich osobisty sukces. Ponieważ taka uczelnia ma dużo pieniędzy to w zależności od indywidualnych potrzeb ogranicza rozsądnie czas poświęcony na

wykładanie największym gwiazdom naukowym, pozwalając im skoncentrować się na badaniach.

Żadna niepubliczna uczelnia w Polsce nie ma szans na przejście (lub nawet zapoczątkowanie) tej drogi osiągnięcia pozycji uczelni elitarnej i rozpoznanej międzynarodowo. Trzeba więc zastosować metody niestandardowe. WSB-NLU jest w jeszcze trudniejszej sytuacji, gdyż jej usytuowanie w Nowym Sączu bardzo ograniczyło „własny” rynek edukacyjny. WSB-NLU aby przetrwać i się rozwijać musi mieć studentów z całego kraju i wzrastającą liczbę studentów z zagranicy przyjeżdżających na pełne studia (a nie tylko w ramach programów wymiany).

3. Wartość dodana w WSB-NLU w warunkach polskiego rynku edukacyjnego

Analiza porównawcza systemów kształcenia i jakości absolwentów uczelni uznanych za elitarne wyraźnie wskazuje, że absolwenci wynoszą z uczelni coś więcej niż tylko wiedzę i umiejętności. Coś co trudno jednoznacznie opisać ale co razem składa się na „wartość dodaną” uzyskaną w czasie studiowania.

W warunkach polskiej rzeczywistości chcąc stworzyć uczelnię elitarną, wyjątkową, unikalną, od wielu lat staramy się do naszych naturalnych przewag dokładać te rozwiązania, które składają się na wartość dodaną. WSB-NLU nie spełnia ani jednego klasycznego warunku niezbędnego do tworzenia uczelni elitarnej – nie mamy pieniędzy, nie zatrudniamy naukowców światowego formatu ani nie możemy wybierać spośród choćby kilkunastu czy kilku kandydatów na studia tych najbardziej uzdolnionych i zmotywowanych!

Dodatkowym czynnikiem niesłychania nie utrudniającym działalność naszych polskich prywatnych uczelni, nie tylko WSB-NLU, chcących uzyskać status uczelni elitarnej są nierówne warunki istniejące na polskim rynku edukacyjnym szkolnictwa wyższego. Oferowanie przez uczelnie państwowe studiów stacjonarnych nieodpłatnych (rocznie dla ok. 200 tys., czyli dla ponad 50% ogółu kandydatów) niezwykle utrudnia, jeśli wręcz nie uniemożliwia ubieganie się uczelni prywatnych o najzdolniejszych kandydatów na studia. Z drugiej strony ponad 300 uczelni prywatnych, z których zdecydowana większość oferuje słabe, lub bardzo słabe programy studiów, głównie niestacjonarnych, za bardzo niewielkie czesne, dodatkowo psuje rynek, wprowadzając zagrożenie „sprzedaży dyplomów” i psując obraz społeczny także najlepszych uczelni prywatnych. W ostatnich 3 latach pojawiło się do-

datkowe zagrożenie – coraz liczniejsze wyjazdy na studia zagraniczne polskich absolwentów szkół średnich (można domniemywać, że tych zdolniejszych). Nastąpiło bowiem zrównanie praw polskich studentów z prawami studentów innych państw członkowskich UE. Przybliżone dane wskazują, że na studia głównie do Wielkiej Brytanii, Niemiec, ale i innych państw „starej Unii” wyjeżdża rocznie do 20 tys. osób.

W tych warunkach konkurencyjnych polska uczelnia prywatna działająca z pobudek misyjnych, a nie komercyjnych, jeżeli chce sprostać najlepszym uczelniom w Polsce musi zastosować niestandardowe metody. WSB-NLU od samego początku istnienia starała się być uczelnią wyjątkową, stąd oparcie się na kulturze organizacyjnej i programach nauczania amerykańskiego uniwersytetu, niezwykle rozbudowany program nauki języków obcych (co na początku lat 90-tych było niezwykle trafną odpowiedzią na oczekiwania rynku, ale zarazem podniosło koszt studiów). Dodatkowo wyróżniała nas lokalizacja uczelni w niewielkim mieście co łamało stereotypy „miasta akademickiego”. Przewagi konkurencyjne skuteczne w latach 90-tych nie wystarczają w sytuacji znacznie bardziej konkurencyjnego rynku. Stąd cały czas staraliśmy się znaleźć nowe obszary, jeszcze bardziej budujące wizerunek unikalności i prowadzące w stronę uczelni elitarnej. Naszą odpowiedzią pod koniec lat 90-tych XX wieku było postawienie nowego celu, lepiej realizującego misję uczelni, tzn. budowania uczelni nachylonej w stronę studentów. Uczelni, która obok kształcenia na najwyższym poziomie chce ułatwić swoim studentom (szczególnie stacjonarnym) formowanie lub wzmocnienie postaw ułatwiających życie i pracę we współczesnym i przyszłym świecie. Wyróżnikiem studentów i absolwentów WSB-NLU staje się odwaga zmierzenia się z nieznanymi czy trudnymi zadaniami,

mi, otwartość na świat i jego ciekawość, wiara we własne możliwości wsparta przekonaniem, że ambicji musi towarzyszyć ciężka i systematyczna praca, krok po kroku. Po 15 latach pracy w WSB-NLU jestem pewien, że te postawy są najcenniejszą wartością dodaną, którą student może wynieść ze swojej uczelni. Stworzenie uczelni nachylonej w stronę studenta jest niezwykle trudne i jest zadaniem nigdy nie kończącym się. Wymaga stworzenia atmosfery prawdziwego środowiska akademickiego, łączącego studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy rozumieją, że to oni muszą stworzyć atmosferę dialogu, w której student poszukujący, aktywny, staje się oczekiwanym partnerem, a nie uciążliwym peentem. Tej atmosferze musi towarzyszyć stworzenie możliwie szerokich ofert studenckiego życia pozaklasowego i stałego otwarcia na nowe inicjatywy.

Zadaniem uczelni ambitnej, planującej odległą przyszłość, nie jest tylko jak najlepsze przygotowanie studentów do podjęcia pracy zawodowej, ale także przygotowanie studentów do aktywnego życia w sytuacji szybko zmieniającego się otoczenia. Istnieje dość szeroko rozpowszechnione przekonanie, że studia biznesowe przygotowują studentów do pracy tylko w przedsiębiorstwach. Analiza karier absolwentek i programów uczelni konkurencyjnych pokazuje, że studia biznesowe z dobrze „skrojonym” programem, łączącym niezbędne przedmioty specjalistyczne z wiedzą ogólną, lepiej przygotowują do pracy w bardzo różnych sektorach gospodarki, życia społecznego oraz działalności publicznej niż wyspecjalizowane studia jednotematyczne (np. fizyka czy biologia, itp.).

Poniżej przedstawiono wnioski z dotychczasowej działalności WSB-NLU w zakresie maksymalizowania wartości dodanej:

- I. Nie da się uzyskać efektu rozpoznawalności na rynku pracy absolwen-

- tów studiów niestacjonarnych nawet przy bardzo dobrze skrojonym programie i zastosowaniu nowoczesnych metod dydaktycznych. Nie da się też zapewnić maksymalizacji wartości dodanej, bo nie da się stworzyć dla nich tego drugiego elementu kształtowania postaw – studenckiego aktywnego życia pozaklasowego.
- II. Optymalna wielkość uczelni nastawionej na maksymalizację wartości dodanej to uczelnia kształcąca 2 do 3 tysięcy studentów stacjonarnych, wystarczająco duża aby uzyskać właściwy klimat życia studenckiego i wystarczająco mała aby konkretny student nie stał się tylko numerem indeksu.
 - III. Ze strony kierownictwa uczelni oraz całej kadry dydaktycznej i wszystkich pracowników administracji musi być widoczna postawa traktowania studentów i organizacji studenckich jako partnerów.
 - IV. Najistotniejszym, ale zarazem najtrudniejszym zadaniem jest stworzenie i stałe podtrzymywanie takiej atmosfery na uczelni, w której studenci mogą rozwijać swoje osobiste pasje, zainteresowania, a do dobrego tonu wśród studentów należy działalność zespołowa w różnych organizacjach studenckich.
 - V. Niezwykle ważne jest zindywidualizowanie relacji student – szkoła, w każdej grupie pracowników (np. bardzo istotny jest sposób traktowania studentów w dziekanacie, kasie czy bibliotece).
 - VI. Istnieje zespół procedur i zachowań pozwalających na wyłowienie szczególnie uzdolnionych, kreatywnych i innowacyjnych studentów, a zarazem stworzono w uczelni warunki pozwalające każdemu studentowi, na wzmocnienie jego indywidualnych uzdolnień i realizowanie osobistych pasji.
 - VII. Stworzone są warunki wspólnego ze studentami (a nie narzuconego przez administrację) tworzenia szerokiej oferty aktywności pozalekcyjnej.
 - VIII. Bardzo dobre efekty przynosi „gra” na liderów studenckich, wokół których powstają grupy studentów o wspólnych zainteresowaniach.
 - IX. Aktywność studencka podczas studiów przenosi się na wzrost postaw przedsiębiorczych. Badania własne pokazują, że ok. 30% studentów WSB-NLU – kierunków biznesowych – planuje tworzenie własnych firm lub samozatrudnienie podczas gdy przeciętna dla osób w tym wieku jest znacznie niższa.
 - X. Niezwykle wartościowe, długoterminowe rezultaty dało zaangażowanie się rektora w osobiste relacje ze studentami co przerodziło się w bardzo silne, długotrwałe i korzystne w wielu aspektach relacje Uczelni z absolwentami (czego szczególnie spektakularnym przykładem było zaprojektowanie, przeprowadzenie i sfinansowanie przez grupę absolwentów kampanii promocyjnej Uczelni w 2007 wartej 2,5 mln zł).

3. Wartość dodana w WSB-NLU w warunkach polskiego rynku edukacyjnego

Zespół cech i postaw pozwalających na aktywną pracę w gospodarce opartej na wiedzy i ułatwiających życie w spo-

łeczeństwie wiedzy można zdefiniować następująco:

- otwartość na otaczający świat, ciekawość świata,
- przedsiębiorczość,
- odwaga i elastyczność w myśleniu i działaniu,
- innowacyjność,
- aktywność społeczna,
- szeroka wiedza i umiejętność jej stosowania,
- umiejętność wyszukiwania i selekcjonowania informacji,

- zdolność do uzupełniania wiedzy,
- odpowiedzialność za słowa i czyny,
- zdolność do pracy zespołowej.

Z doświadczeń WSB-NLU jasno wynika, że tylko nieliczne z tych cech formowane są podczas zajęć akademickich, a pozostałe mogą powstawać tylko przy świadomym stworzeniu szans dla studentów uzyskania przez nich podczas studiów wartości dodanej.

Fotografie przedstawiają dwa zrealizowane billboardy w powyżej opisanej kampanii promocyjnej.



Krzysztof Pawłowski

CREATING AN ADDED VALUE BY HIGHER SCHOOL IN THE EDUCATION PROCESS BEYOND THE CURRICULUM

On the basis of his experience gained in the course of the last 15 years of managing business schools in Nowy Sącz and Tarnów, the author thinks about possibilities of enriching students with various values in the course of studies, but beyond the scope of a curriculum. To create an added value it is crucial to change previous views on the role of higher education institution in a society. Without questioning the importance of the offered knowledge and preparation of students for future work, it is essential to develop intellectual assets, which would allow for features and attitudes facilitating life in the knowledge society and work in the economy based on this knowledge. The author describes experiences of National-Louis University which is future-oriented and aims at activation of social milieu of university.

Jan Głuchowski¹**WPROWADZENIE
DO KOMUNIKATÓW**

Przedmiotem omówienia jest pięć komunikatów. Związane są one z nauką ekonomii natomiast w różnym stopniu nawiązują do tematyki tego zbioru, którego celem jest ocena, czy studia ekonomiczne sprowadzają się tylko do wiedzy i umiejętności. Różna jest objętość poszczególnych opracowań, która się waha od trzech do kilkunastu stron. Próbując je usystematyzować z punktu widzenia tematyki i poziomu jej uogólnienia należy wymienić:

- kształtowanie podstaw przedsiębiorczych na studiach ekonomicznych;
- kompetencje absolwentów uczelni ekonomicznej na przykładzie SGH;
- postawy absolwentów wobec wykształcenia i pracy zawodowej;

- ocenę studiów ekonomicznych z perspektywy absolwenta, menagera i profesora;
- system kształtowania jakości kształcenia w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

1. Punktem wyjścia refleksji Marii Romanowskiej na temat kształtowania postaw przedsiębiorczych przyszłych ekonomistów jest stwierdzenie, że zadaniem studiów ekonomicznych jest kształcenie absolwentów zdolnych do prowadzenia własnej działalności gospodarczej, a to przyszłych przedsiębiorców oraz menadżerów i specjalistów zatrudnionych w przedsiębiorstwie. Autorka afirmuje tym samym istniejący stan rzeczy, gdyż faktycznie na kierunkach ekonomicz-

¹ Autor jest profesorem zw. dr hab., rektorem Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu

nych kształci się w mniejszym stopniu przyszłych pracowników administracji państwowej, samorządowej oraz sfery non profit. Generalnie od wszystkich absolwentów kierunków ekonomicznych należy oczekiwać postaw przedsiębiorczych i umiejętności prowadzenia biznesu.

Autorka stawia sobie pytanie, czy przedsiębiorczość jest cechą charakteru i umysłu człowieka, czy elementem wyuczonych kwalifikacji? Odpowiadając na to pytanie stwierdza, że przedsiębiorczość jest w dużym stopniu cechą wrodzoną i nie każdy, nawet najlepiej wykształcony ekonomista ma szansę wykazania się postawą przedsiębiorczą w życiu prywatnym i miejscu pracy.

To bardzo ważne stwierdzenie, które w pełni podzielamy. Świadczą o tym niezliczone przykłady osób określanych mianem self-made menów, z których wielu zajęło trwałe miejsce w historii rozwoju gospodarczego. Warto przybliżyć w tym miejscu sylwetkę jednego z nich, który rozpoczął swą karierę jeszcze w XIX wieku.

Według danych Wielkiej Encyklopedii Powszechnej Andrew Carnegie wyemigrował do USA w 1848 roku i początkowo pracował w fabryce bawełny; 1853-1865 pracując dla Pensylwanii Railroad Co. wynalazł wagon sypialny i wprowadził go w amerykańskich liniach kolejowych. Stał się pierwszym właścicielem patentów Pullmana Co. W 1864 roku zakupił pola naftowe w Oil Creek w Pensylwanii. Od 1865 r. inwestował w przemysł stalowy i metalurgiczny, wybudował pierwsze w USA fabryki stali. W swoich zakładach wprowadził innowacje zarówno technologiczne (np. piece do wytopu w otwartym palenisku) jak i w rachunkowości (zmiana sposobu księgowania kosztów produkcji). Do 1887 roku osiągnął 1/7 krajowej produkcji stali, zrewolucjoni-

zował tę gałąź przemysłu i przyczynił się do osiągnięcia w tej dziedzinie przez USA pozycji światowego lidera. Od 1889 poświęcił się działalności filantropijnej, fundując m.in. 2 tys. bibliotek, utworzył fundusze emerytalne dla pracowników i pracowników nauki, finansował utworzenie Uniwersytetu w Pittsburgu, Carnegie Hall w Nowym Jorku i Pałacu Pokoju w Hadze. Klamrą spinającą tego typu błyskawiczną karierą finansową, połączoną z działalnością filantropijną jest aktualnie inny Amerykanin, Bill Gates. Zdaniem M. Romanowskiej osoby z wrodzonym „duchem przedsiębiorczości” muszą mieć możliwości rozwinięcia swych zdolności i ich profesjonalnego wykorzystania poprzez odpowiednie szkolenie. Proponuje więc wyselekcjonowanie takich osób za pomocą specjalnego testu spośród grona studentów i utworzenia dla nich przez uczelnie specjalnego programu rozwijania postaw przedsiębiorczych.

Zgadzając się z pierwszą częścią tych rozważań nie podzielmy w pełni drugiej. Specjalne programy tworzone przez uczelnie nie mogą rozwiązać problemu. Potrzebna jest natomiast owym wyselekcjonowanym studentom więź z praktyką. Tu już spotykamy konkretne działania podejmowane i realizowane na terenie uczelni, ale nie przez uczelnie. Myślę o rekrutowaniu, w drodze konkursowej, przez wielkie firmy swych potencjalnych pracowników.

Tego typu praktyki znane są od dziesiątków lat w USA i innych krajach zachodnich. W 1971 roku przebywając jako visiting professor w The University of Michigan uczestniczyłem w takim spotkaniu „werbunkowym”. Gospodarzem był szef największej wówczas firmy ubezpieczeń na życie „Life Insurance”. W pierwszym zdaniu stwierdził wprost: „Życie każdego człowieka to jego i nasz znakomity interes. Dołączając do nas możecie

znakomicie zarobić”. W moim toruńskim uniwersytecie co parę miesięcy pojawiają się plakaty zapraszające na spotkania z przedstawicielami międzynarodowych firm usługowych i produkcyjnych. Podobnie rzecz się ma w innych uczelniach. Szkoda, że wśród oferentów rzadko pojawiają się rodzime firmy, ale wynika to z ich słabszej pozycji konkurencyjnej i kapitałowej.

Uczelnie nie mają żadnej możliwości bezpośredniego lokowania nawet najlepszego absolwenta w sektorze gospodarczym. Mogą natomiast nie tylko być obserwatorem przedstawionych działań rekrutacyjnych, ale powinny te działania inspirować i wspierać.

W komunikacie wskazano na możliwe formy kształtowania postaw i zachowań przedsiębiorczych, wymieniając na pierwszym miejscu uczestnictwo w wykładach, ćwiczeniach i warsztatach z następujących przedmiotów: przedsiębiorczość, zarządzanie małym i średnim przedsiębiorstwem, organizacja i zarządzanie przedsiębiorstwem. Na liście zawierającej siedem takich form dopiero na trzecim miejscu zamieszczono praktyki zawodowe w firmie, a na piątym – pracę w studenckich firmach konsultingowych we współpracy z inkubatorem przedsiębiorczości. Tymczasem obie one zasługują na wyeksponowanie na czołowych miejscach. Niejasną jest ponadto ostatnia z zaproponowanych form „praca w przedsiębiorstwie, które jest ‘szkołą ćwiczeń’ dla danej uczelni”. Osobiście nie jest mi znany taki przypadek. Sama koncepcja przedsiębiorstwa prowadzonego przez uczelnię może być natomiast przedmiotem dyskusji.

Dobrze się stało, że wyartykułowano w tej części opracowania studenckie inkubatory przedsiębiorczości. Mimo, iż znajdują się one dopiero w stadium rozwoju, to w każdym przypadku stwarza-

ją wyjątkowe możliwości rozwoju dla przedsiębiorczości. Autorka poświęciła im aż szóstą część opracowania.

W konkluzji M. Romanowska stwierdza, że studenci legitymujący się predyspozycjami w zakresie przedsiębiorczości powinni mieć odrębny tryb kształcenia, który:

- oferowałby wiedzę pozwalającą na zaprojektowanie i prowadzenie własnego przedsiębiorstwa;
- stworzyłby możliwość udziału w realizacji projektu doradczego wspólnie z opiekunami naukowymi;
- umożliwiłby praktyki i staże zawodowe.

2. We wprowadzeniu do omówienia kompetencji absolwentów uczelni ekonomicznych autorzy (Stanisław Macioł i Barbara Minkiewicz) stwierdzają, że pracodawców nie interesuje przebieg procesu kształcenia, interesuje ich natomiast absolwent (użyty zwrot „produkt” razi).

Szefowie firm są skłonni współdziałać z uczelniami wówczas, gdy mają problemy ze znalezieniem kandydatów do pracy. W sytuacji pokrycia kadrowego współpraca ich nie interesuje.

Należy stwierdzić, że współpraca ta może mieć bardzo ścisły charakter. W poprzednim systemie ustrojowym mieliśmy do czynienia z sytuacjami, gdy tworzone specjalne wydziały politechniczne dla potrzeb konkretnych zakładów przemysłowych. W skrajnych przypadkach wielkie zakłady miały nawet „swoje” politechniki (przykładowo moskiewskie zakłady „Sierp i Młot”).

Autorzy stwierdzili, że źródła o oczekiwaniach wobec absolwentów są ograniczone. W rezultacie o posiadanych kompetencjach i ich przydatności można wnioskować w oparciu o:

- opinie samych absolwentów, przy czym badania na ten temat są sporadyczne i niereprezentatywne;
- opinie pracodawców, którzy z kolei uczestniczą w badaniach rzadko i niechętnie.

Trafnie spostrzeżono, że o potrzebach pracodawców można wnioskować z ogłoszeń prasowych. Oferty gazetowe pozwalają na ustalenie, jaki poziom wykształcenia, jakie kierunki, jakie umiejętności a nawet jakie predyspozycje kandydatów są poszukiwane.

Zasadniczym celem komunikatu jest przedstawienie kompetencji absolwenta uczelni ekonomicznej na przykładzie absolwentów Szkoły Głównej Handlowej na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród ponad 1300 absolwentów 2006 roku. Należy w związku z tym stwierdzić, że jest to grupa reprezentatywna, a same badania mają charakter aktualny.

Uwzględniając kryteria bolońskie i krajowe SGH zdecydowała się przejść na dwustopniowy system nauczania oraz poszerzanie oferty kierunkowej. Z punktu widzenia tematyki naszej konferencji zwraca uwagę wprowadzenie studiów administracyjnych. Za jeden z głównych celów uczelnia uznaje rozwój osobowy studentów, któremu ma służyć zarówno program kształcenia i metody jego realizacji, jak i pozaprogramowe działania.

W ramach działań programowych zwraca uwagę zawartość przedmiotów pozatekonicznych na Studium Pedagogicznym, takich jak psychologia czy sama pedagogika. Pozytywnym elementem w skali ogólnokrajowej jest funkcjonowanie Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji. Jednostka ta powstała we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim, Akademią Medyczną i Politechniką. Szkoda natomiast, że w komunikacie

nie przedstawiono treści programowych owego instytutu.

Pozaprogramowe możliwości rozwoju osobowego studentów sprowadzają się przede wszystkim do aktywności w ruchu naukowym, samorządzie i organizacjach studenckich. Są to typowe formy aktywności akademickiej, występujące w każdej innej uczelni. Można tylko domniemywać, że poziom merytoryczny działań w ramach tych form jest wyższy od przeciętnego w Polsce.

Autorzy stwierdzili, że stworzone studentom SGH możliwości rozwoju osobowego można ocenić wysoko. Z wymienionych sześciu argumentów, które mają za tym przemawiać, tylko trzy dotyczą kształcenia pozaprofesjonalnej sylwetki absolwentów tej wiodącej uczelni ekonomicznej w kraju, a to:

- nasycenie programu studiów wiedzą społeczną i humanistyczną;
- zakres i poziom nauczania języków obcych;
- wspieranie studenckiej działalności o charakterze kulturalnym i sportowym.

Część obszernego komunikatu dotyczy kwestii drugorzędnych z punktu widzenia tematyki tego tomu. Przykładem mogą być informacje o ocenie zadowolenia absolwentów ze studiów na SGH, stopnia opracowania poszczególnych rodzajów kompetencji (na 17 rodzajów tylko 3 mają związek z pozaprofesjonalnym profilem, a to umiejętność krytycznego myślenia i samokształcenia oraz znajomość języków obcych), czy rankingu kompetencji wymaganych przez pracodawcę, czy wykorzystaniu kwalifikacji nabytych w czasie studiów.

W podsumowaniu zwraca się uwagę, że absolwenci SGH wynieśli wiedzę i umiejętności, które w dużym stopniu są przy-

datne na rynku pracy. Dużą wartość ma końcowa refleksja – ponieważ wielu absolwentów nie pracuje zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów to wskazane jest bardziej interdyscyplinarne kształcenie przyszłych ekonomistów.

3. Komunikat Katarzyny Szczepańskiej-Woszczyna i Zdzisławy Dacko-Pikiewicz na temat postaw absolwentów wobec kształcenia i pracy zawodowej powstał na gruncie badań przeprowadzonych wśród absolwentów uczelni ekonomicznych w pięciu krajach: Belgii, Holandii, Niemiec, Polski i Węgier. Szkoda, że zabrakło informacji na temat samych uczelni. Ich ranga, wielkość, a nawet lokalizacja mogą mieć wpływ na prezentowane wyniki. Pozostaje mieć nadzieję, iż były to uczelnie porównywalne.

Autorki przedstawiły wyniki swych badań w następujących grupach:

- wykształcenie zdobyte w trakcie studiów;
- szanse absolwentów na rynku pracy;
- plany zawodowe.

Badania wykazały, że podejmując studia na danej uczelni uwzględniono oferowane kierunki i specjalności. O ile ta preferencja była zbieżna o tyle poważne odrębności zaistniały w przypadku preferencji związanej z lokalizacją szkoły wyższej. Respondenci z Polski ocenili swe umiejętności niższe od pozostałych, chociaż stan ich wiedzy ogólnej jest porównywalny z wiedzą kolegów z Niemiec, Skandynawii i Belgii.

Respondenci ze wszystkich krajów uważają znajomość języków obcych za niezbędną. Zgodnie z oczekiwaniami większość z nich posługuje się językiem angielskim. Przywiązanie do języków jest rzeczą wielce chwalebna, gdyż ich znajomość nie tylko znakomicie dopełnia kwalifikacje ekonomisty, ale jest też

częścią szeroko rozumianej kultury humanistycznej. Język pozwala na kontakt z literaturą i sztuką zagraniczną. Pozwala też lepiej zrozumieć mentalność narodu, który się nim posługuje.

Ważką jest odpowiedź na pytanie, gdzie absolwenci są skłonni podjąć pracę. Znaczna część z nich wskazała własny kraj, przy czym w kolejności wyglądało następująco: Belgia, Holandia, Polska, Niemcy i Węgry. Ci zaś, którzy dopuszczali pracę zagraniczną w przeważającej części wskazywali kraje Unii Europejskiej.

Oczekiwania respondentów wiązały się na pierwszym miejscu z wysokimi zarobkami i udaną karierą zawodową. Chwalebnym jest natomiast fakt, że drugą z preferencji była możliwość ciągłego kształcenia się. Większość zadeklarowała, iż nie uważa wybranego na studiach zawodu za godny wykonywania przez całe życie.

Zdaniem Auterek mimo występujących różnic w odpowiedziach na pytania zawarte w ankiecie, widoczny jest wpływ mentalności danego narodu, cenionych wartości oraz sposobu postrzegania świata. Stwierdziły też, że na wyniki wpływa nie tylko rzeczywisty poziom posiadanych umiejętności, ale i różnice międzykulturowe powodujące, że społeczeństwo polskie raczej zaniża swoje możliwości.

4. Opracowanie Piotra Banaszyka poświęcone zostało systemowi kształtowania jakości kształcenia w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Autor skupił swą uwagę na dwóch kwestiach: strukturze systemu kształtowania jakości oraz standardom przebiegu i efektów kształcenia. Wyróżniający ją własny system kształtowania jakości kształcenia w poznańskiej uczelni obejmuje:

- procedury jakości kształcenia;

- standardy przebiegu i efektów kształcenia;
- organizację zapewniającą jakość kształcenia.

Na uwagę zasługuje zautomatyzowany system zbierania i analizowania opinii studentów o zajęciach i wykładowcach, którzy je prowadzą. W tym celu prowadzona jest baza danych, która łączy nazwy przedmiotów dydaktycznych z nazwiskiem nauczyciela akademickiego, realizującego ów przedmiot. Każdy student otrzymuje z końcem semestru literowo-cyfrowy kod dostępu, który pozwala wypełnić elektroniczną ankietę, do której dostęp jest jednokrotny i po wypełnieniu treści nie ma możliwości wprowadzenia zmian.

W tym miejscu zabrakło jednak najważniejszej informacji. Rodzi się bowiem pytanie, jak uczelnia poznańska wykorzystuje te dane. Czy istnieje jakiś system wyciągania konsekwencji w stosunku do złych nauczycieli akademickich oraz czy istnieje jakiś system premiowania dobrych? Dotychczasowa praktyka wskazuje bowiem na rzecz następującą. O ile niektórym uczelniom udaje się przeforować i wdrożyć system ankietowych ocen pracowników, o tyle zebrane informacje zostają udostępniane nielicznej grupie osób kierujących wydziałem czy uczelnią. I na tym sprawa się kończy.

Plany studiów i programy dostępne są na stronach internetowych. Od ponad roku wdraża się system edukacji na odległość, oparty na wykorzystaniu platformy Moodle. W tym miejscu zabrakło z kolei wskazania, jaka część programu jest realizowana w ten sposób, jakie przedmioty, czy wreszcie program realizowany w tym trybie ma charakter fakultatywny, czy obligatoryjny?

Szkoda wreszcie, że problematyka komunikatu nie została zsynchronizowa-

na z tematyką tego zbioru artykułów i komunikatów.

5. Komunikat Przemysława Deszczyńskiego jest swoistym fragmentem biografii autora. Ocena studiów ekonomicznych została dokonana z perspektywy absolwenta, menedżera i profesora. Sęk w tym, że poszczególne okresy życia przypadają na różne, nieporównywalne ze sobą warunki ustrojowe, polityczne i gospodarcze. Elementów zbieżnych można się doszukiwać jedynie w okresie menedżerskim i profesorskim. W rezultacie opracowanie daje perspektywiczny ogląd polskiej rzeczywistości ekonomicznej na przestrzeni trzech dekad. Jest to ujęcie zamierzone i dlatego jego zawartość nie może być kwestionowana. Nasuwa się natomiast refleksja, że przydatnym byłby aktualny trójkąt na temat studiów ekonomicznych: absolwenta, biznesmena i profesora.

Nawiązując do obecnych uwarunkowań stwierdzono, że o ile zostały stworzone silne podstawy ekonomiczne polskiej gospodarki, o tyle duży niepokój budzi jakość demokracji w Polsce, a zwłaszcza brak tak charakterystycznego dla w pełni dojrzałych demokracji społeczeństwa obywatelskiego. Autor wskazuje, że aby osiąść wiedzę ekonomiczną nie trzeba 5 lat, bowiem można ją uzyskać i udokumentować dyplomem licencjata po 2 lub 3 latach.

Autor stwierdził jednoznacznie i entuzjastycznie, że w warunkach dokonującej się globalizacji nie ma żadnych wątpliwości, iż najbardziej aktywnym zawodem jest zawód ekonomisty. Wiąże się on z bezcenną wiedzą i możliwością racjonalnego wydatkowania własnych środków finansowych i ich optymalnego inwestowania.

Nasuwać się w tym miejscu dwie refleksje. Po pierwsze, nie każda uczelnia i nie

każdy dyplom wyposażają w bezcenną wiedzę. Może to być wiedza niedostateczna. Po drugie, przyjemność inwestowania przez ekonomistę własnych środków wymaga ich uprzedniego posiadania.

Sformułowano pytanie, dlaczego absolwenci studiów ekonomicznych nie włączyli się – generalnie rzecz biorąc – w proces transformacji i nie spożytkowali swych talentów dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego? Przyczyny znaleziono w niedostatku ilościowym ekonomistów oraz fakcie, że wśród opozycji solidarnościowej, z której rekrutowali się późniejsi przywódcy polityczni, kluczową rolę odegrali reprezentanci innych zawodów. Uznano przy tym, że mierny ale wierny polityk wypiera lub zniechęca do uczestnictwa w życiu politycznym jednostkę wybitną, o trwałych poglądach.

Stwierdzono, że presja czasu i cykliczne rozliczenia wyników nie pozwalają na działalność polityczną, z kolei podjęcie działalności politycznej przez właścicieli firm stwarza potencjalne zagrożenia sankcjami po zmianie ekipy sprawującej władzę.

Z perspektywy profesorskiej uznano, że aby studia ekonomiczne nie wiązały się wyłącznie z przyswajaniem wiedzy i umiejętności konieczne jest podjęcie zarówno doraźnych jak i długofalowych działań. Zalecano w związku z tym uzupełnienie programu studiów ekonomicznych – na zasadzie obligatoryjności – o przedmioty z nauki o społeczeństwie aby:

- umożliwić im zrozumienie mechanizmów funkcjonowania demokratycznych państw;
- przyswoić zasady zachowań parlamentarnych;
- uzmysłwić proces przekształcania się woli społeczeństwa w wolę państwa, przy równoczesnym zachowaniu procedur prawnych.

Podpisujemy się oburącz pod tymi postulatami.

6. Generalnie należy stwierdzić, że niektórzy autorzy komunikatów – wbrew założonej tematyce – skoncentrowali się zbyt na wiedzy i umiejętnościach na studiach ekonomicznych. Równocześnie zaprezentowano bogate spektrum przeżyć i konkretnych propozycji mających wzbogacić samego absolwenta studiów ekonomicznych oraz uczynić go bardziej przydatnym dla społeczeństwa.

W tej grupie mieszczą się proponowane zmiany w programach nauczania, wprowadzenie tematyki ustrojowej, funkcjonowania państwa, tworzenie społeczeństwa obywatelskiego i współdziałania w tej strukturze.

Lektura komunikatów pozwala skonstatować, że wielokrotnie przewija się w nich wątek nauki i znajomości języków obcych. Jest to problem trudny do przecenienia. Języki obce są nie tylko niezbędne w warunkach globalizacji przy wykonywaniu zawodu ekonomisty, ale znakomicie wpływają na poszerzenie znajomości ludzi i świata, likwidują jeden z elementów zaściankowości i poczucia niższości. Z największym uznaniem należy też przyjąć rozwiązania instytucjonalne, integrujące potencjał uczelni ekonomicznych, uniwersyteckich, medycznych i technicznych. Na tym tle na specjalną uwagę zasługuje nieporuszony problem funkcjonowania wydziałów ekonomicznych o bogatej strukturze fakultetów uniwersyteckich oraz jednowydziałowych szkół niepublicznych czy akademii ekonomicznych. Zresztą w gronie tych ostatnich kilka pretenduje do uzyskania uniwersyteckiego statusu. Należy stwierdzić, że proces wychodzenia nauczania ekonomicznego z ram wyłącznie profesjonalnych na forum ogólnoakademickie już się rozpoczął i można mu tylko życzyć owocnego rozwoju.

KSZTAŁTOWANIE POSTAW PRZEDSIĘBIORCZYCH NA STUDIACH EKONOMICZNYCH

Nauczanie przedsiębiorczości powinno być nakierowane na studentów, którzy mają wrodzone predyspozycje do zachowań przedsiębiorczych, co można stwierdzić za pomocą testu psychologicznego. Dla tak wyselekcjonowanych studentów należy stworzyć program kształcenia, w którym student obok specjalnego programu zajęć akademickich otrzyma dużą dawkę „wiedzy gorącej” dzięki stworzeniu mu możliwości udziału w projektach restrukturyzacyjnych lub założenia własnego przedsiębiorstwa.

Zadaniem studiów ekonomicznych jest kształcenie absolwentów zdolnych do prowadzenia własnej działalności gospodarczej – przyszłych przedsiębiorców, jak również menedżerów i specjalistów zatrudnionych w przedsiębiorstwach.

W mniejszym stopniu kierunki ekonomiczne kształcą absolwentów dla potrzeb organów administracji państwowej i samorządowej oraz sfery non profit. Od wszystkich absolwentów kierunków ekonomicznych, a w szczególności tych, którzy znajdują zatrudnienie w przedsiębiorstwach lub będą je tworzyli i zarządzali nimi jako właściciele, oczekuje się postaw przedsiębiorczych i umiejętności prowadzenia biznesu.

Powstaje pytanie, jak kształcić studentów, aby byli zdolni do ponoszenia ry-

zyka przedsiębiorcy, podejmowali trafne decyzje inwestycyjne, przewidywali zagrożenia i szanse rozwojowe i umieli z wyprzedzeniem dostosować swoje przedsiębiorstwo do przewidywanych zmian otoczenia.

Trzeba przede wszystkim odpowiedzieć sobie na pytanie, czy przedsiębiorczość jest cechą charakteru i umysłu człowieka czy elementem wyuczonych kwalifikacji? Jeżeli przyjmujemy, że postawy przedsiębiorcze są wrodzoną cechą umysłu i charakteru człowieka, to nie możemy mówić o uczeniu przedsiębiorczości, a jedynie o wyposażaniu jednostek przejawiających cechę przedsiębiorczości w wiedzę niezbędną, aby profesjonalnie wykorzystywać ten dar.

Skłaniam się do stwierdzenia, że przedsiębiorczość jest w dużym stopniu cechą

¹ Autorka jest profesorem zw. dr hab., prorektorem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie

wrodzoną i nie każdy, nawet najlepiej wykształcony i wytrenowany ekonomista, może przejawiać postawę przedsiębiorczą w życiu prywatnym i w miejscu pracy. Ale osoby z wrodzonym „duchem przedsiębiorczości” muszą mieć możliwość rozwinięcia tych zdolności i ich profesjonalnego wykorzystania poprzez odpowiednie szkolenie. Dla tych osób, wyselekcjonowanych np. za pomocą specjalnego testu spośród grona studentów, uczelnia powinna stworzyć specjalny program rozwijania postaw przedsiębiorczych.

Należy pamiętać, że przedsiębiorczość nie przejawia się tylko w obszarze prowadzenia własnego przedsiębiorstwa, ale także w umiejętności przedsiębiorczego działania w strukturach przedsiębiorstw i organizacji non profit, w której człowiek jest zatrudniony. Zatem kształcenie powinno także uwzględniać kształcenie „wewnętrznego przedsiębiorcy”, przyszłego menedżera i kierownika projektu.

Kształcenie postaw i zachowań przedsiębiorczych w okresie studiów może przybierać różne formy m.in.:

1. Uczestnictwa w wykładach, ćwiczeniach i warsztatach z przedmiotów takich jak: przedsiębiorczość, zarządzanie małym i średnim przedsiębiorstwem, organizacja i zarządzanie przedsiębiorstwem, na których studenci dowiadują się jak założyć przedsiębiorstwo i jak nim zarządzać;
2. Realizowania projektów w ramach studenckiego ruchu naukowego – studenci uczą się stawiania celów, organizowania i motywowania ludzi wokół projektu, zdobywania środków na realizację projektów, poszukiwania partnerów, negocjowania i wielu innych praktycznych umiejętności potrzebnych w biznesie;
3. Praktyki zawodowej w przedsiębiorstwie;

4. Uczestnictwa w zorganizowanych formach wolontariatu np. w postaci wspomagania uniwersytetu trzeciego wieku czy domu dziecka, z którym współpracuje uczelnia;
5. Pracy w studenckich firmach konsultingowych lub inkubatorze przedsiębiorczości;
6. Zakładania i prowadzenie własnego przedsiębiorstwa we współpracy z inkubatorem przedsiębiorczości;
7. Pracy w przedsiębiorstwie, które jest „szkołą ćwiczeń” dla danej uczelni.

Każda z wymienionych wyżej form zdobywania wiedzy i umiejętności potrzebnych przyszłym przedsiębiorcom jest istotna, ale zdecydowanie należy preferować te sposoby, które dają studentowi tzw. „wiedzę gorącą” – umiejętność zastosowania konkretnych rozwiązań w praktyce. Dwie ostatnie formy – mało znane w polskich uczelniach omówię szerzej w komunikacie.

Akademickie inkubatory przedsiębiorczości są oryginalnym polskim pomysłem. Inkubatory te funkcjonują już w 19 polskich uczelniach i stale rośnie liczba zrealizowanych przez nie projektów biznesowych. Cele i model działania akademickich inkubatorów przedsiębiorczości trafnie opisuje Dariusz Żuk, jeden z twórców tego pomysłu, obecnie prezes fundacji Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości: „Zajmujemy się preinkubacją, czyli umożliwiamy komuś założenie firmy, która działa w ramach większej organizacji. Dzięki temu młody biznesmen nie odprowadza składek ZUS, nie wnosi opłat skarbowych. Bierzemy na siebie prowadzenie księgowości, przejmujemy urzędowe opłaty itd. W praktyce więc młody człowiek przychodzi do nas z pomysłem na biznes, a my pomagamy mu go rozkręcić. Podpowiadamy, jak stworzyć plan marketingowy, pomagamy w reklamie usług i produktów, a nawet pozyskujemy zlecenia. Co istotne, nie

jesteśmy właścicielami tych firm. Taki biznes działa w ramach fundacji. Ale w każdej chwili może z niej wyjść i działać samodzielnie” [1]. Nadzwyczajne ułatwienia i redukcja ryzyka osłabiają opory psychologiczne młodego przedsiębiorcy przed założeniem biznesu, z drugiej strony „wiedza zimna”, nabyta na studiach, pozwala na profesjonalne zaplanowanie i rozwinięcie własnego przedsiębiorstwa.

Pomysł na „szkołę ćwiczeń” nawiązuje do systemu kształcenia nauczycieli w szkołach, które wchodzi w skład uczelni wyższej, w której studenci wydziałów pedagogicznych odbywają staże i praktyki. Dobrym rozwiązaniem w szkołach biznesu byłoby wprowadzanie studentów do działalności doradczej prowadzonej na zasadach komercyjnych np. przez wyodrębnioną spółkę czy biuro uczelni. To zetknięcie z praktyką i możliwość aktywnego udziału w restrukturyzacji przedsiębiorstwa daje duży zastrzyk „wiedzy gorącej” tak ważnej przy realizacji projektów biznesowych. Wiedzy zdobywanej nie metodą prób i błędów, ale w procesie współdziałania z profesjonalnymi doradcami.

Dalej idącym rozwiązaniem jest prowadzenie przez uczelnię własnego przedsiębiorstwa, w którym studenci byłiby zatrudniani lub odbywali praktyki zawodowe pod bezpośrednią kontrolą naukowych opiekunów. Moim zdaniem uczelnie ekonomiczne z powodzeniem mogą pełnić funkcję tzw. niańki przedsiębiorstw, czyli kupować udziały lub w innej for-

mie przejmować kontrolę nad przedsiębiorstwem w sytuacji kryzysowej w celu jego restrukturyzacji i dalszej sprzedaży. Umożliwiłoby to bardziej masowy udział studentów w procesie restrukturyzacji i zarządzania przedsiębiorstwem z możliwością czasowego zatrudnienia. Status prawny uczelni publicznych w Polsce jest tu przeszkodą, ale w szkołach niepublicznych takie rozwiązanie może być realne.

Podsumowując, studenci o specjalnych predyspozycjach w zakresie przedsiębiorczości powinni mieć odrębną ścieżkę kształcenia, skonstruowaną na następujących zasadach:

1. Uwzględnienie w programie ścieżki przedmiotów dających wiedzę i kształtujących umiejętności zarządcze i organizacyjne na poziomie co najmniej zaprojektowania i prowadzenia własnego przedsiębiorstwa lub poprowadzenia złożonego projektu,
2. Uzupełnienie wiedzy akademickiej o znajomość praktyki i doświadczenie na poziomie dużo wyższym, niż tradycyjnie ma to miejsce na uczelni, poprzez stworzenie możliwości zrealizowania konkretnego przedsięwzięcia biznesowego np. w ramach akademickiego inkubatora przedsiębiorczości, udziału w realizacji projektu doradczego wspólnie z opiekunami naukowymi lub zatrudnienie w „przedsiębiorstwie ćwiczeń” na czas realizacji projektu restrukturyzacyjnego.
3. Uzupełnienie programu ścieżki praktykami i stażami zawodowymi

Literatura

- [1] Arendt H., (1983), *Man in the Dark Times*, New York, 1983 (za:) [3, s. 92, 199]

Maria Romanowska

Stanisław Macioł¹
Barbara Minkiewicz²

SHAPING OF ENTREPRENEURIAL ATTITUDES OF ECONOMIC EDUCATION

Teaching initiative should be aimed at students who have innate ability to enterprising behavior, which can be ascertained by means of psychological test. For the selected students, a curriculum should be created which would give them not only special academic syllabus but also a large dose of „hot knowledge” (practical knowledge) by means of creating the chance to take part in restructuring projects or to set up their own company.

KOMPETENCJE ABSOLWENTÓW UCZELNI EKONOMICZNEJ. PRZYKŁAD SGH

Próba odpowiedzi na pytania: jakie kompetencje mają absolwenci uczelni ekonomicznej? Czy są one poszukiwane na rynku pracy? Rezultaty oparte są na podstawie opinii ponad 1300 absolwentów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Badania przeprowadzone zostały w 2006 r. Dostarczyły informacji o stopniu (nie)zgodności wchodzenia absolwentów na rynek, pokazują ponadto proces dostosowywania kwalifikacji i zapotrzebowania na nie w trakcie pracy. Następuje on poprzez zmianę zakresu obowiązków, stanowiska, zakładu pracy, lub poprzez zmianę kwalifikacji, w rezultacie podjętych kursów, szkoleń lub studiów podyplomowych. O (nie)dostosowaniu kompetencji zaś Autorzy wnioskują pośrednio – na podstawie analizy możliwości (programowych i pozaprogramowych), jakie stwarza studentom uczelnia.

1. Wprowadzenie

Urynkowienie edukacji to nie tylko możliwość tworzenia uczelni niepublicznych, prowadzenia studiów odpłatnych i konkurencja na rynku usług edukacyjnych, ale też dostosowanie jej do potrzeb gospodarki, a więc wyposażenie absolwenta w takie kompetencje³, które pozwolą mu znaleźć pracę, sprostać zawodowym wyzwaniom, zbilansować koszty i korzyści z inwestycji w edukację. Wiedza, jakie te potrzeby powinny być jest trudna do zdobycia. Na ogół pracodawców nie interesuje przebieg procesu kształcenia – interesuje ich produkt. I o ile są skłonni

współdziałać z uczelniami w sytuacji, gdy mają problem ze znalezieniem kandydatów do pracy, o tyle w sytuacji odwrotnej – raczej nie. Wydaje się, że problem wzajemnych dostosowań oczekiwanych i posiadanych kompetencji, to przede wszystkim problem samych absolwentów (bo to oni czerpią korzyści i ponoszą koszty z tym związane), a w dalszej kolejności problem uczelni (bo może się przekładać na większe lub mniejsze zainteresowanie podejmowaniem w niej kształcenia), państwa (racjonalności wykorzystania publicznych nakładów na szkolnictwo)

¹ Autor jest doktorem, dyrektorem Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH w Warszawie

² Autorka jest doktorem w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH w Warszawie

³ Kompetencje: zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności; łac. competentia = odpowiedniość, zgodność, w [6, s. 510].

i wreszcie pracodawców, ale to w zależności od sytuacji na rynku pracy (bilansu podaży kadr i popytu na kadry o najwyższych kwalifikacjach).

Źródła informacji o tym, jaki powinien być absolwent, są ograniczone. O posiadanych kompetencjach i o ich przydatności wnioskować można z opinii samych absolwentów (ale badania losów absolwentów są prowadzone sporadycznie, na ogół są niereprezentatywne i z reguły użyteczne tylko dla prowadzącej je uczelni), z opinii pracodawców (ale ci uczestniczą w takich badaniach bardzo niechętnie, stąd też prowadzone są one jeszcze rzadziej niż badania absolwentów).

Pośrednio, o potrzebach pracodawców dowiedzieć się można z ogłoszeń prasowych. Na podstawie publikowanych w prasie ofert można starać się ustalić, na jaki poziom kształcenia (średni, wyższy), na jakie kierunki (ekonomiczne, techniczne czy inne), na jakie umiejętności (np. językowe, informatyczne) i – sporadycznie – na jakie cechy kandydatów (uczciwy, lojalny, pracowity) jest przede wszystkim zapotrzebowanie⁴.

Ponieważ niektóre ze składowych kompetencji absolwenta, zwłaszcza postawy i cechy, tylko w niewielkim stopniu są „wymuszane” – oczekiwane i premiowane przez pracodawców, to chociaż czasem znajdują odbicie w dokumentach strategicznych uczelni (jej misji⁵ i/lub strategii), trudno je odnaleźć w programach studiów. Także postawy obywatelskie⁶. Tym bardziej, że trudno byłoby wprost określić, w jaki sposób i w jakim

zakresie na tym etapie edukacji miałyby być one kształtowane. Trudno też oddzielić wpływ na nie edukacji formalnej, nieformalnej, grup rówieśniczych, mediów i rodziny. Ponadto są one trudno mierzalne i nie ujmowane w statystykach publicznych (np. patriotyzm), a dane na temat niektórych aktywności – niejednoznaczne. W tej sytuacji warto przyjrzeć się międzynarodowym (bolońskim) i krajowym regulacjom w zakresie szkolnictwa wyższego oraz spróbować odpowiedzieć na pytanie, czy i w jaki sposób sprzyjają one zapotrzebowaniu rynku pracy na określone kompetencje, czy antycypują to zapotrzebowanie i – jeśli tak – czy te przewidywania są trafne.

Zasadniczym celem niniejszego komunikatu jest jednak przedstawienie kompetencji absolwenta uczelni ekonomicznej, na przykładzie kompetencji absolwenta Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Spróbujemy odpowiedzieć na pytania, czy uczelnia ekonomiczna sprzyja (i jeśli tak, to w jaki sposób) rozwojowi osobowemu studenta? I czy przygotowuje go do potrzeb rynku pracy? Odwołamy się także do niektórych wprowadzanych w SGH regulacji programowo-organizacyjnych. Podstawę rozważań stanowią wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w 2006 roku z okazji jubileuszu stulecia SGH wśród ponad 1300 jej absolwentów z ostatnich lat, [por. 2].

Opinie respondentów na temat programu, sposobu i warunków kształcenia i ich losów zawodowych pokażą, na ile kierunek regulacji i reform sprzyja ich karierom w biznesie.

2. Przygotowanie do pracy i rozwój osobowy studentów – współczesne cele kształcenia

2.1. Standardy kwalifikacji absolwenta w regulacjach bolońskich, krajowych i uczelnianych

W krajach europejskich uczestniczących w Procesie Bolońskim trwają prace nad określeniem ramowej struktury kwalifikacji (*qualification framework*)⁷ związanych z dyplomami studiów akademickich i zawodowych I i II stopnia. Każdy z dyplomów powinien bowiem zawierać opis tego, co jego posiadacz będzie umiał. Chodzi tutaj o „efekty kształcenia (*learning outcomes, competences*)”, określające zakres wiedzy i umiejętności posiadanych przez absolwentów (*knowledge, skills*), a także charakteryzujące jego postawy” [7, s. 21].

Oczekiwane efekty kształcenia – kompetencje absolwenta – opisywane są przez odpowiednie wskaźniki (deskryptory), takie jak: 1. wiedza i rozumienie (*knowing and understanding*), 2. wiedza, jak działać (*knowing how to act*) i 3. wiedza, jak być (*knowing how to be*). Wytyczne dotyczące postaw – wiedza, jak być – znaleźć można m.in. w *deskryptorach dublińskich*. I tak:

1. absolwent studiów I stopnia powinien umieć zbierać i interpretować dane, na tej podstawie formułować sądy, które zawierają istotne przemyslenia

dotyczące ważnych kwestii społecznych lub etycznych,

2. absolwent studiów II stopnia ma potrafić łączyć zdobyte wiadomości w całość i radzić sobie z ich złożonością oraz umieć formułować sądy na podstawie niepełnej informacji m.in. na temat odpowiedzialności społecznej i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce swojej wiedzy i sądów,
3. absolwent studiów III stopnia powinien być w stanie przyczynić się do postępu społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy⁸.
4. Takie podejście – myślenie w kategoriach efektów kształcenia – wymaga nowej metodyki opracowania programów studiów⁹.

Stąd też opracowywane dziś standardy kształcenia¹⁰ są tymczasowe. Przewiduje się, że po ich przyjęciu i dostosowaniu do nich przez uczelnie programów studiów, rozpoczną się prace nad nową wersją tych dokumentów. Poprzedzi je opracowanie Krajowej Ramowej Struktury Kwalifikacji¹¹, która powinna powstać do 2010 r.

⁴ Więcej o tym [3]

⁵ Jednym z podstawowych składników misji i wyróżnikiem SGH jest służba społeczna rozumiana jako: „...wrażliwość na problemy życia obywatelskiego, (...) nawiązywanie więzi z podmiotami otoczenia społecznego (...), (...) upowszechnianie służebnych postaw ekonomistów wobec społeczeństwa (...), wpajanie słuchaczom postawy służebności wobec społeczeństwa”.

⁶ Jak np. pomoc dla państwa, zaangażowanie, działalność charytatywna (WOŚP), zainteresowanie sprawami społecznymi, prace społeczne.

⁷ Kwalifikacje te rozumiane są jako „kwalifikacje formalne”, czyli tytuły, stopnie i odpowiadające im dyplomy lub inne świadectwa po ukończonym etapie kształcenia i potwierdzające posiadanie przez absolwenta określonej wiedzy, umiejętności i postaw. [zob. 1].

⁸ Za: E. Chmielecka, *Ramowa struktura kwalifikacji absolwenta a standaryzacja studiów* (wystąpienie na seminarium bolońskim, 8 czerwca 2006, AE w Poznaniu).

⁹ W tradycyjnej punktem wyjścia są wymagania programowe (tj. minima programowe i łączna liczba godzin zajęć), w zaproponowanej w ramach projektu Tuning – efekty kształcenia. Na ich podstawie uczelnie tworzą swoje „autorskie” programy studiów i dobierają do nich odpowiednie techniki nauczania [7, s. 22-23].

¹⁰ Projekty standardów kształcenia są dostępne m.in. na stronach RGSzW: <http://www.rgsz.edu.pl>. W lutym 2007 Rada Główna Szkolnictwa Wyższego rekomendowała skierowanie ich do dalszych etapów legislacyjnych.

¹¹ Co – w efekcie – dostarczy informacji o kompetencjach absolwentów poszczególnych ścieżek kształcenia, o możliwościach kontynuacji kształcenia w aspekcie kształcenia przez całe życie, pozwoli na porównywalność efektów kształcenia i zdefiniowanie standardów w oparciu o efekty kształcenia (<http://www.nauka.gov.pl/mein/>).

Warto też zwrócić uwagę, że w ogłoszonych na stronach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w marcu 2007 r. rządowych założeniach do nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* znalazły się m.in.: podniesienie jakości kształcenia (poprzez dostosowanie organizacji studiów do zasad *Procesu Bolońskiego*, zwiększenie międzynarodowej mobilności studentów i nauczycieli akademickich, zmiany w systemie studiów doktoranckich, zróżnicowanie finansowania uczelni i stopnia ich samodzielności), konsolidacja uczelni, zmiany w systemie ich finansowania, zwiększenie dostępności do studiów, lepsze dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy¹².

W ten sposób bezpośrednio nawiązuje się do pierwszego z czterech celów kształcenia w *Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, jakim jest właśnie przygotowanie do pracy. Pozostałe trzy cele realizowane w *Procesie Bolońskim*, to: rozwój osobowy, przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie¹³ oraz rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej [5].

Zarówno uregulowania bolońskie, jak i krajowe znajdują swoje odbicie w regulacjach uczelnianych.

Przykładowo: SGH wprowadziła dwustopniowy system studiów od roku akademickiego 2006/2007, prowadząc równolegle, do „wygaśnięcia”, jednolite studia magisterskie. Poszerzono także ofertę kierunkową Uczelni¹⁴ i wyraźnie zmodyfikowano program¹⁵.

Przy konstrukcji programu nowych studiów utrzymano zasady, na których opierał się dotychczasowy system kształcenia, a mianowicie: indywidualizacji studiów, swobody wyboru wykładowców oraz system punktowy.

Dzięki dużemu potencjałowi naukowemu Szkoła oferuje szeroką pulę przedmiotów, umożliwiającą konstruowanie indywidualnych ścieżek studiów.

Konkurencja pomiędzy wykładowcami na ogół sprzyja jakości zajęć, a punktowy system rozliczania studiów i wyceń przedmiotów – mobilności studentów – skłania ich do realizacji części programu w innych uczelniach i/lub na innych kierunkach studiów.

Terozwiązania stały się źródłem przewagi konkurencyjnej uczelni na rynku, rosnącego zainteresowania podejmowaniem w niej studiów, także rosnącego zainteresowania pracodawców jej absolwentami.

2.2. Rozwój osobowy studentów

Warto postawić pytanie, czy i w jaki sposób SGH realizuje jeden z głównych celów kształcenia – rozwój osobowy studenta¹⁶? Z prowadzonych badań (nad dydaktyką, nad aktywnością edukacyjną i zawodową studentów, losów zawodowych absolwentów uczelni), z analizy programów studiów (i kierunków zmian programowych) i z naszych obserwacji wynika, że studenci SGH mają wiele możliwości rozwoju osobowego. Można je umownie podzielić na te, które zawarte są w programie kształcenia i w metodach jego realizacji, jak i te, które oferuje Szkoła dodatkowo, poza obowiązującym programem studiów.

Zasada indywidualizacji kształcenia umożliwia studentom SGH konstruowanie ścieżki studiów zgodnie z ich zainteresowaniem. Ten tryb studiowania wymaga od studenta postawy twórczej, rozwija jego samoświadomość i uczy odpowiedzialności za budowanie swojej kariery.

Uczelnia wymaga od studenta znajomości ogólnej wiedzy społeczno-humanistycznej w stopniu znacznie większym niż wynika to z zaleceń zawartych w standardach kształcenia. Każdy student SGH ubiegający się o dyplom magistra musi zaliczyć filozofię, socjologię, logikę i naukę o państwie, a także historię

gospodarczą i politykę społeczną, w sumie 165 godzin zajęć.

Jednocześnie SGH oferuje studentom bardzo bogaty zestaw przedmiotów tzw. swobodnego wyboru o wyrażnie zróżnicowanej tematyce: od ściśle ekonomicznej, poprzez m.in. zarządzanie, informatykę, aż do psychologiczno-pedagogicznej. Przedmioty psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne nie tylko kształcą, ale i wychowują – uczą wrażliwości społecznej. Ponadto znaczna część przedmiotów swobodnego wyboru prowadzona jest w formie konwersatoryjnej lub ćwiczeniowej, co sprzyja kształtowaniu odpowiednich umiejętności zawodowych i interpersonalnych.

Studenci znający język niemiecki mogą być słuchaczami trzysemestralnego Studium Nauk Ekonomicznych i Społecznych, którego organizatorem jest Polsko-Niemieckie Forum Akademickie przy SGH, działające w ramach Niemieckiej Służby Wymiany Akademickiej DAAD. Celem Studium jest m.in. podniesienie znajomości języka niemieckiego, a zwłaszcza słownictwa ekonomicznego oraz ułatwienie studentom podjęcia studiów w Niemczech. W ramach programu Studium grupa około 40 studentów przez jeden semestr przebywa w uczelniach niemieckich.

¹² M.in. poprzez powiązanie działalności uczelni z gospodarką, zmianę programu i organizacji studiów wyższych zawodowych, stworzenie podstaw prawnych do kształcenia zamawianego, weryfikacja listy kierunków – likwidacja tych, których zbyt daleko idąca specjalizacja zmniejsza szanse absolwentów na rynku pracy.

¹³ Co wymaga, oprócz uniwersalnych, przekrojowych umiejętności, ogólnej wiedzy z różnych dziedzin, jak również kształtowania postaw i wartości demokratycznych oraz umiejętności krytycznego myślenia. (Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, [zob.5].)

¹⁴ O administrację, międzynarodowe stosunki gospodarcze, turystykę i rekreację, politykę społeczną, international business.

¹⁵ Związana przede wszystkim ze zmianą systemu studiów, ale także ze zmianą standardów kształcenia.

¹⁶ *Rozwój osobowy człowieka* to proces stawiania się osobą myślącą, odpowiadającą za siebie, niezależną i umiejącą żyć z innymi ludźmi, przestrzegając określonych norm społecznych – niepowtarzalną jednostką. Rozwój osobowy obejmuje wszystkie sfery istnienia człowieka od fizycznej, poprzez emocjonalną, intelektualną, społeczną, etyczną itd.

Stawianie się w pełni funkcjonującą osobą powinno być w szkole realizowane równolegle z treściami programowymi poprzez pomoc uczniom w uzyskaniu: zdolności samodzielnego podejmowania działań z poczuciem pełnej odpowiedzialności za ich wynik, zdolności inteligentnego wyboru celu działania i umiejętności kierowania swym zachowaniem, dążającym do osiągnięcia tego celu, zdolności krytycznego oceniania, zdolności przystosowania się do nowej sytuacji problemowej, zdolności wykorzystywania w sposób twórczy swych doświadczeń, zdolności współpracy z innymi osobami, umiejętności pracy nie dla zyskania aprobaty innych, lecz dla realizacji własnych, a jednocześnie prospołecznych celów [9], <http://www.psychologia.net.pl/artikul.php?level=87> (za: Iwona Gryniuk – Toruń)

Szkoła umożliwia studentom ukończenie pięcioletniego Studium Pedagogicznego i uzyskanie dyplomu uprawniającego do nauczania przedmiotów ekonomicznych w szkołach średnich. W programie tego Studium znajdują się zajęcia z psychologii, pedagogiki i metodyki kształcenia ekonomistów. Cieszą się one dużą popularnością wśród studentów.

Student SGH może skorzystać także z oferty Instytutu Problemów Współczesnej Cywilizacji działającego na podstawie porozumienia zawartego między SGH, SGGW, Akademią Medyczną, Politechniką Warszawską i Uniwersytetem Warszawskim. Instytut prowadzi wykłady poświęcone zagadnieniom ekonomicznym, kulturowym, prawnym, socjologicznym i technicznym „Społeczeństwa Informacyjnego”¹⁷. Oferta obejmuje wykłady w wymiarze po 15 godzin, których zaliczenie jest punktowane i uznawane przez poszczególne uczelnie.

Pozaprogramowe możliwości rozwoju osobowego studentów sprowadzają się głównie do ich aktywności w ruchu naukowym, samorządzie i organizacjach studenckich [zob. też 8, s. 185-197].

Studencki ruch naukowy ma w SGH ugruntowaną pozycję. Obecnie zareje-

strowanych jest ponad 90 studenckich kół naukowych, z których zdecydowana większość działa bardzo aktywnie¹⁸. W zależności od tematyki zainteresowań poszczególnych kół, prowadzą one projekty badawcze oraz organizują spotkania ze specjalistami z gospodarki, przedstawicielami świata polityki i kultury oraz wizyty w firmach. Organizują też targi pracy.

Z jednej strony działalność w kole naukowym ma dla studentów, zwłaszcza spoza Warszawy, istotny walor integracyjny, z drugiej – uczy umiejętności pracy zespołowej, dyskusji, przygotowywania i wygłaszania referatów, nawiązywania kontaktów ze światem gospodarki i kultury. Jest więc ważnym elementem kształtowania osobowości studenta, przyszłego menedżera.

Z kolei praca w samorządzie studenckim i jego komisjach uczy aktywności, umiejętności zabierania głosu i dyskusji, odpowiedzialności za podejmowane decyzje, kształtuje charakter i wrażliwość na nierzadko życiowe problemy kolegów – studentów.

Działalność na terenie Uczelni ponad dwudziestu organizacji i stowarzyszeń studenckich pozwala zagospodarować czas wolny studentów, sprzyja m.in. in-

tegracji środowiska, wymianie między narodowej i poznawaniu kultur innych krajów. Aktywna praca w organizacji studenckiej jest też doświadczeniem przydatnym w przyszłej karierze zawodowej (uczy m.in. pracy zespołowej, odpowiedzialności, podejmowania decyzji)¹⁹.

Stworzone studentom w SGH możliwości rozwoju osobowego można ocenić wysoko. Ta ocena wynika przede wszystkim z:

- zasad konstrukcji systemu kształcenia (indywidualizacja kształcenia, elastyczny i punktowy system studiów, swoboda wyboru wykładów, internacjonalizacja studiów);
- zakresu i poziomu nauczania języków obcych;
- nasycenia programu studiów wiedzą społeczną i humanistyczną;

- wspierania działalności organizacji i stowarzyszeń studenckich oraz studenckich kół naukowych;
- wspierania studenckiej działalności o charakterze kulturalnym i sportowym;
- zakresu współpracy SGH z otoczeniem krajowym (uczelnie, biznes, administracja centralna i samorządowa) i z zagranicą (SGH jest m.in. członkiem CEMS).

Niezwykle istotne znaczenie ma tu też fakt, że SGH postrzegana jest przez pryzmat sukcesu jej absolwentów w życiu gospodarczym, społecznym i politycznym.

Ułatwia to i rozszerza kontakty Szkoły ze światem biznesu, polityki i kultury, a tym samym stwarza dodatkowe możliwości rozwoju studentom i pracownikom.

3. Absolwenci o programie studiów i warunkach studiowania – wyniki badań

Jednym z celów badań przeprowadzonych w 2006 roku wśród kilku roczników absolwentów SGH było określenie stopnia ich zadowolenia z organizacji, programu i warunków studiów w macierzy-

stej uczelni. Wyniki badań wskazują na wysoką ocenę systemu studiów w SGH.

Respondenci zdecydowanie najwyżej ocenili możliwość wyboru przedmiotów/

¹⁷ M.in.: „Podstawy prezentacji nauki i techniki”, „Multimedialna kreacja artystyczna”, „Gospodarka informacyjna”, „Gen – etyka z perspektywy biologa i filozofa”, „Kultura i sztuka wobec społeczeństwa informacyjnego”, „Ochrona prawna twórczości artystycznej i naukowej”, „Euro-indyjskie konfrontacje; czego możemy dowiedzieć się o sobie, przyglądając się Indiom?”.

¹⁸ Interesującym przykładem aktywnie działającego koła naukowego w SGH jest Studenckie Koło Naukowe Psychologii Zarządzania (SKN PZ). Głównym celem jego działalności jest rozwijanie i pogłębianie wiedzy jego członków na temat zastosowania psychologii w działalności zawodowej oraz życiu osobistym. W sferze zainteresowań SKN PZ znajdują się m.in.: psychologiczne aspekty zarządzania i kierowania, psychologia zachowań ekonomicznych, psychologia pracy, dobór i rekrutacja pracowników, zarządzanie zasobami pracy, badania opinii publicznej, badania rynku i postaw konsumenckich, psychologia społeczna, psychologia reklamy, psychologia polityki, problematyka konfliktów interpersonalnych i grupowych, psychologia stresu, a także psychologiczne aspekty kryminalistyki. Działalność SKN PZ koncentruje się przede wszystkim na zdobywaniu informacji – szczególnie tych praktycznych, mogących przydać się w przyszłym życiu zawodowym, ale również tych służących zaspokajaniu studenckich zainteresowań pozazawodowych.

¹⁹ Ponad cztery lata temu z inicjatywy władz SGH i europejskiej sieci JADE powstało Stowarzyszenie ConQuest Consulting – Junior Consulting Group. Dzięki pomocy materialnej i wsparciu merytorycznemu ze strony Uczelni organizacja ta szybko rozwinęła swoją działalność, zdobyła wielu stałych klientów i stała się popularna wśród studentów. Dziś ConQuest Consulting należy do ścisłej elity europejskich studenckich firm doradczych, kształcąc rocznie około 70 studentów i mając na swym koncie ponad 50 zrealizowanych projektów doradczych. Z jego usług skorzystało około 30 firm, w tym m.in.: Arthur Andersen, Bauma S.A., Brambles International Ltd., HEC, JADE, Libella, Monitor Company, Oscar GmbH, Polska Agencja Inwestycji Zagranicznych (PAIZ), Polsko-Niemiecka Izba Handlowa, Siemens, VP International. W projektach prowadzonych przez ConQuest Consulting uczestniczą przede wszystkim studenci SGH, którzy również tworzą Zarząd Stowarzyszenia. Z ConQuest Consulting współpracuje wielu pracowników naukowych SGH, wspólnie przygotowywane są też niektóre oferty, np. oferty szkoleniowe. Obecnie Stowarzyszenie posiada już własną siedzibę poza Uczelnią, nie jest uzależnione od jej pomocy, a nawet sponsoruje jeden z projektów naukowo-badawczych SGH.

obszarów specjalizacji i różnorodność oferty dydaktycznej – ponad 88% absolwentów na 4 lub 5 (tab. 1). Wysoką ocenę uzyskały też: kadra naukowa (82% takich

ocen), oferta programowa uczelni (prawie 78% ocen 4 i 5) i treści przekazywane w przedmiotach kierunkowych (ok. 72% takich wskazań).

Tabela 1.

Stopień zadowolenia badanych absolwentów ze studiów w SGH.

Element oceny	Ogółem		% wskazań ocena 4 i 5
	Liczba	%	
Możliwość wyboru przedmiotów/ obszarów specjalizacji	1309	100,0	88,5
Różnorodność oferty dydaktycznej	1304	100,0	88,1
Merytoryczne przygotowanie kadry nauczającej	1307	100,0	81,6
Całościowy plan i program studiów	1309	100,0	77,5
Przydatność treści programowych przedmiotów kierunkowych	1299	100,0	72,7
Jakość nauczania (umiejętności dydaktyczne kadry)	1308	100,0	66,7
Jakość opieki promotora pracy dyplomowej	1315	100,0	65,8
Przydatność treści programowych przedmiotów ogólnych i ogólnozawodowych	1309	100,0	59,2
Relacje student – wykładowca	1307	100,0	58,7
Dostępność materiałów dydaktycznych	1306	100,0	47,5
Doradztwo dydaktyczne ze strony nauczycieli akademickich	1310	100,0	33,7
Zapewnienie kontaktów z praktyką gospodarczą	1301	100,0	18,9
Doradztwo zawodowe	1274	100,0	12,7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań: Losy zawodowe absolwentów SGH – część II; [dotyczy również tabel: 2, 3, 4, 5 i 6].

Słabsze strony uczelni to m.in. doradztwo zawodowe oraz pośredniczenie w kontaktach z praktyką gospodarczą. Jest to zjawisko niekorzystne, szczególnie w kontekście toczących się dyskusji o rozbieżności oferty szkolnictwa wyższego i potrzeb rynku pracy. Wskazuje ono na zbyt małą aktywność uczelniane-go Centrum Karier i/lub ciągle niedostateczne otwarcie (aktywność) Uczelni na zewnątrz.

Stosunkowo niska ocena kadry akademickiej w roli doradców dydaktycznych – tutorów (tylko 1/3 badanych uznała ją za wystarczającą/satysfakcjonującą), średnia – relacji student – wykładowca (niepełna 60% ocen 4 lub 5) może – w sposób pośredni – wskazywać na przywiązywanie przez wykładowców mniejszej wagi do wychowywania niż do nauczania, a więc także kształtowania postaw obywatelskich.

4. Ocena stopnia opanowania poszczególnych rodzajów kompetencji przez absolwentów uczelni oraz oczekiwań pracodawców.

W przeprowadzonym badaniu starano się określić stopień opanowania przez absolwentów SGH poszczególnych kompetencji – **głównie wiedzy i umiejętności** bezpośrednio po ukończeniu studiów i w momencie przeprowadzania badania, a także poznać stopień wymagań w tym zakresie obecnych pracodawców. Do oceny stopnia opanowania danego rodzaju

kompetencji i oczekiwań pracodawcy użyto skali pięciostopniowej: od 1 (w ogóle nie) do 5 (w bardzo wysokim stopniu).

W ankiecie skierowanej do absolwentów SGH pytanie dotyczące stopnia opanowania poszczególnych kompetencji zawierało siedemnaście ich rodzajów. Ich wykaz znajduje się w tabeli 2.

Tabela 2.

Wskaźnik nierówności (20/20) dla Polski na tle lidera, outsidera i Unii.

Rodzaj kompetencji*	Okres oceny	Ocena wymagań w skali od 1 do 5		
		% wskazań na ocenę 4 i 5*	% wskazań na ocenę 5	Średnia ocena (w skali 1-5)
1. Samodzielność pracy	A. po studiach	76,2	34,1	4,0
	B. obecnie	92,0	56,5	4,4
	C. wymagania pracodawcy*	86,3	52,8	4,3
2. Umiejętność rozwiązywania problemów	A. po studiach	66,9	16,2	3,7
	B. obecnie	87,7	42,5	4,2
	C. wymagania pracodawcy*	85,8	54,2	4,3
3. Umiejętność komunikowania się	A. po studiach	65,2	21,3	3,8
	B. obecnie	85,1	42,3	4,2
	C. wymagania pracodawcy*	85,0	55,0	4,3

Rodzaj kompetencji*	Okres oceny	Ocena wymagań w skali od 1 do 5		
		% wskazań na ocenę 4 i 5*	% wskazań na ocenę 5	Średnia ocena (w skali 1-5)
4. Umiejętności analityczne	A. po studiach	77,3	29,0	4,0
	B. obecnie	87,1	51,2	4,3
	C. wymagania pracodawcy*	81,6	50,7	4,2
5. Umiejętność podejmowania decyzji	A. po studiach	54,7	14,6	3,5
	B. obecnie	83,1	39,0	4,2
	C. wymagania pracodawcy*	81,9	48,1	4,2
6. Umiejętność pracy w warunkach stresu	A. po studiach	47,6	13,9	3,4
	B. obecnie	81,8	38,5	4,1
	C. wymagania pracodawcy*	81,3	53,2	4,3
7. Specjalistyczne umiejętności zawodowe	A. po studiach	31,2	6,3	3,0
	B. obecnie	81,7	37,3	4,1
	C. wymagania pracodawcy*	78,8	48,1	4,2
8. Umiejętność pracy zespołowej	A. po studiach	55,1	18,2	3,6
	B. obecnie	81,5	39,8	4,1
	C. wymagania pracodawcy*	76,4	45,1	4,1
9. Znajomość języków obcych	A. po studiach	80,1	34,6	4,1
	B. obecnie	82,5	41,7	4,2
	C. wymagania pracodawcy*	73,6	44,5	4,1
10. Umiejętność krytycznego myślenia	A. po studiach	60,9	18,7	3,7
	B. obecnie	82,1	36,9	4,1
	C. wymagania pracodawcy*	70,8	34,8	3,9
11. Umiejętność uczenia się/samokształcenia	A. po studiach	75,4	32,2	4,0
	B. obecnie	80,0	37,0	4,1
	C. wymagania pracodawcy*	68,1	34,5	3,9
12. Umiejętności informatyczne	A. po studiach	42,3	9,1	3,3
	B. obecnie	78,2	31,6	4,0
	C. wymagania pracodawcy*	67,7	29,0	3,8
13. Kreatywność	A. po studiach	54,9	13,9	3,6
	B. obecnie	73,6	24,7	3,9
	C. wymagania pracodawcy*	67,2	30,0	3,9
14. Specjalistyczna (kierunkowa) wiedza teoretyczna	A. po studiach	59,6	15,6	3,6
	B. obecnie	73,7	31,5	4,0
	C. wymagania pracodawcy*	65,4	35,5	3,8
15. Umiejętność negocjacji	A. po studiach	32,7	6,5	3,1
	B. obecnie	58,4	17,5	3,6
	C. wymagania pracodawcy*	61,8	31,3	3,8

Rodzaj kompetencji*	Okres oceny	Ocena wymagań w skali od 1 do 5		
		% wskazań na ocenę 4 i 5*	% wskazań na ocenę 5	Średnia ocena (w skali 1-5)
16. Umiejętność przewodzenia grupie	A. po studiach	35,8	9,1	3,1
	B. obecnie	61,8	20,5	3,7
	C. wymagania pracodawcy*	59,0	28,7	3,7
17. Szeroka wiedza ogólna	A. po studiach	72,0	21,4	3,9
	B. obecnie	74,5	25,3	3,9
	C. wymagania pracodawcy*	46,7	14,6	3,4

* Uszeregowano według wielkości odsetka absolwentów oceniających wymagania przez pracodawcę danego rodzaju kompetencji u absolwenta w stopniu bardzo wysokim i wysokim.

Wyniki przeprowadzonych badań dowodzą, że pracodawcy oczekują od absolwentów opanowania przede wszystkim takich kompetencji, jak: samodzielność pracy, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność komunikowania się, umiejętności analityczne, umiejętność podejmowania decyzji i umiejętność pracy w warunkach stresu.

Zdaniem ponad 80% (z 1342) badanych absolwentów, każda z tych kompetencji – umiejętności wymagana jest przez pracodawców w bardzo wysokim lub wysokim stopniu.

Z punktu widzenia efektów kształcenia w SGH badani absolwenci najlepiej opanowali takie składowe kompetencje, jak:

- znajomość języków obcych,
 - umiejętności analityczne,
 - samodzielność pracy,
 - umiejętności uczenia się/samokształcenia,
 - umiejętności rozwiązywania problemów i komunikowania się.
- Mają też szeroką wiedzę ogólną.

Warto przyjrzeć się bliżej rankingowi rodzajów kompetencji opanowanych przez absolwentów oraz wymaganych przez pracodawców (tab. 3).

Jeśli uwzględnić okres bezpośrednio po studiach, to oba rankingi znacznie się różnią.

Z zestawień szczegółowych wynika, że poza szeroką wiedzą ogólną, która dla pracodawcy ma marginalne znaczenie, a którą dobrze opanowali absolwenci i poza językami (są atutem absolwentów SGH, a standardem dla pracodawców) oraz umiejętnością samokształcenia (którą mają absolwenci SGH, a która dla pracodawców ma znacznie mniejsze znaczenie) – istotne różnice dotyczą umiejętności pracy w warunkach stresu i umiejętności podejmowania decyzji.

Zdaniem badanych absolwentów są to dziś dwie bardzo ważne kompetencje.

Pierwszej z nich trudno jednak nauczyć na studiach, natomiast drugiej w dostatecznym stopniu nie przekazuje się i nie ćwiczy na zajęciach.

Tabela 3.

Ranking kompetencji wymaganych przez pracodawcę i opanowanych przez badanych bezpośrednio po studiach i obecnie w stopniu wysokim i bardzo wysokim.

Rodzaj kompetencji	Miejsce w rankingu		
	Pracodawca	Absolwent po studiach	Absolwent obecnie
Samodzielność pracy	1	3	1
Umiejętność rozwiązywania problemów	2	6	2
Umiejętność komunikowania się	3	7	4
Umiejętność podejmowania decyzji	4	12	5
Umiejętności analityczne	5	2	3
Umiejętność pracy w warunkach stresu	6	13	7
Specjalistyczne umiejętności zawodowe	7	17	8
Umiejętność pracy zespołowej	8	10	9
Znajomość języków obcych	9	1	10
Umiejętność krytycznego myślenia	10	8	6
Umiejętności informatyczne	11	16	12
Kreatywność	12	11	15
Umiejętność uczenia się/samokształcenia	13	4	11
Umiejętność przewodzenia grupie	14	14	14
Specjalistyczna wiedza teoretyczna	15	9	17
Umiejętność negocjacji	16	15	16
Szeroka wiedza ogólna	17	5	13

Z opinii badanych absolwentów wynika, że w okresie od ukończenia studiów do momentu badania podnieśli swoje kwalifikacje i zdobyli doświadczenie, które w pełni odpowiada (a w przypadku niektórych składowych kompetencji nawet je przewyższa) oczekiwaniom/wymaga-

niom pracodawców. Rankingi kompetencji wymaganych przez pracodawcę oraz posiadanych przez badanych w stopniu wysokim i bardzo wysokim w momencie przeprowadzania badania były bardzo podobne²⁰.

²⁰ Przedmiotem naszych badań była także ocena poszczególnych składowych kompetencji w dwóch momentach czasowych: przed studiami i po studiach. Z porównania wynika, że największa różnica wskazująca na najwyższy przyrost składowej kompetencji – odpowiednio ponad 50 i 54% – dotyczy znajomości języków obcych i specjalistycznej wiedzy teoretycznej, 36% – umiejętności rozwiązywania problemów, ok. 35% – komunikowania się i zasobów wiedzy ogólnej; najmniejsza – ok. 14% – umiejętności przewodzenia grupie, ok. 20% – samodzielności pracy.

Warto może w tym miejscu przywołać wyniki badań jakości kształcenia postrzeganego i ocenianego m.in. przez studentów SGH, przeprowadzonych w 2006 roku. [zob. 4]. Badani studenci ostatnich lat studiów dziennych wysoko ocenili takie cechy kształcenia, jak „zdolność uczelni do stwarzania jej studentom warunków do samodzielnego planowania programu studiów”, „zdolność uczelni do

kształtowania samodzielności u swoich studentów” oraz poważne traktowanie nauki języków obcych, co – jak twierdzą Autorzy badań (i trudno się z Nimi nie zgodzić) – wynika z przyczyn systemowych. Słabe strony kształcenia w SGH, to w opinii badanych, niedostosowanie nauczanych treści do potrzeb praktyki gospodarczej (także pod względem jej nowoczesności).

5. Wykorzystanie kwalifikacji – (nie)zgodność pracy z wykształceniem

Jednym z mierników wykorzystania kwalifikacji absolwentów uczelni (i ich użyteczności) jest zgodność pracy z wykształceniem (która przekłada się m.in. na wysokość wynagrodzenia, poczucie satysfakcji, stabilizację lub ruchliwość zawodową).

Ideą by było, gdyby oferta szkolnictwa dostosowana była do potrzeb rynku, gdyby mechanizmy wchodzenia na rynek pracy zapewniały/gwarantowały kompetencyjne dostosowania. Tak jednak nie jest. Wskazują na to także wyniki naszych badań.

Zgodnie z ogólnym profilem studiów pracowało odpowiednio – w przypadku pierwszej pracy i pracy bieżącej – niepełna 30% i ok. 22% badanych absolwentów SGH, kolejnych 27% i 24% – zgodnie z ukończonym kierunkiem, ok. 23% i 24% – zgodnie z ukończonym kierunkiem i specjalnością.

Dla 10% i niespełna 9% wykonywana pierwsza praca była niezgodna z wykształceniem, ale wymagała podobnych kwalifikacji, w przypadku 6% i 5% badanych była niezgodna z wykształceniem i wymagała innych kwalifikacji niż wyuczone.

Tabela 4.

Praca zgodna z wykształceniem i ukończonym kierunkiem studiów.

Zgodność wykształcenia i pracy	Pierwsza praca		Obecna praca	
	liczba	%	liczba	%
Tylko zgodnie z ogólnym profilem studiów	380	28,3	290	21,6
Zgodnie z ukończonym kierunkiem	368	27,4	328	24,4
Zgodnie z ukończonym kierunkiem i specjalnością	307	22,9	319	23,8
Nie, ale wymagała podobnych kwalifikacji	139	10,4	117	8,7
Nie, wymagała zupełnie innych kwalifikacji	87	6,5	65	5,0
Brak odpowiedzi	61	4,5	221	16,5
Razem	1342	100,0	1342	100,0

Zebrane dane wskazały na wyraźną zależność pomiędzy momentem ukończenia studiów a obecną pracą (jej zgodnością z wykształceniem).

Im wcześniejszy rok ukończenia studiów tym większy odsetek absolwentów, którzy wykonują pracę niezgodną z wykształceniem (ponad 1/3 absolwentów, którzy ukończyli studia przed 1990 rokiem i ok. 14% absolwentów z lat 2005 i 2006) i zgodną tylko z ogólnym profilem studiów (od prawie 37% do ok. 25%), tym mniejszy odsetek absolwentów wykonujących pracę zgodnie z ukończonym kierunkiem i specjalnością. To nie dziwi, bo wiedza się dezaktualizuje i wymaga uzupełnie-

nia, wymagania pracodawców, m.in. na skutek zmiany charakteru pracy, także się zmieniają, powstają nowe zawody. Absolwenci, którzy ukończyli studia wiele lat temu zdobywają nowe kwalifikacje (m.in. na kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych, w uniwersytetach trzeciego wieku) i to one są znaczące w obecnej pracy. A więc kolejne zmiany pracy nie zmierzają do dopasowań kwalifikacyjnych (jeśli rozumieć je jako zgodność pracy z ukończonym kierunkiem studiów), ale do użycia posiadanych przez absolwenta zasobów, na które składają się dziś nie tylko kwalifikacje zdobyte w czasie studiów, ale także, a może nawet przede wszystkim, po ich ukończeniu.

5.1. Przyczyny podejmowania pracy niezgodnej z przygotowaniem

Przyczyny podejmowania pracy niezgodnej z przygotowaniem (posiadanymi kompetencjami) są różne, nieco inne w okresie poszukiwania pierwszej pracy niż przy pracach kolejnych (tab. 5). Wskazania koncentrują się na trzech uzasadnieniach: dwa są takie same, tj. lepsze perspektywy długookresowej kariery i praca bardziej interesująca, trzecie – w przypadku pierwszej pracy – to niemożność znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem, w przypadku obecnej – wyższe wynagrodzenie.

O podjęciu pierwszej pracy, która nie była zgodna z posiadanym wykształceniem, przesądziły (dla większości badanych) trzy okoliczności: po pierwsze, nie udało

im się znaleźć pracy zgodnej z kwalifikacjami (16% takich wskazań); po drugie, praca którą zdecydowali się podjąć dawała dobre perspektywy długookresowej kariery; wreszcie po trzecie była bardziej interesująca niż inne (jeśli była możliwość wyboru oferty) lub po prostu interesująca.

W przypadku obecnej pracy, obok dwóch powodów, które zachowały swoje znaczenie (praca dawała dobre perspektywy długookresowej kariery i była interesująca – po ok. 21% wskazań) doszedł kolejny – była wyżej wynagradzana (18% takich odpowiedzi²¹). Inne powody podjęcia takiej decyzji miały znacznie mniejsze znaczenie.

5.2. Wykorzystanie kwalifikacji nabytych w czasie studiów

Niezależnie od rodzaju wykonywanej pracy (czy zgodna z wykształceniem, czy

nie) istotna jest możliwość wykorzystania przy jej wykonywaniu posiadanych

kompetencji. Wpływa ono (jeśli są wykorzystywane) na wysoką ocenę użyteczności ukończonych studiów, zadowolenie z wybranej ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Jeśli nie są, może rodzić uczucie frustracji wynikające z poczucia straconego czasu, ale także – jeśli absolwent nie jest zatrudniony na stanowisku poniżej swoich kwalifikacji – mogą pojawić się także nowe wyzwania – zdobycia nowej wiedzy i nowych umiejętności, które pozwolą sprostać stawianym wymaganiom.

Pod tym kątem badani oceniali – w skali 5-stopniowej wykorzystanie kwalifikacji w pierwszej i obecnie wykonywanej pracy. Pierwszej pracy wystawili ocenę (średnią) 3,2, obecnej – 3,5. Wskazuje to, że niezależnie od innych motywów zmiany pracy, jednym z nich jest dostosowanie jej do posiadanych kompetencji.

Przy czym należy w tym miejscu podkreślić, że nie jest to u większości z nich zasób (posiadane kompetencje) wyniesiony ze studiów, ale powiększony o zdobytą w trakcie wykonywanej pracy wiedzę i umiejętności oraz doświadczenie. Naturalnie istotne znaczenie miało także uczestnictwo w kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych i innych formach kształcenia ustawicznego.

Warto również porównać stopień wykorzystania kwalifikacji w pierwszej i obecnej pracy z charakterem pracy – jej zgodnością z wykształceniem/ukończonym kierunkiem studiów (tab. 6). Takiej zależności, jaka wystąpiła, można było oczekiwać. Wraz ze wzrostem stopnia zgodności pracy z wykształceniem, rośnie średnia ocena stopnia wykorzystania kwalifikacji.

Tabela 5.

Przyczyny podjęcia pracy niezgodnej z wykształceniem.

Zgodność wykształcenia i pracy	Pierwsza praca		Obecna praca	
	liczba	%	liczba	%
Wyższe wynagrodzenie	76	9,3	131	18,1
Niemożność znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem	131	16,0	51	7,1
Dobre perspektywy długookresowej kariery	121	14,8	151	20,9
Preferuję zawód nie związany ściśle ze studiami	37	4,5	49	6,8
Awans na stanowisko luźniej związane ze studiami niż poprzednie	5	0,6	18	2,5
Większe bezpieczeństwo zatrudnienia	37	4,5	50	6,9
Bardziej interesująca praca	106	12,9	150	20,7
Większa elastyczność czasu pracy	54	6,6	50	6,9
Preferuję miejscowość, w której znajduje się miejsce pracy	24	2,9	20	2,8
Obecna praca pozwala na uwzględnienie potrzeb i interesów rodziny	20	2,4	45	6,2
Inna przyczyna	32	3,9	24	3,3
Razem wskazań	819	100,0	723	100,0

²¹ Ok. 23% mężczyzn i ok. 13% kobiet.

Tabela 6.

Ocena stopnia wykorzystania kwalifikacji w pierwszej pracy w zależności od jej zgodności z wykształceniem.

Wyszczególnienie	Ocena średnia	
	pierwsza praca	praca obecna
Zgodnie z ogólnym profilem studiów	3,1	3,4
Zgodnie z ukończonym kierunkiem	3,5	3,7
Zgodnie z kierunkiem i specjalnością	3,7	3,9
Niezgodnie, ale praca wymagała podobnych kwalifikacji	2,7	3,2
Niezgodnie, praca wymagała zupełnie innych kwalifikacji	1,9	2,6

5.3. Zgoda na niewykorzystanie kwalifikacji – uzasadnienia

Kontynuowanie pracy, dla której posiadane zasoby kompetencyjne są nieużyteczne lub mało użyteczne, to albo przymus (brak alternatywy), albo – z jakiegoś powodu – zgoda na niewykorzystanie kwalifikacji.

Poza sytuacją, w której respondenci świadomie zdecydowali się na pracę, która nie była zgodna z ich przygotowaniem zawodowym i – w konsekwencji – nagromadzony przez nich w czasie studiów kapitał wiedzy i umiejętności był, w dużym stopniu, nieużyteczny, niewykorzystanie kwalifikacji mogły także powodować inne okoliczności.

Można spróbować pogrupować je w trzy kategorie – w każdym przypadku spróbować wskazać winnego: edukacja (wyposażenie w kompetencje inne niż oczekuje rynek), pracodawca (wymagania kompetencyjne inne niż posiadany zasób), bądź sam absolwent i inne okoliczności (np. niechęć lub niemożność przemieszczania się).

Opinie badanych pokrywają się. Wielu respondentów wskazało na zbyt teoretyczny, ogólny i akademicki charakter

studiów jako na główne przyczyny niewykorzystania kwalifikacji. Według nich rynek oczekuje innej wiedzy, specjalistycznej/praktycznej (której było zdecydowanie za mało) i – często – doświadczenia zawodowego. Poza tym wiedza się dezaktualizuje (zdarzało się także, że już w momencie jej wykładania była nieaktualna). Stąd podejmowanie studiów podyplomowych, które uzupełniają posiadane przez absolwentów zasoby kompetencyjne. Niektórzy badani potwierdzają fakt opierania się głównie na wiedzy zdobytej tą drogą w wykonywanej pracy.

Są także i tacy, którym przeszkadza fakt posiadania zbyt specyficznych umiejętności (w przypadku SGH to np. absolwenci kierunku *metody ilościowe i systemy informacyjne*), brak wiedzy z określonej dziedziny (np. prawniczej, w zakresie rynków finansowych i instrumentów pochodnych), brak wiedzy aktualnej, brak wiedzy dziś niezbędnej (też niektórych umiejętności, np. prezentacji, komunikacji werbalnej), a nadmiar takiej, która okazała się zbędna. Zdarzają się także przypadki zatrudnienia poniżej kwalifikacji i w takiej sytuacji wiedza oceniana jest jako zbyt obszerna.

„Winy” pracodawcy, które prowadzą do niewykorzystania posiadanych kompetencji to brak wymagań wobec absolwentów (wynika to z charakteru wykonywanej przez nich pracy przypisanej do określonego stanowiska), przestarzałe metody pracy, które uniemożliwiają zastosowanie tych (nowoczesnych), które poznał na studiach (prawdziwa jest także sytuacja odwrotna), zbyt wolna ścieżka awansu, nie docenianie wiedzy i umiejętności młodych (lub obawy przed nimi), zbyt wąski, w stosunku do posiadanych kwalifikacji, zakres obowiązków, niski poziom zarządzania w firmie i brak profesjonalizmu, brak kompetencji (u pracodawcy), zawiść, zatrudnianie na stanowiskach poniżej posiadanego wykształcenia.

Inne uzasadnienia, które wynikają przede wszystkim z przekonań i decyzji po-

dejmowanych przez absolwentów, to m.in.: zmiana zainteresowań (profilu i kierunku) już po ukończeniu studiów (bo kierunek pracy jest bardziej interesujący od kierunku studiów), przekonanie, że ważniejsze jest doświadczenie i zdrowy rozsądek niż wiedza, kierowanie się przy wyborze pracy tylko względami finansowymi i prestiżem firmy, poszukiwanie i podjęcie pracy prostej lub społecznie użytecznej, a nie takiej, która gwarantuje wykorzystanie posiadanej wiedzy i umiejętności.

Podkreślić należy fakt, że dla absolwentów jest oczywiste, że wiedza, którą posiadają/ posiadali po ukończeniu studiów wymaga aktualizacji, że w pracy liczy się doświadczenie zawodowe i że tego wymagają pracodawcy przy zatrudnianiu na stanowiska kierownicze.

6. Podsumowanie

Przeprowadzone analizy wskazują, że absolwenci SGH wynieśli ze Szkoły wiedzę i umiejętności przydatne na rynku pracy. Bezpośrednio po ukończeniu studiów ich kompetencje nieco odbiegają od wymagań pracodawców. Nabyta jednak wiedza i umiejętności samokształcenia pozwalają im na stosunkowo szyb-

kie dostosowanie się do tych wymagań. Wielu absolwentów nie pracuje zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów oraz specjalnością, gdyż ukończony kierunek studiów ma dla pracodawców niewielkie znaczenie. Wydaje się więc, że wskazane byłoby bardziej interdyscyplinarne kształcenie przyszłych ekonomistów.

Literatura

- [1] *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark, 2005 – wydane przez MEN w 2005 roku pt. *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*.
- [2] Buchner-Jeziorska A., Bielecki P., Błędowski P., Kliszko C., Konarska E., Macioł S., Minkiewicz B., Moskaiewicz-Ziółkowska E., Polańska K., (2006), *Absolwenci SGH na rynku pracy – część II*, ORSE SGH, Warszawa (Raport z badań – maszynopis powielany; publikacja w przygotowaniu).

- [3] Dietl J., Sapijaszka Z. (red), (2003) *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*, FEP, Łódź
- [4] Doroszewicz S., kier. (2006) *Badania jakości kształcenia postrzeganego przez studentów studiów dziennych Szkoły Głównej Handlowej*, Katedra Zarządzania Jakością, SGH Warszawa (maszynopis powielony)
- [5] http://www.menis.gov.pl/proces_bolonski/aktualnosci/bergen2.pdf
- [6] Kopaliński W., (1978) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, WP, Warszawa.
- [7] Kraśniewski A., (2006) *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa.
- [8] Ojrzyńska B., (2006) *Postrzeganie organizacji studenckich jako miejsca treningu kompetencji społecznych*, [w:] *Edukacja ekonomistów i menedżerów*, nr 3, SGH, Warszawa.
- [9] Sołowiej J., (1988) *Koncepcje kształcenia C.R.Rogersa i E.P. Torrancea*, Wyd. UG Gdańsk

Zdzisława Dacko-Pikiewicz²
Katarzyna Szczepańska-Woszczyna¹

POSTAWY ABSOLWENTÓW WOBEC WYKSZTAŁCENIA I PRACY ZAWODOWEJ

Absolwenci uczelni wyższych „wchodząc” na rynek pracy, podejmując zatrudnienie i rozpoczynając karierę oferują pracodawcy określoną wiedzę, umiejętności i postawy zdobyte na poszczególnych poziomach kształcenia, a szczególnie na ostatnim – w trakcie studiów na uczelni wyższej. Młody człowiek oferuje pracodawcy określone wykształcenie, które jest swoistym – używając terminologii marketingowej – „produktem” na rynku pracy. Przydatność tak rozumianego „produktu” na rynku pracy weryfikują pracodawcy zatrudniający młodych ludzi. Ich (pracodawców) opinie zatem brane są pod uwagę przez uczelnie w procesie kształtowania oferty edukacyjnej. W niniejszym opracowaniu przedstawiono natomiast opinie samych absolwentów kończących uczelnie (kierunki) o profilu ekonomicznym i stojących na starcie swej kariery zawodowej. Oceniają oni zdobyte wykształcenie, sytuację absolwentów wyższych uczelni na rynku pracy oraz swoje plany zawodowe. Komunikat powstał w oparciu o wyniki badań przeprowadzonych przez autorki (symultaniczne badania wielonarodowe o charakterze porównawczym) wśród absolwentów wybranych uczelni ekonomicznych z pięciu krajów – opinie absolwentów polskich uczelni przedstawiono na tle opinii ich rówieśników z czterech innych krajów unijnych: Belgii, Holandii, Niemiec, Polski i Węgier.

1. Wykształcenie zdobyte w trakcie studiów

W opracowaniu przedstawiono opinie absolwentów kierunków ekonomicznych. Komunikat opiera się na wynikach badań przeprowadzonych wśród absolwentów wybranych uczelni ekonomicznych z pięciu krajów: Belgii, Holandii, Niemiec, Polski i Węgier.³ Opinie absolwentów polskich uczelni przedstawiono na tle opinii

Stanisław Macioł, Barbara Minkiewicz

COMPETENCES OF GRADUATES OF ACADEMIES OF ECONOMICS

An attempt to answer the questions: what competences do the graduates of Academies of Economics have? Are these competences desired on the labor market? The results are based on opinions of 1300 graduates of Warsaw School of Economics. The research was conducted in 2006 and it provided information on compatibility of entering the market by graduates. The research also shows the process of adapting qualifications to the demand in the course of professional work. This happens through the shift in the scope of duties, a change of a position, a workplace or qualifications which graduates acquire as a result of courses, trainings or post-graduate studies. The Authors draw direct conclusion on inadequacy of competences on the basis of the analysis of possibilities (connected and not connected with a curriculum) created by a higher education institution.

¹ Autorka jest doktorem, prorektorem Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej

² Autorka jest doktorem, dziekanem Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej

³ Były to badania prowadzone jednocześnie w wielu krajach. Miały charakter porównawczy, gdyż ich celem była identyfikacja podobieństw i różnic między osobami z różnych krajów. Respondentami byli absolwenci wybranych uczelni ekonomicznych z pięciu krajów, przy czym z każdego kraju w badaniach uczestniczyło minimum 150 osób: Belgii, Holandii, Niemiec, Polski i Węgier. Stosowana anketa zawierała dwadzieścia sześć pytań, w większości były to pytania dyzjunktywne, w których badany z kafeterii odpowiedzi mógł wybrać tylko jedną. Były również pytania koniunktywne, w których osoba badana mogła wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Ponadto dwa pytania miały charakter skali. Kwestionariusz ankiety składał się z następujących części: motywów wyboru uczelni, wykształcenie zdobyte w trakcie studiów, ocena rynku pracy i oczekiwań pracodawców, informacje uzupełniające. Badania przeprowadzono w latach 2005-2006.

ich rówieśników z czterech innych krajów unijnych. O stosunku do zdobywanego wykształcenia można wnioskować analizując motywy wyboru uczelni. Dziś młodzi ludzie, w dyskusji na temat konieczności podjęcia studiów wyższych, nie stawiają już pytania „czy”, a raczej „gdzie” i „jakie studia” wybrać, aby w przyszłości znaleźć dobrą pracę. Każdy nastolatek poważnie myślący o przyszłości wie, że czas, gdy wystarczało świadectwo maturalne już dawno minęły. Dziś dyplom wyższej uczelni jest podstawowym wymogiem, a rosnąca liczba absolwentów daje firmom bogaty wybór kandydatów do pracy, więc nawet ukończenie studiów nie daje gwarancji zatrudnienia.

Studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej podjęło 70% respondentów. Największy procent badanych osób decydujących się na studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej to respondenci z Polski (90,7%), nieco niższy jest wynik badanych osób z Węgier (79,6%) oraz osób z Belgii i Holandii, a najniższy z Niemiec (41,9%). Wyniki te mogą świadczyć o tym, iż w byłych krajach socjalistycznych wykształcenie zdobywa się bez przerw pomiędzy szkołą średnią a uczelnią. W innych krajach młodzież, która bezpośrednio po skończeniu szkoły średniej nie podejmuje studiów pracuje zdobywając doświadczenie zawodowe. Na pytanie czym kierowali się badani podejmując studia na danej uczelni⁴ zdecydowana większość wskazała na proponowane kierunki i specjalności

studiów (62% respondentów). Najczęściej tej odpowiedzi udzielili respondenci z Niemiec (73,2%), natomiast najrzadziej z Belgii (54,6%). Dość często deklarowano, iż przyczyną wyboru uczelni były zainteresowania, przy czym najczęściej wybierali tę odpowiedź respondenci z Węgier (63,4%) i Belgii (porównywalnie), znacznie rzadziej z Polski (38,1%) i Holandii, a najrzadziej z Niemiec (14,6%). Częstość udzielania tej odpowiedzi różniła znacznie poszczególne grupy. Dość często wybierano uczelnię, która była najbliższa miejsca zamieszkania badanych osób. Odnosiło się to głównie do studentów z Polski oraz Niemiec, znacznie rzadziej z Holandii, a jeszcze rzadziej z Belgii oraz z Węgier. Tu również wyniki były bardzo zróżnicowane. Osoby badane z Niemiec częściej niż inni wybierając uczelnię kierowały się oczekiwanym statusem materialnym, brakiem pieniędzy na studia w innym mieście oraz oczekiwanym statusem społeczno-zawodowym. Respondenci z Polski częściej niż inni wybierali uczelnię kierując się jej prestiżem na rynku usług edukacyjnych, oraz warunkami studiowania. Absolwenci z Węgier, a także z Polski częściej niż inni wybierali uczelnię, na którą zdawali koledzy oraz ci, którzy nie dostali się na inne uczelnie.

Respondenci zostali poproszeni o ocenę własnej wiedzy i różnorodnych umiejętności przed studiami oraz po studiach.⁵ Analizując dane dotyczące okresu przed studiami można stwierdzić, że wyróżniają się tu osoby badane z Węgier, które

w wielu dziedzinach, częściej niż inne osoby, deklarowały posiadanie wielu umiejętności. Badani z Węgier znacznie częściej niż inni deklarowali umiejętność pracy zespołowej, wykorzystania nowoczesnych narzędzi informatycznych, uczenia się, podejmowania decyzji, komunikowania się i autoprezentacji oraz wiedzę specjalistyczną. Respondenci z Polski zwykle oceniali swe umiejętności niżej niż respondenci z pozostałych krajów. Jedynie w kategorii umiejętność pisanie syntetycznych raportów badani z Polski oceniali się lepiej niż inni. Inaczej wygląda ocena wyników osób badanych po studiach. Osoby z Węgier nie są już liderami, osiągnęły najwyższy wynik w dziedzinie pracy zespołowej oraz umiejętności uczenia się, przy czym wyniki te nie różniły się znacząco od wyniku badanych z Niemiec, którzy nieco rzadziej deklarowali dobre opanowanie tych dziedzin. Osoby z Węgier wysoko oceniły swe umiejętności, ale najlepiej oceniły je osoby z Niemiec oraz Holandii. Natomiast respondenci z Polski ocenili zdobytą wiedzę i umiejętności znacznie niżej od pozostałych respondentów. Jedynie w przypadku wiedzy ogólnej wynik badanych z Polski jest porównywalny z innymi, lecz słabszy od wyników badanych z Niemiec, Holandii i Belgii. Ta ostatnia grupa właśnie w tej kategorii osiągnęła najwyższy

wynik, była to jedyna kategoria, w której badani z Belgii okazali się najlepsimi. Jak wskazują wyniki badań wśród pracodawców niezbędna na rynku pracy jest znajomość języków obcych. Również sami ankietowani uważają ją za niezbędną. Większość ankietowanych posługiwała się językiem angielskim: 68,5% respondentów deklaruje dobrą znajomość tego języka, 27,5% podstawową. 80% respondentów deklarowało znajomość języka niemieckiego: 42,9% znajomość dobrą, 36,5% - podstawową; 61,2% respondentów posługiwało się również językiem francuskim, połowa z nich deklaruje dobrą znajomość tego języka. Dobrą znajomość dwóch języków obcych deklarowało 43% respondentów. Dobrą znajomość języka angielskiego w podobnym stopniu deklarowali respondenci z czterech krajów: Belgii (90,8%), Niemiec (65,1%), Polski (81,3%) oraz Holandii (79,3%). Znacząco niższe wyniki natomiast reprezentowali respondenci z Węgier – tam dobrą znajomość języka angielskiego zgłosiło jedynie 29,0% badanych. Również znajomość języka niemieckiego nie była atutem respondentów z Węgier – dobrą znajomość tego języka deklarowało tylko 9,7% respondentów. Zdecydowanie wyższe wyniki były charakterystyczne dla pozostałych krajów: Holandia – 65,3%, Belgia – 42,9%, Polska – 17,3%.

2. Ukończenie uczelni a szanse na rynku pracy

Respondenci zostali zapytani również, czy – ich zdaniem – ukończenie uczelni wyższej ma wpływ na ich szanse na ryn-

ku pracy.⁶ Badane osoby najczęściej wybierały odpowiedź, iż ukończenie uczelni „raczej ułatwia dostanie pracy”. Najczęs-

⁴ Pozycja/prestiż uczelni na rynku usług edukacyjnych, proponowane kierunki i specjalności studiów, system i warunki studiowania (organizacja toku studiów), zainteresowania, oczekiwany status społeczno-zawodowy, status materialny, oczekiwania rodziny, na tę uczelnię zdawali moi koledzy, uczelnią najbliższą miejsca zamieszkania, brak pieniędzy na studia w innym mieście, łatwiejszy niż w innej uczelni egzamin wstępny, nie dostaje(am) się do innej uczelni, inna przyczyna.

⁵ Wiedza i umiejętności posiadane przed studiami i tuż przed ich ukończeniem w deklaracji respondentów: wiedza ogólna, specjalistyczna (zakres ukończonej szkoły), umiejętność podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, umiejętność podejmowania uzasadnionego ryzyka, komunikowania się i autoprezentacji, uczenia się, pracy zespołowej, negocjacji, pisanie syntetycznych raportów, wykorzystania nowoczesnych narzędzi informatycznych, przywództwo, znajomość języków obcych, inne.

⁶ Czy Pana(i) zdaniem ukończenie uczelni ma wpływ na Pana(i) szanse na rynku pracy?: 1-zdecydowanie tak, ułatwia dostanie pracy, 2-raczej ułatwia dostanie pracy, 3-raczej utrudnia dostanie pracy, 4-zdecydowanie utrudnia dostanie pracy, 5-jest to bez znaczenia

kiej ta odpowiedź była wybierana przez respondentów z Węgier (62,4%). Rzadziej z Polski (53,4%), jeszcze rzadziej z Belgii (51%) i Holandii (47,6%), a najrzadziej z Niemiec (41,5%).

Drugą w kolejności wyboru była odpowiedź na pytanie czy ukończenie uczelni „zdecydowanie ułatwia dostanie pracy”. Najczęściej tą odpowiedź wybierali badani z Belgii (43,8%), nieco rzadziej z Holandii i Niemiec, przy czym wyniki tych trzech grup osób były do siebie zbliżone (42,1% i 41,5%). Znacznie rzadziej udzie-

lały takiej odpowiedzi osoby z Polski (31,8%), a jeszcze rzadziej z Węgier (8,6%), tu badane osoby wybierały odpowiedź, iż ukończenie uczelni jest bez znaczenia, nie ma wpływu na szanse na rynku pracy (20,4%). Na Węgrzech wskazało na tę odpowiedź 20,4%, w Polsce zaś 11,5%. Rzadko stwierdzano, iż ukończenie uczelni raczej utrudnia zdobycie pracy bądź zdecydowanie utrudnia. W obu kategoriach najczęściej udzielały takich odpowiedzi osoby z Niemiec (łącznie 12,2%) i Węgier (łącznie 7,6%).

3. Plany zawodowe

Respondenci pytani o swoje plany zawodowe po ukończeniu studiów, wskazywali miejsce, w którym zamierzają pracować⁷. Znaczna część respondentów wybierała odpowiedź, że zamierza pracować w swoim kraju, najczęściej wskazywały na to osoby z Belgii (53,6%), Holandii (51%) i z Polski (50%), rzadziej z Niemiec (48,8%), a najrzadziej z Węgier (44,1%). Co trzeci respondent nie podjął jeszcze decyzji w tej sprawie – najbardziej niezdecydowane okazały się osoby z Węgier (41,9%), niezdecydowana była też znaczna część osób z Holandii (31,5%) i z Polski (31,3%). Część badanych planuje pracować w innym niż swój kraj, ale należącym do Unii Europejskiej. Najczęściej pracę w takim kraju planują osoby z Polski (16%) i Niemiec (16,3%), nieco

rzadziej z Węgier (14%) i Holandii (12,1%), najrzadziej z Belgii (6,2%). Najrzadziej badane osoby planują pracę w innym kraju, który nie należy do Unii Europejskiej⁸. Najczęściej plany takie mają badani z Niemiec (11,6%). Ich wyniki różnią się od pozostałych.

Kolejnym tematem poruszonym w trakcie badań były skłonności do założenia własnej działalności gospodarczej po ukończeniu studiów wyższych.⁹ Respondenci, pytani o to czy po ukończeniu studiów planują założyć własną firmę, najczęściej wybierali odpowiedź, iż na pewno nie chcą założyć własnej firmy (deklarował tak co trzeci respondent). Przy czym najczęściej taką odpowiedź wybierały osoby badane z Belgii (46,9%) i Holandii (46,3%), nieco rzadziej badani

z Niemiec (42,9%), natomiast dużo rzadziej osoby badane z Polski (23,6%) i Węgier (22,6%). Respondenci z Węgier (41,9%) i z Polski (31,8%) planują założenie własnej firmy po kilku latach pracy. Dość często padała odpowiedź zaś, nie zastanawiali się nad założeniem własnej firmy: Polska (27%), nieco rzadziej Niemcy oraz Holandia (26,2% i 25,5%), Węgrzy (22,6%), Belgia (20,8%). Po ukończeniu studiów najczęściej planują założenie własnej firmy osoby badane z Polski (16,9%) nieco rzadziej badani z Niemiec (11,9%), natomiast badani z Węgier, Belgii i Holandii znacznie rzadziej (ok. 8%). Najrzadziej badane osoby wybierały stwierdzenie, iż mają już własną firmę – z Węgier (4,3%), a z Polski (0,7%).

Jakie są oczekiwania młodych ludzi? Czego zatem spodziewają się po ukończeniu studiów?¹⁰ Na pytanie czego spodziewają się po ukończeniu studiów i zdobyciu zawodu badani najczęściej odpowiadali, że wysokich zarobków i udanej kariery zawodowej. Najczęściej takiej odpowiedzi udzielali badani z Węgier (68,5%), z Polski (56%), z Belgii (48%). Drugą często wybraną odpowiedzią było oczekiwanie zdobycia możliwości ciągłego dokształcania się, aby w przyszłości móc ubiegać się o atrakcyjną pracę. Najczęściej takiej odpowiedzi udzielały osoby z Niemiec (48,8%) i z Węgier (23,9%). Osoby badane z Węgier najczęściej wybierały odpowiedź, iż ukończenie studiów zwiększy ich szanse na zdobycie jakiejkolwiek pracy (43,5%). Badani z Polski i Węgier częściej niż inni wybierali odpowiedź, że po

ukończeniu studiów i zdobyciu zawodu oczekują satysfakcji z życia rodzinnego i społecznego (36%, 35,9%). Najrzadziej takiej odpowiedzi udzielali badani z Belgii (26,5%). Osoby badane z Polski częściej niż inni odpowiadali, że oczekują wysokiej pozycji społecznej związanej ze zdobyciem wyższego wykształcenia (35,3%), z Niemiec (30,2%), natomiast z Belgii (16,3%). Respondenci z Niemiec częściej niż inni wybierali odpowiedź, że oczekują wysokiej pozycji społecznej związanej ze zdobyciem wybranego zawodu (27,9%), a z Węgier (12%).

Na pytanie czy osoby badane uważają wybrany zawód zawodem na całe życie, znacząca większość badanych osób odpowiedziała, że trudno jest im odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Co czwarty respondent miał świadomość, że wybrany zawód będzie wykonywać przez jakiś czas, potem będzie musiał nauczyć się czegoś nowego. Najczęściej tą odpowiedź wybierały osoby z Niemiec i z Polski (32,6% i 32%), z Węgier (26,9%), a najrzadziej z Holandii i z Belgii (23,3% i 22,4%). Odpowiedzi, że będzie to zawód na całe życie udzielali badani z Niemiec (18,6%) i z Holandii (15,3%), natomiast najrzadziej z Węgier (5,4%). Osoby z Węgier znacznie częściej niż w innych krajach odpowiadały, że na pewno będą musiały się przekwalifikowywać. Częstość tej odpowiedzi była nieporównywalna z innymi grupami (27,4%), a np. z Niemiec (4,7%).

Analizując najważniejsze czynniki wpływające na karierę zawodową¹¹ należy

⁷ Czy po ukończeniu studiów zamierza Pan(i) pracować: w swoim kraju, w innym kraju Unii Europejskiej, w innym kraju poza Unią Europejską, jeszcze nie podjąłem(am) decyzji

⁸ Według Raportu Europeans and mobility: first results of an EU-wide survey 29% Węgrów, 30% Belgów, 35% Holendrów, 26% Niemców, 40% Polaków deklaruje możliwość podjęcia pracy poza granicami własnego kraju.

⁹ Czy zamierza Pan(i) po ukończeniu studiów założyć własną firmę?: nie, na pewno nie chcę założyć własnej firmy, chciał(a)bym założyć własną firmę po kilku latach pracy dla „kogoś”, tak, po ukończeniu studiów chcę założyć własną firmę, nie zastanawiałem(am) się nad tym problemem, mam już własną firmę.

¹⁰ Czego przede wszystkim spodziewasz się po ukończeniu studiów i zdobyciu zawodu? wysokiej pozycji społecznej związanej ze zdobyciem wyższego wykształcenia, wysokiej pozycji społecznej związanej ze zdobyciem konkretnego wybranego zawodu, wysokich zarobków i udanej kariery zawodowej, zdobycia możliwości ciągłego dokształcania się po to, by w każdym momencie móc ubiegać się o atrakcyjną pracę, zwiększenia swych szans na zdobycie jakiejkolwiek pracy, satysfakcji z życia rodzinnego i społecznego, inne.

¹¹ Co Twoim zdaniem jest najważniejsze w tym, co nazywa się potocznie karierą zawodową?: szybkie uzyskanie wysokich zarobków; uzyskanie prestiżu społecznego, nawet gdy nie wiąże się to od razu z wysokimi zarobkami; wykonywanie pracy, którą się lubi; możliwość pracy w wybranym przez siebie mieście; możliwość bycia użytecznym dla innych; inne.

zwrócić uwagę, że w opinii respondentów kluczową rolę odrywa wykonywanie pracy, która sprawia przyjemność. Najczęściej tę odpowiedź wybrały osoby z Belgii (75,5%), a najrzadziej z Węgier oraz Niemiec (44,1% i 41,5%). Znacznie rzadziej osoby badane wybierały odpowiedź wskazującą na wysoki prestiż społeczny niepowiązany z wysokimi zarobkami. Najczęściej takiej odpowiedzi udzielał badani z Niemiec (34,1%), a z Belgii tylko (6,1%). Osoby z Węgier częściej niż

inni wybrały wysokie zarobki jako najważniejsze w karierze zawodowej (30,1%), z Belgii tylko (12,2%). Bardzo rzadko badane osoby wybierały jako najważniejsze w karierze zawodowej pracę w wybranym przez siebie mieście, najczęściej z Belgii i Polski (6,1%, 4,7%), natomiast z Węgier tylko (1,1%). Najrzadziej wskazywano na możliwość bycia użytecznym dla innych, najczęściej wybierali tę odpowiedź badani z Węgier (4,3%), a z Polski (0,7%).

4. Podsumowanie

Wyniki badań wskazują, że młodzież bardzo podobnie myśli o swojej karierze zawodowej, niezależnie od kraju z jakiego pochodzi. Nie oznacza to jednak braku istnienia znaczących różnic – widoczny jest tu wpływ mentalności danego narodu, cenionych wartości oraz sposobu postrzegania świata.

Nie dostrzega się wyraźnej tendencji wpływu przeszłości gospodarczej i politycznej kraju na wyniki badań.

Nie stwierdzono tendencji do podobieństw wyników badanych osób pochodzących z Polski i Węgier, byłych państw obozu socjalistycznego w opozycji do wyników badanych osób z państw o innej historii (z wyjątkiem planów dotyczących założenia własnej firmy). Może to oznaczać, że na postawy młodzieży bardziej wpływają wartości cenione w danym kraju oraz aktualne jego realia polityczno-gospodarcze.

Widoczna jest tendencja do bardzo wysokiej samooceny dokonywanej przez respondentów z Węgier, natomiast bardzo niskiej przez osoby badane z Pol-

ski. Można się spodziewać, że na wyniki wpływa nie tylko rzeczywisty poziom posiadanych umiejętności, lecz różnice kulturowe.

Niezależnie od narodowości większość respondentów nie chce opuszczać swojego kraju ojczystego. Taka postawa może nie być niczym nadzwyczajnym w krajach zachodniej Europy, natomiast podobieństwo deklaracji badanych z Polski i Węgier zaprzecza stereotypowi głoszącemu, że mieszkańcy krajów, które przystąpiły do Unii Europejskiej stosunkowo niedawno chcą masowo opuszczać swoje ojczyzny. Należy wziąć pod uwagę, że większość badanych niezależnie od kraju pochodzenia za najważniejsze w karierze zawodowej uważa wykonywanie pracy, którą lubi.

Polacy i Węgrzy częściej planują założenie własnej firmy po paru latach pracy, natomiast rzadziej deklarują, że tego nigdy nie zrobią, jak czynią to przedstawiciele pozostałych państw. Jest to spowodowane sytuacją gospodarczą w tych krajach, które ciągle się rozwijają, a założenie własnej firmy wydaje się lepszą inwestycją niż praca najemna.

Zdzisława Dacko-Pikiewicz
Katarzyna Szczepańska-Woszczyna

ATTITUDES OF GRADUATES OF ECONOMIC STUDIES TOWARDS EDUCATION AND JOB (INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES)

Graduates of higher education institutions, who enter the labor market and take up jobs and start their career offer their employers particular knowledge, skills and foundations gained at particular levels of education, especially in the course of studies at a higher education institution. A young graduate offers his employer particular education, which is -using marketing terminology- a specific „product” on the labor market. Utility of the „product” interpreted in such a way is verified by employers hiring young people. Therefore, their opinions are taken into consideration while creating educational offer. However, the present study presents opinions of graduates themselves, who graduate from academies of economics and they are on the threshold of their professional career. They evaluate the acquired education, the situation of higher education institutions' graduates on the labor market and their professional plans. The study was created on the basis of the research conducted by the authors (simultaneous multinational, comparative research) among graduates of selected Academies of Economics from five different countries. Opinions of Polish graduates are presented against a background of the opinions of their counterparts from four other countries of European Union: Belgium, the Netherlands, Germany and Hungary.

SYSTEM KSZTAŁTOWANIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W AKADEMII EKONOMICZNEJ W POZNANIU

Artykuł jest poświęcony zagadnieniu kształtowania systemu zapewnienia jakości na przykładzie Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Szczegółowo scharakteryzowano poszczególne elementy systemu. Omówiono także zaawansowanie jego budowy.

1. Wstęp

Systemy kształtowania jakości kształcenia w szkołach wyższych stają się obecnie jednym z głównych czynników budowy silnej pozycji konkurencyjnej na coraz bardziej wymagającym rynku usług edukacyjnych. O rosnących wymaganiach decydują:

- a. zwiększenie liczby konkurujących uczelni, na skutek pojawienia się sektora uczelni niepublicznych,
- b. transgranicznego włączania się do konkurencji uczelni zagranicznych,
- c. coraz bardziej znaczącego spadku kandydatów na studia stacjonarne na skutek osiągania wieku studentckiego przez pokolenie niżu demograficznego.

Oczywiście system zapewnienia jakości nie jest jedynym czynnikiem kształtowania prestiżu uczelni wyższej w swym otoczenie, lecz – specjalnie na obszarze edukacyjnym – jest czynnikiem bardzo

istotnym. W Akademii Ekonomicznej w Poznaniu budowa systemu zapewnienia jakości trwa już od dłuższego czasu. Podczas ostatniej „Ogólnouczelnianej Konferencji Dydaktycznej” system zapewnienia jakości kształcenia w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu zdefiniowano jako zbiór zasad i procedur służących do stanowienia, utrzymania i doskonalenia oferty dydaktycznej oraz realizacji zajęć na wszystkich stopniach, formach i trybach studiów. Za podstawowe zadanie wskazano sformalizowanie procedur i zasad stosowania tego systemu jeszcze w obecnej kadencji władz Uczelni.

Celem niniejszego opracowanie jest zaprezentowanie założeń tego systemu. Przypadek Akademii Ekonomicznej w Poznaniu może posłużyć jako przykład doświadczeń oraz zagajenie dyskusji w tej dziedzinie.

¹ Autor jest profesorem dr hab., prorektorem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

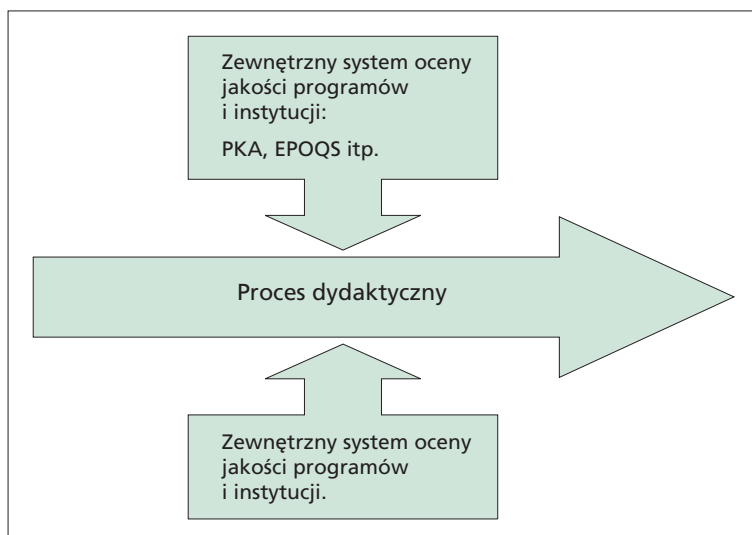
2. Struktura systemu kształtowania jakości w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

System kształtowania jakości w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu jest oparty na procedurach o zarówno zewnętrznym,

jak i wewnętrznym charakterze w stosunku do Uczelni (zob. rys. 1).

Rysunek 1.

Struktura systemu kształtowania jakości kształcenia w AEP.



Źródło: opracowanie własne.

W tym miejscu pominąć można charakterystykę elementów zewnętrznych, ponieważ stanowią ją powszechnie znane instytucje akredytacyjne. Warto jednak podkreślić, że poza uniwersalnymi instytucjami akredytacyjnymi, w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu na poszczególnych rodzajach kształcenia obserwuje się wykorzystanie specyficznych akcji certyfikacyjnych. Na przykład Wydział Towaroznawstwa otrzymał certyfikat jakości ISO 9001:2000 przyznany przez światowej klasy jednostkę certyfikującą

Det Norske Veritas (DNV). Wydział Towaroznawstwa jest pierwszym wydziałem wyższej uczelni w Polsce, który otrzymał tego typu certyfikat, świadczący o stosowaniu standardów światowych w realizowanych procesach dydaktycznych i naukowych.

Także koordynatorzy niektórych specjalności kształcenia podjęli wysiłek zmierzający do uzyskania certyfikatów wyspecjalizowanych krajowych i zagranicznych instytucji i stowarzyszeń.

Każdy taki wypadek jest świadectwem porządku formalnego, wyróżniającego poziomu kształcenia i skłonności do poddawania się zewnętrznej ewaluacji.

Wewnętrzne elementy systemu kształtowania jakości kształcenia w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu to:

- Procedury jakości kształcenia,
- Standardy przebiegu i efektów kształcenia,
- Organizacja zapewnienia jakości kształcenia.

Elementy te zostaną przybliżone w dalszej części opracowania.

3. Procedury jakości kształcenia

Podsystem procedur ilustruje rysunek 2.

Rysunek 2.

Struktura systemu kształtowania jakości kształcenia w AEP.

- Opinie studentów (ankietyzacja)
- Hospitacje zajęć,
- Opinie absolwentów (satysfakcja),
- Monitoring karier absolwentów.

Źródło: opracowanie własne.

Po pierwsze, sukcesywnie zbierane są i analizowane opinie studentów o zajęciach i nauczycielach akademickich je prowadzących.

System jest całkowicie z informatyzowany. Administrator prowadzi bazę danych, która łączy nazwy przedmiotów dydaktycznych z nazwiskiem nauczyciela akademickiego w danym semestrze realizującego ten przedmiot. Każdy student

otrzymuje z końcem semestru literowo-cyfrowy kod dostępu, który pozwala na zalogowanie się do elektronicznej ankiety w celu jej wypełnienia.

Każdy student może wypełnić ankietę oddzielnie w stosunku do każdego nauczyciela akademickiego, z którym miał zajęcia. Dostęp do ankiety jest jednokrotny i po zaakceptowaniu przez studenta wypełnionej treści dalsze modyfikacje nie są już możliwe.

Rysunek3.

Internetowa strona badania opinii studentów w AEP.

Źródło: <http://capri.ae.poznan.pl/ankiety/index.htm>

184

Po drugie, w każdym semestrze prowadzone są hospitacje zajęć. Są one realizowane przez kierowników katedr albo osoby przez nich upoważnione. Rezultatem hospitacji są sformalizowane sprawozdania (zob. rys. 4).

Zarówno oceny studenckie, jak i wyniki hospitacji nabierają istotnego znaczenia w dłuższym okresie, kiedy możliwe staje się porównywanie wyników osiągniętych przez tego samego nauczyciela akademickiego w kolejnych semestrach. Zbiór tych wyników są komunikowane podczas dorocznych konferencji dydaktycznych, w których biorą udział wszyscy nauczyciele akademicki zatrudnieni w Uczelni. Wyniki te są także przedstawiane w formie pisemnej dziekanom wydziałów oraz kierownikom katedr w odniesieniu do nauczycieli akademickich zatrudnionych w ich jednostkach organizacyjnych.

Po trzecie, wszyscy absolwenci Uczelni wypełniają ankiety pozwalające na zba-

danie ich satysfakcji z odbytych studiów. Ankieta ta ma „papierowy” charakter i dostarcza ogólnej informacji o poziomie zadowolenia absolwentów oraz pozwala na identyfikację obszarów wymagających doskonalenia i naprawy. Wyniki tych badań są także komunikowane podczas dorocznej konferencji dydaktycznej w AEP.

Po czwarte wreszcie, elementem systemu jest badanie karier absolwentów AEP. Ten składnik zazwyczaj nastrocza największe kłopoty. W Akademii Ekonomicznej w Poznaniu działa Stowarzyszenie Absolwentów, lecz nie jest w stanie monitorować karier wszystkich absolwentów, bowiem opiera swą działalność na wolontariacie niewielkiej liczby osób.

W toku implementacji jest obecnie internetowy portal absolwentów AEP. Portal ma charakter wortalu dostępnego tylko dla absolwentów. Są oni proszeni o zapisanie się do wortalu, ich aplikacja jest

sprawdzana i prawo dostępu otrzymują dopiero po potwierdzeniu ukończenia Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Portal umożliwia zamieszczanie komunikatów, poszukiwanie przyjaciół, prowadzenie czatów – wszystko pod warunkiem

uprzedniego wypełnienia metryczki informującej o karierze absolwenta. Portal ma więc w zamyśle łączyć korzyści absolwentów z interesem Uczelni w zakresie obserwacji karier swoich absolwentów.

Rysunek4.

Ankieta hospitacji zajęć w AEP.

Sprawozdanie z hospitacji	
Przedmiot: Specjalność, rok: Rodzaj zajęć: Imię i nazwisko hospitowanego:	Data blok wg programu studiów
Sala	Godzina
Ocena zajęć pod względem:	
1) formalnym (wprowadzenie do tematu zajęć i określenie celu zajęć, aktywizacja uczestników, sprawdzenie wiadomości, przykłady praktyczne) Ocena parametryczna (1-5, gdzie 1 - słabo, 5 - bardzo dobrze):	
UWAGI:	
1) merytorycznym (układ zajęć, literatura, prezentacja problemów, metoda prowadzenia zajęć, podsumowanie zajęć, wykorzystanie studiów przypadków) Ocena parametryczna (1-5, gdzie 1 - słabo, 5 - bardzo dobrze):	
UWAGI:	
1) materiałów i środków dydaktycznych (folie, slajdy, przykłady, zadania, case study) Ocena parametryczna (1-5, gdzie 1 - słabo, 5 - bardzo dobrze):	
UWAGI:	
Ocena ogólna (suma ocen cząstkowych):	
Osoba hospitująca	
Nazwisko i imię	Podpis

185

Źródło: opracowanie własne.

4. Standardy przebiegu i efektów kształcenia

Podsystem standardów ilustruje rysunek 5.

Rysunek 5.

Standardy przebiegu i efektów kształcenia w AEP.

- Plany studiów
- Programy nauczania (sylabusy)
- Udostępnianie informacji i materiałów o zajęciach (podręczniki, skrypty, moodle),
- Obsada kadrowa zajęć (minima),
- Prace dyplomowe (licencjackie, magisterskie, doktorskie).

Źródło: opracowanie własne.

Plany studiów są opracowywane przez wydziałowe komisje programowe w ramach struktury zalecanej przez Senat AEP.

Programy nauczania powstają w rezultacie pracy pracowników katedr odpowiedzialnych za poszczególne zajęcia dydaktyczne pod nadzorem wydziałowych komisji programowych.

Informacja o bieżących planach studiów i programach nauczania ma charakter publiczny i jest dostępna na stronach internetowych AEP (zob. rys. 6).

Każdemu z przedmiotów dydaktycznych przyporządkowany jest link do szczegółowego sylabusu (zob. rys. 7).

Dużą uwagę przywiązuje się do wspierania procesów dydaktycznych odpowiednimi materiałami pomocniczymi. Podstawowe znaczenie mają podręczniki i skrypty. Od ponad roku wdrażany jest jednak także system edukacji na odległość oparty na wykorzystaniu platformy moodle.

Wszyscy nauczyciele akademicy i studenci mają możliwość wykorzystania elektronicznego portalu dydaktycznego po-

zwalającego na udostępnianie materiałów dydaktycznych, zamieszczanie linków do elektronicznych baz danych, uruchamianie dyskusji internetowych oraz

przeprowadzanie krótkich testów itp. Do tych informacji mają dostęp tylko uprawnieni studenci – słuchacze danego kursu (zob. rys. 8).

Rysunek 6.

Przykładowa strona elektronicznego katalogu studiów w AEP.

Rok akademicki: 2006/2007										
START										
Wydział: Zarządzanie										
Kierunek: Zarządzanie										
Specjalność: elektroniczny biznes (z)										
Rok studiów: I II III										
Nazwa przedmiotu										
1	Geografia I - Ekonomiczna (1)	1P	2	30		Zal. konc.				
2	Informatyka - Techniki internetowe (1)	1P	4	30	30	Zal. konc.				
3	Makroekonomia (1,2)	1P					7	30	30	Egz.
4	Matematyka (1,2)	1P	5	30	30	Zal.	2	15	15	Egz.
5	Mikroekonomia (1)	1P	5	30	30	Egz.				
6	Podstawy marketingu (1,2,3)	1P								
7	Podstawy zarządzania (Teoria organizacji i zarządzania) (1)	1P	6	30	30					
8	Prawo I - Elementy Prawa, Prawo cywilne (1)	1P	5	30	30					
9	Prawo II - Gospodarcze (1,2)	1P					2	30		Zal. konc.
10	Rachunkowość I - Finansowa (1)	2K					7	30	30	Egz.
11	Wychowanie fizyczne (1,2)	1 O	1		30	Zal.	1		30	Zal.
12	Język obcy I - zaawansowany (1)	4 O							60	Zal.
13	Język obcy II - początkujący (1)	4 O					2		60	Zal.
14	Przedmiot z grupy O	4	2	30		Zal. konc.				
Razem			30	210	180		30	135	255	
Przedmiot z grupy O										
● Filozofia Z9444 ● Geografia I - Ekonomiczna Z9446 ● Socjologia Z9445										

Źródło: <http://www.ae.poznan.pl/pages/i/1/2711.php>

Rysunek 7.

Przykładowa strona elektronicznego katalogu studiów w AEP.

Rok akademicki: 2006/2007	
Dane szczegółowe:	
Ten opis dotyczy następujących przedmiotów:	
Nazwa przedmiotu:	Rachunkowość I - Finansowa
Kod przedmiotu:	G10538
Blok:	2K - specjalizacyjne przedmioty kierunkowe
Punkty ECTS:	7
Wydział:	Gospodarki Międzynarodowej
Nadzorowane przez katedrę:	Katedra Rachunkowości
Specjalności:	biznes międzynarodowy (wgm); studia europejskie (wgm); logistyka międzynarodowa; polityka i ekonomika turystyki; zarządzanie hotelarstwem
Semestr/y:	Semestr letni, rok 1
Wymiar:	Wykład 30; Ćwiczenia 30 godzin semestralnie
Prowadzący:	Dr Skoczek-Spychała Manuela; Dr Remlein Marzena; Dr Cieślak Marek
Nazwa przedmiotu:	Rachunkowość I - Finansowa
Kod przedmiotu:	Z9202
Blok:	2K - specjalizacyjne przedmioty kierunkowe
Punkty ECTS:	7
Wydział:	Zarządzania
Nadzorowane przez katedrę:	Katedra Rachunkowości
Specjalności:	administracja i gospodarka samorządowa; gospodarka lokalna i globalna (gp); biznes międzynarodowy (wz); zarządzanie produkcją; zarządzanie usługami; komunikacja w biznesie; studia europejskie (wz); elektroniczny biznes (z); finanse i rachunkowość przedsiębiorstw (z); handel i marketing (z); inwestycje kapitałowe i strategie finansowe przedsiębiorstwa (z); logistyka krajowa i międzynarodowa; organizacja i zarządzanie w biznesie; przedsiębiorczość w małej i średniej firmie (z); systemy wspomagania decyzji menedżerskich (z); zarządzanie inwestycjami i nieruchomościami (z); zarządzanie przedsiębiorstwami (z); zarządzanie zasobami ludzkimi
Semestr/y:	Semestr letni, rok 1
Wymiar:	Wykład 30; Ćwiczenia 30 godzin semestralnie
Prowadzący:	Dr Skoczek-Spychała Manuela; Dr Remlein Marzena; Dr Cieślak Marek
Cel przedmiotu:	nie podano
Przedmioty poprzedzające:	nie podano
Treść przedmiotu:	
Zalecana literatura:	
Metoda zaliczenia:	nie podano
Język wykładowcy:	nie podano

Źródło: <http://ae.poznan.pl/pages/i/1/2711.php>

Rysunek 8.

Portal dydaktyczny AEP.



Centrum dydaktyczne
Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

Wydział Zarządzania

Forma zajęć: _____

Rezerwa 6:

Wykaz
zapisanych
zaliczeń
z tytułu
oceny

Za opłatą

Wykaz z zaliczeń dydaktycznych w AE
Akademia Ekonomiczna w Poznaniu

Kategorie kursów	
Audyt finansowy	3
Audyt kosztów	1
Audyt informacyjny	1
Audyt wewnętrzny	1
Audyt zgodności z przepisami i standardami	1
Auditing Review Services	1
Banking operations & management	3
Business mathematics & statistics	1
Business operations & logistics	1
Business systems & marketing	1
Marketing Systems in Poland and Central and Eastern European Countries	1
Marketing research & planning	1
Marketing	3
Marketing & sales management	1
Corporate finance	1
CRM & E-commerce	1
Development of personal skills - studies exercises	1
Globalisation, deposits and financial banks	1
Ecology & production	1
Procurement & supply chain	4
Economics	3
Economics Finance	1
Procurement & business logistics	3
Corporate credit & financial institutions	1
Procurement management	1
Procurement strategy	1

Źródło: <http://moodle.ae.poznan.pl>

Budowa systemu kształtowania jakości kształcenia w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu jeszcze się nie zakończyła. Obecnie przygotowwany jest regulamin tego systemu. Do rozstrzygnięcia

pozostały zagadnienia podziału zadań i odpowiedzialności. Przewiduje się, że z końcem kolejnego roku akademickiego system taki będzie w pełni wdrożony.

Piotr Banaszyk

SYSTEM OF SHAPING THE QUALITY EDUCATION IN THE POZNAN UNIVERSITY OF ECONOMICS

The article tackles the problem of shaping the system of quality guarantee based on the example of Poznan University of Economics. Respective elements of the system have been characterized in detail. Also the advancement of the system creation has been discussed.

STUDIA EKONOMICZNE Z PERSPEKTYWY ABSOLWENTA, MENEDŻERA I PROFESORA

W artykule poruszony został problem niewielkiego zaangażowania środowiska ekonomicznego, w tym zwłaszcza studentów i absolwentów uczelni ekonomicznych w budowę społeczeństwa obywatelskiego. Dokonano diagnozy tej sytuacji w retrospektywie historycznej na podstawie własnych osobistych wyborów i doświadczeń – absolwenta, menedżera i profesora. Podjęto również próbę poszukiwania rozwiązań, które odwróciłyby tę wysoce niekorzystną sytuację.

Aby zbudować trwałe podstawy dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i zahamowania wpływów populizmu, trzeba zdecydowanie większego niż dotąd zaangażowania ekonomistów, w tym przede wszystkim wybitnych naukowców i praktyków życia gospodarczego. Uzupełnić należy programy studiów ekonomicznych w większym niż dotychczas zakresie, także na zasadzie obligatoryjności, o przedmioty z nauki o społeczeństwie, a przede wszystkim zwiększyć znaczenie form studenckiej aktywności na uczelniach tak, aby stała się ważnym przyczynkiem do kształtowania obywatelskich postaw.

1. Uwagi wstępne

Zapoczątkowany w 1989 roku proces transformacji w Polsce oznaczał konieczność dokonania radykalnej zmiany ustroju gospodarczego i politycznego. Nie było to zadanie łatwe. Zasadnicza trudność wynikała z faktu, że w dotychczasowej historii żadne państwo przed Polską nie tworzyło struktur demokratycznych na gruzach realnego socjalizmu i nie budowało gospodarki wolnorynkowej po prawie pięciu dekadach panowania gospodarki socjalistycznej,

w której o wszystkim decydował centralny planista.

Z tej trudnej próby obronną ręką wyszli polscy ekonomiści i polska myśl naukowa oraz obywatele, w tym przede wszystkim tysiące absolwentów uczelni ekonomicznych, którzy weryfikowali swoją wiedzę ekonomiczną i umiejętności w warunkach gospodarki wolnorynkowej. O ile zostały stworzone silne podstawy ekonomiczne polskiej gospodarki,

¹ Autor jest profesorem dr hab. w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

o tyle duży niepokój budzi jakość demokracji w Polsce, a zwłaszcza brak tak charakterystycznego dla w pełni dojrzałych demokracji, społeczeństwa obywatelskiego.

W referacie poruszono problem niewielkiego zaangażowania środowiska ekonomicznego, w tym zwłaszcza studentów

i absolwentów uczelni ekonomicznych, w budowę społeczeństwa obywatelskiego. Dokonano diagnozy tej sytuacji w retrospektywie historycznej na podstawie własnych osobistych wyborów i doświadczeń – absolwenta, menedżera i profesora. Podjęto również próbę poszukiwania rozwiązań, które zmieniłyby tę wysoce niekorzystną sytuację.

2. Perspektywa absolwenta

Wyznanie po latach doktora habilitowanego nauk ekonomicznych, że ekonomistą został nie z miłości i zainteresowania do ekonomii, ale przede wszystkim z rozsądku, może wydawać się dziwne czy wręcz niewiarygodne, ale jest jak najbardziej prawdziwe. Czynię to po to, aby młodzi ludzie, którzy mają dylemat – podjąć studia ekonomiczne czy też nie – zdecydowali się na tę trudniejszą drogę, nawet jeśli ich obecne pasje nie są związane z ekonomią. Wdrażanie dzisiaj w Polsce postanowień Deklaracji Bolońskiej w postaci dwustopniowych studiów ekonomicznych taką decyzję znacznie im ułatwia. Aby poznać tajniki wiedzy ekonomicznej, nie trzeba już spędzić na uczelni ekonomicznej 10 semestrów. Istnieje możliwość zakończenia nauki po licencjacie (6 semestrów) lub przyjęcia z tytułem licencjata z innej nieekonomicznej uczelni i po 4 semestrach nauki uzyskania dyplomu magistra ekonomii. W dodatku w ramach studiów na polskich uczelniach ekonomicznych oferowane są liczne wyjazdy na studia zagraniczne w celu zdobycia dodatkowych doświadczeń. Jednym słowem młodzi ludzie urodzili się we właściwym miejscu i czasie.

Podjmując ponad trzydzieści lat temu decyzję, co studiować, nie byłem w tak komfortowej sytuacji, jak dzisiejsi matu-

rzyści. W Polsce dominowała ideologia, która negowała zasady ekonomii i obniżała społeczny status zawodu ekonomisty (wyjątkiem była tutaj grupa pracowników central handlu zagranicznego). W dodatku mogąc zostać przyjętym na historię na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza bez egzaminu wstępnego z tytułu odniesionych sukcesów w I Ogólnopolskiej Olimpiadzie Historycznej, zrezygnowałem z tego przywileju i podjąłem ryzyko ubiegania się o indeks na elitarnym kierunku – ekonomika i organizacja handlu zagranicznego w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Prawdę mówiąc, początkowo bardzo zazdrościłem moim koleżankom i kolegom z historii wszystkiego, co wiąże się ze studiowaniem nauk humanistycznych. Z upływem czasu to jednak oni zaczęli mi zazdrościć. Mimo ideologicznych i politycznych uwarunkowań, profesorowie i pozostali nauczyciele akademicy potrafili bowiem przekazać nam na tyle rzetelną wiedzę ekonomiczną, że to właśnie absolwenci uczelni ekonomicznych aktywnie i z sukcesami włączyli się w transformację naszego kraju z gospodarki centralnie planowanej do gospodarki rynkowej. Cieszę się, że mogłem być w tej grupie osób i niezależnie od finansowych profitów z tym związanych, miałem poczucie, że uczestniczę w wypełnianiu niepowtarzalnej, trakto-

wanej przeze mnie w kategoriach obywatelskich, misji.

Dzisiaj w warunkach dokonującej się globalizacji nie mam żadnych wątpliwości, że najbardziej atrakcyjnym zawodem jest zawód ekonomisty. Wykształcenie ekonomiczne daje bowiem, niezależnie od ogromnych możliwości zaistnienia w gospodarce, bezcenną wiedzę. W warunkach konieczności dokonywania nieustannych wyborów, pozwala uniknąć zagrożeń, jakie czekają na człowieka pozbawionego znajomości mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej. Umożliwia również racjonalne wydatkowanie własnych środków finansowych i ich optymalne inwestowanie.

Ale czy studia ekonomiczne oznaczają tylko zdobycie wiedzy i umiejętności dla siebie, dla rozwoju własnej osobowości i kariery? Należy też zastanowić się, dlaczego absolwenci studiów ekonomicznych, jak dotąd, nie włączyli się aktywnie (z nielicznymi wyjątkami) w proces transformacji politycznej naszego kraju? Z jakich powodów nie spożytkowali swoich talentów w rozwój społeczeństwa obywatelskiego?

Myślę, że stało się tak nieprzypadkowo i było rezultatem obiektywnych czynników, do których zaliczyłbym w pierwszej kolejności:

1. Drastyczny brak, w początkowej fazie przemian w Polsce, osób z wykształceniem ekonomicznym. W efekcie cały ich zasób został wchłonięty na potrzeby gospodarki rynkowej, tym bardziej, że wynagrodzenie w sekto-

rze ekonomicznym kształtowało się na wyższym poziomie niż w sferze politycznej.

2. Sytuację, w której wśród opozycji solidarnościowej, z której rekrutowali się późniejsi przywódcy polityczni, kluczową rolę odgrywali reprezentanci innych zawodów. Jest to o tyle zrozumiałe, że ekonomiści mają zakodowane działania ukierunkowane raczej na tworzenie i budowanie, a nie na burzenie.
3. Dynamikę zmian w gospodarce po 1989 roku. Była ona tak wielka, że wymagała całkowitego oddania się interesom firmy własnej, lub tej, w której się było zatrudnionym.
4. Start praktycznie od zera zdecydowanej większości polskiego społeczeństwa. Właściwie celem wszystkich, także ekonomistów stało się osiągnięcie „małej stabilizacji” – posiadanie domu i innych potrzebnych człowiekowi dóbr materialnych (samochód, elektronika) i korzystanie z możliwości wypoczynku i rekreacji. Na myślenie o społeczeństwie obywatelskim raczej nie było czasu.
5. Fakt, że przedstawiciele wielu zawodów w polskich warunkach, tak prawdę powiedziawszy, swoje aspiracje społeczne mogą jedynie zrealizować przez uczestnictwo w życiu politycznym. Stąd bierze się, m.in. problem niskich standardów polskich elit politycznych – swoiste prawo Kopernika/Greshama – „mierny, ale wierny polityk wypiera lub zniechęca do uczestnictwa w życiu politycznym jednostkę wybitną, posiadającą swoje zdanie”.

3. Perspektywa menedżera

Moje doświadczenia menedżerskie związane są z pracą w latach 1992 – 1996 w fir-

mie Henkel Cosmetic Sp. z o. o., a następnie Henkel Polska SA oraz w okresie 1996

– 1999 Kulczyk Tradex Sp. z o.o. Do dzisiaj utrzymuję kontakty z wieloma moimi dawnymi koleżankami i kolegami oraz właścicielami współpracujących ze mną polskich firm. Znam zatem aktualne ich opinie w interesujących mnie kwestiach, a będących przedmiotem niniejszego referatu.

Do Henkla trafiłem, podobnie jak i inni pracownicy, z konkursu przeprowadzonego przez SMRG/KRC. Znalazłem się w grupie dwudziestu osób, nieformalnych „członków założycieli” Henkel Cosmetic Sp. z o.o. Bacznie obserwowałem od wewnątrz dynamiczny rozwój koncernu, także dynamikę zatrudnionych i jakość ich wykształcenia. W momencie, kiedy opuszczałem firmę, pracowało w niej już ponad 200 osób, a obecnie Henkel Polska SA należy do przedsiębiorstw zatrudniających ponad tysiąc pracowników.

Grupa pierwszy dwudziestu osób wyselekcjonowana spośród setek aplikantów, wyróżniała się bardzo wysokimi kwalifikacjami. W zdecydowanej większości byli to absolwenci elitarnego w warunkach PRL, kierunku ekonomika i organizacja handlu zagranicznego, legitymujący się pobytami na praktykach AIESEC w koncernach Europy Zachodniej, będących stypendystami różnych zagranicznych fundacji. Kilka osób kończyło część lub całość studiów za granicą. Charakteryzowali się oni całym zespołem pozytywnych cech takich, jak kreatywność, otwartość na zmiany, gotowość podejmowania trudnych wyzwań, dynamiczność działania, samodzielność i odpowiedzialność, głód odnoszenia sukcesu. Bardzo szybko awansowali oni w ramach tworzonych struktur koncernu bądź też zajmowali eksponowane stanowiska w innych przedsiębiorstwach.

W Henkle miałem także możliwość obserwowania od wewnątrz relacji, jakie zachodzą na styku biznes i polityka. Były one absolutnie neutralne, a jeżeli już, to

raczej z tendencją do ich unikania. W rezultacie, w okresie mojej pracy w Henkle nikt ze znaczących osób tej firmy nie był zaangażowany w działalność polityczną. Nie funkcjonowały w niej żadne związki zawodowe. Jedynie w okresie poprzedzającym wybory parlamentarne z 1993 roku niektórzy właściciele współpracujących z Henklem hurtowni aktywnie zaangażowali się we wspieranie Kongresu Liberalno – Demokratycznego. Nieprowodzenie i rozczarowanie, jakie wiązało się z brakiem sukcesu w postaci przekroczenia przez KLD bariery 5% w wyborach do Sejmu, skutecznie zniechęciło ich do uczestnictwa w następnych tego typu przedsięwzięciach.

Kierownictwo Henkel Cosmetic Sp. z o.o., od początku działalności w Polsce przywiązywało bardzo dużą wagę do public relations. Wynikało to z jednej strony z przyjętej filozofii działania, z drugiej zaś, z osobistego zaangażowania w sferę public relations prezesa U. Fenda – absolwenta uniwersytetu w Seattle, doskonale znającego również z praktyki realia funkcjonowania przedsiębiorstw w USA. Najbardziej spektakularnym działaniem z zakresu PR było sponsorowanie i organizacja w latach 1992 – 1993 balów „Elegancja” w salach hotelu Marriott, na których bawili się laureaci konkursu na najelegantsze Polki i Polaków.

Przykładowo wśród laureatów za rok 1993 znalazły się tak prominentne osoby świata polityki, kultury i mediów, jak: ówczesny lider SLD - Aleksander Kwaśniewski (na balu reprezentowała go żona Jolanta, sam wolał pojechać na Olimpiadę Zimową do Lillehammer), ówczesny prezydent Warszawy – Stanisław Wyganowski, Elżbieta i Krzysztof Pendereccy, Nina Andrycz, Beata Tyszkiewicz, Adam Hanuszkiewicz, Krzysztof Kolberger, Elżbieta Jaworowicz, Mariusz Walter [1, s. 101]. Równocześnie do udziału w balu zaproszono właściwie wszystkich przedsta-

wicieli grup opiniotwórczych z wyraźną jednak nadreprezentacją świata mediów. Dochód z balu został przeznaczony na rzecz Domu Małego Dziecka w Otwocku, nad którym Henkel Cosmetic Sp. z o.o. objął stały patronat oraz Funduszu Stypendialnego Dla Dzieci Uzdolnionych Muzycznie.

Po powstaniu Henkel Polska SA firma angażowała się w działalność społeczną i charytatywną, zgodnie ze swoją misją, podkreślającą zaangażowanie społeczne i tradycyjne wartości rodzinne. W 1997 roku przekazano, m.in. 50.000 PLN na remont Pałacu na Wodzie w warszawskich Łazienkach Królewskich. W 1999 roku kwota 205.000 PLN zasilila natomiast konto Polskiej Akcji Humanitarnej Janiny Ochojskiej z przeznaczeniem na dożywianie dzieci północno-wschodniej Polski w ramach akcji Pajacyk. Środki te pozwołyły na sfinansowanie ponad 100 tys. obiadów dla dzieci z najuboższych rodzin. Henkel Bautechnik znalazł się też w grupie firm, które włączyły się do pomocy przy organizacji pielgrzymki Jana Pawła II do Polski w 1999 roku. Henkel Polska S.A. wspomaga również Fundację Lokalną w Raciborzu, przekazując środki finansowe na jej cele statutowe, związane z pomocą charytatywną na rzecz dzieci specjalnej troski, w tym zwłaszcza na dom dziennego pobytu [1, s. 103-104]

Z okresu zatrudnienia w Kulczyk Tradex Sp. z o.o. wyniosłem podobne spostrzeżenia jak z pracy w Henkle. Holendersko - polski zarząd firmy bardzo konsekwentnie neutralnie podchodził do sfery polityki, a nawet do mediów, które kojarzono z określoną partią polityczną. Zdarzało się, że aby nie być posądzonym o sprzyjanie jakiejś opcji politycznej, zamieszczaliśmy reklamę równocześnie w czasopiśmie o przeciwnych orientacjach politycznych, chociaż z punktu widzenia biznesowego wystarczyłoby umieścić ją tylko w jednym z nich. Kontakty z po-

litykami były natomiast zdecydowanie częstsze niż w Henkle i inicjowali je sami politycy. No cóż, image Audi i VW zawsze będzie górował nad kosmetykiem, a tym bardziej proszkiem do prania. Mogę tylko zapewnić, że wszyscy, niezależnie od tego czy wchodzili w skład rządu, czy też zajmowali ławy opozycji, czy należeli do prawicy, centrum lub lewicy, byli traktowani jednakowo.

W okresie mojej pracy w Kulczyk Tradex nikt ze znaczących osób tej firmy nie był zaangażowany w działalność polityczną. Wówczas nie funkcjonowały w niej też żadne związki zawodowe. Współpracujący z nami autoryzowani dealerzy Audi i VW unikali angażowania się w działalność polityczną. Jej podjęcie oznaczałoby bowiem w ich przekonaniu, kłopoty dla prowadzonej firmy w momencie zmiany ekipy rządowej. Nie można jednak powiedzieć, że nie interesowali się politycznymi sprawami kraju. Wielce wymowny może być fakt, iż wracając w dniu wyborów parlamentarnych we wrześniu 1997 roku z Festiwalu Golfa we Frankfurcie nad Menem, wiele osób jeszcze przed wyjazdem pobrało zaświadczenia uprawniające je do głosowania poza miejscem zamieszkania i zaraz po wylądowaniu na Okęciu udało się do warszawskich lokali wyborczych.

Na koniec należy postawić pytanie, dlaczego managerowie i właściciele firm, wśród których jest przecież wielu absolwentów studiów ekonomicznych, nie włączyli się aktywnie w proces transformacji politycznej naszego kraju i nie spożytkowali swoich talentów w rozwój społeczeństwa obywatelskiego?

Myślę, że i w tym przypadku są ku temu uzasadnione powody:

1. Managerowie przy tak ogromnej presji czasu i cyklicznym rozliczaniu z wyników w zasadzie nie są w stanie

zaangażować się politycznie. Nie byłoby to też mile widziane przez kierownictwo firmy.

2. Podjęcie działalności politycznej przez właścicieli firm byłoby możliwe, gdyby nie obawy, że przy zmianie ekipy rządowej odmiennej od tej reprezentowanej przez właściciela, nasilił się kontrolę różnych urzędników skutecznie uniemożliwiające normalne funkcjonowanie biznesu. Musi

zatem najpierw zmienić się w naszym kraju kultura polityczna rządzących, a także jakość stanowionego prawa tak, aby jego interpretacja nie budziła większych wątpliwości.

3. Nie wykształciła się jeszcze też w Polsce dostatecznie silna kapitałowo klasa średnia, która nie bałaby się upomnieć o swoje interesy i aktywnie wspierać swoją polityczną reprezentację w parlamencie.

4. Perspektywa profesora

Moje doświadczenia profesorskie związane są z pracą w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, gdzie zatrudniony jestem od maja 1980 roku na stanowisku pracownika naukowo-dydaktycznego. W październiku 2001 roku Rada Wydziału Ekonomii Akademii Ekonomicznej w Poznaniu nadała mi stopień doktora habilitowanego nauk ekonomicznych w zakresie ekonomii, specjalność stosunki międzynarodowe. Od 1 stycznia 2003 roku pracuję na stanowisku prof. nadzw. AE w Poznaniu, a od 03 października 2005 w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu, gdzie jestem także członkiem Senatu. W latach 2002 – 2005 pełniłem funkcję prodziekana Wydziału Ekonomii AE w Poznaniu.

Miałem więc możliwość zaobserwowania zmian (na przestrzeni kilku dekad) w podejściu studentów uczelni ekonomicznych do zdobywania wiedzy i umiejętności oraz uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu studenckim. Dostrzegam tutaj istotne przeobrażenia. Lata 90. zapoczątkowały proces wzrostu znaczenia wiedzy i umiejętności. Tendencja ta utrzymuje się nadal, przy czym stale zwiększają się wymagania studentów wobec kadry naukowo-dydaktycznej, co

uwidacznia się wyraźnie przy corocznej ewaluacji poszczególnych ćwiczeń i wykładów ocenianych przez studentów. Coraz więcej studiujących, także z innych uczelni, pojawia się na uchodzących za interesujące wykładach, mimo że nie wchodzi one w skład ich ścieżki studiów. Za czasów PRL natomiast chodziło przede wszystkim o zdobycie dyplomu.

Działalność organizacji studenckich i parlamentu studenckiego wzbudza stosunkowo niewielkie zainteresowanie. Z kolei rozwój kół naukowych zależy w dużym zakresie od osobowości ich opiekunów i czasu, który mogą poświęcić na ich prowadzenie oraz zdolności do pozyskiwania środków finansowych na różne studenckie i naukowe inicjatywy. W zasadzie nie ma więc warunków do kształtowania postaw obywatelskich, zdobywania doświadczeń w przedsięwzięciach natury społeczno-politycznej. Jeżeli nawet takie czasami się zdarzają, to mają one przede wszystkim incydentalny charakter. Dzieje się tak właściwie od wprowadzenia w PRL stanu wojennego, który skutecznie zniechęcił nie tylko studentów, ale i większość Polaków do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim. Pojawił się wówczas syndrom tzw.

„emigracji wewnętrznej”. W zmodyfikowanej postaci funkcjonuje on również obecnie. „Wojna na górze” zapoczątkowana ubieganiem się Lecha Wałęsę o prezydenturę, degradacja idei solidarności i dryfowanie III RP w kierunku „miękkiego państwa”, wszystko to razem po raz kolejny zniechęciło Polaków do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym, czego najlepszą egzemplifikacją stanowi zmniejszająca się frekwencja w kolejnych wyborach prezydenckich, a przede wszystkim parlamentarnych. Jest to zatem problem znacznie szerszy, wykraczający poza mury uczelni, choć w pierwszej kolejności dotyczy ludzi młodych, w tym zwłaszcza studentów i absolwentów uczelni ekonomicznych.

Aby studia ekonomiczne nie oznaczały tylko przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności, ale także służyły budowie społeczeństwa obywatelskiego – niezbędnego atrybutu dojrzałej demokracji, potrzebne jest podjęcie zarówno doraźnych, jak i kompleksowych i długofalowych działań skierowanych na odwrócenie obecnej niekorzystnej sytuacji. Okolicznością sprzyjającą są tutaj zmiany w funkcjonowaniu uczelni w Polsce, jakie spowodowało wdrażanie Deklaracji Bolońskiej oraz przeprowadzane procedury akredytacyjne [2, s. 461-470]. Wydaje się, że optymalnym rozwiązaniem byłoby wykorzystanie instrumentów z zakresu public relations, wśród których lobbying mógłby odgrywać kluczową rolę. Przez oddziaływanie doraźne rozumie się tutaj czas trwania nie dłuższy niż rok akademicki, długofalowe – co najmniej jedną kadencję władz rektorskich (cztery lata). Punkt wyjścia stanowi wyodrębnienie trzech grup z otoczenia programu public relations typowej uczelni wyższej, przedstawionej na rys. 1.

Do grupy I obejmującej środowisko wewnętrzne zaliczono władze uczelni – rek-

tora i prorektorów wraz z senatem i rektoratem, dziekanów i prodziekanów wraz z radami wydziałów i z dziekanatem, następnie kierowników katedr i kierowników studiów zamiejscowych, profesorów i pozostałych pracowników naukowo-dydaktycznych, studentów i liczne organizacje studenckie funkcjonujące w uczelni, w tym przede wszystkim parlament studencki oraz koła naukowe, pion administracyjny z kanclerzem, kwesturą oraz pracownikami biblioteki.

Do środowiska zewnętrznego zaliczono prezydenta RP, parlament, premiera z rządem, w tym zwłaszcza ministrów – edukacji narodowej, nauki i informatyzacji, Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, Państwową Komisję Akredytacyjną, Konferencję Rektorów Szkół Wyższych, inne uczelnie, Centralną Komisję ds. Tytułów Naukowych i Stopni Naukowych, Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS, inne środowiskowe instytucje akredytacyjne, Deklarację Bolońską i wynikająca z jej postanowień inicjację procesu zmian w szkolnictwie wyższym w Europie, partnerów (konkurentów) zagranicznych, absolwentów, szkoły średnie i ich uczniów, koncerny oraz innych pracodawców.

W skład środowiska opiniotwórczego wchodzi natomiast osoby i instytucje kształtujące opinię publiczną – środki masowego przekazu, dziennikarze, publicyści, osobistości życia publicznego, związki zawodowe, a także fundacje, m.in. Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości. Należy w tym miejscu podkreślić, że podział na środowisko zewnętrzne i opiniotwórcze ma w wielu przypadkach umowny charakter i niektóre z elementów mogą występować w podwójnej roli. Nie jest to też pełna lista tworząca w rzeczywistości grupy z otoczenia programu public relations uczelni wyższych, ale w dużym zakresie najbardziej reprezentatywna.

W zasadzie, aby nastąpiły radykalne, a zarazem trwale zmiany służące kształtowaniu aktywnych prospołecznych postaw obywatelskich studentów i absolwentów, musiałyby się włączyć w ten proces, w mniejszym lub większym zakresie, wszystkie osoby i instytucje z grupy otoczenia programu public relations uczelni wyższej. Nie będzie to łatwe zadanie i nie nastąpi zapewne wkrótce. Cóż zatem można już zrobić dzisiaj. Być może rozwiązaniem typu ad hoc byłoby skorzystanie z doświadczeń kampanii lobbiningowej w telewizji na rzecz powodzenia misji rządu T. Mazowieckiego, w którą to włączyły się uznane autorytety i osobistości z kręgów nauki i kultury [3, s. 159-160]. Może trzeba pójść jeszcze dalej i powołać instytucję czy też ponadpartijną organizację konsekwentnie podejmującą działania propagujące i uświadamiające konieczność budowy społeczeństwa obywatelskiego.

W środowisku wewnętrznym uczelni wydaje się być konieczne uzupełnienie programu studiów ekonomicznych na zasadzie obligatoryjności o przedmioty z nauki o społeczeństwie, tak, aby studentom przybliżyć i umożliwić lepsze zrozumienie mechanizmów funkcjonowania demokratycznych państw, przyswoić zasady zachowań parlamentarnych, uzmysłowić proces przekształcania się woli społeczeństwa w wolę państwa, przy zachowaniu odpowiednich procedur prawnych. Wiedza studentów w tym zakresie jest przerażająco niska. Równie wielkie znaczenie ma propagowanie wszelkich form studenckiej aktywności, przez dowartościowywanie najbardziej z nich zaangażowanych nagrodami rektora, dziekana, uwzględnienia ich dokonań przy rekrutacji na studia zagraniczne, dzienne studia doktoranckie, rekomendowanie ich współpracującym z uczelnią pracodawcom, itp.

5. Uwagi końcowe

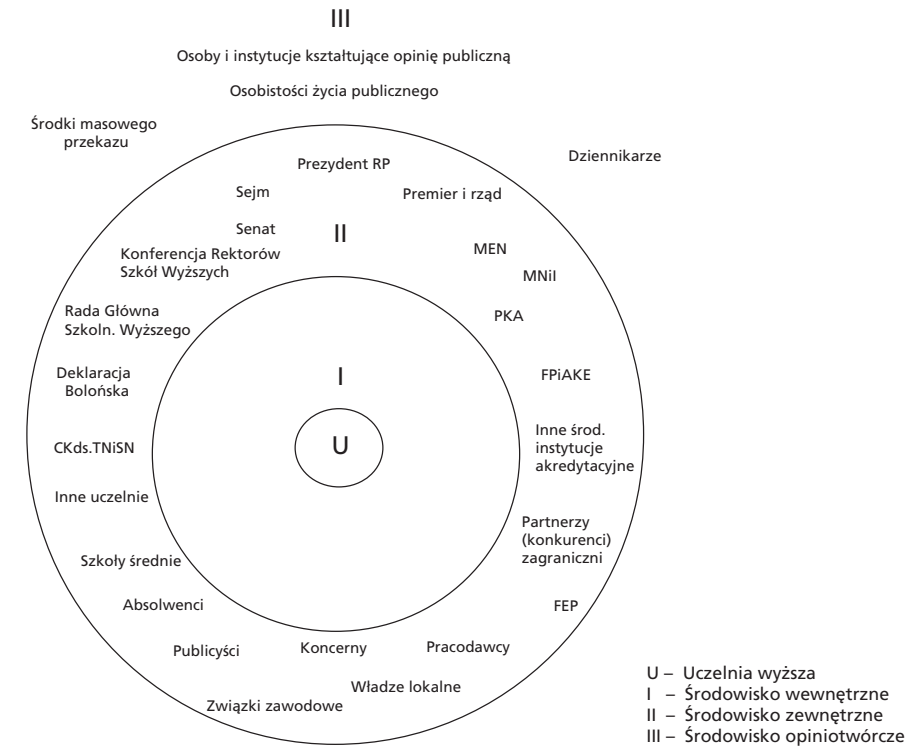
Studia ekonomiczne wyposażają absolwenta w wystarczający zakres wiedzy i umiejętności niezbędnej do rozwoju przedsiębiorczości, czego najlepszą egzemplifikacją jest z sukcesem przeprowadzona transformacja gospodarcza naszego kraju po 1989 roku. Istnieje oczywiście potrzeba dalszego doskonalenia i wzbogacania tego, co już osiągnięto. Program studiów ekonomicznych, jak i też dotychczasowy sposób studiowania, nie przygotowuje absolwentów i nie stymuluje do aktywnego afirmowania postaw obywatelskich w codziennym życiu i tworzenia tym samym podstaw społeczeństwa obywatelskiego.

Zbyt małą reprezentację w „elitach politycznych” w Polsce mają ekonomiści.

Ranga rozwiązań racjonalnych, proefektywnościowego myślenia w kategoriach długookresowego interesu państwa jest w polskich warunkach dobrem rzadkim. Aby zbudować trwałe podstawy dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i zahamowania wpływów populizmu, trzeba zdecydowanie większego niż dotąd zaangażowania ekonomistów, w tym przede wszystkim wybitnych naukowców i praktyków życia gospodarczego. Uzupełnić należy programy studiów ekonomicznych, także na zasadzie obligatoryjności o przedmioty z nauki o społeczeństwie, a przede wszystkim zwiększyć znaczenie form studenckiej aktywności na uczelniach tak, aby stała się ważnym przyczynkiem kształtowania obywatelskich postaw.

Rysunek 1.

Grupy z otoczenia programu public relations uczelni wyższej.



Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Black, *Public Relations*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999, s. 46 - 49, M. Olsztyński, P. Wiśniewski, *Elementy public relations*, Practis s.c., Poznań 1998.

Literatura

- [1] Deszczyński P. (2001) *Making of an image of a foreign investment company in Poland based on the example of Henkel corporation*, [w:] Ławniczak ROKU(red.) *PR's Contribution to Transition in Central and Eastern Europe – research and practice*, Poznań
- [2] Deszczyński P. (2003) *Institutional Accreditation as an Instrument of Public Relations*, [w:] *Public Relations: An Instrument for the Transformation and Development of Higher Education, Higher Education in Europe*, UNESCO – CEPES, nr 4.
- [3] Deszczyński P. (2005) *Lobbying in Transformation of Polish Economy*, [w:] Ławniczak ROKU(red.) *Introducing Market Economy Institutions and Instruments: The Role of Public Relations in Transition Economies*, Wydawnictwo Piar., Poznań

Przemysław Deszczyński

Aldona Andrzejczak¹**ECONOMIC STUDIES FROM THE PERSPECTIVE OF GRADUATE, MANAGER AND PROFESSOR**

The article tackles the problem of little involvement of economic milieu, including mainly students and graduates of Academies of Economics, in creating civil society. This situation has been diagnosed with reference to historical retrospective on the basis of a graduate's, manager's and professor's own choices and experiences. Also an effort has been made to search for solutions which would change this highly unfavorable situation. In order to build lasting fundamentals for the development of the civil society and to inhibit influences of populism we definitely need much greater involvement of economists, including first and foremost, outstanding scholars and experts of economic life. It is necessary to complete economic studies curricula, in greater than previous scope, with obligatory sociological subjects. It is also necessary to increase the importance of various forms of students' activity at higher education institutions in such a way that it becomes a significant contribution to shaping civil attitudes.

200

**KREATYWNOŚĆ
W EDUKACJI NA
POZIOMIE WYŻSZYM**

Zainteresowanie kreatywnością wynika ze związków z przedsiębiorczością, która uznawana jest za fundament gospodarki rynkowej. Edukacja deklaruje wspieranie procesu kształtowania kreatywności i przedsiębiorczości młodego pokolenia w sferze poznawczej, praktycznej i emocjonalnej.

W artykule przybliżono koncepcję kreatywności w szkole wyższej. Podjęto próbę zdefiniowania kreatywności w edukacji oraz wskazania trzech zasadniczych obszarów kształtowania kreatywności w szkole wyższej: badań naukowych, procesu kształcenia oraz usług na rzecz społeczeństwa. Analizie poddano zwłaszcza formy i metody kształcenia kreatywnych studentów.

Ilustracją współczesnego podejścia do kreatywności w szkole wyższej jest przedstawienie zasadniczych wniosków z projektu EUA „Kreatywność w szkole wyższej”.

Całość zamykają refleksje nad postawą studentów wobec warsztatu własnej pracy umysłowej, która przyjęta została jako wskaźnik kreatywności studentów.

201

1. Wstęp

Wieluszkolach wyższych w Polsce prowadzi się działania mające na celu przystosowanie polskiego systemu kształcenia akademickiego do konkurowania w europejskiej przestrzeni edukacyjnej zainicjowanej „procesem bolońskim”.

Wiele szkół wyższych uczestniczy w pracach Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (EUA), które powstało w 2001 roku i zrzesza obecnie 780 członków z 46 krajów. Głównym zadaniem tej or-

ganizacji jest działanie na rzecz ujednolicenia procesu kształcenia studentów, prowadzenia badań w ramach „procesu bolońskiego” oraz zwiększenia wkładu szkolnictwa wyższego w rozwój społeczeństwa wiedzy w Europie, a także wzmocnienie pozycji europejskich uniwersytetów na świecie.

Jeśli za barometr zainteresowań instytucji akademickich w Europie przyjąć tematykę projektów realizowanych przez organizacje członkowskie EUA, to zaintere-

¹ Autorka jest profesorem dr hab. w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

sowania ich skierowały się ku kreatywności. Po projektach poświęconych studiom doktoranckim i karierze naukowej oraz dwóch rundach poświęconych budowaniu kultury jakości w szkołach wyższych, w roku 2006 zainteresowano się problematyką kreatywności. W przedmowie do założeń projektu „Kreatywność w szkolnictwie wyższym” silnie akcentowano szczególną rolę instytucji akademickich w realizacji „strategii lizbońskiej” wyrażającą się tworzeniem wiedzy i budowaniem podstaw rozwoju społeczno-ekonomicznego swoich krajów. Wśród 32 uczelni uczestniczących w projekcie znalazła się także Akademia Ekonomiczna w Poznaniu.

2. Pojęcie kreatywności

Zdefiniowanie kreatywności nie jest proste, gdyż jest silnie powiązane z kontekstem, w którym jest używane. Najogólniej mówiąc występują znaczne analogie pomiędzy kreatywnością artystyczną, działalnością badawczą i naukową oraz innowacyjnością w biznesie.

Z jednej strony kreatywność oznacza proces umysłowy, będący mieszanką wiedzy, intuicji i artystycznej czy estetycznej wrażliwości, charakteryzujący pojedynczą osobę lub zespół. Przeważnie kreatywność przypisywana jest wyłącznie szczególnie utalentowanym jednostkom. Dość rzadko kreatywność jest traktowana jako umiejętność, którą można ćwiczyć i rozwijać, więc wiele osób nie zna swoich możliwości. Tymczasem każdy, kto będzie pracować w kreatywnym zespole, przy zastosowaniu kreatywnych metod, nad zadaniem wymagającym wielostronnego podejścia, współpracy i wymiany myśli może zwiększać własną kreatywność.

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie sposobu rozumienia kreatywności w szkolnictwie wyższym oraz podzielenie się refleksjami związanymi z udziałem we wspomnianym projekcie. Przedstawione zostaną także rozważania dotyczące form i metod zwiększania kreatywności w procesie kształcenia w szkole wyższej. W tym kontekście, podjęta zostanie próba znalezienia odpowiedzi na pytanie o poziom kreatywności studentów w jednym z zasadniczych obszarów ich aktywności, to jest w obszarze uczenia się i troski o własny rozwój. Przedstawione zostaną wyniki badań dotyczących postaw studentów wobec uczenia się.

Z drugiej strony kreatywność „z zewnątrz” odbierana jest jako efekt, rezultat działania indywidualnego lub zbiorowego. Oceniając dzieła naukowe, kompetencje absolwentów, jakość procesu kształcenia, życie studenckie na uczelni czy formy doskonalenia kadry naukowej, postrzega się je określając stopień ich kreatywności.

Z punktu widzenia procesu edukacyjnego warto uwzględnić oba wymiary wspólnie i traktować kreatywność jako: zarówno metody i środki osiągania określonych celów jak i cel, czy rezultat tych działań.

Jakkolwiek trudno jest precyzyjnie zdefiniować pojęcie kreatywności, można próbować wyliczyć główne właściwości charakteryzujące kreatywność:

- odchodzenie od utartych sposobów myślenia i działania, na rzecz „myślenia otwartego”,
- poszukiwanie zastosowań przedmiotów innych niż zamierzone lub

zwykle stosowane (np. wykorzystanie oprogramowania komputerowego w sztuce),

- akceptowanie i dopuszczanie ryzyka i nieprzewidywanych efektów w przedsięwzięciach edukacyjnych,
- nie lekceważenie żadnych pomysłów – rozważanie również pomysłów, które na pierwszy rzut oka uchodzą za nieprzydatne,
- zachęcanie do samodzielności w myśleniu i działaniu,

- tolerowanie wątpliwości wobec utartych poglądów oraz braku „ślepej wiary” w obiegowe opinie.

Powyższe postulaty mogą mieć istotne zastosowanie nie tylko w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym, ale także dla innych poziomów szkolnictwa oraz badań naukowych, przedsięwzięć popularyzowania wiedzy czy usług dla społeczeństwa.

3. Kreatywność w szkole wyższej

Zdefiniowana kreatywność wydaje się nieodłączną cechą wszelkich zabiegów edukacyjnych, gdyż rozwijanie człowieka i zwiększanie jego zdolności do twórczego przekształcania rzeczywistości jest najważniejszym celem edukacji. Rozwijanie kreatywności do tej pory kojarzone było głównie ze szkolnictwem artystycznym. Od kiedy jednak odkryto znaczenie lewej i prawej półkuli dla procesów uczenia się, ze zrozumiałych względów zaczęto wprowadzać elementy stymulujące wyobraźnię do kształcenia na różnych kierunkach studiów. Popularność zyskało, między innymi, kształcenie multimedialne jako istotnie rozwijające zdolności umysłowe uczących się.

Czynnikami w znacznym stopniu uzasadniającym zainteresowanie edukacji kreatywnością jest powiązanie kreatywności z przedsiębiorczością. Przedsiębiorczość uznawana za fundament gospodarki rynkowej, wymaga postawy aktywnej, odważnej, poszukującej nieszablonowych rozwiązań. Edukacja deklaruje wspieranie procesu kształtowania przedsiębiorczości młodego pokolenia tak w sferze poznawczej, jak praktycznej i emocjonalnej. Stąd kształtowanie

postaw przedsiębiorczych i kreatywnych jest ze sobą spójne.

W szkole wyższej można w nawiązaniu do przyjętej definicji kreatywności oraz uwzględniając zadania i misję uniwersytetów wyodrębnić trzy podstawowe obszary kształtowania kreatywności: badania naukowe, proces kształcenia oraz usługi na rzecz społeczeństwa. Kreatywność w badaniach naukowych jest cechą tradycyjnie przypisywaną badaczom i w pewien sposób immanentnie związaną z tego rodzaju działalnością. Proces kształcenia stwarza wiele możliwości wyznaczania celów i uzyskiwania kreatywnych rozwiązań, jak i stosowania kreatywnych metod. Zupełnie nowe możliwości kreatywnych relacji pojawiły się na styku uczelni i jej otoczenia, pozwalając tym pierwszym świadczyć szereg usług na rzecz społeczności, w której uczelnia funkcjonuje.

W tym miejscu warto zaprezentować najważniejsze konkluzje z raportu końcowego, jaki powstał na zakończenie prac 32 szkół wyższych z 21 krajów reprezentujących różne dyscypliny, które zostały zaproszone przez EUA w 2006 roku do

realizacji projektu pod tytułem *Kreatywność w szkolnictwie wyższym*.

W projekcie przyjęto założenie, że jakkolwiek talent, szczęście czy przypadek mogą mieć pewien wpływ na kreatywność, to w szkołach wyższych można wzmacniać (lub osłabiać) kreatywność poprzez specjalne instytucje, relacje z otoczeniem oraz czynniki kulturowe.

Szczególną rolę przypisano takim warunkom jak: praca zespołowa, wymiana pomiędzy różnymi kulturami i czerpanie z różnic społecznych i kulturowych, trans i interdyscyplinarność, czas i środki oraz kultura podejmowania ryzyka, która toleruje niepowodzenia. Dzięki temu założono, że szkoły wyższe oraz ich zewnętrzni partnerzy mogą poprzez odpowiednie wzmacnianie powyższych czynników wpływać na poziom kreatywności w wymiarze indywidualnym, grupowym i przywództwa instytucjonalnego.

Na kształtowanie kreatywności w szkole wyższej bezpośredni wpływ mają zasadniczo dwie grupy czynników; wewnętrzne danej instytucji oraz zewnętrzne otoczenie. Czynniki wewnętrzne to przede wszystkim struktura i kultura organizacji. Struktura organizacji może sprzyjać kreatywności w zależności od tego, w jaki sposób tworzy grupy i jednostki organizacyjne, jak je przekształca, na ile mają szansę razem współpracować, czy mogą poszukiwać nowych partnerów. Przywództwo instytucji odgrywa tu szczególną rolę nie tylko w doskonaleniu struktury sprzyjającej kreatywności, ale także poprzez komunikowanie i promowanie strategii rozwoju kreatywności oraz stworzenie stymulującego systemu nagradzania, wsparcia administracyjnego i finansowego. Wszystkie powyższe warunki mogą jednak okazać się niewystarczające, jeśli w organizacji nie występuje kultura, która wspiera kreatywne i innowacyjne działania swoich człon-

ków. Spośród czynników otoczenia zewnętrznego, które wpływają na kreatywność w szkołach wyższych, wymienić można uwarunkowania prawne, system bankowy, dostępność kapitałów obcych.

Bazując na przyjętych założeniach, które stanowiły ramy koncepcyjne projektu badano kreatywność jednostek i grup, które są członkami instytucji szkolnictwa wyższego oraz organizacyjną kreatywność wyrażoną w sposobie formułowania misji w zakresie nauczania i uczenia się, badań naukowych i usług dla społeczeństwa. Prace realizowane były w czterech zespołach tematycznych, w których reprezentowani byli przedstawiciele różnych szkół wyższych w zakresie różnych dyscyplin:

1. Kreatywne partnerstwo: szkoły wyższe i ich zewnętrzni interesariusze.
2. Kreatywne uczenie się: innowacje w nauczaniu i uczeniu się.
3. Kreatywne miasta/regiony: szkoły wyższe, organizacje rządowe i pozarządowe.
4. Kreatywna instytucja edukacji wyższej: struktury i przywództwo.

Wyniki projektu wskazują, że zróżnicowane doświadczenia uczestników, zwłaszcza kombinacja przedstawicieli szkół artystycznych i reprezentujących odmienne dyscypliny, stały się głównym czynnikiem, który wzbogacił wnioski i rekomendacje, jakie zostały wypracowane w projekcie.

Na dorobek projektu składa się kilka ogólnych wniosków, które stanowią mogą wskazówki odnoszące się do praktyk, które tworzą w szkole wyższej środowisko sprzyjające kreatywności:

1. **Różnorodność.** Zarówno w dziedzinie badań naukowych jak i w procesie kształcenia czynnikiem silnie stymulującym kreatywność studentów i ka-

dry akademickiej jest zróżnicowanie zespołów pod względem uzdolnień, kwalifikacji i wcześniejszych doświadczeń. Spostrzeżenie to ma szereg implikacji praktycznych dla sposobu tworzenia zespołów wewnątrz instytucji, ale też stanowi wskazówkę dla budowania otwartych relacji z otoczeniem uczelni. Warto wskazać choćby na możliwości związane z wykorzystaniem „niekonwencjonalnych” wykładowców, którzy wnosząc nowe spojrzenie mogą pomagać w przekraczaniu tradycyjnych granic. Zwrócono też uwagę na korzyści dla procesu uczenia się wynikające z rekrutowania studentów z różnych środowisk i zróżnicowanego składu grup studenckich.

2. **Wartości.** Łączenie kreatywności z etyką może istotnie wzmocnić jej wartość. Silnie podkreślić należy, że wartości i zasady etyczne muszą być przestrzegane, gdyż to one właśnie tworzą sens i główną siłę uniwersytetów europejskich. Wśród powszechnie podzielanych wartości akademickich przykładowo można wymienić: niezależność, autonomia, wolność badań i kształcenia, poszukiwanie prawdy, sprawiedliwość, demokracja, odpowiedzialność społeczna, solidarność. Klimat polityczny i reformy często wywierają presję na szkoły wyższe, aby zwiększyły dochody pochodzące ze środków prywatnych. Dlatego wyodrębniono dwie podstawowe zasady, które powinny być przestrzegane przez szkoły wyższe: po pierwsze, każda inicjatywa powinna być poddana sprawdzeniu, czy wzmocni choć jedną z zasadniczych funkcji szkoły wyższej. Po drugie, partnerstwo z instytucjami zewnętrznymi powinno być dopuszczalne tylko w sytuacji, kiedy obie strony mogą na tym skorzystać (sytuacja „win – win”).
3. **Potencjał ludzki.** Zasadnicze znaczenie dla wzmocnienia kreatywności

w szkole wyższej mają: odpowiednia rekrutacja i selekcja studentów i kadry akademickiej, system doskonalenia kadry i jej wynagradzania. Zarówno studenci jak i kadra akademicka powinni być zachęceni do podejmowania wewnątrz i na zewnątrz uczelni, wysiłków na rzecz przekraczania utartej wiedzy, poszukiwania nowych idei i oryginalności. W procesie kształcenia przydatne powinny być doświadczenia dyscyplin artystycznych.

4. **Zorientowanie na przyszłość.** Szkoły wyższe nie mogą wyłącznie przystosowywać się do zmian w otoczeniu; konieczne jest przyjęcie postawy aktywnej, poszukiwanie możliwości aktywnego wpływania na przyszłość i rozwój. Wiele praktyk i procesów w szkołach wyższych opartych jest na wskaźnikach z przeszłości (finansowanie, awanse, ocena jakości...). Wskazana jest zmiana podejścia, która pozwalałaby w zrównoważony sposób uwzględniać z jednej strony przeszłe osiągnięcia, ale z drugiej strony brać pod uwagę bardziej proaktywne, przyszłościowe podejście.
5. **Procesy jakości.** Doceniając postęp w sposobach podejścia do wewnętrznych i zewnętrznych procedur zapewnienia jakości, zwracano uwagę na potencjalne zagrożenia w nadmiernie biurokratycznym wyznaczaniu granic tego, co jest pożądane. Jednocześnie wskazywano, że mechanizm jakości może być traktowany także jako prowadzący do wzrostu motywacji do dalszego uczenia się i zmian, jeśli jakość będzie postrzegana jako proces stałego doskonalenia się instytucji.
6. **Organizacja ucząca się.** Szkoły wyższe powinny stać się organizacjami, które potrafią uczyć się na podstawie wcześniejszych sukcesów i popełnionych błędów, wykorzystując własną kreatywność do przystosowania się do zmian w otoczeniu. Organizacje uczące się charakteryzowane są jako

takie, w których członkowie starają się osiągać wspólne cele organizacji poprzez indywidualne i zespołowe poszerzanie swojej wiedzy. Koncepcja organizacji uczącej się szczególnie powinna być wykorzystana w procesie zarządzania uczelnią, łącząc elementy odgórnego zarządzania z delegowaniem konkretnych decyzji kadrze i studentom, aby zwiększyć zaangażowanie całej społeczności w proces zmian [1, s. 18-35].

Przedstawione w skrócie wnioski z wymiany doświadczeń i dyskusji pomiędzy uczestnikami Projektu pozwoliły na sformułowanie dziesięciu rekomendacji pod adresem szkół wyższych, rządów, agen-

cji zapewnienia jakości oraz partnerów zewnętrznych. Najważniejsze z nich odnoszą się do instytucji szkolnictwa wyższego. W ich świetle wskazać można siedem zasadniczych sposobów zwiększania kreatywności, na które mają wpływ szkoły wyższe: zorganizowana wymiana pomiędzy uczelniami artystycznymi i pozostałymi, współpraca z zewnętrznymi partnerami, oparcie aktywności uczelni na etycznym wymogu tworzenia wartości, aktywna postawa i otwartość na przyszłość, oparcie zarządzania uczelniami na koncepcji organizacji uczącej się, kultura organizacji oparta na elastyczności i podejmowaniu ryzyka, zaangażowanie całej społeczności szkoły wyższej w proces zmian.

4. Możliwości i sposoby kształcenia kreatywnych studentów

Zasadniczym celem podjętych rozważań jest wskazanie dróg prowadzących do wykształcenia kreatywnego studenta, który po opuszczeniu uczelni będzie skutecznie funkcjonował w społeczeństwie wiedzy, twórczo rozwijając swój potencjał ukształtowany w trakcie studiów.

Zasadność takiego postrzegania misji szkoły wyższej została już uargumentowana dostatecznie dobitnie. Założeniem przyjętym na wstępie tych rozważań jest przekonanie, że kreatywność może rozwinąć się tylko w środowisku pozbawionym sztywnych barier i otwartym na przejawy spontanicznej twórczości i improwizacji. Im więcej sposobów zostanie zastosowanych, więcej stworzonych sytuacji, które sprzyjają kreatywności, tym większe prawdopodobieństwo ukształtowania kreatywnych absolwentów.

Proces kształcenia studentów stwarza szereg możliwości zwiększania kreatyw-

ności studentów. Można je podzielić na działania o charakterze organizacyjnym i metodycznym. Wśród przedsięwzięć o charakterze organizacyjnym wymienić można samą organizację przebiegu studiów, działalność kół naukowych oraz inne inicjatywy studenckie. Działania metodyczne związane są ze sposobem prowadzenia zajęć oraz ocenianiem osiągnięć studentów.

Charakter łączący organizacyjne i metodyczne sposoby kształtowania kreatywności studentów będzie rzutował na związki procesu kształcenia z otoczeniem zewnętrznym uczelni.

W zakresie organizacji przebiegu studiów, bardzo ważnym momentem jest proces adaptacji nowych studentów. Różnorodność doświadczeń, stopnia przygotowania, dojrzałości i niezależności studentów i ich oczekiwań, stanowić może samo w sobie źródło kreatywności. Doświadczenia wskazują jednak, że

okres adaptacji nowych studentów jest dla szkoły wyższej szansą na odpowiednie wdrożenie nowych studentów do nowych ról. Jest tu pole do działania zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i studentów starszych lat. Warto zastanowić się nad systemem tutorskim, w którym studenci starszych lat będą mieli możliwość zaprezentowania szkoły z własnej perspektywy. Innym przykładem działań adaptacyjnych były zapomniane już dziś zajęcia z technik studio-owania, które byłyby bardzo przydatne, na co wskazywać będą prezentowane w dalszej części wyniki badań. W tej wstępnej fazie studiów decydują się bowiem role, które w przyszłości przyjmą obie strony; albo studenci staną się aktywnymi uczestnikami procesu kształcenia, przyjmując rolę aktywnego badacza i samodzielnego uczestnika procesu kształcenia, albo proces kształcenia zostanie zdominowany przez nauczycieli akademickich, którzy przejmą tradycyjne role dostarczyciela wiedzy i organizatora procesu kształcenia, narzucającego studentom sztywne reguły prowadzące do ich biernej postawy.

Innym rodzajem, działań o charakterze organizacyjnym, związanych z procesem kształcenia są różne próby odejścia od systemu kształcenia, w którym centralną postacią jest nauczyciel akademicki, jako zasadnicze źródło wiedzy. Warto wskazać tu choćby przykład cyklu zajęć do wyboru przez studentów prowadzonych przez praktyków, podczas których student wybiera zagadnienia lub ekspertów, którzy go interesują, gromadząc w ten sposób punkty do zaliczenia przedmiotu. Ogromne możliwości wiążą się także z zajęciami terenowymi, praktykami studenckimi czy innymi formami organizacyjnymi zajęć.

Nie sposób przecenić także roli, jaką w kształtowaniu kreatywności studentów odgrywają koła naukowe. Trudno było-

by w tym miejscu podać dostateczną liczbę przykładów bardzo interesujących inicjatyw podejmowanych przez kreatywnych studentów w ramach kół naukowych: od ciekawych badań, poprzez konferencje, do wyjazdów studyjnych i badań terenowych.

Rozwijaniu kreatywności służy także udział studentów w organizacji rozmaitych imprez; poczynając od przedsięwzięć kulturalnych, organizowanych cyklicznie (np. coroczny happening z okazji Walentynek w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu) lub sporadycznie, jak różnego rodzaju konkursy, imprezy kulturalne czy sportowe, konferencje, targi pracy itp. Wielu studentów obok studio-owania angażuje się także w inne przedsięwzięcia, jak wydawanie gazety, prowadzenie studenckiego radia, kabaret studencki czy działalność w organizacjach społecznych.

Kreatywność studentów nie zna granic, jeśli tylko zostanie wsparta przez władze uczelni lub choćby pojedynczych nauczycieli akademickich. Każdy mógłby wskazać wiele przykładów, które go zaskoczyły i utkwily w jego pamięci. Podobnie inspirujące oddziaływanie mają te wydarzenia na innych studentów.

Z metodycznego punktu widzenia niezwykle ważne jest, aby wprowadzić kreatywność do sposobu nauczania i uczenia się. W programach kształcenia należałoby uwzględnić wymóg „nauczania kreatywności” oraz „kreatywnego nauczania”. „Nauczanie kreatywności” oznacza, że przekazywanie i reprodukcja wiedzy nie jest najważniejszym celem kształcenia, natomiast doceniane jest oryginalne, twórcze podejście do rozwiązywania problemów oparte na indywidualnych procesach intelektualnych, jak i interakcjach wewnątrz grup. Studenci stają się bardziej kreatywni, kiedy poznawanie nowych treści kształ-

cenia jest oparte o ich zainteresowania i wcześniejsze doświadczenia. Dlatego w procesie kształcenia należy docenić znaczenie samodzielnego uczenia się i samodoskonalenia, samooceny, dostępu do nieuświadomionych źródeł inspiracji, uaktywnienia obu półkul mózgowych, czy myślenia nieliniowego.

„Kreatywne nauczanie” opiera się na zastosowaniu form i metod nauczania oraz kontroli osiągnięć sprzyjających twórczości. Wymienić można tu szeroko znane, choć mniej szeroko stosowane metody aktywizujące, projekty indywidualne i zespołowe oraz zajęcia warsztatowe, podczas których uczenie się następuje poprzez praktyczne działanie (*learning by doing*). Coraz częściej sięga się też do innych niż egzamin form zaliczania zajęć. Ważnym elementem „kreatywnego nauczania” jest angażowanie do prowa-

dzenia zajęć osób spoza szkoły wyższej. Przykładem może być „Klub Partnera AEP” zrzeszający wiodące firmy Wielkopolski, których przedstawiciele prowadzą cykl wykładów otwartych dla studentów wszystkich lat i kierunków studiów. Dzięki tej inicjatywie także nauczyciele akademicy mają możliwość zdobywania doświadczeń praktycznych poprzez udział w pracach badawczych lub konsultingowych na rzecz Partnerów.

Jednym z istotnych aspektów kreatywnej edukacji może być zaangażowanie studentów w procesy badań naukowych. Chodzi nie tylko o wykorzystanie studentów do zbierania danych, ale o aktywny ich udział w przygotowywaniu koncepcji badań i podejścia do tematu. Podejście takie łączy się z pewnym ryzykiem, ale może być także bardzo inspirujące dla obu stron.

nej grupie znaleźli się studenci studium pedagogicznego (SP), którzy wcześniej zaliczyli przedmiot *Techniki uczenia się i planowanie rozwoju*, co przypuszczalnie rzutowało na udzielane przez nich odpowiedzi.

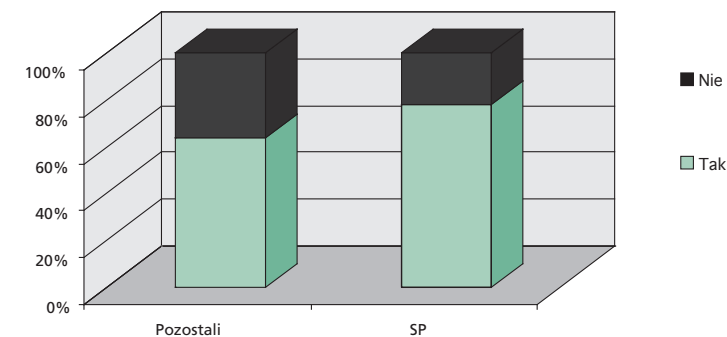
Pierwszym celem badania ankietowego było ustalenie stopnia samoświadomości, własnych zalet i ograniczeń związanych z uczeniem się. Studenci wyczuwają braki efektywności w swojej nauce i jak się okazało, chcieliby to zmienić. Na pytanie: czy student interesował się zagadnieniem zwiększenia swoich możliwości uczenia się poprzez lekturę lub

udział w kursach, większość odpowiada twierdząco (por. wyk.1). Wskazuje to na aktywną postawę w zakresie zwiększania swoich umiejętności uczenia się. Dodać należy, że informacji o możliwości zwiększenia efektywności uczenia się studenci musieli poszukiwać poza uczelnią.

Udzielone odpowiedzi świadczą też o tym, że studenci SP byli bardziej od pozostałych zainteresowani zwiększeniem swoich możliwości, co mogło mieć związek z wykładanymi na studium przedmiotami i poszerzeniem horyzontów w kwestii samokształcenia.

Wykres 1.

Czy interesowało Cię zagadnienie zwiększenia swoich możliwości uczenia się?



Z dodatkowej dyskusji przeprowadzonej w gronie 30 studentów SP wynika, że prawie wszyscy pytani żałują, iż przedmiotu *Metodyka studiowania i techniki uczenia się* nie mieli możliwości realizować na wcześniejszym etapie swojej edukacji.

Większość studentów wykształciła sobie własny system nauki gwarantujący dobre oceny. Na pytanie: czy zadowala studentów relacja czasu przeznaczanego na na-

ukę do osiągniętych wyników? Większość odpowiada, że zdecydowanie tak. Zatem można byłoby wnioskować, że studenci osiągnęli wystarczający poziom skuteczności uczenia się (por. wyk.2). Niemniej odpowiedzi na dalsze pytania wskazują na występowanie znacznych rezerw racjonalizacji uczenia się. Możliwym jest, że albo respondenci nie zdawali sobie z tego sprawy, albo poziom wymagań na uczeni nie jest wygórowany.

5. Kilka refleksji na temat kreatywnych postaw studentów wobec własnego uczenia się

Na zakończenie rozważań nad możliwościami zwiększenia kreatywności w szkołach wyższych, warto postawić pytanie czy studenci są kreatywni i co może być miarą tej kreatywności.

Wobec braku kompleksowych badań, za jeden ze wskaźników kreatywności studentów przyjęto ich stosunek do umiejętności uczenia się. Biorąc pod uwagę, że studiowanie jest podstawowym zajęciem studenta, głównym sensem tego okresu decydującym o kapitale założycielskim na dalsze życie, przyjęto, że sposób podejścia do zorganizowania własnego warsztatu uczenia się można potraktować jako wskaźnik tego, na ile studenci kreatywnie podchodzą do stojących przed nimi zadań.

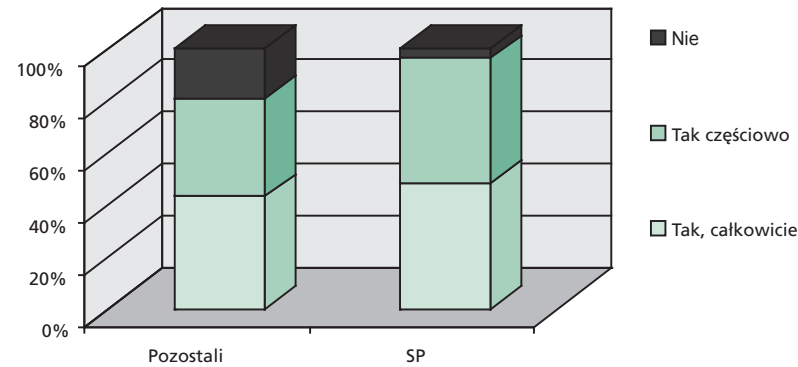
Posłużono się ankietą skonstruowaną z 10 pytań, na które anonimowo odpowiadali studenci podczas zajęć.

Celem ankiety było zgromadzenie informacji o stopniu upowszechnienia wśród studentów czwartego roku studiów świadomości technik uczenia się i ich stosowania oraz postawy studentów w stosunku do twórczego wykorzystywania wskazówek zwiększających efektywność uczenia się.

Ankiety przeprowadzono w okresie luty – marzec 2007 roku wśród studentów czwartego roku studiów Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Zgromadzono 185 ankiet, które poddano analizie. Uwzględniony został fakt, że w bada-

Wykres 2.

Czy zadowala Cię relacja czasu poświęcanego na naukę do osiągniętych wyników?



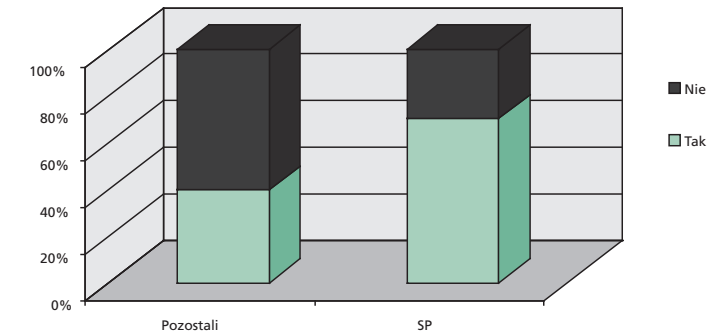
Efektywne uczenie się wymaga wykorzystania swoich naturalnych zdolności.

Każda osoba ma własne predyspozycje do nauki i swój najbardziej skuteczny styl uczenia się. Dlatego, żeby sposób uczenia się zapewniał optymalne efekty, konieczna jest znajomość własnego stylu uczenia się, której studenci, zwłaszcza spoza SP

nie posiadają. Studenci nie orientują się czy lepszym dla nich jest wysłuchanie wykładu czy sporządzenie notatek. Nie zdają sobie sprawy z tego, czy byłoby dla nich bardziej korzystne skupienie się na przyswajaniu dźwięku czy na obserwacji ruchu zamiast na bezmyślnym zapisywaniu każdego wypowiedzianego przez wykładowcę słowa.

Wykres 4.

Czy stosujesz jakiś przemyślany system uczenia się?



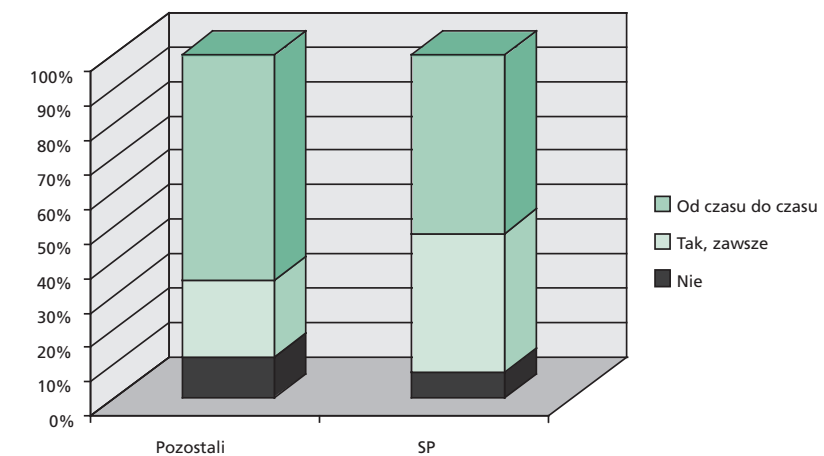
W konsekwencji braku właściwego przygotowania, stosunkowo niewielka część studentów stosuje przemyślany, uporządkowany system uczenia się, który polegałby na stosowaniu określonych technik zapamiętywania czy znajomości prawidłowości procesu uczenia się. Równie niewielki jest odsetek studentów, którzy deklarują, że stosują przemyślany system

notowania na wykładach lub sporządzanie notatek z literatury (por. wyk.4).

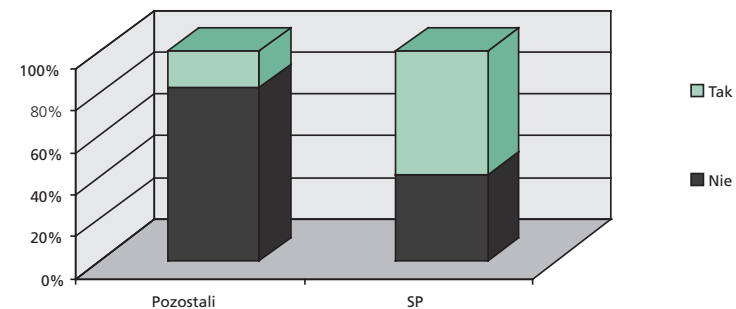
Potwierdza to opinię, że młodzież w polskim systemie edukacyjnym, nie tylko na studiach, ale również na wcześniejszych etapach edukacji, nie jest przygotowywana do efektywnego organizowania własnego warsztatu uczenia się.

Wykres 5.

Czy stosujesz przemyślany system notowania wykładów i sporządzania notatek?

**Wykres 3.**

Czy znasz swój dominujący styl uczenia się?



Na przedstawionym powyżej wykresie 5 widać, że studenci SP zdecydowanie częściej wykorzystują przemyślane metody zwiększania efektywności nauki niż pozostali studenci.

Tylko 7% studentów SP nie stosuje przemysłowego systemu sporządzania notatek, podczas gdy 40% robi to zawsze. Dla porównania, wśród pozostałych studentów tylko 20% osób zawsze notuje w przemysłowy sposób, a 13% nie robi tego wcale. Dane te wskazują, że poznanie skutecznych sposobów uczenia się

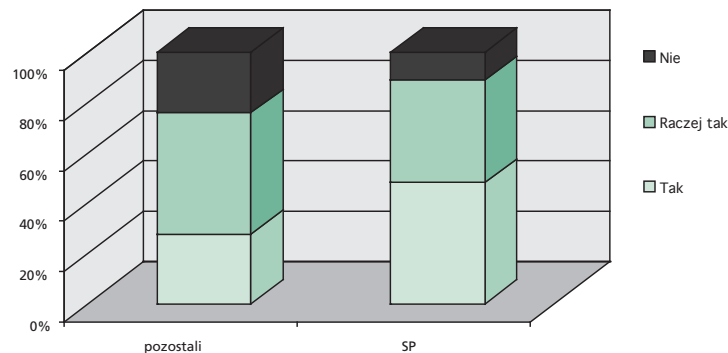
podczas zajęć na SP, wpłynęło na stosowany sposób uczenia się.

Potwierdzają tę prawidłowość także odpowiedzi studentów na temat planowania nauki. Studenci SP w większym stopniu wykorzystują nabyte umiejętności, zmieniła się też ich postawa, gdyż częściej rozplanowują sobie naukę, rozkładając ją w czasie, wyznaczając cele etapowe.

Jak wynika z badań 25% studentów nie planuje nauki; wśród studentów SP jest takich studentów znacznie mniej, bo 11%.

Wykres 6.

Czy uczysz się w zaplanowany wcześniej sposób?



Doskonalenie własnych sposobów uczenia się jest w społeczeństwie wiedzy ważną kwestią. Przedstawione wyniki badań wskazują, że program kształcenia i doświadczenia edukacyjne studentów mają znaczny wpływ na postawy studentów w odniesieniu do własnego warsztatu pracy umysłowej, gdyż świadomi prawidłowości uczenia się studenci nieco inaczej organizują swoją pracę. Warto też podkreślić ogólnie wysoką motywację

wszystkich studentów do doskonalenia własnych technik uczenia się; 11% określiło ją jako bardzo silną, a 36% jako silną. Zaledwie 6% wskazało na słabą motywację. Jak wcześniej stwierdzono, chęci te zostały poparte także inicjatywą studentów zmierzającą do lepszego zgłębienia tematu. Potwierdza to dużą otwartość studentów na podejmowanie różnych wyzwań.

6. Podsumowanie

Studenci wykazali się niskim tempem czytania oraz dość słabym wykorzystaniem technik pracy umysłowej, przy jednocześnie znacznym zainteresowaniu problematyką zwiększania własnych możliwości umysłowych. Ich kreatywność w obszarze warsztatu własnej pracy umysłowej okazała się umiarkowana. Jednocześnie wykazano, że wsparcie

uczelni, choćby w formie odpowiedniej propozycji programowej może istotnie oddziaływać na postawy studentów. Zatem, zarówno w obszarze metodyki studiowania, jak i w pozostałych kwestiach szkoły wyższe mogą przyczynić się do tworzenia warunków dla zwiększania kreatywności studentów i procesu studiowania.

Literatura

- [1] *Creativity in Higher Education*. Report on the EUA Creativity Project 2006-2007. EUA Brussels, 2007

Aldona Andrzejczak

CREATIVITY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Interest in creativity stems from relations with enterprise which is recognized as a foundation of the market economy. Education offers to support the process of shaping creativity and enterprise of young generation in cognitive, practical and emotional sphere. The article presents the concept of creativity in higher education institutions. An attempt has been made to define creativity in education and to indicate three main areas of shaping creativity in higher education institutions: scientific research, education process and services for the benefit of society. Especially form and methods of teaching creative students have been analyzed.

Contemporary attitude to creativity at higher education institution is illustrated by presenting fundamental conclusions of EUA project „Creativity at a higher education institution”.

In conclusion there are reflections over students' attitude towards their own mental workshop, which is assumed to indicate their creativity.

Włodzimierz Roszczyniański¹

UCZELNIA OBYWATELI

KSZTAŁTOWANIE POSTAW OBYWATELSKICH W ŚRODOWISKU WSZIB W KRAKOWIE

Autor zaprezentował osiągnięcia Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Konsekwentne kilkuletnie działania odnoszą się do samej uczelni jako Instytucji, ale przede wszystkim dotyczą komunikacji z wykorzystaniem nawet najbardziej wyrafinowanych technik, partycypacji pracowników i studentów w samoorganizacji społeczności, oraz demokracji akademickiej.

1. Zamiast wstępu

Coraz częściej zamiast terminu „globalizacja” używamy słowa „glokalizacja” – chcąc przez to podkreślić podmiotowy wymiar naszego uczestnictwa w świecie. Bo przecież świata doświadczamy zawsze lokalnie, nawet, jeśli doświadczenie to jest zapośredniczone, zdalne. Zapośredniczenie może dotyczyć np. komunikacji; przeważnie mówiąc o pośrednictwie mamy na myśli media: telewizję, Internet itp. Chciałbym zwrócić uwagę na to, że formą, zapośredniczenia naszego doświadczenia jest także demokracja, a więc taki ustrój, w którym delegujemy swoich przedstawicieli do pewnych zadań, mianowicie do zarządzania państwem. Jednakże nie zmienia to w żaden sposób naszej podmiotowości – władza ma pełnić względem obywateli, czyli nas, rolę służebną, my zaś powinniśmy

jej pracę nieustannie kontrolować. To oczywiście wizja idealna. Polska rzeczywistość, jak pisze w książce *Rzeczpospolita obywateli* Wiktor Osiatyński, jest inna: społeczeństwo delegując władzę zrzuca się odpowiedzialności za państwo, a władza funkcjonuje w oderwaniu od obywateli. Jest to sytuacja schizofreniczna. Człowiek zdrowy, spełniony, dojrzały to człowiek samodzielny, odpowiedzialny za siebie i własne życie. Podobnie ze społeczeństwem – jeśli jest nieodpowiedzialne, nie może być demokratyczne, jest jak małe dziecko, potrzebujące nieustannej opieki, pomocy i dozoru ze strony rodziców. Dorastające dzieci socjalizują się w szkole; tam uczą się współpracy z innymi, współzawodnictwa, samodzielności. Ta praca nie ustaje. Zawsze pragnąłem, aby nasza Uczelnia adaptowała studen-

¹ Autor jest profesorem dr. hab. inż., rektorem Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie

tów do demokracji, do nowej – po 1989 roku – rzeczywistości naszego życia. Tak, więc z jednej strony kształcimy studentów w tym wszystkim, co wiąże się z najbardziej widoczną praktyką współczesnego życia: przekazujemy wiedzę i umiejętności ekonomiczne, gospodarcze, które zapewne posłużą w życiu zawodowym, a przede wszystkim – dają orientację i jakieś takie poczucie codziennego bezpieczeństwa w świecie gospodarki rynkowej. Dzięki przygotowaniu informatycznemu nasi studenci mogą uczestniczyć, także twórczo, w społeczeństwie informacyjnym; z kolei znajomość obcych języków pozwala im czuć się „swojo” wśród innych ludzi i kultur. Wiedza z zakresu nauk społecznych także w tym pomaga. Dobrze rozumieją to studenci – członkowie kół naukowych, np. młodzi programiści, socjologowie lub finaliści kolejnych edycji Market Place.

Ale rozumieć rzeczywistość zewnętrzną i opanowywać ją ekonomicznie to nie wszystko. Tak w licznych badaniach socjologicznych, jak i moim prywatnym odczuciu jako ważne jawią się także i inne wartości: są nimi np. zdrowie, rodzina, przyjaźń, wszelkie wartości związane z kulturą. Są to wartości w dużej mierze lokalne, najbliższe człowiekowi, a zarazem te, które wiążą się z dojrzałością i odpowiedzialnością za siebie, za najbliższych, za drugiego człowieka, zatem prowadzące do społecznej integracji i – koniec końców – do demokracji.

Zresztą wszelkie działania samorządowe, dotyczące lokalności, to działania na rzecz budowy społeczności akademickiej, w której wszyscy jesteśmy podmiotami. Zarazem są to drogi do demo-

kracji i społeczeństwa obywatelskiego, w którym to nie władza mówi obywatelom, co, jak i kiedy mają robić, ale obywatele są aktywni i sami formułują własne cele. Cieszą mnie dążenia moich studentów do konsekwentnej realizacji różnorodnych celów – ważne są niestandardowe zajęcia organizowane przez samych studentów, którzy mają kontakt z zagranicznymi trenerami w swoich firmach i zapraszają ich do uczelni z pożytkiem dla kolegów, grupy samokształcenia w kilku zakresach, ale też zdobywanie najwyższych szczytów przez alpinistów, najdalszych krain przez globtroterów, pokonywanie żywiołu i własnych słabości przez żeglarzy z uczelnianego Jacht Clubu. Ale także kółka miłośników kina lub teatru, grupy uczące się tańca, samoobrony. Społeczństwo obywatelskie to takie, które walczy o własne prawa i pilnuje ich przestrzegania, a więc organizuje się we wszelkiego rodzaju organizacje watch dog celem kontroli władzy. Nasze fora internetowe to realny udział każdego studenta w rozmowie z wykładowcami i kierownictwem uczelni, wpływ na otoczenie, reakcja na nieprawidłowości i ciągła presja na zarządzających uczelnią. Oferujemy tym samym nie tylko edukację do gospodarki rynkowej, ale także edukację do społeczeństwa obywatelskiego.

Jak pisze W.Osiatyński: „Może [...] przynajmniej część młodych, zdolnych i uczciwych wcale nie [pójdzie] do państwa i władzy, ale zostanie w społeczeństwie. Niech w tym społeczeństwie aktywnie działa, niechaj je organizuje, niechaj je zmienia i wzmacnia”.

dych innych warunkach Kształcimy 6000 studentów na kierunkach: Zarządzanie, Finanse i Rachunkowość, Informatyka (inżynierska) oraz Socjologia. Uczelnia działa od 14 lat, jej siedzibą jest Kraków, a Małopolska i jej samorządy – najbliższym partnerem.

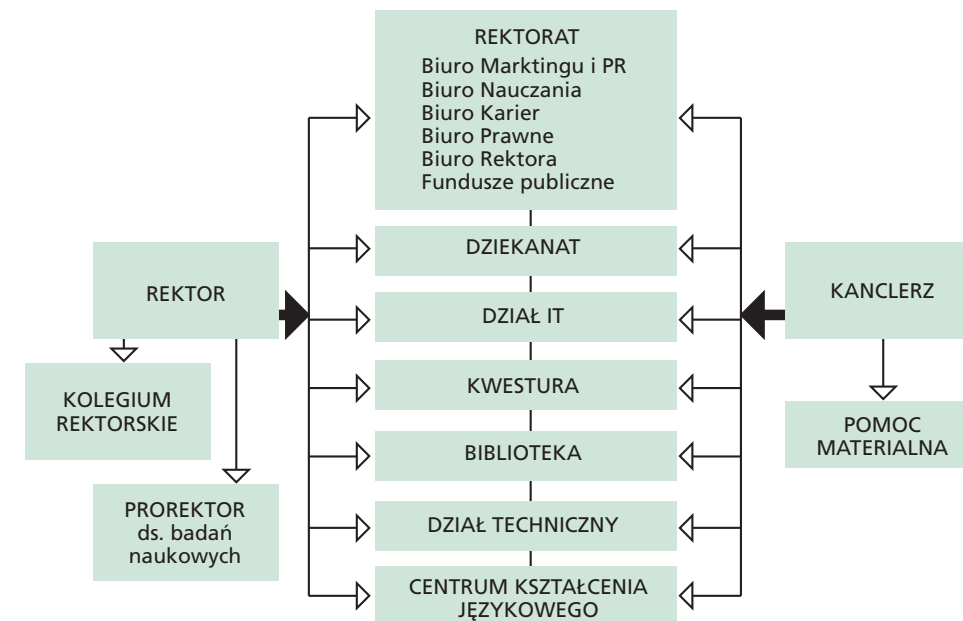
Zwykle w wypowiedziach i referatach przeważa wątek diagnozy lub oceny i jest to zrozumiałe. Ja natomiast mam możliwość wprowadzania w życie praktycznych rozwiązań, w małych sprawach, ale realistycznych i sprawdzonych w budowaniu uczelni obywateli.

2.1. Działania instytucjonalne

Uczelnia jest zorganizowana tak, aby zbliżyć każde jej ogniwo do interesariusza. Płaska struktura zarządzania temu sprzyja (rys. 1). Pracownik podejmuje większość decyzji samodzielnie. Brak hierarchii decyduje o upodmiotowieniu pracowników i demokratycznych stosunkach równych prawach i obowiązkach.

W takiej organizacji każda osoba jest przygotowana do wykonywania kilku funkcji i czuje się odpowiedzialna za zakres większy niż wynika to z umowy o pracę. Np. pracownik kasy jest też kierowcą, obsługuje sprzęt audiowizualny, potrafi przeprowadzić rekrutację.

Rysunek 1.
Struktura zarządzania uczelnią.



2. Zamiast rozwinięcia - uwagi praktyczne

Poniższe spostrzeżenia dotyczą Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Kra-

kowie i zapewne nie mogą być traktowane jako wskazówki czy wytyczne w każ-

Nauczanie kilku obowiązkowych przedmiotów nastawione jest na rozwijanie umiejętności życia w społeczeństwie obywatelskim. Są to m.in. zajęcia z prawa o wymiarze trzykrotnie przekraczającym wymogi standardów, warsztaty, na których uczymy planowania i zarządzania swoim rozwojem, stosowania nowych technik uczenia się, autoprezentacji i komunikacji interpersonalnej, prowadzenia zebrań, technik przeprowadzania

demokratycznych wyborów, zachowania się w organizacji.

Staramy się promować działania małopolskich i krakowskich społeczności lokalnych, a nierzadko organizujemy spotkania z lokalnymi animatorami samorządności, kultury, sportu oraz organizacji pozarządowych i charytatywnych. Wielu naszych studentów i absolwentów działa w takich organizacjach.

2.2. Komunikacja

Systemy informatyczne – platformy intranetowe SUSZI i SAKE wg własnego pomysłu i własnej realizacji łamią barierę czasu i przestrzeni dla załatwienia indywidualnych spraw dydaktycznych oraz administracyjnych, zaś całodobowa dostępność wykładowców i administracji stwarza możliwość bieżącego rozwiązywania problemów, a więc wpływania na organizację.

Rocznie odnotowujemy ponad milion wizyt internetowych (rys. 2), które rzecz jasna wymagają rzetelnej odpowiedzi. Wśród nich większość, bo 80%, to roz-

mowy wśród społeczności uczelni. Krótkie teksty (np. oceny) są też wg własnej technologii dostępne poprzez telefon komórkowy.

Możliwości kontaktu poprzez Intranet z grupami studenckimi mają także Samorząd i starostowie, a także studenci liderzy kół naukowych, AZS itp. Obok typowo administracyjnych i dydaktycznych spraw rektor i dziekani zwracają się do studentów z prośbami w różnych kwestiach i wysłuchują ich opinii, krytyk, odpowiedzi oraz prośb, słowem uczestniczą w debacie publicznej.

Dwa FORA dyskusyjne, nie licząc zakładanych przez studentów, dają iluzję nieprzerwanej rozmowy ze studentami i pracownikami.

Jedno z nich dostępne jest dla wszystkich – poprzez stronę WWW i jest moderowane. Kolejne, dostępne tylko dla studentów i absolwentów WSZiB daje możliwość wyrażania wszelkich opinii bez ingerencji cenzora w treść zamieszczanych wiadomości z tym, że w odróżnieniu od pierwszego forum nie są one anonimowe, o czym są poinformowani respondenci. Rozmowy na forach prowadzą do redukcji negatywnych emocji, tak typowych dla nieufnego i podejrzliwego społeczeństwa polskiego, które wynikają zresztą zwykle z braku informacji. Często grupy studenckie organizują sobie tą drogą czas wolny: teatr, kino, klub, wypad za miasto, ale także mieszkanie i pomoc w studiach.

Na stronie WWW pojawiają się aktualizowane na bieżąco informacje o uczelni, a liczne linki i podstrony stanowią rozbudowaną strukturę do kontaktu z szeroko rozumianym otoczeniem zewnętrznym. Kandydaci na studia dla przykładu korzystają chętnie z możliwości gadu-gadu. Zapisy rzecz jasna także odbywają się w formie elektronicznej.

Dziekani, kanclerz i rektor dostępni są podczas dyżurów przez siedem dni w tygodniu, aby rozwiązać indywidualne

problemy studenckie. Podejmowane decyzje są przesyłane do wszystkich zainteresowanych i w ten sposób sprawa jest załatwiana do końca. Wizyty osobiste dotyczą raczej spraw nietypowych, często osobistych np. nasze działania służą rozwojowi rodziny (35% studentek to mężatki, 15% studentów założyło rodziny, nierzadko studiuje małżeństwa lub dwa pokolenia).

Poprzez intranet odbywa się cosemestralna ocena wykładowców, a jej wyniki są publikowane zainteresowanym wraz z odpowiedziami na pytania otwarte. Przy rozstrzyganiu trudnych spraw ogólnouczelnianych zwracamy się z pytaniem ankietowym do ogółu studentów.

Pokazane wyżej formy TOTALNEJ wymiany informacji (komunikacji) mimo niemałych nakładów softwarowych, wielokrotnionych nieustannym nowocześnieństwem i bieżącym zarządzaniem, dają niezaprzeczalną możliwość poczucia współodpowiedzialności, współuczestnictwa, wpływania na bieg spraw, ważności jednostki w kilkutyśnej grupie, podmiotowości pracowników i studentów. To ważny krok do uczelni obywateli.

Internet jest pozytywną odpowiedzią na rozpad więzi i może doprowadzić do renesansu, w jakiejś zmutowanej postaci, utraconego w świecie realnym środowiska uczelnianego.

2.3. Partykypacja

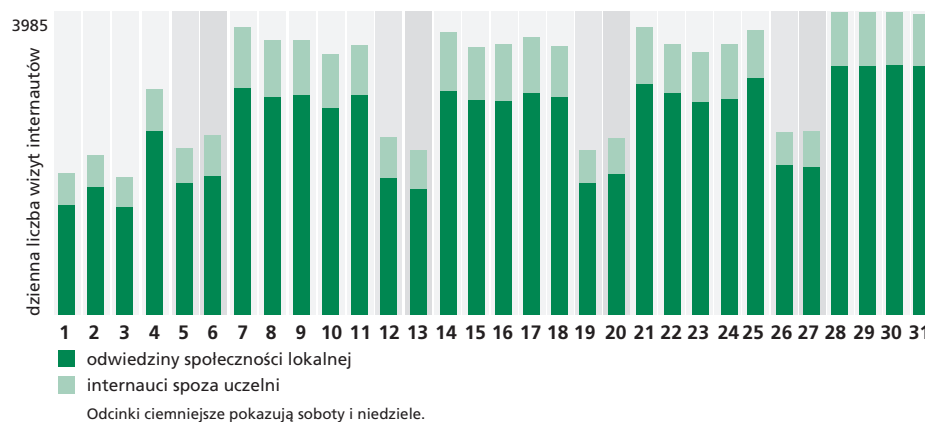
Na początku studiów kierownictwo uczelni w trakcie kilkunastu minut zajęć dla każdej grupy dziekanatowej opisuje zasady współżycia w uczelni gdzie wszyscy tworzymy społeczność obywateli i przekazuje pisane vademecum, rodzaj mapy drogowej dla studentów. W uczelni liczność grup rzadko przekracza 50 osób (wykład), 30 (ćwiczenia) co ułatwia kontakt. Na początku roku akademickiego

rektor odbywa spotkanie z pracownikami kolejnych wydziałów prezentując wyniki dydaktyczne, naukowe, finanse oraz plany, a wszystko na tle polityki edukacyjnej państwa i rynku konkurencji.

Oprócz rutynowego działania (wynika to z Ustawy i Statutu) uzgadniamy z Samorządem większość decyzji dotyczących studentów. Nadmienię, że są one upo-

Rysunek 2.

Podsumowanie miesiąca: 05/2007



wszechniane w środowisku przez samych studentów z wykorzystaniem intranetowego forum samorządu uczelnianego. Stwarzamy też warunki do studenckiego udziału (100%) w przydziale stypendiów, organizacji samokształcenia, a także organizacji na każdym wydziale, raz do roku, studenckich konferencji wraz z publikacją zeszytów naukowych.

Studenci samodzielnie organizują corocznie Sztab WOŚP (w Krakowie jedyny studencki), opiekę nad Domem Dziecka nr 2, pomoc dla niepełnosprawnych ośrodka w Radwanowicach, rozgrywki sportowe, rajdy, uczestniczą w zawodach narciarskich.

Dzięki zajęciom pozanaukowym, tzw. extra-curricular activities, uczymy umiejętności społecznych i obywatelskich (rys. 4)

Przywiązujemy dużą wagę do uroczystej inauguracji na I roku. Odbyna się ona przy 100% frekwencji, jednocześnie

dla wszystkich obecnych w uczelni wg specjalnego scenariusza przy wykorzystaniu transmisji TV do sal i telebimów. Bardziej swobodny charakter ma uroczystość wręczenia dyplomów poza siedzibą uczelni, połączona z wątkiem artystycznym: teatr dla magistrów, ambitne kino dla licencjatów i inżynierów. Niższa w tym przypadku frekwencja jest równoważona obecnością najbliższych.

Ogromną wagę przywiązujemy do redagowania Miesięcznika Multis Multum, który w nakładzie 5000 sztuk jest dystrybuowany bezpłatnie wśród studentów, uczniów, urzędów samorządowych. Studenci samodzielnie (i bezpłatnie) przygotowują teksty o problematyce kulturalno-społecznej środowiska. Tu też zamieszczamy nowinki technologii informatyczno-telekomunikacyjnych i aktualności ekonomiczne, atrakcyjne fragmenty prac dyplomowych, pokazujemy sylwetki wykładowców i absolwentów.

Przechodź spokojnie przez hałas i pośpiech i pamiętaj, jaki spokój można znaleźć w ciszy.

O ile to możliwe, bez wyrzekania się siebie, bądź na dobrej stopie ze wszystkimi.

Wypowiadaj swoją prawdę jasno i spokojnie, wysłuchaj innych, nawet tępych i nieświadomych, oni też mają swoją opowieść, oni też mają opowieść.

Unikaj głośnych i napastliwych, unikaj głośnych, są udręką ducha.

Niech twoje osiągnięcia zarówno jak plany będą dla ciebie źródłem radości.

Bądź ostrożny w interesach, na świecie bowiem pełno oszustwa.

Bądź sobą, zwłaszcza nie udawaj uczucia, ani też nie podchodź cynicznie do miłości. Bo ona jest wieczna jak trawa, bo ona jest wieczna ...

Unikaj głośnych i napastliwych, unikaj głośnych, są udręką ducha.

*Przyjmij spokojnie, co ci lata doradza-
ją, z wdziękiem wyrzekając się spraw
młodości.*

*Jesteś dzieckiem wszechświata nie mniej
niż drzewa i gwiazdy, masz prawo być tutaj.
A więc żyj w zgodzie z Bogiem, czymkol-
wiek on ci się wydaje.*

*W zgiełkliwym pomieszaniu życia zachowaj
spokój ze swą duszą.*

*Przy całej swej złudności, znoju i rozwią-
nych marzeniach jest to piękny świat,
jest to piękny świat...*

Czy warto je powtarzać?

Wł. Roszczyniański



Literatura

- [1] Doktorowicz K. (2004), *Spółeczności wirtualne – cyberprzestrzeń w poszukiwaniu utraconych więzi*, Społeczeństwo Informacyjne II Ogólnopolska Konferencja Naukowa, (współorganizator WSZiB) Kraków.
- [2] Doktor K., *Informacja jako demiurg organizacji*, Ibidem.
- [3] Goban-Klas T. (2004), *Ontologia Internetu*, Ibidem.
- [4] Jacher W. *Spółeczństwo internetowe jako fakt społeczny*, Ibidem.
- [5] Osiatyński W. (2004) *Rzeczpospolita obywateli*, Wyd. Szklane Domy Warszawa.

Włodzimierz Roszczyniański

The author presented the achievements of the School of Banking and Management in Krakow in the creation of a citizen society. Our constant endeavours refer not only to the School as an institution but first of all they regard the communication that applies various, sometimes sophisticated methods, the participation of the staff and students in the processes of community self-creation and formation of academic democracy

2.4. Demokracja

Prowadzimy otwartą politykę informacyjną, co można dostrzec na naszej stronie WWW gdzie są publikowane np. szczegółowe programy nauczania.

Wszelkie szczegóły osobowe, z uwzględnieniem ochrony danych wrażliwych, są też widoczne dla studentów i pracowników na platformach intranetowych. Stwarza to atmosferę spokoju, szacunku i zaufania. Szybka reakcja na zgłoszone błędy, omyłki i nieuniknione głupoty, a także tłumaczenie nieporozumień utrwała zaufanie do uczelni.

Studentów podczas graduacji żegnam poematem z 1927 roku autorstwa Maksa Hermanna DEZYDERATA, który podobnie jak niniejsze doniesienie ma podtytuł „życie – instrukcja obsługi” i zawiera najprostsze prawdy, które często uchodzą naszej uwagi w pędzie codziennego życia.

KOMITET PROGRAMOWY I ORGANIZACYJNY KONFERENCJI

Komitet Programowy

Prof. zw. dr hab. Jerzy Dietl
- Przewodniczący

Prof. zw. dr hab. Janusz Beksiak
Prof. zw. dr hab. Wojciech Gasparski
Prof. zw. dr hab. Janina Józwiak
Dr Krzysztof Pawłowski
Prof. zw. dr hab. Marek Ratajczak

Komitet Organizacyjny

Dr Zofia Sapijaszka
Mgr Renata Janowska

WYKAZ KONFERENCJI ZORGANIZOWANYCH PRZEZ FUNDACJĘ EDUKACYJNĄ PRZEDSIĘBIORCZOŚCI

- I.** Studia akademickie Przedsiębiorczość i Zarządzanie – Business Administration (1992)
- II.** Szkoły biznesu – osiągnięcia i perspektywy (1993)
- III.** Etyka biznesu (1994)
- IV.** First International Symposium on Higher Education Management: Polish–American Dialogue (1994)
- V.** Internacjonalizacja studiów zarządzania – doświadczenia, dylematy i perspektywy (1995)
- VI.** Master of Business Administration Programs; Polish and Foreign Experience and Plans for Future Development (1996)
- VII.** Role of Universities in Development of Local Communities (1996)
- VIII.** Studia licencjackie dla potrzeb biznesu. Dotychczasowe doświadczenia i dalsze perspektywy (1997)
- IX.** Etyka biznesu II. Doświadczenia okresu transformacji i perspektywy etycznych zasad tworzenia bogactwa (1997)
- X.** Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania (1998)
- XI.** Akredytacja kształcenia menedżerskiego. Doświadczenia krajowe i europejskie (1998)
- XII.** Biznes w społeczeństwie obywatelskim (1998)
- XIII.** Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów (Co zrobić, aby wyższe uczelnie sprostały temu wyzwaniu?) (1999)
- XIV.** Rola wyższej uczelni w rozwoju społecznym i ekonomicznym regionu (2000)
- XV.** Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej (2001)
- XVI.** Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania (2001)
- XVII.** Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym (2002)
- XVIII.** Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce: stan obecny i propozycje zmian (2002)
- XIX.** Oczekiwania pracodawców wobec wyższych studiów menedżerskich (2003)
- XX.** Rola środków masowego przekazu w kształtowaniu wizerunku uczelni i jakości kształcenia (2004)
- XXI.** Dylematy studiów dwustopniowych (2005)
- XXII.** Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej (2006)

