

Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce

pod redakcją Emila Panka

Materiały z ogólnopolskiej konferencji
zorganizowanej w dniach
16–17 maja 2003 roku
w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

Warszawa, październik 2003

© Copyright by

Fundacja Promocji i Akredytacji Fundacja Akademii Ekonomicznej
Kierunków Ekonomicznych w Poznaniu

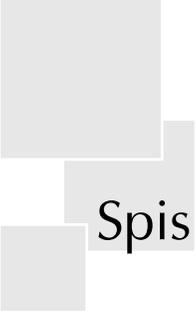
Al. Niepodległości 162, lokal 150 al. Niepodległości 10, lokal 313
02-554 Warszawa 60-967 Poznań
tel./fax (22) 646 61 42 tel. (61) 856 94 48
<http://www.fundacja.edu.pl> e-mail: fae@ae.poznan.pl
e-mail: biuro@fundacja.edu.pl

Publikacja wydana we współpracy z Uniwersytecką Komisją Akredytacyjną
oraz Ośrodkiem Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH.

Opracowanie redakcyjne: Ewa Wosik

ISBN: 83-917004-1-0

Nakład: 350 egz.



Spis treści



<i>Emil Panek</i> Słowo wstępne	5
--	---

Część I

Proces boloński a struktura kierunkowa i dwustopniowa studiów wyższych w Polsce

<i>Maria Wójcicka</i> Studia licencjackie w Polsce – na marginesie też zawartych w <i>Deklaracji Bolońskiej</i>	9
<i>Marek Frankowicz</i> Czy studia muszą być dwustopniowe?	17
<i>Stanisław Macioł, Marek Rocki</i> Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce	24
<i>Anna Buchner-Jeziorska</i> Dwustopniowa organizacja studiów w Polsce w latach dziewięćdziesiątych – przełom czy kontynuacja?	33
<i>Elżbieta Moskalewicz-Ziółkowska, Krystyna Polańska</i> Programy kształcenia na studiach dwustopniowych i jednolitych magisterskich na kierunku <i>ekonomia</i>	45
<i>Roman Niestrój</i> Kierunki studiów ekonomicznych – <i>zarządzanie</i> czy <i>biznes</i> ?	54
<i>Adam Budnikowski</i> Ocena możliwości wprowadzenia na uczelniach ekonomicznych dwóch kierunków studiów: <i>ekonomii</i> i <i>zarządzania</i>	57
<i>Krystyna Piotrowska-Marczak</i> Studia ekonomiczne w strukturach uniwersyteckich	61

Część II

Doświadczenia polskich uczelni we włączaniu się w europejski obszar szkolnictwa wyższego

<i>Ryszard Barczyk</i>	
Program podwójnych dyplomów jako metoda tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego – doświadczenia Akademii Ekonomicznej w Poznaniu	69
<i>Andrzej Czyżewski z zespołem</i>	
Na marginesie rozważań o europejskim wymiarze studiów ekonomicznych w Polsce	74
<i>Kazimierz Rogoziński</i>	
„Publiczny” wymiar studiów ekonomicznych w Polsce?	77
<i>Ryszard S. Domański</i>	
Europejskie standardy kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim	83
<i>Stefan Grzesiak</i>	
Studia dwujęzyczne – doświadczenia tzw. potoku niemiecko-polskiego na kierunku Informatyka i Ekonometria Uniwersytetu Szczecińskiego	91
<i>Aleksander Panasiuk</i>	
Doświadczenia Wydziału Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego w reformowaniu procesu kształcenia	94
<i>Leszek Jerzy Jasiński</i>	
Uwagi o wykładach akademickich na temat Unii Europejskiej	100
<i>Witold Abramowicz</i>	
Informatyka ekonomiczna w europejskim obszarze badań naukowych i europejskim obszarze szkolnictwa wyższego	103

Część III

Proces boloński a zapewnianie jakości kształcenia

<i>Ewa Chmielecka</i>	
Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju	111
<i>Ewa Madoń, Jerzy Chrystowski</i>	
Walidacja – etap na drodze do europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego	128
<i>Przemysław Deszczyński</i>	
Akredytacja w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu na Wydziale Ekonomii	138
<i>Józef Orczyk</i>	
Standard a odmienność w kształceniu ekonomistów	145

Część IV

Dyskusja panelowa. Akredytacja kierunków ekonomicznych – jeden czy wiele systemów?	151
--	-----

EMIL PANEK
Akademia Ekonomiczna
w Poznaniu

Słowo wstępne

Zgodnie z przesłaniem zawartym w *Deklaracji Bolońskiej*, podpisanej w czerwcu 1999 r. przez ministrów edukacji 29 krajów europejskich, do końca pierwszej dekady XXI wieku powinien zostać zakończony etap tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (*European Higher Education Area*) oraz europejskiego obszaru badań naukowych (*European Research Area*). Realizacja tych zamierzeń w wielu państwach Unii Europejskiej już obecnie doprowadziła do istotnych zmian w systemach edukacji wyższej oraz w zasadach organizacji badań naukowych.

Czy polskie uczelnie akceptują istotę procesu bolońskiego? Czy są gotowe podjąć wyzwania, jakie stawia przed nimi wejście w europejski obszar szkolnictwa wyższego? Czy rozpoczęły przygotowania do tego procesu? A jeśli tak – to jakie? Czy polskie wyższe szkolnictwo ekonomiczne ma szczególne powody, aby włączyć się jak najrychlej w proces boloński?

Deklaracja Bolońska wskazuje na sześć głównych zadań umożliwiających utworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego:

- wprowadzenie systemu czytelnych i porównywalnych stopni oraz dyplomów;
- wprowadzenie studiów dwustopniowych;
- wprowadzenie europejskiego systemu transferu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System – ECTS*), który w przyszłości powinien doprowadzić do rozwiniętego systemu oceny kompetencji absolwentów (w rodzaju systemu Tuning);
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników szkół wyższych;
- współdziałanie w dziedzinie zapewnienia jakości kształcenia;
- propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu oraz idei europejskiego społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy.

Co nam grozi w razie zaniechania działań w tym zakresie? Realizacja wymienionych postulatów jest, oczywiście, dobrowolna, ale konsekwencją naszej bierności będzie niepochlebny obraz polskiego systemu szkolnictwa wyższego i kraju w opinii europejskiej, a w rezultacie co najmniej gorsza pozycja konkurencyjna poszczególnych uczelni w europejskim środowisku akademickim. Nie stać nas na postawę pasywną. Problemów stojących przed polskim wyższym szkolnictwem ekonomicznym jest wiele: nieczytelny, niejasny klucz tworzenia kierunków studiów ekonomicznych; kontrowersje wokół tzw. minimalnych wymagań



Słowo wstępne

programowych; brak jasnych, powszechnie akceptowanych wzorców kształcenia ekonomistów, prowadzący do rozmiłowania się oczekiwań pracodawców z umiejętnościami i wiedzą absolwentów; coraz większa rozbieżność między zapisami obowiązującej *Ustawy o szkolnictwie wyższym* a oczekiwaniami uczelni również w kontekście rychłego włączenia się Polski w europejski obszar szkolnictwa wyższego.

Jaki ma zatem być docelowy model naszego kształcenia w uczelniach ekonomicznych w bardzo nieodległej przecież perspektywie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej? Jaki powinien być w związku z tym model akredytacji studiów ekonomicznych? Czy ma to być jeden model, czy może należy dopuścić równoległe współistnienie wielu modeli? Czy można się pokusić o sformułowanie generalnej strategii polskich uczelni w naszej batalii o jak najlepszą pozycję startową w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego?

Pytania te oraz wiele innych merytorycznie z nimi związanych, istotnych dla polskiego wyższego szkolnictwa ekonomicznego pierwszej dekady XXI wieku, były tematem dwudniowej konferencji naukowej zorganizowanej 16–17 maja 2003 r. w Poznaniu przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną oraz Fundację Akademii Ekonomicznej w Poznaniu we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej.

Konferencja zgromadziła ponad 150 najwybitniejszych naukowców reprezentujących większość uczelni ekonomicznych oraz wydziałów ekonomicznych i wydziałów zarządzania uniwersytetów polskich. Nadesłano na nią ok. 30 komunikatów, które włączono do materiałów konferencyjnych i ze względu na ich liczbę zaprezentowano w formie zbiorowej przez wybranych referentów – moderatorów. Teksty wszystkich komunikatów można znaleźć na stronie internetowej Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (www.fundacja.edu.pl). Referaty wygłoszone na konferencji oraz część komunikatów została włączona do niniejszej publikacji. Są one ułożone w porządku odpowiadającym tematyce kolejnych sesji konferencji:

- proces boloński a struktura kierunkowa i dwustopniowa studiów wyższych w Polsce;
- doświadczenia polskich uczelni we włączaniu się w europejski obszar szkolnictwa wyższego;
- proces boloński a zapewnianie jakości kształcenia.

Książka zawiera również zapis dyskusji panelowej poświęconej akredytacji kierunków ekonomicznych.

Część I



Proces boloński
a struktura
dwustopniowa
i kierunkowa studiów
wyższych w Polsce

Studia licencjackie w Polsce – na marginesie tez zawartych w *Deklaracji Bolońskiej*

Przejrzystość w płaszczyźnie międzynarodowej

Podstawowa myśl zawarta w *Deklaracji Bolońskiej* – to zainteresowanie państw europejskich tworzeniem wspólnego obszaru szkolnictwa wyższego, który będzie sprzyjać mobilności, swobodnemu przemieszczaniu się między systemami kształcenia na poziomie wyższym zarówno studentów, jak i kadry naukowej oraz dydaktycznej. Warunek wstępny stanowi tu jednak osiągnięcie przejrzystości systemów krajowych, umożliwiającej porównania międzynarodowe. Prezentowany jest pogląd, że nie wystarczą już – jak dotychczas mniemano i stosowano w praktyce – porównania ilościowe, związane np. z czasem trwania studiów w poszczególnych państwach, ale konieczne są porównania jakościowe, dotyczące m.in. treści kształcenia. Potrzebę reorientacji w tej dziedzinie ujawniło postępujące zróżnicowanie w ostatnich dekadach systemów edukacyjnych oraz dyplomów: „[...] ta «dżungla» stopni naukowych i systemów edukacyjnych jest największą przeszkodą dla mobilności w Europie. [...] liczba istniejących struktur przewyższa nawet liczbę państw w Europie – w niektórych przypadkach wymieniano nawet 100 różnych rodzajów kwalifikacji akademickich w jednym kraju”¹.

Doświadczenie pokazuje, że istnieją większe szanse porównania programów wiodących do I stopnia – typu *Bachelor* – niż programów jednolitych magisterskich oraz programów II stopnia (*Master*). Nie jest to jedyny powód promowania studiów dwustopniowych, choć – w świetle postanowień *Deklaracji Bolońskiej* – trzeba mu przyznać istotne znaczenie. Deklaracja – jak wiadomo – akcentuje w tym właśnie kontekście konieczność realizacji dwóch celów. Pierwszy – to restrukturyzacja szkolnictwa wyższego, wiodąca do programów dwustopniowych, takich np. jak zaczerpnięta z brytyjskiej tradycji struktura *Bachelor/Master*. Chodzi oczywiście o dostosowanie do tej struktury systemów edukacyjnych w krajach, które jej jeszcze nie mają. W *Deklaracji* przywiązuje się także dużą wagę do ściślejszego powiązania pierwszego etapu studiów uniwersyteckich z wymaganiami rynku pracy. Drugi cel – to promowanie międzynarodowej współpracy na rzecz zapewnienia jakości kształcenia, z położeniem szczególnego nacisku na rozwój metodologii tego procesu. Bardzo często za mechanizm, który daje takie gwarancje, uznawana jest akredytacja.

¹ M.C. van der Wende, D.F. Vesterheijden: *Międzynarodowe aspekty jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2002, nr 2/20, s. 118–119.

Postulat uwzględniania w szerszym zakresie programów zawodowych, ukierunkowanych na potrzeby otoczenia, adresowany jest przede wszystkim do uniwersytetów. W praktyce bowiem we wszystkich państwach Unii Europejskiej (poza Francją) w uczelniach tego typu – mimo rozlicznych akcji, programów, a także presji rządów, wzmacnianej instrumentami finansowymi – przeważa kształcenie ogólne, akademickie, zorientowane na dyscypliny wiedzy. Dotyczy to nie tylko systemów, w których w dalszym ciągu realizowane są jednolite, długie programy, porównywalne z naszymi magisterskimi, ale także tych, które – m.in. w odpowiedzi na apel zawarty w *Deklaracji Bolońskiej* – wprowadziły dwustopniową strukturę kształcenia.

Kształcenie zawodowe odbywa się przeważnie w wyodrębnionym, równoległym do uniwersyteckiego (akademickiego) sektorze nieuniwersyteckim (nieakademickim)². Ten kierunek rozwoju – binarnych systemów szkolnictwa wyższego – zapoczątkowany w latach sześćdziesiątych utworzeniem niemieckich wyższych szkół zawodowych (*Fachhochschulen*) oraz brytyjskich politechnik, znajduje ciągłe zwolenników i do dziś jest kontynuowany.

W porównaniu z *akademickimi*, nawiązującymi do dyscyplin wiedzy i stawiającymi sobie za cel ich rozwijanie, *studia zawodowe* w założeniu dostarczają studentom umiejętności, które będą potrzebne na stanowiskach pracy w określonych działach gospodarki. Studia te wyróżniają trzy cechy: (a) orientacja prorynkowa, charakteryzująca się ukierunkowaniem branżowym, znacznym udziałem w programach wiedzy specjalistycznej, (b) praktyka jako istotny ich element oraz (c) krótszy (3–4-letni) okres studiów. Ze względu na tę ostatnią cechę stosowane było także wobec nich pojęcie *krótkich cykli (programów) kształcenia*. Ostatecznie jednak określenie to utraciło pierwotny sens i zmieniło zastosowanie po wprowadzeniu na uniwersytetach struktury kształcenia typu *Bachelor/Master*. Tendencja do wydłużania okresu studiów zawodowych, występująca np. w Niemczech, sprawia, że częściej znajduje ono zastosowanie do ogólnych programów I stopnia realizowanych na uniwersytetach niż do programów zawodowych.

Coraz większa różnorodność strukturalna, programowa i organizacyjna systemów kształcenia na poziomie wyższym jest z jednej strony naturalną konsekwencją zmieniających się oczekiwań i zadań formułowanych wobec szkolnictwa wyższego. Z drugiej – wymusza potrzebę odejścia od formalnych, jak dotychczas, kryteriów porównywalności oraz zaproponowania i akceptacji innych sposobów podejścia.

Deklarację Bolońską odczytuję jako wyraz dążenia do używania podstawowych pojęć związanych ze szkolnictwem wyższym w znaczeniu funkcjonującym na gruncie europejskim. Uczytelnienie oferty edukacyjnej i jej jakości oznacza w moim przekonaniu opisywanie struktury systemów krajowych i ich organizacji, a także zawartości programów dyplomowych oraz dyplomów i stopni, za pomocą standardów obowiązujących w środowisku akademickim, cech powszechnie w tym celu stosowanych, przynajmniej w obrębie państw tworzących europejski obszar szkolnictwa wyższego.

² W literaturze przedmiotu oraz w europejskiej praktyce pojęcie uczelni *akademickich* (uniwersyteckich) odnosi do instytucji szkolnictwa wyższego, które realizują programy na poziomie magisterskim oraz prowadzą w ramach obowiązków statutowych badania podstawowe. Jako *nieakademickie* (nieuniwersyteckie) określane są uczelnie, które koncentrują się na prowadzeniu zajęć dydaktycznych, a podejmowane przez nie badania mają charakter aplikacyjny. W polskich przepisach prawa pojęcie „uczelnia akademicka” odnosi się do szkoły wyższej, w której przynajmniej jedna jednostka organizacyjna ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego. Uczelnie nieakademickie prowadzą studia magisterskie; w tej kategorii pomieszczone zostały również uczelnie zawodowe. Znajdujemy tu odniesienie do specyfiki struktury amerykańskiej, w której wyróżniane są instytucje badawcze z uprawnieniami do nadawania doktoratów, uczelnie z uprawnieniami do realizacji programów magisterskich oraz pozostałe.

Maria Wójcicka

W referacie podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie, czy – biorąc pod uwagę kontekst międzynarodowy – studia licencjackie są zasadnie utożsamiane ze studiami zawodowymi, jak zwykle się je określać w oficjalnej retoryce. Wykorzystuję w tym celu niektóre wyniki badań przeprowadzonych w ramach tematu badawczego finansowanego ze środków Komitetu Badań Naukowych³.

W jednym z etapów badań zebrane zostały opinie studentów, rektorów oraz pracodawców na temat studiów licencjackich⁴. Uzyskane wyniki częściowo weryfikują potoczną wiedzę o tych studiach. Stanowią jednak również uszczegółowienie niektórych kwestii, dostarczając argumentów w polemice z uproszczonym niejednokrotnie obrazem zjawisk. Mimo że obserwacją objęto trzy grupy kierunków: pedagogiczne, inżynierskie oraz biznesu i administracji, dalej przywoływać będę dane dotyczące tylko tej ostatniej.

Licencjat i studia zawodowe

W Polsce w oficjalnej retoryce pojęcie *studia zawodowe* odnosi się do wszystkich krótkich programów kształcenia. W dokumentach, przepisach prawa, a także w rocznikach statystycznych studia zawodowe – to 3–3,5-letnie programy licencjackie oraz 4-letnie inżynierskie. W ten sposób do jednej grupy są zaliczane studia realizowane na tym poziomie w wyższych szkołach zawodowych oraz w państwowych i niepaństwowych uczelniach akademickich; studia o znaczącym udziale praktyki i przedmiotów specjalizujących, ale także te, które są bliższe I stopniowi programów akademickich, o profilu ogólnym, z ograniczonym udziałem praktyki.

Zarówno oczekiwania studentów, związane z tymi studiami, jak i ich realizacja pokazują, że „zagregowany” punkt widzenia na studia licencjackie nie jest uzasadniony. Z opinii studentów wyłania się bowiem zróżnicowany obraz oczekiwań wobec tych studiów: licencjat traktowany jest jako pierwszy stopień studiów ogólnych, umożliwiający podjęcie dalszej nauki, lecz również (bądź) jako przygotowanie czy wprowadzenie do zawodu (tabela 1).

Tabela 1. Podstawowe zadania studiów licencjackich w opinii studentów III roku studiów dziennych na kierunkach biznesu i administracji (w %)

Zadania wymienione w pierwszej kolejności	Państwowe wyższe szkoły zawodowe	Państwowe uczelnie akademickie	Uczelnie niepaństwowe
Przygotowanie do pracy	57,3	45,2	52,9
Pierwszy stopień studiów	40,7	46,4	43,8

³ Temat *Problemy i perspektywy wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce* był realizowany pod moim kierunkiem w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2000–2002.

⁴ Badaniami ankietowymi objęto studentów III roku dziennych studiów licencjackich studiujących na kierunkach biznesu i administracji, pedagogiki oraz inżynierskich w uczelniach akademickich państwowych i niepaństwowych oraz w państwowych wyższych szkołach zawodowych. Ponadto przeprowadzono wywiady z przedstawicielami władz uczelni państwowych i niepaństwowych oraz z pracodawcami, a także dokonano analizy dokumentów opisujących merytoryczne podstawy tworzenia i funkcjonowania studiów licencjackich oraz inżynierskich w państwowych wyższych szkołach zawodowych i w uczelniach niepaństwowych (plany i założenia programowe, sprawozdania, opinie ekspertów, komisji akredytacyjnych itp.). Por. E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, R. Nowakowska-Siuta: *Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Narodowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2002. Dokładny opis próby w: M. Wójcicka: *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2002.

Ta biegnąca czasem równolegle, ale często w powiązaniu, dwoistość oczekiwań występuje niezależnie od tego, czy ich konkretyzacja występuje w uczelni państwowej akademickiej, zawodowej czy też niepaństwowej. Warto zwrócić uwagę, że mimo polaryzacji poglądów, mamy do czynienia z wyraźnym wskazaniem na prorynkowy charakter studiów; dotyczy to zwłaszcza uczelni zawodowych oraz niepaństwowych, choć i z państwowymi szkołami wyższymi znaczący odsetek studentów wiąże nadzieje na zdobycie przygotowania do pracy.

Jak zatem widać, oczekiwania studentów związane ze studiami licencjackimi są niezależne od typu uczelni, a możliwości realizacji tych oczekiwań są przez nich różnie oceniane. Z wypowiedzi rektorów wynika, iż wyższe szkoły zawodowe, podobnie jak część uczelni niepaństwowych, oferują takie profile kształcenia, na jakie pozwala im stan zatrudnienia kadry oraz chęć zapewnienia utrzymania się na rynku edukacyjnym, czyli zgodne z zainteresowaniami potencjalnych kandydatów na studia. Istnieje jednak większe prawdopodobieństwo, że wyższe szkoły zawodowe będą częściej wychodzić naprzeciw oczekiwaniom tych studentów, którzy na pierwszym miejscu stawiają możliwość zdobycia zawodu i podstaw przygotowania praktycznego; podobnie jak tylko część spośród tych uczelni będzie się skłaniać ku kształceniu ogólnemu. Przypadki takie jednak istnieją, jeśli tylko pozwala na to stan kadry, choć nie zawsze ujawnia je formalnie zatwierdzony program studiów⁵. I na odwrót: uczelnie akademickie będą spełniać aspiracje młodzieży, która zamierza zdobyć wykształcenie akademickie, choć i tu można znaleźć programy akcentujące ukierunkowanie zawodowe⁶. Potwierdzają to zresztą sami studenci, dokonując oceny stopnia realizacji własnych oczekiwań (tabela 2).

Tabela 2. Podstawowe zadania studiów licencjackich a ich realizacja w opinii studentów III roku studiów dziennych na kierunkach biznesu i administracji (w %)

Odpowiedź	Państwowe wyższe szkoły zawodowe	Państwowe uczelnie akademickie	Uczelnie niepaństwowe
Przygotowanie do pracy zawodowej			
Bardzo dobrze	6,4	–	3,6
Dość dobrze	81,4	54,0	59,0
Bardzo źle lub wcale	12,1	46,0	37,4
Pierwszy stopień studiów ogólnych			
Bardzo dobrze	2,0	9,8	4,2
Dość dobrze	87,0	88,0	80,5
Bardzo źle lub wcale	11,0	2,2	15,3

⁵ Wynika to jednoznacznie z wypowiedzi jednego z rektorów państwowej wyższej szkoły zawodowej, który, mówiąc o różnicach programowych między licencjatem realizowanym w uczelni akademickiej i zawodowej, stwierdził: „[...] program specjalności [...] dostosowany jest do akademickiego kształcenia na kierunku [...] i uzupełniony 15-tygodniową praktyką, bo taki jest wymóg ustawowy. Program i przedmioty są takie same [jak w uczelni akademickiej], a różnica polega na wprowadzeniu nazwy specjalności. Tak sobie resort zyczył, to tak się stało”. Por. M. Wójcicka: op. cit., s. 65.

⁶ Warto także przypomnieć, iż dopuszczenie, a w pewnym okresie nawet preferowanie kształcenia w specjalnościach wykluczyło część młodzieży, nieświadomej tego faktu, z ubiegania się o tytuł magistra, a w każdym razie poważnie taką możliwość ograniczyło.

Wiedza potoczna przypisuje programom licencjackim (realizowanym w uczelniach akademickich, ze wskazaniem na państwową funkcję I stopnia studiów ogólnych, a pozostałym programom licencjackim – funkcję studiów zawodowych. Badania nie potwierdziły tej prostej zależności między typem uczelni (akademicka – nieakademicka) a charakterem studiów licencjackich (ogólne – zawodowe). Decydując się na studia licencjackie, młodzież w związku z tym nie wie, jaki wariant studiów wybiera. Nie wiedzą tego, czym tak naprawdę są studia licencjackie ani kandydaci na studia, ani studenci, ani nawet nauczyciele akademicy; tym samym nie wiadomo, jakie oczekiwania pracodawców wobec licencjatów są uprawnione, a także jakie oczekiwania młodzieży wobec studiów mają szansę na realizację. Tę sytuację wzmacnia brak w oficjalnych dokumentach spójnej koncepcji studiów licencjackich, zamiennie określanych jako *zawodowe*, mimo że pojęcie to odnosi się również do istniejących przecież akademickich (ogólnych) studiów I stopnia.

Niepewność co do charakteru studiów licencjackich może być jednym z zasadniczych powodów traktowania ich przez młodzież jako „drugiej szansy”. Decydują się na nie bowiem ci, którzy wcześniej doznali niepowodzenia na egzaminie wstępnym na studia magisterskie; argument, iż jest to droga do studiów magisterskich, należy do najczęściej powoływanych na uzasadnienie motywu podjęcia studiów licencjackich. Do najczęściej wskazywanych należały dwa: droga do magisterium oraz porażka na egzaminie wstępnym na studia magisterskie⁷. W skrócie sprowadzić je można do następującego stwierdzenia:

Ponieważ nie udało mi się dostać na studia magisterskie, decyduję się na studia licencjackie – inżynierskie, które to studia również umożliwiają zdobycie magisterium.

Tabela 3. Plany po ukończeniu studiów licencjackich studentów III roku studiów dziennych na kierunkach biznesu i administracji (w %)

Plany	Państwowe wyższe szkoły zawodowe	Państwowe uczelnie akademickie	Uczelnie niepaństwowe
Kontynuowanie nauki	27,8	66,5	21,6
Kontynuowanie nauki i – jednocześnie – praca zawodowa	56,5	18,0	65,7
Praca zawodowa	2,4	2,5	1,9
Inne plany	2,8	1,0	2,6
Jeszcze nie jestem zdecydowany(a)	10,5	12,0	8,2

Niemal powszechny pęd do dyplomu magisterskiego może być także efektem przywiązania w naszym społeczeństwie do stopnia magistra (tabela 3), zwłaszcza że również pracodawcy preferują absolwentów studiów magisterskich, nie bardzo orientując się jeszcze, czy licencjat – to studia wyższe, półwyższe czy policealne⁸.

⁷ Podobne motywy dominowały w opiniach studentów niepaństwowych szkół biznesu, na co wskazują wyniki rok wcześniej przeprowadzonych badań. Por. J. Dietl, Z. Sapijaszką: *Studia menedżerskie w uczelniach niepaństwowych w świetle badań empirycznych*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2000, maszynopis.

⁸ Por. E. Drogosz-Zabłocka: *Opinie pracodawców na temat przygotowania do pracy absolwentów studiów zawodowych*, w: E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, R. Nowakowska-Siuta: op.cit.

Licencjat i europejski obszar szkolnictwa wyższego

Na pytanie o zakres realizacji postulatów zawartych w *Deklaracji Bolońskiej* możemy udzielić odpowiedzi dwojakiego rodzaju: zakres ten jest szeroki w sensie ilościowym, lecz mało przejrzysty pod względem jakościowym.

Już na początku lat dziewięćdziesiątych państwowe szkoły wyższe zaczęły wprowadzać – oprócz jednolitych, przeważnie pięcioletnich studiów magisterskich – programy licencjackie. Od 1999 r. uczelnie te na studiach w I cyklu kształcą na stałym poziomie ok. 30% młodzieży; w połowie na studiach licencjackich, a w połowie – inżynierskich. W przypadku uczelni ekonomicznych obserwujemy w ostatnich latach spadek odsetka studentów studiów licencjackich, m.in. za sprawą zmiany relacji w uczelniach niepaństwowych na korzyść studiów magisterskich (tabela 4).

Tabela 4. Studenci studiów magisterskich i zawodowych (licencjackich) w wyższych szkołach ekonomicznych (w %)

Szkolnictwo	Typ studiów	Rok akademicki		
		1994/95	1997/98	2001/2002
Państwowe i niepaństwowe	magisterskie	41,8	22,1	33,7
	zawodowe	58,2	77,9	66,3
Państwowe	magisterskie	57,0	59,5	76,5
	zawodowe	43,0	40,5	23,5
Niepaństwowe	magisterskie	4,2	4,8	23,3
	zawodowe	95,8	95,2	76,7

Źródło: obliczenia własne na podstawie roczników: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95*; *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997–2001*, GUS, Warszawa 1998, 2002.

Zasadnicze zmiany związane z dywersyfikacją strukturalną programów dyplomowych wystąpiły w latach 1991–1994, czyli znacznie wyprzedziły przesłanie zawarte w *Deklaracji Bolońskiej*. Jak jednak wynika z sondażu przeprowadzonego w roku akademickim 1992/1993, przyczyny wprowadzania programów licencjackich miały najczęściej charakter pozamerytoryczny⁹. Złożyło się na to kilka powodów:

- *Krótkie programy kształcenia* dawały szkołom wyższym możliwość zwiększenia liczby studentów przyjmowanych na I rok (w owym czasie kluczowa wartość algorytmu), a tym samym – zapewnienia sobie wyższych dotacji z budżetu państwa. Studia określane mianem *zawodowych* stały się zatem dla państwowych uczelni akademickich sposobem na zwiększenie środków z budżetu i dostosowanie się do warunków określanych przez malejące nakłady z budżetu, nie zaś odpowiedzią na sygnały płynące z przekształcającej się gospodarki.

⁹ W roku akademickim 1992/1993 w sondażu przeprowadzonym przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego uczestniczyło 70% uczelni spośród uniwersytetów, politechnik oraz akademii ekonomicznych i rolniczych. Pytania skierowane do szkół wyższych dotyczyły nowo tworzonych stacjonarnych kursów kształcenia zawodowego (kolegia, studia zawodowe, inżynierskie, techniczne). Szerzej na ten temat por. M. Wójcicka: *Problemy drożności systemu edukacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 2.

- Z mniejszą częstotliwością uczelnie wskazywały – w kontekście zmian strukturalnych – na określone przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego warunki tworzenia i prowadzenia kierunków studiów¹⁰; kierunkom, które nie spełniały wymagań dotyczących liczby samodzielnych pracowników naukowych, niezbędnej w przypadku kursów magisterskich, nadawany był status studiów inżynierskich¹¹.

Już chociażby z tych przykładów widać, że powstawaniu dwustopniowego systemu kształcenia od początku towarzyszył rodzaj selekcji negatywnej w związku z tym, że proces ten nie został poprzedzony merytoryczną dyskusją na temat studiów licencjackich. W rezultacie troska o jakość została ograniczona do 5-letnich jednolitych studiów magisterskich, a pozostałe programy, które nie mieściły się w standardzie przyjętym dla tych studiów, były określane mianem *zawodowych*, bez dokładniejszego sprecyzowania, na czym mają one polegać i jakie realizować cele. Jeden cel rysował się wyraźnie: komercyjny. Studia tzw. *zawodowe* realizowane były – i w dużej mierze są – przede wszystkim w trybie zaocznym i wieczorowym, czyli odpłatnie; dotyczy to również studiów uzupełniających magisterskich¹².

Na skalę rozwoju programów licencjackich wpłynęła także znacząco dynamika uczelni niepaństwowych, których oferta edukacyjna w praktyce na tych programach się opierała, choć w ostatnim okresie proporcje między studiami magisterskimi i zawodowymi zmieniają się na korzyść tych pierwszych.

Jeśli by w przedstawionym wyżej kontekście podjąć próbę wyróżnienia cech, które bezpośrednio wpłynęły na tempo zmian w polskim szkolnictwie wyższym (rozwój szkolnictwa niepaństwowego, rozwój szkolnictwa odpłatnego i rozwój studiów niestacjonarnych, przede wszystkim zaocznych), to okaże się, że są to również cechy programów licencjackich, określanych mianem *zawodowych*. Pośrednio jest to także odpowiedź na pytanie o jakość tych studiów.

Mamy zatem z jednej strony dość daleko posunięty proces dywersyfikacji struktury programów, z drugiej jednak nie bardzo wiadomo, jakiego rodzaju kwalifikacji stanowią potwierdzenie dyplomy ukończenia studiów licencjackich; to samo dotyczy uzupełniających studiów magisterskich.

Stopnie akademickie i tytuły zawodowe

Przeciw dwustopniowej strukturze kształcenia na poziomie wyższym wysuwa się wiele argumentów. Jednym z nich jest wysoka wartość nadawana w naszym społeczeństwie tytułowi *magistra*. Trwałość schematu wyższego wykształcenia, w który wpisane są jednostopniowe studia magisterskie, wzmacniana jest jednak m.in. przez brak koncepcji programów licencjackich oraz sytuowanie ich w pozycji gorszych studiów i gorszego wykształcenia.

¹⁰ Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 28 listopada 1991 r. w sprawie warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, DzU 1998, nr 3, poz. 14 z późniejszymi zmianami.

¹¹ Pojęcie *licencjata* jeszcze wówczas nie funkcjonowało; zostało wprowadzone dopiero w następnym roku, na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 r. w sprawie określenia rodzaju dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie, MP 1992, nr 12 i 31 oraz MP 1993, nr 33 i 57.

¹² Fakt iż dziewięciu spośród dziesięciu absolwentów tych studiów tytuł *magistra* zdobywa zaocznie, sugeruje ich komercyjny charakter.

Ugruntowuje się przekonanie, iż licencjat, jako „druga szansa”, przeznaczony jest przede wszystkim dla młodzieży mniej zdolnej, której nie udało się dostać na studia magisterskie; że wyższe szkoły zawodowe powstają z myślą o młodzieży o niższych aspiracjach edukacyjnych, gorzej sytuowanej i zamieszkałej w ośrodkach pozaakademickich; licencjat, zdobywany w trybie studiów zaocznych bądź – w najlepszym wypadku – wieczorowych, budzi zastrzeżenia co do jakości dostarczanego wykształcenia.

A przecież równocześnie w wielu przypadkach licencjat to studia na poziomie akademickim, pierwszy stopień studiów o nachyleniu ogólnym, zapewniający kontynuowanie nauki na studiach magisterskich, w pewnym zakresie opartych na standardach właściwych tej grupie programów.

W celu osiągnięcia jasności w kwestii, czym jest licencjat oraz jak i do czego przygotowuje, należałoby wyraźnie stwierdzić istnienie dwojakiego rodzaju studiów tego typu: (a) I stopień studiów akademickich, ogólnych, (b) studia ukierunkowane sektorowo (branżowo), dające wprowadzenie do zawodu. Istnieją obecnie po temu sprzyjające warunki, jakie daje dyskusja nad zmianami przepisów prawa oraz projekt *Prawa o szkolnictwie wyższym* przygotowany przez Fundację Rektorów Polskich.

Mimo sygnalizowanej już różnorodności, w wielu krajach podjęto próby uporządkowania struktury programowej oraz opisywania charakteru przyznawanych dyplomów¹³. Pewne prawidłowości można już odnotować. Studia akademickie wieńczą np. uzyskaniem *stopnia*. Obowiązująca u nas struktura kierunkowa kształcenia odwołuje się do dyscyplin wiedzy, a nie do gałęzi gospodarki, branż czy sektorów, zatem studia o profilu ogólnym, akademickim, powinny kończyć się także uzyskaniem *stopnia akademickiego*. *Tytułem zawodowym* mogłyby kończyć się studia ukierunkowane zawodowo. Przy takim podejściu, sankcjonującym zresztą istniejącą praktykę, *licencjat* byłby w pierwszym przypadku *stopniem* akademickim, w drugim – *tytułem* zawodowym.

¹³ Por. M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2002.

Czy studia muszą być dwustopniowe?

Wprowadzenie

Jednym z celów procesu bolońskiego jest przyjęcie dwustopniowego systemu nauczania opartego na dwóch cyklach kształcenia – I i II stopnia. Dostęp do II stopnia powinien wymagać zakończenia z sukcesem studiów I stopnia, trwających co najmniej 3 lata, a tytuły/stopnie zawodowe nadawane po ukończeniu studiów I stopnia powinny być rozpoznawalne na europejskim rynku pracy i umożliwiać podjęcie pracy zawodowej. Drugi cykl kształcenia powinien prowadzić do stopnia magistra (*Master*) lub doktoratu.

Polski system studiów – przynajmniej z formalnego punktu widzenia – zmierza do struktury „bolońskiej”. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku:

- wprowadzono stopień licencjata;
- powstały wyższe szkoły zawodowe;
- uruchomiono studia magisterskie uzupełniające;
- większość programów studiów 5-letnich uległa przekształceniu w kierunku studiów „dwufazowych” (3 lata przeznaczone na „kanon” + 2 lata na specjalizację).

Proces ten był wspierany (a nawet w pewien sposób „wymuszany”) przez program Tempus II (konkursy z lat 1994–1997): przekształcanie struktury studiów jednolitych w dwustopniowe znalazło się wśród priorytetów i wiele wydziałów polskich uczelni (*nolens volens*) dokonało przekształceń programów studiów w celu uzyskania środków na działalność dydaktyczną. Przekształcenia strukturalne studiów były więc często traktowane instrumentalnie – jako pretekst do wystąpienia o granty z programu Tempus i w przypadku uzyskania środków – wykazania (przynajmniej na poziomie sprawozdań), że środki zostały zagospodarowane zgodnie z zadeklarowanymi celami projektów. Nawet przy założeniu „dobrej woli” jednostek decydujących się na przekształcenie studiów właściwe wprowadzenie studiów dwustopniowych było utrudnione przez bariery formalne, z powodu niespójności przepisów. Zgodnie z *Ustawą o szkolnictwie wyższym* i późniejszymi poprawkami studia dwustopniowe w Polsce są hybrydą studiów zawodowych I stopnia i akademickich studiów magisterskich II stopnia. Analogią w szkolnictwie średnim byłby system: 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa + 3-letnie liceum ogólnokształcące; na szczęście w żadnej z reform edukacji nie proponowano tak absurdalnego modelu. Jest więc zastanawiające, dlaczego przez wiele lat polscy legislatorzy pracujący nad prawem o szkolnictwie

wyższym nie brali przykładu ze szkolnictwa średniego, w którym występują zarówno ogólnokształcące, jak i zawodowe ścieżki kształcenia.

Zagadnienie wprowadzania studiów wielostopniowych w Polsce przedstawię na przykładzie studiów z dziedziny chemii i ochrony środowiska.

Dwanaście lat doświadczeń reformy studiów chemicznych (1991–2003)

Od 1991 r. są organizowane konferencje dziekanów wydziałów chemicznych, podczas których odbywa się wymiana doświadczeń. Już na początku lat dziewięćdziesiątych różne wydziały chemiczne zaczęły modyfikować strukturę studiów w kierunku wprowadzenia studiów dwustopniowych bądź utworzenia studiów licencjackich równoległych do 5-letnich studiów magisterskich. Zgodnie z tradycją akademicką 5-letnie jednolite studia chemiczne na początku lat dziewięćdziesiątych składały się głównie z zajęć obowiązkowych, a przedmioty podstawowe były wykładane do końca IV roku. Pierwsze 2 lata zawierały duży blok matematyczno-fizyczny. Pojawił się więc problem, jak skonstruować program studiów licencjackich. Jeśli przyjąć, że mają to być studia zawodowe, powinien on zawierać przedmioty podstawowe w ograniczonym stopniu (należałoby zwłaszcza dokonać znacznych cięć w programie matematyki i fizyki), powinny się natomiast pojawić zajęcia praktyczne, przygotowujące do zawodu. Absolwent studiów I stopnia – w przypadku kontynuowania studiów na poziomie magisterskim – musiałby ponownie przejść kurs przedmiotów podstawowych (uzupełnienia z matematyki i fizyki etc.). Ponadto studia zawodowe byłyby marnowaniem czasu dla osób zdolnych, pragnących się poświęcić karierze naukowej; osoby takie powinny w pierwszym okresie studiów zdobyć szeroką wiedzę podstawową. Z kolei potraktowanie studiów licencjackich jako studiów ogólnych o profilu akademickim nie dawałoby osobom kończącym studia po 3 latach żadnego przygotowania do zawodu. W środowisku chemików próbowano różnych rozwiązań, m.in. ścieżkę licencjacką równoległą do magisterskiej, z osobnym naborem. Rozwiązanie takie nie zdało egzaminu – ścieżka licencjacka zanikła z powodu braku chętnych. W latach 1991–1996 większość studiów chemicznych była realizowana nadal jako jednolite studia magisterskie, dokonano jednak wielu przekształceń strukturalnych (stopniowe przenoszenie przedmiotów obowiązkowych na pierwsze 3 lata studiów, zwiększanie liczby zajęć do wyboru na wyższych latach, tworzenie nowych specjalizacji). Większość studiów przybrała charakter studiów „dwufazowych”: 3 lata wspólnego programu (kanon) + 2 lata specjalizacji.

W latach 1996–2000 kilka polskich wydziałów chemicznych (na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej oraz Politechnice Warszawskiej i Politechnice Wrocławskiej) otrzymało granty programu Tempus na restrukturyzację studiów (była to największa liczba grantów przyznanych jednemu kierunkowi studiów). Dzięki częstym kontaktom roboczym oraz organizowaniu wspólnych seminariów wymieniano na bieżąco doświadczenia i optymalizowano rozwiązania. Główną rolę odegrał w tej dziedzinie Wydział Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego (m.in. zorganizował w latach 1998–2000 serię seminariów *Undergraduate Chemistry Studies* z udziałem partnerów zagranicznych i uczelni polskich).

Marek Frankowicz

Wydział Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego opracował i wdrożył modelowe rozwiązanie – tzw. studia My (studia magisterskie z możliwością uzyskania licencjatu po 3 latach). Projekt został opracowany w listopadzie 1995 r. Szczegółowy program studiów oraz modernizacja infrastruktury dydaktycznej zostały wykonane w ramach grantu Tempus JEP-12236-97 realizowanego w okresie 15 grudnia 1997 r. – 31 marca 2001 r. Wdrażanie nowego systemu rozpoczęto w roku akademickim 1999/2000. W roku akademickim 2003/2004 zostanie zakończony pierwszy pełny cykl kształcenia magisterskiego według nowego programu.

Rysunek 1. Struktura zmodernizowanych studiów na Wydziale Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego

	Studia doktoranckie	
	Studia magisterskie	2 lata
Licencjat zawodowy	Możliwość uzyskania licencjatu „akademickiego”	1 rok
Kształcenie wspólne		2 lata

Po 2 wspólnych latach studenci deklarują, czy wybierają ścieżkę licencjacką zawodową, czy magisterską (rysunek 1). Praktyka wykazała, że prawie wszyscy studenci deklarują ścieżkę magisterską. Program studiów przewiduje również możliwość uzyskania licencjatu „akademickiego” dla studentów studiów interdyscyplinarnych (np. kształcących się na Studiach Matematyczno-Przyrodniczych). Na przykład studenci SMP mogą w ciągu 5 lat uzyskać stopień magistra fizyki i licencjata chemii (po spełnieniu odpowiednich wymagań): termin roboczy „licencjat akademicki” uwzględnia fakt, że ich studia chemiczne są skoncentrowane na zagadnieniach podstawowych, a nie stosowanych, i nie przygotowują do „zawodu chemika” po 3 latach; umożliwiają natomiast kontynuowanie studiów magisterskich uzupełniających.

Wydział Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego jest członkiem Europejskiej Sieci Wydziałów Chemicznych (European Chemistry Thematic Network – ECTN). W ramach ECTN opracowano koncepcję *Eurobachelor in Chemistry*. Chemia jest też jedną z dyscyplin biorących udział w pilotażowym programie Tuning (harmonizacja europejskich struktur edukacyjnych). Dalsze prace nad modernizacją i doskonaleniem struktury studiów chemicznych w Polsce będą więc się odbywały w ramach inicjatyw międzynarodowych. Należy tylko mieć nadzieję, że nowe polskie rozwiązania legislacyjne i standardy programowe będą sprzyjały wdrażaniu rozwiązań uzgodnionych na poziomie europejskim. Harmonizacji studiów chemicznych w Polsce sprzyja również akredytacja Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (UKA) i Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Procedury akredytacyjne, a zwłaszcza wizytacje zespołów oceniających, były okazją do szczegółowych dyskusji i porównań funkcjonujących modeli. W 2003 r. powstanie raport podsumowujący doświadczenia akredytacji opracowany przez chemików – członków PKA i członków zespołów oceniających UKA. Raport będzie również zawierał analizę struktury studiów i sugestie na przyszłość.

Dziesięć lat doświadczeń reformy studiów ochrony środowiska (1993–2003)

Studia z dziedziny ochrony środowiska pojawiły się w polskich uniwersytetach na początku lat dziewięćdziesiątych. Od 1993 r. są organizowane coroczne konferencje metodyczne „Ochrona środowiska na uniwersyteckich studiach przyrodniczych”; podobnie jak konferencje dziekanów wydziałów chemicznych, dają one możliwość wymiany doświadczeń i szukania optymalnych rozwiązań.

Studia ochrony środowiska w Polsce cechuje duża różnorodność, zarówno pod względem struktury, jak i organizacji oraz programu. Mogą one występować jako:

- studia międzywydziałowe poza strukturą wydziałową (Uniwersytet Warszawski);
- studia międzywydziałowe zlokalizowane przy jednym wydziale, ale mające strukturę autonomiczną, np. studia ochrony środowiska w Uniwersytecie Jagiellońskim są prowadzone administracyjnie przez Wydział Chemii, ale wszelkie decyzje strategiczne podejmuje rady Wydziału Chemii oraz Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi; kierownikiem studiów jest przedstawiciel Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi, ale sprawy studenckie prowadzi dziekanat Wydziału Chemii;
- studia interdyscyplinarne prowadzone w ramach jednego wydziału.

Od początku lat dziewięćdziesiątych trwa dyskusja nad następującymi kwestiami:

- Jaką strukturę powinny mieć studia ochrony środowiska:
 - czy tradycyjny system studiów magisterskich (baza + nadbudowa)?
 - czy też studia zawodowe (propedeutyka + przygotowanie praktyczne)?
- Jaką postać powinno mieć kształcenie interdyscyplinarne:
 - czy należy zacząć od przygotowania w ramach jednej dyscypliny (studia I stopnia), a interdyscyplinarność wprowadzić na studiach II stopnia?
 - czy też rozpocząć od interdyscyplinarnych studiów I stopnia ze specjalizacją na II stopniu?

Dyskusja na ten temat toczy się od wielu lat w Europie i do tej pory nie udało się dojść do wspólnych rozwiązań; w różnych krajach realizowane są zróżnicowane koncepcje studiów środowiskowych. W ostatnich latach coraz popularniejsze stają się studia w pełni interdyscyplinarne (studia środowiskowe tego typu dominują np. w Wielkiej Brytanii). W Niemczech do niedawna ochrona środowiska występowała głównie na poziomie studiów podyplomowych i przewagę miały studia dyscyplinarne; ostatnio i tam zaczęły się pojawiać programy interdyscyplinarne.

Na polskich uniwersytetach studia związane z naukami o środowisku są prowadzone w ramach kierunków:

- ochrona środowiska;
- chemia;
- biologia;
- geografia;
- fizyka.



W polskim krajobrazie edukacyjnym realizuje się wiele rozwiązań:

- studia jednolite magisterskie interdyscyplinarne;
- studia jednolite magisterskie dyscyplinarne o profilu środowiskowym (np. chemia środowiska na wydziałach chemicznych);
- studia dwustopniowe interdyscyplinarne: I stopień wspólny, na II stopniu specjalizacja (np. chemia środowiska, biologia środowiska);
- studia dwustopniowe w ramach jednej dyscypliny: I stopień wspólny, specjalizacja na II stopniu (np. chemia środowiska po 3-letnich studiach chemicznych).

W zależności od sposobu studiowania można więc uzyskać tytuł magistra ochrony środowiska (specjalność chemia środowiska) bądź magistra chemii (specjalność chemia środowiska). Specjalności o tej samej nazwie mają zatem istotnie różniące się programy studiów, spełniają różnicowane standardy programowe i są realizowane w ramach różnych kierunków studiów.

Istnieją także możliwości podjęcia studiów II stopnia na kierunku innym niż ukończone studia I stopnia (np. osoba mająca licencjat z dziedziny ochrony środowiska może podjąć studia magisterskie uzupełniające z chemii bądź biologii, a mająca licencjat z chemii – studia magisterskie uzupełniające ochrony środowiska). Ponieważ ochrona środowiska nie jest dyscypliną naukową w rozumieniu *Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym*, absolwenci ochrony środowiska podejmują studia doktoranckie z chemii, biologii (rysunek 2), fizyki bądź geografii. Tak więc w obszarze nauk o środowisku realizuje się w Polsce „miniproces boloński”.

Studia z dziedziny ochrony środowiska na Uniwersytecie Jagiellońskim uruchomiono w roku akademickim 1993/1994 (projekt opracowano 1992 r.). Są to studia w pełni interdyscyplinarne. Funkcjonują już 10 lat w nie zmienionej formie i dobrze się sprawdzają. Kilku absolwentów tych studiów ukończyło (bądź kończy) studia doktoranckie z dziedziny chemii lub biologii. Studia uzyskały akredytację UKA i PKA. Sprzyjają one pogłębieniu współpracy między wydziałami i instytutami uczelni. Opierając się na ich doświadczeniach, w roku akademickim 2002/2003 uruchomiono studia z dziedziny inżynierii materiałowej (jednostką prowadzącą jest Instytut Fizyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, we współpracy z Wydziałem Chemii).

Rysunek 2. Tok studiów z ochrony środowiska na Uniwersytecie Jagiellońskim

Możliwość studiów doktoranckich z chemii lub biologii
2-letnie studia magisterskie uzupełniające (magister ochrony środowiska) 2 specjalności: chemia środowiska i biologia środowiska – realizowane na Wydziale Chemii oraz Wydziale Biologii i Nauk o Ziemi
Licencjat zawodowy (licencjat ochrony środowiska) 3-letnie studia zawodowe Obsługa administracyjna: Wydział Chemii UJ

Sytuacja w Europie

Dwustopniowość jest najbardziej kontrowersyjnym elementem „trzech filarów” procesu bolońskiego (tabela 1).

Tabela 1. Ocena trzech filarów procesu bolońskiego przez organizacje międzynarodowe

Ocena	Dwustopniowość	ECTS	Jakość
Pełna akceptacja	2	6	7
Akceptacja z zastrzeżeniami	6	1	4
Silne zastrzeżenia	4	0	0
Brak komentarzy	5	10	0

W opiniach organizacji międzynarodowych, w raportach krajowych itp. pojawiają się często postulaty o potrzebie istnienia dwóch typów studiów: krótszych (3–4-letnich) i dłuższych (5-letnich), o odmiennych profilach. W dłuższym cyklu kształcenia po 3 latach następowalby koniec „fazy pośredniej”, bez konieczności uzyskania dyplomu dającego uprawnienia na rynku pracy. Postuluje się utrzymanie możliwości zintegrowanych studiów 5-letnich (nie tylko dla wybranych kierunków, takich jak medycyna czy prawo). Pojawia się też idea wyższego stopnia studiów zawodowych (*professional Master*).

Wnioski

Na podstawie doświadczeń ponad 10 lat transformacji studiów w Polsce oraz biorąc pod uwagę trendy europejskie, można wyciągnąć następujące wnioski:

- Należy jasno określić charakter oraz poziom studiów licencjackich i magisterskich. Mogą temu posłużyć odpowiednio opracowane standardy programowe. Kluczową rolę mogą tutaj odegrać Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i Państwowa Komisja Akredytacyjna.
- Należy wprowadzić dwie ścieżki kształcenia: zawodową i akademicką (z możliwością przejścia między ścieżkami po spełnieniu określonych warunków). Standardy dla obu ścieżek powinny się różnić, muszą bowiem uwzględniać specyfikę studiów zawodowych i akademickich.
- Należy utrzymać (obok studiów dwustopniowych) jednolite studia magisterskie (z możliwością uzyskania stopnia licencjata). Licencjat nie powinien być obowiązkowy, ale każdy student powinien mieć możliwość jego uzyskania.
- Trzeba określić merytoryczne (a nie polityczne) kryteria naboru na studia magisterskie uzupełniające. Uczelnie chcą pozyskać jak najwięcej studentów. Obecnie absolwenci studiów zawodowych często w sposób automatyczny są przyjmowani na akademickie studia uzupełniające, mimo że nie mają odpowiedniego przygotowania. Stosuje się argument: jeśli my ich nie przyjmujemy, to przyjmie ich inna uczelnia.
- Należy przejść od operowania „czasem trwania studiów” do oparcia się na systemie punktów ECTS. Studia I stopnia powinny być określane jako „studia odpowiadające 180 (bądź 210 czy 240) punktom ECTS, trwające średnio 3–4 lata”,

Marek Frankowicz



a nie jako „studia 3–4-letnie”. Podobnie: studia magisterskie uzupełniające powinny odpowiadać 90–120 punktom ECTS, a czas ich trwania powinien być dostosowany do możliwości studentów (mógłby on wynosić np. 3 semestry intensywnej pracy, 4 semestry „standardowe” bądź 5–6 semestrów dla studiów zaocznych i przypadków wymagających znacznego uzupełnienia różnic programowych).

Literatura

- Materiały projektu Tempus JEP 12236-97 „TRUCS” (studia „My”; 2 lata wspólne & 2 ścieżki: licencjacka i magisterska).
- Materiały projektu Tempus JEP 12224-97 „STEP” (studia dla nauczycieli, *joint degrees* itd.).
- Materiały projektu Tempus CME 2520-96 „DEPES” (studia ochrony środowiska).
- Materiały projektu Tempus CME 2083-96 „TUC” (studia zawodowe; projekt Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie).
- Stanowiska/raporty związane z wdrażaniem *Deklaracji Bolońskiej*:
Raport narodowy, Francja, z 20 lutego 2003 r.
Raport narodowy, Niemcy, z 25 kwietnia 2002 r.
Stanowisko CLAIU z 29 września 2000 r.
Stanowisko CRUS z 14 września 2001 r.
Stanowisko ELFA z 31 maja 2002 r.
Seminarium nt. *Bachelor level*, Wnioski i zalecenia, Helsinki, 16–17 lutego 2001 r.
Seminarium nt. *Master level*, Wnioski i zalecenia, Helsinki, 14–15 marca 2003 r.

STANISŁAW MACIOŁ
MAREK ROCKI
Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

Przesłanki wprowadzenia dwustopniowych studiów ekonomicznych w Polsce

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie przesłanek przemawiających na rzecz realizacji przez Polskę jednego z podstawowych celów *Deklaracji Bolońskiej*, tj. upowszechnienia systemu organizacji studiów opartego na dwóch głównych cyklach (etapach): licencjackim (*undergraduate*) i magisterskim (*graduate*); przy czym dostęp do drugiego etapu studiów wymaga ukończenia pierwszego etapu, trwającego minimum 3 lata. Przesłanki te można umownie podzielić na cztery grupy: polityczne, społeczno-ekonomiczne, naukowe i historyczne.

Przesłanki polityczne

W dniu 19 czerwca 1999 r. ministrowie edukacji z 29 państw europejskich, w tym z Polski, podpisali w Bolonii deklarację zakładającą utworzenie do 2010 r. tzw. europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (*European Higher Education Area*)¹, z jednoczesnym zachowaniem różnorodności kulturowej i językowej krajowych systemów szkolnictwa oraz autonomii szkół wyższych.

Deklaracja Bolońska była rozwinięciem postanowień *Deklaracji Sorbońskiej* z 25 maja 1998 r., podpisanej przez ministrów edukacji z Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii w trakcie jubileuszu 800-lecia paryskiej Sorbony. W *Deklaracji* z 1998 r. – w obliczu procesów integracyjnych w Europie oraz wzrastającej konkurencji uniwersytetów pozaeuropejskich, głównie amerykańskich, i rozwoju pozauniwersyteckich sposobów zdobywania wiedzy na poziomie wyższym – za celowe uznano podjęcie dyskusji i działań umożliwiających porównywalność wiedzy i kwalifikacji zdobytych w różnych krajach i uczelniach, a także ułatwiających mobilność studentów i wykładowców oraz podnoszących jakość kształcenia.

Inicjatorami utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego byli politycy, mający wsparcie Komisji Europejskiej. Polityczny i ekonomiczny wymiar integracji europejskiej został więc wzbogacony o wymiar edukacyjny, humanistyczny. Tym samym edukacja na poziomie uniwersyteckim została uznana za główny czynnik budowy w Europie nowoczesnego i demokratycznego społeczeństwa opartego na wiedzy.

¹ The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999 (www.univie.ac.at/cre/activities/Bologna).

W maju 2001 r. w Pradze odbyło się kolejne spotkanie ministrów edukacji, reprezentujących 32 sygnatariuszy (dołączyły: Chorwacja, Cypr i Turcja), na którym dokonano oceny przebiegu zjawisk integracyjnych w obszarze europejskiego szkolnictwa wyższego w ciągu dwóch lat od podpisania *Deklaracji Bolońskiej*. Z komunikatu opublikowanego po tym spotkaniu wynika, że struktura studiów wyższych oparta na dwóch głównych cyklach – licencyjnym i magisterskim – została już przez niektóre kraje adoptowana, a wiele innych jest nią poważnie zainteresowanych². Kolejne spotkanie ministrów edukacji zostało zaplanowane na drugą połowę 2003 r. w Berlinie.

Polska, podpisując *Deklarację Bolońską*, wyraziła polityczną wolę włączenia się do budowy wspólnego obszaru europejskiego szkolnictwa wyższego, w tym do upowszechnienia dwustopniowej organizacji szkolnictwa wyższego. Jakkolwiek *Deklaracja* nie ma charakteru bezwzględnie obowiązującego, to jednak w obliczu bliskiego terminu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej trudno nie dążyć do integracji (kompatybilności) naszego systemu szkolnictwa wyższego z systemem europejskim. Jest to o tyle istotne, że cele *Deklaracji Bolońskiej* popierają europejskie organizacje zrzeszające uczelnie akademickie (European University Association – EUA), szkoły wyższe nie mające statusu uczelni akademickich (European Association of Institutions in Higher Education – EURASHE), organizacje studenckie (National Unions of Students in Europe – ESIB), a także międzynarodowe instytucje oraz stowarzyszenia zawodowe.

W tej sytuacji brak konwergencji polskiego szkolnictwa wyższego z systemami innych krajów europejskich mógłby w dłuższej perspektywie okazać się dla nas zbyt kosztowny. Prawdopodobnie uwidoczniłyby się problemy związane z porównywalnością wykształcenia, mobilnością studentów, udziałem w międzynarodowych programach badawczych oraz pozyskiwaniem dodatkowych środków na badania i wymianę zagraniczną.

Tak naprawdę te problemy powstają już dziś, o czym mogą m.in. świadczyć następujące słowa profesora Stefana Grzesiaka, wypowiedziane na poprzedniej ogólnopolskiej konferencji poświęconej kierunkom studiów ekonomicznych: „Od 10 lat prowadzimy w Uniwersytecie Szczecińskim wspólne studia polsko-niemieckie z informatyki ekonomicznej. Nasza dotychczasowa formuła współpracy z partnerem niemieckim musiała ulec zmianie ze względu na konieczność przejścia na dwustopniowy system studiów. Było to warunkiem dalszego finansowania tego projektu przez stronę niemiecką i zostało potraktowane jako absolutne minimum”³.

Z opracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010* wynika, że nasz kraj „wypełni zobowiązania wobec Unii Europejskiej w zakresie dostosowania prawa, wydawania rozporządzeń, wymiany infor-

² *Toward the European Higher Education Area. Communique of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Warto odnotować, że w marcu 2001 r. w Salamance odbyła się Konwencja Uczelni Europejskich na temat „Kształtujemy naszą przyszłość w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego”. Por. J. Woźnicki: *Proces boloński*, „Forum Akademickie” 2001, nr 4, s. 19. Ponadto w latach 2001–2002 Unia Europejska sfinansowała projekt Tuning – badania odwołujące się do ustaleń podjętych w Bolonii i analizujące zmiany w strukturze kształcenia w Europie (*Tuning Educational Structures in Europe*). Por. Peder Østergaard: *Tuning – A Starting Point for Making Changes in Higher Education*, w: E. Panek (red.): *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce – stan obecny i propozycje zmian. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 25–26 października 2002 roku w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Edukacyjna Fundacja Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa 2002.

³ Por. zapis dyskusji panelowej w: E. Panek (red.): op. cit., s. 159.

macji, rozwiązań organizacyjnych zgodnie ze standardami UE oraz z tzw. procesem bolońskim”. Bliżej opisane jest to w siódmym celu kierunkowym działań MENiS, określonym jako „Harmonizacja w ramach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego”. Z punktu widzenia naszych zainteresowań szczególnie istotne są następujące stwierdzenia:

- cele procesu bolońskiego będą realizowane m.in. poprzez „dalszy rozwój studiów dwustopniowych”,
- „działania te są wykonywane przede wszystkim poprzez autonomiczne uczelnie, natomiast rolą ministra jest wspomaganie ich poprzez: zmiany legislacyjne, kampanię informacyjno-promocyjną, wprowadzenie mechanizmów stymulujących aktywną postawę środowiska akademickiego”.

Przesłanki społeczno-ekonomiczne

Wydaje się oczywiste, że polityczna deklaracja rządu polskiego oraz rządów innych krajów w kwestii udziału w tworzeniu wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego związana jest bezpośrednio z procesami integracyjnymi i globalizacją rynków, w tym rynku pracy.

Włączenie się naszego kraju w proces boloński ma więc silny kontekst społeczny i już dziś coraz częściej jest niejako wymuszane przez samych studentów. Wzrasta bowiem nie tylko wymiana międzynarodowa w trakcie studiów, ale coraz więcej polskich studentów jest zainteresowanych odbyciem pełnego cyklu studiów (I lub II stopnia) za granicą. Podobnie cudzoziemcy są zainteresowani studiami dwustopniowymi w naszym kraju. Obecnie w Polsce studiuje niemal 7 tys. obcokrajowców, czyli ok. 4% ogółu studentów (np. w Niemczech jest to kilkanaście procent). Istotne zwiększenie liczby obcokrajowców wśród naszych studentów nie wydaje się możliwe przy obecnym systemie studiów. Na przeszkodzie stoją nie tylko względy językowe, ale także zbyt długi (z reguły pięcioletni) okres studiów magisterskich. Z prawdopodobieństwem bliskim pewności można założyć, że dzienne 3-letnie studia licencjackie oraz 2-letnie studia magisterskie będą zdecydowanie atrakcyjniejsze dla obcokrajowców niż obecne studia 5-letnie, i tym samym zmieni się na korzyść struktura osób studiujących w naszych uczelniach.

Mówiąc o przesłankach ekonomicznych, warto przytoczyć stwierdzenie Jerzego Woźnickiego, że „Wymóg efektywności ekonomicznej w odniesieniu do instytucji akademickiej oznacza konieczność racjonalizowania kosztów przy utrzymaniu jakości kształcenia. Można to osiągnąć w wyniku zwiększenia efektywności wykorzystania dostępnych zasobów. [...] Utrzymywanie rozpowszechnionego modelu jednolitych studiów magisterskich w warunkach coraz bardziej masowego kształcenia może prowadzić do obniżania się poziomu tych studiów, co oznaczałoby postępującą deprecjację dyplomu magisterskiego”⁴.

Wdrożenie studiów dwustopniowych powinno sprzyjać:

- podniesieniu sprawności i terminowości studiów;
- uzyskiwaniu na studiach dziennych określonych uprawnień absolwenta studiów wyższych w krótszym terminie – 3 lat, a nie jak dotychczas 4,5–5 lat;

⁴ J. Woźnicki (red.): *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 10.

- podejmowaniu studiów na stopień magistra po pewnym czasie od ukończenia studiów licencjackich (np. po przerwie przeznaczonej na: pracę zawodową, wyjazd na dłuższy staż zagraniczny, wychowanie dziecka);
- mobilności studentów;
- zrównaniu (formalnemu) sytuacji studentów studiów dziennych oraz studiów zaocznych, na których studiuje ponad połowa ogółu studentów, i to w zasadzie w systemie studiów dwustopniowych.

Warto odnotować, że po 1990 r. w Polsce dość szybko i w widocznym stopniu wykreował się dwustopniowy system kształcenia. O ile bowiem w 1990 r. na ogólną liczbę 52,3 tys. absolwentów (bez uczelni wojskowych i resortu spraw wewnętrznych) udział absolwentów jednolitych studiów magisterskich wynosił prawie 88%, studiów zawodowych – blisko 8%, a uzupełniających studiów magisterskich – ponad 4%, o tyle w 2000 r. wśród 260,3 tys. absolwentów dyplomy jednolitych studiów magisterskich miało tylko ok. 33%, dyplomy studiów zawodowych – ponad 46%, a dyplomy uzupełniających studiów magisterskich – ok. 20%⁵. Ta sytuacja jest konsekwencją systematycznego spadku udziału studentów jednolitych studiów magisterskich na studiach dziennych (z ponad 95% w roku akademickim 1992/1993 do niecałych 72% w roku 2000/2001) oraz na jednolitych studiach zaocznych (odpowiednio z prawie 58% do poniżej 23%)⁶.

Jednym z najczęściej powtarzanych argumentów przeciwko dwustopniowości studiów jest to, że w polskim społeczeństwie i na naszym rynku studia wyższe kojarzą się tylko z dyplomem magistra. Tak było przez wiele lat, ale wprowadzenie studiów licencjackich, rozwój dwustopniowych studiów zaocznych i zdecydowany wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków wyraźnie zmieniają te wyobrażenia. Z masowego charakteru studiów wyższych wynika, że dla wielu osób studia I stopnia mogą się okazać wystarczające na stałe (ze względu na ich predyspozycje edukacyjne) lub na pewien okres (związany z wykonywaniem pracy zawodowej lub sytuacją bytowo-losową). Ponadto realne potrzeby gospodarki również ulegają zmianie i w wielu zawodach oraz na wielu stanowiskach pracy wystarczy posiadanie wiedzy i umiejętności wyniesionych ze studiów licencjackich.

Przesłanki naukowe

Środowisko akademickie odczuwa silną potrzebę modyfikacji obecnych standardów nauczania Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, tj. opracowanych kilka lat temu przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego minimalnych wymagań programowych dla poszczególnych kierunków studiów. Nowe rozwiązania powinny także odnosić się do studiów dwustopniowych. Do tej pory bowiem standardy nauczania MENiS dotyczą jednolitych studiów magisterskich oraz studiów licencjackich, pomijają natomiast uzupełniające studia magisterskie (2-letnie).

Istnieje kilka przesłanek natury naukowej przemawiających za wprowadzeniem studiów dwustopniowych. Wśród nich można wymienić:

⁵ Obliczenia własne na podstawie: *Szkolnictwo 1990/91*, GUS, Warszawa 1991, s. 200; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.*, GUS, Warszawa 2001, s. 28.

⁶ A. Buchner-Jeziorska, S. Macioł: *Polskie szkolnictwo wyższe w pierwszej dekadzie XXI wieku*, „Gazeta SGH” 2003, nr 170.



- większe możliwości opracowania zróżnicowanej oferty programowej, uwzględniającej predyspozycje kandydatów na studia i ich oczekiwania;
- możliwość lepszego reagowania na potrzeby rynku, w tym większe szanse uruchamiania pożądaných kierunków na 2-letnich studiach magisterskich;
- osiągnięcie międzynarodowej porównywalności wykształcenia (stopni/dyplomów);
- wzrost stopnia internacjonalizacji studiów (w tym większe szanse na uruchomienie studiów w języku obcym na 2-letnich studiach magisterskich niż na studiach jednolitych – 5-letnich);
- możliwość pozyskiwania na dzienne 2-letnie studia magisterskie najlepszych absolwentów studiów licencjackich z innych uczelni;
- możliwość intensyfikacji kształcenia na nowych studiach magisterskich w porównaniu z wyższymi latami (IV i V rok) obecnych jednolitych studiów magisterskich (w wyniku bardziej skonkretyzowanej i lepiej ukierunkowanej oferty programowej dla studiów 2-letnich);
- możliwość opracowania jednolitego (odpowiadającego sobie) programu kształcenia na dwustopniowych studiach dziennych i dwustopniowych studiach zaocznych;
- dla studentów możliwość reorientacji programowej kształcenia (wybór innego kierunku studiów na II stopniu);
- zwiększenie atrakcyjności i konkurencyjności polskiego szkolnictwa wyższego.

Pragniemy jeszcze raz podkreślić, że przy dwustopniowej strukturze studiów chodzi o wydzielenie autonomicznych etapów (cykli) studiów. Dyplom studiów I stopnia ma bowiem uprawniać do ubiegania się o przyjęcie na studia magisterskie w różnych uczelniach, a nie tylko w macierzystej, a także potwierdzać zdobycie określonej wiedzy i umiejętności przydatnych absolwentowi do podjęcia pracy. Z tego wynika, że nie wystarczy prosto podzielić programy jednolitych studiów magisterskich na dwie części, ale należy opracować nowe, stanowiące pewną samoistną całość, programy dla obu etapów studiów.

Przesłanki historyczne

Nasze zainteresowanie dwustopniową organizacją studiów wyższych dotyczy studiów ekonomicznych. Dlatego warto przypomnieć, że w swojej blisko stuletniej historii studia te parokrotnie były już dwustopniowe. W Wyższej Szkole Handlowej w Warszawie – pierwszej uczelni ekonomicznej w Polsce, mającej od 1924 r. prawa akademickie do nadawania stopni magistra i doktora – studia były dwustopniowe, trwały 3 lata (6 semestrów), a od trzeciego roku nauki umożliwiały studentom specjalizowanie się w pięciu kierunkach: handlowo-bankowym, skarbowym, samorządowym, konsularnym i ubezpieczeniowym. W 1933 r. Wyższa Szkoła Handlowa została przemianowana na Szkołę Główną Handlową i w miejsce studiów dwustopniowych wprowadzono jednolite 3-letnie studia magisterskie⁷.

W latach 1949–1950 przeprowadzona została pierwsza gruntowna reforma studiów ekonomicznych, która dotyczyła zarówno sieci szkół, jak i programów nauczania. W miejsce zlikwidowanych prywatnych wyższych szkół handlowych powstały wyższe szkoły ekono-

⁷ Były to studia bardzo intensywne, gdyż w ciągu 3 lat należało zaliczyć ponad 2600 godzin zajęć.

miczne⁸, do których włączono kierunki ekonomiczne prowadzone na uniwersyteckich wydziałach prawno-ekonomicznych i w szkołach rolniczych. Jednocześnie wprowadzono dwustopniową organizację studiów ekonomicznych. Studia I stopnia miały charakter studiów zawodowych i trwały 3 lata. W takim trybie kształciły wyższe szkoły ekonomiczne. Studia dwustopniowe istniały w Szkole Głównej Handlowej, którą w 1949 r. przemianowano na Szkołę Główną Planowania i Statystyki. Ponadto od 1950 r. umożliwiono osobom pracującym zdobyć wyższego wykształcenia ekonomicznego w trybie studiów zaocznych. Kolejną reformę studiów ekonomicznych wprowadzono już w 1954 r. Studia dzienne były już jednolite i przedłużone do 4 lat, z wyjątkiem kierunku handlu zagranicznego (4,5 roku) i kierunku inżynierino-ekonomicznego (5 lat), studia zaoczne i wieczorowe trwały 5 lat⁹. Późniejsze zmiany dotyczyły struktury kierunkowej studiów ekonomicznych i czasu ich trwania, nie odnosiły się natomiast do kwestii dwustopniowości.

Czy studia ekonomiczne w Polsce mogą lub powinny być dwustopniowe?

Analiza tendencji rozwoju wyższego szkolnictwa europejskiego wskazuje, że zwłaszcza od 1999 r. szkolnictwo to dość wyraźnie zmierza w kierunku dwustopniowej struktury studiów¹⁰. W wielu krajach studia wyższe są już dwustopniowe lub mieszane: dwu/wielostopniowe i jednolite. W formie jednolitych studiów magisterskich prowadzone są, i prawdopodobnie nadal będą, głównie medycyna i prawo.

W zakresie ekonomii i biznesu dominują w Europie studia dwustopniowe (lub wielostopniowe). Taką organizację studiów ma m.in. zdecydowana większość uczelni należących do Community of European Management Schools – CEMS (np. London School of Economics, Erasmus University, Helsinki School of Economics, Universität St. Gallen, Université Catholique de Louvain, a Wysoka Szkoła Ekonomiczna w Pradze ma studia jednolite magisterskie i studia dwustopniowe)¹¹. Różnice między uczelniami w poszczególnych krajach dotyczą głównie czasu trwania studiów I stopnia (z reguły trwają one 3–4 lata) i studiów II stopnia (1–2 lata), treści programowych i związanego z tym charakteru dyplomu (o profilu zawodowym lub akademickim) oraz kierunków studiów¹². Generalnie obserwuje się ten-

⁸ W Częstochowie, Katowicach, Krakowie, Łodzi, Poznaniu, Szczecinie i Wrocławiu; a w Sopocie – Wyższa Szkoła Handlu Morskiego.

⁹ S. Macioł: *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce w latach 1924–2002*, „Gospodarka Narodowa” 2002, nr 1–2, s. 91.

¹⁰ Por. m.in. P. Bielecki: *Struktura dyplomów w szkolnictwie wyższym krajów europejskich na tle zaleceń Deklaracji Bolońskiej*, w: A. Buchner-Jeziorska (red.): *Dwustopniowa organizacja szkolnictwa wyższego (studia dzienne)*, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2002 (raport z badań – maszynopis); A. Kraśniewski, B. Macukow: *Deklaracja Bolońska – i co dalej?*, wkładka do „Miesięcznika Politechniki Warszawskiej” 2002, nr 6, s. 6; W. Kostrzewa-Zorbas: *Studia Europejskie w świetle tendencji w europejskim szkolnictwie wyższym i zaleceń międzynarodowych. Wnioski dla Polski*, Warszawa 2002, s. 11.

¹¹ P. Bielecki: op. cit., s. 80.

¹² Z porównania dyplomów studiów typu uniwersyteckiego w Wielkiej Brytanii i Francji wynika, że na poziomie I (*first degree*) w ciągu 3–4 lat można uzyskać dyplomy: BA (*Bachelor of Arts*), BCom (*Bachelor of Commerce*), BSc (*Bachelor of Science*), we Francji natomiast temu poziomowi I odpowiada dyplom *Licence*, na który składa się 2-letni program pierwszego cyklu (*premier cycle*): dyplom DEUG (*Diplôme d'études universitaires générales*) oraz 1 rok programu drugiego cyklu (*deuxième cycle*). Zaliczenie drugiego roku tego cyklu daje dyplom *Maitrise*, któremu w Wielkiej Brytanii odpowiadają na poziomie drugim dyplomy: MA (*Master of Arts*), MSc (*Master of Science*), BPhil (*Bachelor of Philosophy*). Por. *Comparative Analysis: French and British System* (www.egide.asso.fr/uk/guide/comprendre/comparaison/paralleleuk.jhtml).

dencję do skracania okresu studiów I stopnia do 3 lat oraz prowadzenia studiów II stopnia z reguły w wymiarze 2 lat (tak, aby łączny wymiar studiów I i II stopnia wynosił 5 lat). Warto zwrócić uwagę, że *Deklaracja Bolońska* nie przesądziła czasu trwania studiów *graduate*, lecz jedynie studiów *undergraduate*, które mają trwać minimum 3 lata (co odpowiada 180 punktem ECTS).

W Polsce od strony legislacyjnej istnieją już możliwości prowadzenia studiów dwustopniowych, gdyż *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 r. w art. 4 ust. 2. stanowi: „W uczelni mogą być prowadzone jednolite studia magisterskie, studia wyższe zawodowe i uzupełniające studia magisterskie”. Ponadto od wielu już lat zdecydowana większość studiów zaocznych prowadzona jest w ramach struktury dwustopniowej. Dlatego też problem przejścia na dwustopniową organizację szkolnictwa wyższego dotyczy głównie studiów dziennych i uczelni państwowych.

Wszystkie państwowe uczelnie ekonomiczne prowadzą jednolite studia magisterskie w trybie stacjonarnym. Niektóre z nich (np. SGH) umożliwiają studentom uzyskanie także dyplomu licencjata, przy czym jego posiadanie nie jest niezbędnym warunkiem do uzyskania dyplomu magistra. W kilku uczelniach – oprócz jednolitych dziennych studiów magisterskich – prowadzone są na niewielką skalę dzienne studia licencjackie i dzienne uzupełniające studia magisterskie. Jest tak np. w Akademii Ekonomicznej w Katowicach na specjalnościach *ubezpieczenia* oraz *polityka społeczna*, w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu – Filia w Jeleniej Górze na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki na kierunku *ekonomia*, a także w Akademii Ekonomicznej w Krakowie na kierunku *towaroznawstwo*.

Z kolei w niepaństwowych szkołach wyższych zdecydowanie dominują studia dwustopniowe. Wynika to z faktu, że początkowo uczelnie te otrzymywały zgodę tylko na prowadzenie studiów licencjackich, a dopiero później niektóre z nich uzyskiwały uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich. Mając takie uprawnienia, w pierwszej kolejności uruchamiały uzupełniające studia magisterskie, aby przyjąć absolwentów swoich studiów licencjackich, a dopiero później proponowały także jednolite studia magisterskie.

Biorąc powyższe pod uwagę, można zaryzykować stwierdzenie, że docelowo studia ekonomiczne w Polsce nie tylko mogą, ale raczej powinny być dwustopniowe.

Istotą dwustopniowej organizacji studiów jest to, że studia I stopnia (licencjackie) oraz studia II stopnia (magisterskie) stanowią, podobnie jak na studiach zaocznych, autonomiczne jednostki – cykle studiów. Każdy z tych cykli jest zakończony oddzielnym dyplomem. Dyplomy te mają odpowiednie znaczenie przy ich uznawalności w celach zawodowych i akademickich. Dla celów akademickich – do studiowania na II stopniu wymagane jest posiadanie dyplomu licencjata; z kolei dyplom magisterski uprawnia do studiów doktorskich. Program studiów I stopnia i program studiów II stopnia nie musi się pokrywać z programem jednolitych studiów magisterskich, jeżeli te byłyby nadal prowadzone. Dyplomy magistra zdobyte na obu rodzajach studiów są jednak równoważne, chociażby z tej racji, że dyplom 2-letnich studiów magisterskich „zawiera w sobie” dyplom (i program) studiów licencjackich¹³.

¹³ Por. S. Macioł, M. Rocki: *Projekt uzupełniających studiów magisterskich w SGH (studia dzienne)*, w: A. Buchner-Jeziorska (red.): *Dwustopniowa organizacja...*, s. 152–157.



Tabela 1. Podstawowe kwestie do rozstrzygnięcia przed ewentualnym wprowadzeniem dwustopniowych dziennych studiów ekonomicznych w Polsce

Kwestia	Możliwe rozwiązania
Charakter studiów	– I i II stopień o charakterze akademickim – I stopień o charakterze zawodowym, II stopień o charakterze akademickim – I stopień o charakterze akademickim, II stopień o charakterze zawodowym
Struktura dyplomów	– I stopień o charakterze akademickim (dyplom licencjata) – I stopień o charakterze zawodowym (dyplom zawodowy) – II stopień o charakterze akademickim (dyplom magistra)
Czas trwania studiów	– I stopień: studia licencjackie, zawodowe (3 lata) – II stopień: studia magisterskie (2 lata)
Regulacje prawne	– zmiana <i>Ustawy o szkolnictwie wyższym</i> , w której zapisy o studiach zawodowych i uzupełniających studiach magisterskich są nieprecyzyjne (np. studia licencjackie o charakterze akademickim traktowane są jako zawodowe), a będą nieadekwatne do nowej sytuacji (gdyż studia magisterskie nie będą uzupełniającymi studiami magisterskimi)
Praca dyplomowa licencjacka	– praca pisemna (poza pracą magisterską) na studiach ekonomicznych jest pożądana, o czym świadczą liczne wypowiedzi nauczycieli akademickich
Drożność między studiami I i II stopnia	– egzamin dla absolwentów studiów licencjackich z innych uczelni i własnych studiów zaocznych – bez egzaminu dla absolwentów dziennych studiów w macierzystej uczelni (o ile bezpośrednio kontynuują naukę)
Kierunki kształcenia na studiach licencjackich	– ograniczona liczba kierunków studiów
Kierunki kształcenia na studiach magisterskich	– większa liczba kierunków studiów niż na studiach licencjackich – przyznanie akademickim uczelniom autonomicznym prawa powoływania kierunków studiów, zwłaszcza magisterskich
Kontynuacja kierunku kształcenia	– pożądane, przynajmniej w zakresie studiów ekonomicznych, w przeciwnym razie konieczne może być (lub będzie – dla nieekonomistów) uzupełnienie podstawowej wiedzy z danego kierunku ze studiów licencjackich

Zakładając wprowadzenie dwustopniowych studiów ekonomicznych, należy wcześniej odpowiedzieć na kilka podstawowych kwestii, które przedstawiamy w tabeli 1. Należałoby również zdefiniować cele kształcenia na obu stopniach tych studiów, które – naszym zdaniem – mogłyby mieć następującą postać:

- Celem kształcenia na studiach licencjackich o charakterze akademickim jest przekazanie gruntownej wiedzy ogólnoeconomicznej i podstawowego zakresu wiedzy kierunkowej oraz kształtowanie umiejętności niezbędnych absolwentom do podjęcia dalszych studiów (także za granicą) bądź podjęcia pracy zawodo-

wej (m.in. dzięki nabytym umiejętnościom logicznego myślenia i stosowania narzędzi ekonomicznych). Studia I stopnia mają dostarczyć podstawowej wiedzy z zakresu ekonomii, matematyki i metod ilościowych, informatyki, finansów i rachunkowości, podstaw zarządzania, prawa, polityki gospodarczej i społecznej, problematyki międzynarodowej¹⁴. Studia te pozwalają także na dobre opanowanie dwóch języków obcych.

- Celem kształcenia na studiach magisterskich jest przekazanie gruntownej (pogłębionej) wiedzy z zakresu określonego kierunku studiów oraz kształtowanie umiejętności niezbędnych absolwentom do podjęcia pracy zawodowej na rynku krajowym i zagranicznym, a także do podjęcia pracy na własny rachunek. Absolwent studiów magisterskich powinien charakteryzować się nie tylko dobrą znajomością wiedzy kierunkowej oraz umiejętnością krytycznej analizy, oceny i interpretacji zjawisk ekonomicznych. Studia II stopnia powinny też zapewnić integrację wiedzy z różnych dziedzin m.in. poprzez liczne zajęcia praktyczne (warsztatowe, gry, studia przypadków, projekty zespołowe, staże, praktyki zawodowe).

Uwaga końcowa

Naszym zadaniem nie było wyrokowanie w sprawie dwustopniowości studiów ekonomicznych, ale przedstawienie najważniejszych przesłanek przemawiających za wdrożeniem – zgodnie z *Deklaracją Bolońską* – tej właśnie formy organizacji studiów wyższych. Mamy nadzieję, że poczynione przez nas uwagi zostaną potraktowane jako głos w dyskusji, która w efekcie doprowadzi do rozstrzygnięć korzystnych dla naszych studentów, gospodarki i środowiska akademickiego. Odwołując się tu do znanego przykładu z kolejnictwa i Rosji, nie powinniśmy doprowadzić do tego, aby nasze wyższe szkolnictwo ekonomiczne poruszało się po torach o innej szerokości niż w pozostałych krajach europejskich.

¹⁴ Według *Informatora* Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS (Warszawa, marzec 2002, s. 33, 42, 51) standardy akredytacyjne tej Fundacji, w zakresie podstaw kształcenia na wszystkich kierunkach ekonomicznych, obejmują: makro- i mikroekonomię, podstawy zarządzania, matematykę i metody ilościowe, systemy informatyczne, prawo, przedmioty humanistyczno-społeczne, języki obce.

Dwustopniowa organizacja studiów w Polsce w latach dziewięćdziesiątych – przełom czy kontynuacja?

Wprowadzenie

Dyskusje na temat wprowadzenia dwustopniowego kształcenia na poziomie wyższym, toczone w Polsce od kilku lat, wydają się pochodną następujących czynników:

- zmian w polskim systemie edukacji wyższej w latach dziewięćdziesiątych (w rezultacie których powstał rynek usług edukacyjnych);
- rozwoju (przede wszystkim dzięki wzrostowi liczby studentów) kształcenia na drugim poziomie (*second degree – postgraduate*) w krajach Unii Europejskiej;
- zapisów *Deklaracji Bolońskiej* (z 19 czerwca 1999 r.).

Każdy z wymienionych czynników nie tylko wywarł istotny wpływ na pojawienie się dyskusji na temat dwustopniowej organizacji studiów wyższych w Polsce, ale także powinien być wnikliwie przeanalizowany z punktu widzenia słuszności lub (i) konieczności wprowadzenia takiej organizacji studiów w sposób systemowy bądź (i) obligatoryjny.

Ponadto trzeba pamiętać, że polskie szkolnictwo wyższe ma długie tradycje kształcenia na poziomie zawodowym. Dotyczy to przede wszystkim kształcenia nauczycieli, inżynierów i ekonomistów. W 1987 r. działało w Polsce 10 wyższych szkół pedagogicznych i 4 wyższe szkoły inżynierskie, które wówczas kształciły również w trybie jednolitych studiów magisterskich, ale wcześniej (i taka była idea ich powstania) można było w nich uzyskać wykształcenie wyższe zawodowe bez tytułu magistra. W latach osiemdziesiątych (w porównaniu z latami siedemdziesiątymi) liczba osób kształcących się w trybie zawodowym gwałtownie zmalała (z 27,7% w 1970 r. do 9,2% w 1987 r.), zwłaszcza na studiach dziennych (z 2,5% w 1970 r. do 0,2% w 1984 r.) (tabela 1).

Można zatem uznać, że struktura kształcenia w trybie zawodowym i jednolitych studiów magisterskich w latach dziewięćdziesiątych uległa zmianie na rzecz zwiększenia udziału studiów zawodowych. W 2000 r. absolwenci studiów zawodowych stanowili 46,4%, ponadto wśród absolwentów studiów dziennych 30,0%; 7,5% absolwentów studiów dziennych stanowili absolwenci uzupełniających studiów magisterskich. Oznacza to, że w latach dziewięćdziesiątych w szkolnictwie wyższym w Polsce wystąpił proces kształtowania swoistej dwustopniowej struktury kształcenia.

Tabela 1. Absolwenci studiów zawodowych i jednolitych magisterskich^a w latach 1970–1987^b

Typ studiów	1970	1980	1987
Zawodowe	11 985 (27,7)	16 173 (20,8)	4 760 (9,2)
Jednolite magisterskie	32 795	61 621	46 639
Dzienne	28 367	50 134	41 232
Zawodowe	2 020 (2,5)	184 (0,4)	119 (0,2)
Jednolite magisterskie	26 347	49 950	41 113
Ogółem	44 780	77 794	51 399

^a W rocznikach statystycznych szkolnictwa w latach osiemdziesiątych nie dokonywano podziału studentów według typu studiów (zawodowe i jednolite magisterskie).

^b W nawiasach podano procenty.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Rocznika statystycznego szkolnictwa 1987/88*, GUS, Warszawa 1989.

Studia dwustopniowe w Polsce jako rezultat powstania rynku usług edukacyjnych w latach dziewięćdziesiątych

Sytuacja szkolnictwa wyższego w Polsce na początku XXI wieku jest wypadkową m.in. następujących zjawisk i procesów społeczno-ekonomicznych, które wystąpiły w latach dziewięćdziesiątych: zmian w zapotrzebowaniu rynku pracy, ideologii budowy gospodarki rynkowej, wyżu demograficznego, wzrostu wartości rynkowej wyższego wykształcenia, zwiększenia aspiracji edukacyjnych społeczeństwa oraz wycofywania się państwa z „miękkiego” finansowania sfery budżetowej i malejących nakładów na szkolnictwo wyższe.

W rezultacie wszystkich tych procesów studia wyższe zaczęły być coraz częściej postrzegane raczej jako szansa na indywidualny sukces w gospodarce rynkowej i „inwestycja w siebie” niż jako czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego i podnoszenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa (tzw. inwestycja w kapitał ludzki). Takiej konfiguracji motywacji i aktywności głównych aktorów systemu edukacji sprzyjał przede wszystkim brak polityki edukacyjnej państwa oraz rozbudzone aspiracje edukacyjne społeczeństwa. Uczelnie państwowe, pozbawione wsparcia logistycznego i finansowego, podjęły działania pozwalające im nie tylko na przetrwanie, ale na dostosowanie się do oczekiwań społecznych i potrzeb gospodarki.

W sytuacji ograniczenia nakładów na szkolnictwo wyższe, powodującego pauperyzację nauczycieli akademickich, przy jednoczesnych nadwyżkach kadrowych oraz rozbudzonych potrzebach edukacyjnych wyżu demograficznego, ukształtował się w latach dziewięćdziesiątych rynek usług edukacyjnych na poziomie wyższym. Bardzo istotne zmiany dotyczyły przede wszystkim liczby studentów i struktury kształcenia (tabela 2).

Tabela 2. Struktura procentowa studentów i absolwentów według wybranych grup kierunków studiów w latach 1990–2000

Grupa kierunków studiów	Studenci				Absolwenci			
	1990/91	1998/99	1999/00	2000/01	1990	1998	1999	2000
Pedagogiczne	14,1	12,7	11,1	10,4	17,5	22,0	18,5	16,1
Artystyczne	2,4	1,1	1,0	1,0	2,1	1,0	0,8	0,8
Humanistyczne	10,9	8,0	7,5	7,0	9,6	9,3	8,4	7,5
Spoleczne	4,3	12,8	13,5	13,9	3,7	9,7	10,6	12,7
Biznes i administracja	14,8	26,4	27,7	27,6	9,8	24,0	27,9	31,5
Prawne	4,7	4,5	4,1	3,8	3,9	3,7	3,6	2,8
Techniczne	16,5	16,5	15,5	15,0	19,4	12,5	11,4	11,0
Ogółem (w tys.)	403,8	1274,0	1431,9	1584,8	56,1	174,8	215,4	261,1

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 r.*, GUS, Warszawa 2000; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2000*, GUS, Warszawa 2001.

W latach 1989–2000 liczba studentów wzrosła ponadtrzykrotnie. Największy przyrost odnotowano w grupie tzw. kierunków rynkowych¹ (z 59,6 tys. w roku akademickim 1990/1991 do 717 tys. w roku 2000/2001). Znacznemu zmniejszeniu uległa zaś liczba studiujących kierunki medyczne oraz humanistyczne. Taki znaczący wzrost liczby studentów był możliwy dzięki powstaniu niepaństwowych szkół wyższych, których studenci w roku akademickim 2000/2001 stanowili 28,2% ogółu studiujących.

W latach 1999–2002 (stan na 23 kwietnia 2002 r.²) powstało 140 uczelni niepaństwowych (na mocy *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 r.), a w latach 1998–2002 utworzono 94 wyższe szkoły zawodowe (na mocy *Ustawy o wyższych szkołach zawodowych* z 27 czerwca 1997 r.). Większość tych szkół kształci przede wszystkim na kierunkach rynkowych. Dotyczy to również wyższych szkół zawodowych, z których tylko 21% realizuje idee wyższego szkolnictwa zawodowego (pozostałe utworzyły specjalności powielające tzw. kierunki biznesowe).

W odpowiedzi na popyt edukacyjny w latach 1991–2002 powstało 89 niepaństwowych uczelni ekonomicznych i 74 wyższe szkoły zawodowe, które kształcą w specjalnościach z zakresu szeroko rozumianej ekonomii i zarządzania.

Rozwój studiów licencjackich

Uczelnie prywatne od momentu ich powstania i z racji posiadanych uprawnień uruchamiały przede wszystkim studia licencjackie. Z kolei państwowe szkoły wyższe od 1991 r. sukcesywnie zwiększały limity przyjęć na studia wieczorowe i zaoczne (lub w ogóle ich nie

¹ Do kierunków tzw. rynkowych zaliczono następujące grupy kierunków: biznes i administracja, społeczne, prawne.

² *Wykaz niepaństwowych szkół zawodowych oraz Wykaz uczelni niepaństwowych wpisanych do rejestru* Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 kwietnia 2002 r.

określały). Spowodowało to znaczne obniżenie „progu selekcyjnego”, gdyż warunki przyjęć na te studia (jeżeli w ogóle je stawiano) ograniczono do konkursu świadectw lub rozmów kwalifikacyjnych. Uczelnie prywatne na ogół przyjmowały wszystkich chętnych, bez żadnej wstępnej procedury selekcyjnej.

Uruchamianie studiów licencjackich w uczelniach państwowych było efektem konkurencji ze szkołami niepaństwowymi na rynku usług edukacyjnych, a przyjmowanie coraz większej liczby studentów na odpłatne studia zaoczne stało się koniecznością ze względu na ograniczanie nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe (tabela 3). W tej sytuacji opłaty za studia stały się znaczącym i rosnącym z roku na rok źródłem dochodów, zwłaszcza dla uczelni kształcących zgodnie z popytem edukacyjnym.

Tabela 3. Struktura procentowa studentów studiów magisterskich i zawodowych w państwowych i niepaństwowych szkołach wyższych w latach 1992 i 2000

Typ studiów	Uczelnie			
	państwowe		niepaństwowe	
	1992	2000	1992 ^c	2000
Zawodowe	12,7	29,6	18,6	80,1
Jednolite magisterskie	84,3	58,3	79,4	12,3
Uzupełniające magisterskie	3,0	12,1	2,0	7,6
Liczba studentów	464 116	1 102 259	14 447	465 926,0

^c Wysoki odsetek jednolitych studiów magisterskich w 1992 r. wynika z zaliczania wówczas do uczelni niepaństwowych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego; od 1994 r. KUL jest zaliczany do uczelni państwowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1992/93*, GUS, Warszawa 1993; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2000*, op. cit.

To właśnie powstanie uczelni niepaństwowych oraz rozwój kształcenia w trybie płatnych studiów zaocznych i wieczorowych w państwowych szkołach wyższych, zwłaszcza na najbardziej popularnych kierunkach (tzw. biznesowych), umożliwiło młodzieży wyżu demograficznego lat dziewięćdziesiątych zaspokajanie rosnących aspiracji edukacyjnych wspieranych przez ideologię budowy gospodarki rynkowej (tabela 4).

Tabela 4. Studenci tzw. kierunków biznesowych^a w latach 1994 i 2000

Typ studiów	Uczelnie			
	państwowe		niepaństwowe	
	1994	2000	1994	2000
Dzienne	43 203	82 728	8 038	39 669
Wieczorowe	5 814	17 089	424	14 792
Zaoczne	39 233	137 169	6 830	162 461
Ogółem	88 250	237 080	15 292	216 922

^a Do kierunków biznesowych zaliczono: ekonomię, finanse, bankowość, zarządzanie i marketing, administrację.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe w 1994 r.*, GUS, Warszawa 1995; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2000*, op. cit.

Znaczący wzrost populacji studentów, a także współczynnika skolaryzacji netto na poziomie wyższym (z 9,8% w roku akademickim 1990/1991 do 28,0% w roku 1999/2000), nastąpił przede wszystkim dzięki zwiększeniu liczby studentów studiów wieczorowych i zaocznych (zarówno w uczelniach państwowych, jak i niepaństwowych) oraz rozbudowie studiów licencjackich.

Wszystko to sprawiło, że struktura kształcenia na poziomie wyższym w Polsce w latach dziewięćdziesiątych uległa istotnym zmianom w porównaniu z wcześniejszymi dekadami. W latach 1970–1992 liczba studentów studiów zawodowych, a co za tym idzie również absolwentów, systematycznie malała. Z kolei w latach dziewięćdziesiątych bardzo szybko rosła: w 2000 r. prawie połowę (46,5%) absolwentów szkół wyższych stanowiły osoby z dyplomem licencjata (tabela 5).

Tabela 5. Struktura procentowa absolwentów studiów jednolitych magisterskich i zawodowych w latach 1970–2000

Rok	Studia			Liczba absolwentów
	jednolite magisterskie	uzupełniające magisterskie	zawodowe	
1970	69,5	5,0	25,5	47 117
1980	73,4	7,3	19,3	83 955
1987	84,4	7,0	8,6	55 267
1992	86,5	5,5	8,0	58 068
2000	33,0	20,5	46,5	260 314

Źródło: jak do tabeli 4.

Tabela 6. Studenci studiów licencjackich i magisterskich według typu studiów w latach 1992–2000

Typ studiów	Rok akademicki			Wzrost w latach 1992–2000
	1992/93	1994/95	2000/01	
1	2	3	4	5
Dzienne	345 502	421 639	687 531	2,00
Struktura procentowa				
Zawodowe (licencjackie)	4,7	13,3	25,5	3,1
Jednolite magisterskie	95,2	86,3	71,8	1,4
Uzupełniające magisterskie	0,1	0,4	2,7	11,0
Zaoczne	129 638	234 958	801 704	6,2
Struktura procentowa				
Zawodowe	32,4	43,4	59,8	11,4
Jednolite magisterskie	57,8	47,3	22,6	2,4
Uzupełniające magisterskie	9,8	9,3	17,6	11,8

Tabela 6 cd.

1	2	3	4	5
Wieczorowe	3 413	16 662	78 940	23,1
Struktura procentowa				
Zawodowe	–	55,0	55,4	1994–2000 4,8
Jednolite magisterskie	100,0	42,4	33,3	4,7
Uzupełniające magisterskie	–	2,6	11,3	20,6
Studenci ogółem	478 553		1 568 175	3,27

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1992/93*, GUS, Warszawa 1993; *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95*, GUS, Warszawa 1995; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2000*, GUS, op. cit.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 6, coraz większa liczba osób studiuje na studiach licencjackich, a dyplom licencjata uzyskiwany jest najczęściej w trybie zaocznym (59,8%). Jeszcze większy udział mają studia licencjackie na tzw. kierunkach biznesowych (od 39,3% na studiach dziennych do 83,2% na studiach wieczorowych) (tabela 7).

Tabela 7. Studenci kierunków tzw. biznesowych na studiach licencjackich w latach 1992–1999 (w %) ^a

Typ/kierunek studiów	1992	1997	1999
Dzienne			
ekonomia	–	30,0	39,3
biznes i administracja	–	47,2	43,5
zarządzanie i marketing	–	38,7	49,5
Wieczorowe			
ekonomia	100,0	86,9	78,3
biznes i administracja	100,0	76,4	71,2
zarządzanie i marketing	100,0	92,5	83,2
Zaoczne			
ekonomia	79,1	75,6	71,3
biznes i administracja	43,0	75,8	73,3
zarządzanie i marketing	66,9	82,3	79,0

^a Udział procentowy studentów studiów licencjackich w ogólnej liczbie studentów danego kierunku (tj. studiów magisterskich i licencjackich łącznie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1992/93*, op. cit.; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997*, GUS, Warszawa 1998; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2000*, op. cit.

Dane zawarte w tabelach dostarczają dowodów na wcześniej sformułowaną tezę, że rozwój studiów licencjackich w Polsce w latach dziewięćdziesiątych był rezultatem powstania na poziomie szkolnictwa wyższego rynku usług edukacyjnych jako wypadkowej następujących zjawisk i procesów społeczno-ekonomicznych:

- braku polityki edukacyjnej państwa oraz ograniczania nakładów na szkolnictwo wyższe;

- wyżu demograficznego oraz rosnących aspiracji edukacyjnych społeczeństwa;
- powstania łącznie 234 wyższych szkół niepaństwowych (140 uczelni niepaństwowych oraz 94 wyższych szkół zawodowych) kształcących przede wszystkim na kierunkach tzw. biznesowych na studiach licencjackich oraz w trybie zaocznym;
- rozbudowywania studiów licencjackich w trybie zaocznym w uczelniach państwowych.

Wszystko to sprawiło, że rynek usług edukacyjnych *de facto* „wprowadził” dwustopniowy system kształcenia w Polsce, chociaż w różnym stopniu w poszczególnych grupach kierunków studiów. Świadczy o tym także rosnąca z roku na rok liczba studentów uzupełniających studiów magisterskich (z 13 322 w 1992 r. do 168 783 w 2000 r.).

Uzupełniające studia magisterskie jako nowy segment rynku usług edukacyjnych

W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych uczelnie państwowe, pod presją rosnącego popytu edukacyjnego i malejącego popytu rynku pracy na kadry wysoko kwalifikowane, przyjmują coraz więcej chętnych do zdobycia tytułu magistra. Liczba studentów na uzupełniających studiach magisterskich (przede wszystkim w trybie zaocznym) tylko w ciągu trzech lat (1997–1999) podwoiła się (tabela 8).

Tabela 8. Studenci uzupełniających studiów magisterskich w uczelniach państwowych i niepaństwowych w latach 1992–1999

Typ studiów	1992	1997			1999		
	państwo- we	państwo- we	niepaństwo- wowe	ogółem	państwo- we	niepaństwo- wowe	ogółem
Dzienne	598	8 274	580	8 854	16 537	2 471	19 008
Wieczorowe	–	2 564	51	2 515	69 896	413	7 309
Zaoczne	12 724	57 413	7 792	65 205	108 883	23 323	132 206
Ogółem	13 322	68 241	8 423	76 674	132 316	26 207	158 523

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe w roku 1995*, GUS, Warszawa 1996; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1999*, GUS, Warszawa 2000.

Wydaje się, że to właśnie uzupełniające studia magisterskie jeszcze przez wiele lat będą stanowiły, i to w coraz większym stopniu, dodatkowe źródło zasilania finansowego uczelni państwowych. Jest to związane nie tylko z rosnącą liczbą absolwentów studiów licencjackich, ale przede wszystkim z tradycją kształcenia w Polsce w szkołach wyższych. Studia wyższe kojarzą się z tytułem magistra, dlatego również znaczna większość uczelni niepaństwowych dąży do uzyskania uprawnień do prowadzenia studiów magisterskich. Główną przeszkodą w realizacji tych aspiracji jest brak samodzielnych pracowników naukowych, których można by zatrudnić w szkołach niepaństwowych na pierwszym etapie, co daje formalne podstawy do ubiegania się o prowadzenie studiów magisterskich. Tym niemniej w 2002 r. prawie

połowa (67 spośród 140) uczelni niepaństwowych kształciła zarówno na drugim poziomie kształcenia (uzupełniające studia magisterskie), jak i prowadziła jednolite studia magisterskie, a słuchacze uzupełniających studiów magisterskich stanowili już 10,8% ogółu studentów (tabela 9).

Tabela 9. Studenci uzupełniających studiów magisterskich w latach 1992–2000^a

Rok	Uczelnie	Liczba studentów ogółem	Studenci uzupełniających studiów magisterskich		
			uczelnie		ogółem
			państwowe	niepaństwowe	
1992	ogółem	495 700	13 322	–	13 322
	państwowe	477 828	(3,0)	–	(2,7)
	niepaństwowe	17 872			
1997	ogółem	1 091 800	68 241	8 423	76 674
	państwowe	864 871	(7,9)	(3,7)	(7,1)
	niepaństwowe	226 926			
1999	ogółem	1 431 900	132 316	26 207	158 523
	państwowe	1 012 733	(13,1)	(6,2)	(11,7)
	niepaństwowe	1 419 167			
2000	ogółem	1 584 800	133 373	35 410	168 783
	państwowe	1 112 460	(12,1)	(7,6)	(10,8)
	niepaństwowe	472 340			

^a W nawiasach podano procenty.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1992/93*, GUS, Warszawa 1993; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997; 1999; 2000*, op. cit.

Większość studentów uzupełniających studiów magisterskich stanowią nadal studenci uczelni państwowych (w liczbach bezwzględnych), ale odsetek studentów tego typu studiów w szkołach niepaństwowych wciąż rośnie. Dane przedstawione w tabeli 9 świadczą o tym, że znaczna część absolwentów studiów licencjackich zdobywa tytuł magistra i że wzrasta zapotrzebowanie na ten poziom kształcenia.

W związku z tym powstaje pytanie, w jakim stopniu pojawienie się *de facto* dwustopniowego systemu kształcenia na poziomie wyższym wynika z realnych potrzeb społeczno-ekonomicznych (tj. rynku pracy i aspiracji edukacyjnych społeczeństwa), w jakim zaś jest efektem żywiołowych (opisanych powyżej) mechanizmów na rynku usług edukacyjnych.

Odpowiedź na to pytanie jest nie tylko niejednoznaczna, ale także nie do końca możliwa z powodu braku rzetelnych i kompleksowych badań oczekiwań i wymagań pracodawców (tj. czy wolą oni utytułowanych magistrów, czy też satysfakcjonują ich absolwenci studiów licencjackich). Dane o rosnącym bezrobociu absolwentów szkół wyższych (od 1999 r. bezrobocie najszybciej rośnie w tej kategorii wykształcenia) też nie dostarczają takiej informacji. Tym niemniej

z sondażu przeprowadzonego przez „Politykę” wynika, że w żadnej ze szkół poszukujących nauczycieli (podstawowych i gimnazjach) nie chcieli zatrudnić licencjatów, nie chcieli ich zatrudnić także inni ankietowani pracodawcy. Argumentacja była prosta: „do pracy zgłasza się zbyt wielu magistrów, by zatrudnianie kogoś z licencjatem miało jakikolwiek sens”³.

Z drugiej strony nieliczne badania poziomu aspiracji edukacyjnych pokazują, że studia wyższe kojarzą się z tytułem magistra. Na przykład dwukrotne badania przeprowadzone wśród maturzystów z województwa łódzkiego (10 tys. osób w 1997 r. oraz 1 tys. osób – próba losowa – w 1999 r.) pokazały, że nikt z wybierających się studia nie planował studiów licencjackich ani studiów w uczelni niepaństwowej⁴, co oznacza, że jeżeli zostawali oni studentami studiów licencjackich, również w szkołach niepaństwowych, to było to na pewno poniżej ich aspiracji (choć może na poziomie ich możliwości).

Podobnie myślą studenci studiów licencjackich: z badań Marii Wójcickiej wynika, że ponad 90% badanych studentów tego typu studiów (w 35 uczelniach – 2159 osób) zamierzało kontynuować naukę na uzupełniających studiach magisterskich (w tym 98,2% studentów studiów inżynierskich, 93,4% – studiów pedagogicznych oraz 96,3% – studiów z zakresu biznesu)⁵.

O tendencji do kontynuowania studiów na poziomie uzupełniających studiach magisterskich świadczą również dane dotyczące liczby absolwentów studiów zawodowych i uzupełniających magisterskich (tabela 10).

Tabela 10. Absolwenci studiów zawodowych i uzupełniających magisterskich w latach 1992–2000

Rok	Studia	
	zawodowe	uzupełniające magisterskie
1992	4 645	3 193
1993	6 272	3 985
1994	9 698	4 514
1995	18 952	10 942
1996	38 105	15 150
1997	54 318	21 564
1998	71 241	29 470
1999	93 973	41 920
2000	121 046	53 364
Ogółem	418 250	184 102

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1992/93; 1993/94; 1994/95; 1995/96*, GUS, Warszawa 1993, 1994, 1995, 1996; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997; 1998; 1999; 2000*, GUS, Warszawa 1998, 1999, 2000, 2001.

³ M. Krawczyk: *Po co komu dyplom licencjata: półmagister*, „Polityka” 2001, nr 16, s. 91

⁴ A. Buchner-Jeziorska: *Równość dostępu do szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2000, zeszyt 1.

⁵ M. Wójcicka: *Co myślimy o naszych studiach – opinie studentów III roku studiów zawodowych na temat warunków kształcenia*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Podniesienie jakości kształcenia warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2001.

Jeżeli uwzględnimy liczbę absolwentów studiów licencjackich, którzy mogli już zostać absolwentami uzupełniających studiów magisterskich (tj. którzy ukończyli studia zawodowe najpóźniej w 1998 r.), okazuje się, że 85,9% z nich było w 2000 r. także absolwentami studiów magisterskich.

Z punktu widzenia aspiracji edukacyjnych młodzieży dwustopniowa struktura studiów wyższych nie jest zatem konieczna; wręcz przeciwnie – uważa się ją za powielanie prac dyplomowych i egzaminów⁶. Podobną opinię wyrażają nauczyciele akademicy i pracownicy administracyjni tych uczelni państwowych, które najpierw wprowadziły, a następnie wycofały się z dwustopniowego systemu studiów: „zrezygnowaliśmy [z licencjatu – A.B.J.] częściowo ze względu na sugestie studentów – mówi kierownik dziekanatu Wydziału Ekonomicznego UMK [...]. Poza tym licencjat oznaczał podwójną biurokrację, a jak zaobserwowaliśmy, około 99% studentów [przede wszystkim studiów dziennych – A.B.J.] zostawało na uzupełniające studia magisterskie”⁷. W związku z tym część uczelni, które wprowadziły dwustopniową organizację studiów na studiach dziennych, zrezygnowała z tego pomysłu.

W tym kontekście w przypadku dwustopniowej organizacji studiów w Polsce mamy do czynienia z następującymi faktami i zjawiskami:

- *De facto* występuje dwustopniowa organizacja studiów: w 2000 r. w tym trybie studiowało 55,6% studentów: 44,8% na studiach I stopnia (licencjat) oraz 10,8% na studiach II stopnia (uzupełniające studia magisterskie).
- Zdecydowana większość absolwentów studiów I stopnia zamierza kontynuować (i z reguły kontynuuje) kształcenie na uzupełniających studiach magisterskich (jedyną barierą wymienianą np. przez absolwentów licencjatu socjologii Uniwersytetu Łódzkiego są koszty studiowania).
- Z rynku pracy (a zwłaszcza od pracodawców) płyną sygnały o braku zapotrzebowania na absolwentów z dyplomem licencjata (jest to bardziej hipoteza z powodu braku systematycznych analiz i badań).
- Władze uczelni lub (i) poszczególnych wydziałów mają dość ambiwalentny stosunek do dwustopniowej organizacji studiów.
- W związku z rozwojem studiów dwustopniowych przede wszystkim w trybie zaocznym, pojawia się problem porównywalności dyplomów tego typu z dyplomami jednolitych studiów magisterskich (najczęściej odbywanych w trybie dziennym).

Studia dwustopniowe a jednolite studia magisterskie – problem porównywalności dyplomów

Kwestia porównywalności dyplomów wydaje się kluczowa dla dyskusji o dwustopniowej strukturze kształcenia na poziomie wyższym, gdyż do tej pory mamy do czynienia z wielce zróżnicowanymi profilami kształcenia zarówno na poziomie zawodowym, jak i na uzupełniających studiach magisterskich.

⁶ M. Krawczyk: op. cit., s. 90.

⁷ Ibidem, s. 91.

Minima programowe opracowane dla studiów licencjackich (w tym także zaocznych) przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej obowiązują dopiero od 1998 r., a ponadto, jak pokazują badania (m.in. analizy prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej), nie zawsze są realizowane.

W związku z tym przy konstruowaniu programów studiów – zarówno licencjackich, jak i uzupełniających magisterskich – występuje dość duża dowolność, która sama w sobie nie jest niczym nagannym, ale może wywierać negatywny wpływ na jakość kształcenia, zwłaszcza na studiach licencjackich. W przypadku uzupełniających studiów magisterskich pojawia się także problem kompatybilności programów kształcenia na tym poziomie z programami kształcenia i profilem absolwenta na poziomie licencjackim.

W uczelniach państwowych, które w połowie lat dziewięćdziesiątych uruchamiały uzupełniające studia magisterskie dla absolwentów prowadzonych przez siebie studiów licencjackich problem kompatybilności programów w praktyce nie występował, gdyż wzorcem był, z reguły, program stacjonarnych studiów magisterskich. Tym niemniej w zakresie konstruowania tej swoistej formuły studiów dwustopniowych stosowano dwie podstawowe strategie:

- dokonywano dość mechanicznego podziału programu 5-letnich studiów magisterskich na 3-letnie studia licencjackie oraz 2-letnie uzupełniające studia magisterskie;
- w przypadku „uzawodowienia” studiów licencjackich uzupełniające studia magisterskie miały charakter bardziej „akademicki”.

Przyjęcie określonej strategii w tym względzie wpływa na czas kształcenia na uzupełniających studiach magisterskich: w zależności od uczelni i kierunku studiów trwają one od 1,5 roku do 2,5 lat.

Z kolei niepaństwowe szkoły wyższe uruchamiające uzupełniające studia magisterskie mogły je kształtować bardzo dowolnie, gdyż nie były „zdeteminowane” wzorcem jednolitych uczelni magisterskich (tak jak to było w przypadku szkół państwowych).

W końcu lat dziewięćdziesiątych, wraz ze wzrostem zainteresowania absolwentów studiów licencjackich zdobyciem tytułu magistra, sytuacja szkół wyższych znacznie się skomplikowała, gdyż kandydaci i studenci tych studiów reprezentują nie tylko różne profile kształcenia, ale także zróżnicowany poziom wiedzy z określonych przedmiotów. Spowodowało to nie tylko konieczność modyfikacji programów uzupełniających studiów magisterskich, lecz również wprowadzenia zmian w zasadach przyjmowania na te studia (wcześniej przyjmowano wszystkich chętnych, teraz coraz częściej stosowany jest system egzaminów).

Jak wynika z przedstawionych rozważań, o istnieniu dwustopniowej organizacji studiów w Polsce przesądziły przede wszystkim reguły gry rynkowej. Nie jest natomiast rozstrzygnięta kwestia jakości kształcenia w tym systemie, zarówno na I, jak i II poziomie, ponieważ nie istnieją instytucjonalne lub (i) sformalizowane procedury oraz mechanizmy tworzenia programów, gdyż nie ma ogólnie obowiązujących (tj. sformalizowanych) zasad tworzenia dwustopniowej organizacji studiów.



Podsumowanie

Wprowadzenie (lub niewprowadzenie) dwustopniowej organizacji studiów w Polsce wymaga rozstrzygnięcia problemów bardziej fundamentalnych, tj.:

- jakie funkcje powinno realizować szkolnictwo wyższe w życiu społeczno-gospodarczym Polski;
- jakie są oczekiwania w tym względzie głównych interesariuszy (*stakeholders*) tego systemu, tj. studentów (absolwentów) oraz pracodawców.

Jak wynika doświadczeń wielu krajów Unii Europejskiej (a zwłaszcza Irlandii) rozwiązania, w tym także organizacyjne, w szkolnictwie wyższym są pochodną przyjęcia określonej polityki edukacyjnej, z zachowaniem tradycyjnych struktur szkolnictwa wyższego.

Doświadczenia polskie lat dziewięćdziesiątych wskazują, że struktura kształcenia była pochodną żywiołowych procesów na rynku usług edukacyjnych. W związku z tym dwustopniowa organizacja studiów występuje we wszystkich uczelniach niepaństwowych oraz na studiach zaocznych w państwowych szkołach wyższych. Większość jednak uczelni (tzw. autonomicznych, w tym uniwersytetów) tylko w nielicznych przypadkach wprowadziła dwustopniową organizację studiów dziennych, a niektóre z tych uczelni po jakimś czasie zrezygnowały z takiej organizacji studiów (m.in. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). W związku z tym wydaje się, że należałoby zachować formułę jednolitych studiów magisterskich (w tzw. uczelniach autonomicznych) o charakterze akademickim, a dwustopniową organizację wprowadzać bądź zachowywać tam, gdzie jest to możliwe lub (i) niezbędne z punktu widzenia popytu edukacyjnego (tj. aspiracji edukacyjnych młodzieży i potrzeb rynku pracy).

W tym układzie uniwersytety tradycyjnie mogą (lub powinny) być nastawione na kształcenie elitarne (akademickie), a uczelnie zawodowe na kształcenie specjalistyczne. Z drugiej jednak strony potrzeby rynku pracy – w tym zmieniające się zapotrzebowanie na określone zawody lub (i) zanikanie jednych oraz pojawianie się nowych – „wymuszają” raczej ogólny niż specjalistyczny profil kształcenia.

Z powyższych rozważań wynika sugestia, że odgórne wprowadzenie obowiązkowej dwustopniowej organizacji studiów w Polsce wymaga przede wszystkim odpowiedzi na podstawowe pytanie, kogo i jak kształcić, gdyż ta odpowiedź determinuje strukturę kształcenia w różnych wymiarach (kierunki, poziomy, profile). Trzeba także odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu przyjęte rozwiązania mają sankcjonować stan istniejący, w jakim zaś należy opracować nową formułę dwustopniowej organizacji studiów wyższych w Polsce.

ELŻBIETA MOSKALEWICZ-ZIÓŁKOWSKA
KRYSTYNA POLAŃSKA
Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

Programy kształcenia na studiach dwustopniowych i jednolitych magisterskich na kierunku *ekonomia*

Wstęp

Popyt na usługi edukacyjne polskiego szkolnictwa wyższego jest zróżnicowany. Zróżnicowanie to dotyczy m.in. trybu studiowania (studia dzienne, zaoczne, wieczorowe), jakości kształcenia, położenia uczelni, koniecznego wkładu pracy własnej studenta, prestiżu dyplomu oraz związanych z tym szans absolwentów na rynku pracy. Studenci zgłaszają zapotrzebowanie na studia jednolite i dwustopniowe, które są odpowiedzią na szybko zmieniającą się koniunkturę na rynku pracy. Różnorodna i zróżnicowana oferta edukacyjna państwowych i niepaństwowych szkół wyższych uzyskała wysoką aprobatę rynku. Ta oferta obejmuje zarówno jednolite studia magisterskie, jak i studia dwustopniowe.

W Polsce kształcenie w szkołach wyższych odbywa się równolegle na dwóch poziomach studiów: licencjackim i magisterskim. Takie rozwiązanie zostało wprowadzone i nadal funkcjonuje bez jednoznacznej odpowiedzi na temat powiązań czy odrębności obu poziomów edukacji wyższej. Otrzymanie dyplomu licencjata jest traktowane przez młodzież jako etap wstępny na drodze do otrzymania dyplomu magistra. Dla władz nowych szkół wyższych (państwowych i niepaństwowych) uzyskanie zgody na prowadzenie studiów na poziomie licencjackim jest tylko etapem przejściowym na drodze do uzyskania pełni uprawnień, kojarzonych z możliwością wydawania dyplomu magistra.

Niejasność relacji między oboma poziomami kształcenia ilustrują też np. standardy nauczania Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, które na kierunku *ekonomia* w przypadku przedmiotów obowiązkowych (tzn. kształcenia ogólnego, podstawowych i kierunkowych) są prawie identyczne na obu poziomach edukacji (z wyjątkiem obciążeń godzinowych – niższych na studiach licencjackich).

Zgodnie ze standardami MENiS¹ absolwent studiów licencjackich (zawodowych) ma rozległą wiedzę ekonomiczną, zna informatykę oraz jest wyspecjalizowany w określonej, szczególnej dziedzinie zastosowań ekonomii. Jest przygotowany do pracy w instytucjach i organizacjach gospodarczych oraz administracji gospodarczej na stanowiskach szereblu operacyjnego. Absolwent studiów magisterskich natomiast ma gruntowną i wszechstronną wiedzę w zakresie teorii ekonomii i nauk społecznych. Jest przygotowany do pracy we wszystkich

¹ Załącznik nr 13 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 18 października 2002 r. w sprawie określania standardów dla poszczególnych kierunków i poziomów kształcenia.

instytucjach i organizacjach gospodarczych na stanowiskach kierowniczych oraz w administracji centralnej.

Jak widać, w przypadku kształcenia na dwóch poziomach istnieją niejasności i nieścisłości. W niniejszym komunikacie spróbujemy odpowiedzieć na pytania dotyczące m.in.: drożności między studiami licencjackimi i magisterskimi na rynku usług edukacyjnych; różnic w programach studiów I stopnia i w programach studiów magisterskich oraz stopnia realizacji standardów nauczania MENiS na studiach dwustopniowych i jednolitych magisterskich.

Przedmiotem naszej analizy są studia na kierunku *ekonomia* prowadzone jako jednolite magisterskie i równocześnie jako studia dwustopniowe:

- na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze (filia Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu), gdzie analizie poddano studia zaoczne;
- na Wydziale Ekonomii Akademii Ekonomicznej w Katowicach, gdzie analizowano studia dzienne.

Studia jednolite czy dwustopniowe?

W badanych uczelniach jednolite zaoczne studia magisterskie trwają 5 lat, a dzienne 4,5 roku (9 semestrów); oba tryby kończą się napisaniem pracy magisterskiej oraz egzaminem magisterskim. Absolwent otrzymuje dyplom magistra.

Zaoczne wyższe studia zawodowe trwają 3,5 roku (7 semestrów), a dzienne 3 lata (6 semestrów); w obu trybach na zakończenie należy przygotować pracę dyplomową oraz zdać egzamin dyplomowy. Po ukończeniu tej formy studiów absolwenci otrzymują dyplom licencjata.

Zaoczne uzupełniające studia magisterskie trwają 2 lata (4 semestry), a dzienne 1,5 (3 semestry); oba tryby kończą się napisaniem pracy magisterskiej oraz egzaminem magisterskim. Po ich ukończeniu absolwent otrzymuje dyplom magistra.

Programy kształcenia na jednolitych studiach magisterskich i studiach dwustopniowych na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze są bardzo podobne. Natomiast na Wydziale Ekonomii w Akademii Ekonomicznej w Katowicach studia jednolite różnią się w dużym stopniu od dwustopniowych. Nawet między specjalnościami istnieją różnice w wymiarze godzinowym poszczególnych grup przedmiotów i samych przedmiotów.

Przedmioty kształcenia ogólnego

Na studiach **zaocznych** w Jeleniej Górze w ramach bloku przedmiotów kształcenia ogólnego te same przedmioty (tzn. *języki obce*, *filozofia* lub *nauka o polityce, socjologia* oraz *geografia ekonomiczna* lub *historia gospodarcza*) i w takim samym wymiarze godzinowym są realizowane zarówno na studiach magisterskich jednolitych, jak i na studiach licencjackich, czyli I stopnia.

Na studiach **dziennych** w Akademii Ekonomicznej w Katowicach, zarówno jednolitych magisterskich, jak i zawodowych (I stopień), przedmioty kształcenia ogólnego przekraczają minimalne obciążenia godzinowe założone w standardach. Z porównania wymagań dla studiów zawodowych i magisterskich wynika, że w tej grupie przedmiotów 120 godzin powinno przypadać na II stopień, czyli uzupełniające studia magisterskie. W programie studiów II

stopnia na kierunku *ekonomia* nie przewidziano żadnych przedmiotów kształcenia ogólnego, umieszczając je wszystkie na I stopniu.

Przedmioty podstawowe

Na studiach **zaocznych** w Jeleniej Górze grupa przedmiotów podstawowych wykładanych – w tym samym wymiarze godzinowym – jednocześnie na studiach jednolitych i dwustopniowych obejmuje 10 przedmiotów: *mikroekonomia*, *makroekonomia*, *matematyka*, *statystyka*, *ekonometria*, *informatyka*, *rachunkowość*, *finanse i bankowość*, *podstawy zarządzania* oraz *prawo*. Przedmiot *międzynarodowe stosunki gospodarcze* jest realizowany tylko na studiach jednolitych oraz na II stopniu studiów, czyli na uzupełniających studiach magisterskich. Poza tym dwa przedmioty: *ekonometria* i *badania operacyjne* wykładane są w dwukrotnie większym wymiarze godzinowym² niż na studiach jednolitych.

Na dwustopniowych studiach **dziennych** w Akademii Ekonomicznej w Katowicach przewidziano zdecydowanie mniej godzin na przedmioty podstawowe. Zwraca uwagę istotny niedobór godzin w zakresie *ekonomii*, potraktowanej łącznie, bez rozbicia na *makro-* i *mikroekonomię*. Całkowicie pominięto przedmiot *międzynarodowe stosunki gospodarcze*. *Ekonometria* pojawia się dopiero na II stopniu studiów, i to w wymiarze o połowę mniejszym. *Prawo* występuje natomiast tylko na I stopniu w wymiarze zgodnym ze standardami MENiS.

Studia jednolite magisterskie na kierunku *ekonomia* w Akademii Ekonomicznej w Katowicach mają przewidziane w programie w grupie przedmiotów podstawowych wszystkie przedmioty zawarte w standardach oraz dodatkowo przedmiot *podstawy marketingu* w wymiarze 30 godzin. Łączna liczba godzin poświęconych przedmiotom podstawowym odpowiada dokładnie liczbie godzin w standardach, ponieważ *ekonometria* wykładana jest w wymiarze 60 godzin, a nie 90.

Przedmioty kierunkowe

Prawie wszystkie przedmioty kierunkowe – *ekonomia matematyczna*, *polityka gospodarcza*, *polityka społeczna*, *metody oceny projektów gospodarczych*, *prognozowanie i symulacje*, *finanse publiczne*³ – występują na jednolitych i dwustopniowych studiach **zaocznych** w Jeleniej Górze. Ich wymiar godzinowy jest identyczny na obu poziomach studiów. *Historia myśli ekonomicznej* wykładana jest na studiach jednolitych oraz na uzupełniających magisterskich (II stopień). Studenci zaocznych uzupełniających studiów magisterskich nie muszą studiować dwóch przedmiotów: *ekonomii matematycznej* i *metod oceny projektów gospodarczych*, jeśli realizowali te przedmioty w programie studiów zawodowych. Na I i II stopniu studiów – w porównaniu z jednolitymi studiami magisterskimi – dwukrotnie więcej godzin poświęca się na wykłady z dwóch przedmiotów: *polityki społecznej* oraz *prognozowania i symulacji*.

Na studiach **dziennych** w Akademii Ekonomicznej w Katowicach – zarówno jednolitych, jak i dwustopniowych – tylko dwa przedmioty kierunkowe pokrywają się ze standardami,

² *Ekonometria* w wymiarze 64 godzin (dwa razy po 32 godziny), na studiach jednolitych – 32 godziny, *badania operacyjne* dwa razy po 8 godzin na studiach dwustopniowych i 8 godzin na studiach jednolitych.

³ Zgodnie ze standardami MENiS przedmiot *finanse publiczne* występuje tylko na studiach licencjackich.

tj. *polityka ekonomiczna* i *polityka społeczna* (studia jednolite i I stopień studiów dwustopniowych); trzeci, tj. *historia myśli ekonomicznej*, występuje tylko na II stopniu. Choć lista przedmiotów kierunkowych w tej uczelni jest bardzo bogata (1200 godzin wobec zalecanych 240), a jednocześnie bardzo różna od zawartej w standardach, to są one dodatkowo wsparte przedmiotami specjalizacyjnymi i specjalnościowymi spoza listy standardów. Przedmioty: *ekonomia matematyczna*, *metody oceny projektów gospodarczych*, *prognozowanie i symulacje* nie występują w programie kierunku *ekonomia* na studiach dziennych.

Nawet w zakresie poszczególnych specjalności na kierunku *ekonomia* w Akademii Ekonomicznej w Katowicach występują duże rozbieżności w ofercie przedmiotów kierunkowych. Trudno więc mówić o jasnym podziale tej grupy przedmiotów na I i II stopień.

Przedmioty specjalizacyjne i specjalnościowe oraz łączny wymiar godzin na kierunku *ekonomia*

Moduł przedmiotów specjalizacyjnych i specjalnościowych jest najbardziej zróżnicowany w obu analizowanych uczelniach.

W Jeleniej Górze zestaw przedmiotów specjalizacyjnych i specjalnościowych jest bogatszy na jednolitych studiach magisterskich niż na studiach dwustopniowych, obejmuje dodatkowo takie przedmioty jak: *techniki zarządzania*, *rachunkowość zarządczą*, *zarządzanie strategiczne* oraz dwa wykłady do wyboru z grupy 8 przedmiotów⁴. Pozostałe przedmioty wykładane na **zaocznych** jednolitych studiach magisterskich są realizowane także na studiach dwustopniowych, część na I stopniu, a część na II stopniu.

W Katowicach przedmioty specjalizacyjne i specjalnościowe dotyczą już nie tylko specjalności na kierunku, ale nawet szczegółowych modułów w ramach specjalności⁵.

Ogółem wymiar godzinowy przeznaczony na **zaoczne** jednolite studia magisterskie na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze jest o 50–86 godzin mniejszy niż na studiach I i II stopnia łącznie, w zależności od rodzaju wybranej specjalności.

Jak wynika z przeprowadzonej wyżej analizy, we Wrocławiu programy studiów dwustopniowych konstruowane są tak, aby kształcenie na I stopniu było okrojona wersją jednolitych programów magisterskich, a II stopień stanowił dopełnienie programu studiów jednolitych. Zadbano także, aby istniała drożność pomiędzy studiami, czyli żeby absolwent studiów licencjackich mógł je kontynuować do poziomu magisterskiego. Jeśli nie byłoby drożności, to koniecznością stałoby się wprowadzenie np. roku wyrównawczego, podczas którego w ramach indywidualnych programów studenci wyrównywaliby różnice programowe. Nie wydaje się to najlepszym rozwiązaniem dla studentów, gdyż wydłuża czas studiów i wiąże się z dodatkowymi opłatami.

⁴ Studenci wybierają 2 wykłady z puli do wyboru w każdym semestrze: *gospodarka światowa*, *logistyka*, *gospodarka nieruchomościami*, *proces prywatyzacji*, *proekologiczne zarządzanie przedsiębiorstwem*, *współczesne problemy zarządzania*, *ubezpieczenia gospodarcze*, *gospodarka a środowisko*.

⁵ Na przykład na specjalności *ubezpieczenia* przewidziane są trzy różne moduły: *ubezpieczenia społeczne*, *zdrowotne* i *gospodarcze*.

Na Wydziale Ekonomii Akademii Ekonomicznej w Katowicach łączna liczba godzin przeznaczonych na kształcenie w trybie dziennym jest zbliżona do standardów. Studia dwustopniowe (I i II stopień razem), zależnie od specjalności, różnią się nawet o 1200 godzin (*in minus*) od jednolitych. Wydaje się, że konstrukcja studiów dziennych w tej szkole wyższej wynika z uwarunkowań personalnych i dziedzin naukowo-badawczych stanowiących o potencjale uczelni, a nie chęci dostosowania się do standardów MENiS.

Standardy nauczania Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu a programy studiów jednolitych i dwustopniowych

Standardy nauczania należy traktować jako podstawowy trzon wiedzy, którą powinni otrzymać wszyscy – niezależnie od formy ukończenia studiów – mający dyplom magistra i licencjata. Według zaleceń MENiS, na studiach zaocznych przedmioty tworzące te standardy powinny być realizowane w wymiarze nie mniejszym niż 60% ogólnej liczby godzin określonej dla studiów dziennych.

Jednolite studia magisterskie

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu* dzienne studia magisterskie na kierunku *ekonomia* trwają co najmniej 9 semestrów, a standardy nauczania obejmują 1380 godzin zajęć. Są one usytuowane w trzech grupach przedmiotów: przedmioty kształcenia ogólnego (360 godzin), przedmioty podstawowe (780 godzin) i przedmioty kierunkowe (240 godzin). Ogólny wymiar zajęć dla studiów magisterskich na tym kierunku ustalono na 3000 godzin. Dla studiów zaocznych limit godzinowy został zmniejszony, według zaleceń MENiS, o 40%, co wynosi 828 godzin, obejmujących przedmioty kształcenia ogólnego, podstawowe i kierunkowe, a łączna liczba godzin zajęć dla tej formy studiów jest równa 1800.

Porównując zalecenia MENiS ze strukturą studiów na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze, można zauważyć pewne różnice. W standardach MENiS waga poszczególnych grup przedmiotów jest nieco inna niż przypisana tym grupom w wydziałowym programie kształcenia. Mianowicie przedmioty kształcenia ogólnego stanowią 12% zalecanych przez MENiS do realizacji (w Jeleniej Górze ponad 11%), przedmioty podstawowe 26% (w Jeleniej Górze prawie 32%), kierunkowe 8% (w Jeleniej Górze niecałą jedną dziesiątą oferty), czyli niezbędne standardy nauczania zostały ustalone na poziomie 46% ogólnego zalecanego wymiaru godzinowego zajęć (w Jeleniej Górze prawie 53% ogólnej liczby zajęć).

Oznacza to, że na badanych studiach zaocznych trochę większy jest – w stosunku do standardów nauczania wymaganych na studiach dziennych – udział bloku przedmiotów obowiązkowych.



Tabela 1. Liczba godzin i udział procentowy zajęć na jednolitych studiach magisterskich dziennych i zaocznych w analizowanych uczelniach a standardy nauczania Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu

Grupa przedmiotów	Standardy nauczania na studiach magisterskich			Jednolite studia magisterskie			
	dziennych	zaocznych	%	dzienne	%	zaoczne	%
Przedmioty kształcenia ogólnego	360	216	12,0	840	28,1	120	11,4
Przedmioty podstawowe	780	468	26,0	780	26,1	336	31,9
Przedmioty kierunkowe	240	144	8,0	1200 ^a	40,2	100	9,5
Ogółem minimalne wymagania standardowe	1380	828	46,0	2820	94,5	556	52,8
Przedmioty specjalnościowe i specjalizacyjne	1620	972	54,0	165	5,5	498 ^b	47,2
Ogólny wymiar zajęć	3000	1800	100,0	2985	100,0	1054	100,0

^a W tym 195 godzin to przedmioty kierunkowe ujęte w standardach nauczania MENiS.

^b Jest to największy wymiar godzinowy, który obowiązuje na specjalności *marketing*.

Źródło: opracowanie własne.

Inaczej przedstawia się sytuacja dotycząca limitów godzinowych zalecanych przez MENiS, a realizowanych w tej uczelni w poszczególnych grupach przedmiotów. Przedmioty kształcenia ogólnego – pod względem limitu godzinowego – stanowią nieco ponad połowę wymaganego minimum, przedmioty podstawowe i przedmioty kierunkowe – po ok. 70% obowiązującego limitu dla studiów zaocznych.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu stoi na stanowisku, że aby zapewnić właściwą jakość i porównywalność dyplomów na studiach dziennych i zaocznych, liczba godzin zajęć na studiach zaocznych nie powinna być niższa niż 60% wymiaru godzinowego studiów dziennych. Oznacza to, że standardy nauczania na studiach zaocznych przewidują 1800 godzin zajęć, a na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze są realizowane 1054 godziny (co stanowi 35% wymiaru przewidzianego dla studiów dziennych, a jednocześnie ok. 60% wymiaru zalecanego dla studiów zaocznych).

Na jednolitych studiach **dziennych** w Akademii Ekonomicznej w Katowicach w grupie przedmiotów kształcenia ogólnego, podstawowych i kierunkowych program jest zdecydowanie bogatszy niż zalecany w standardach, a ogólny wymiar godzin zajęć dydaktycznych jest tylko o 15 godzin mniejszy od zalecanego przez MENiS. Niepokoić może fakt, że przedmioty specjalizacyjne i specjalnościowe (a więc podlegające indywidualnym wyborom studentów) stanowią tylko 5,5% ogólnego czasu zajęć programowych, podczas gdy w standardach przewidziano dla tej grupy przedmiotów ponad połowę (54%) ogólnego czasu zajęć dydaktycznych. Można więc uznać, że jest to prawie sztywny program.

Studia licencjackie (I stopień)

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu* dzienne studia zawodowe trwają co najmniej 3 lata, a standardy nauczania obejmują 1155 godzin usytuowanych w trzech grupach przedmiotów: przedmioty kształcenia ogólnego – 240 godzin,

przedmioty podstawowe – 675 godzin, przedmioty kierunkowe – 240 godzin. Łączna liczba godzin zajęć wynosi ok. 2200.

Zawodowy charakter studiów – zgodnie z zaleceniami – powinien znaleźć odzwierciedlenie m.in. w: praktyce zawodowej (która ma trwać minimum 6 tygodni) oraz grupie przedmiotów specjalizacyjnych⁶ i specjalnościowych⁷ ustalanych przez uczelnie.

Liczba godzin zajęć dla studiów zaocznych została zmniejszona – zgodnie z zaleceniami MENiS – do 60% liczby godzin określonej w standardach i wynosi 693 godziny przeznaczone na przedmioty obowiązkowe.

Różnice występujące w strukturze wyodrębnionych grup przedmiotów studiów licencjackich w analizowanych uczelniach oraz w zaleceniach MENiS przedstawia tabela 2.

Według standardów MENiS dla studiów licencjackich na przedmioty kształcenia ogólnego przypada ponad jedna dziesiąta ogólnego wymiaru godzinowego, na przedmioty podstawowe – 30,7%, a na kierunkowe ponad jedna dziesiąta, czyli na niezbędne minimum programowe przypada ponad połowa ogólnego wymiaru godzinowego zajęć.

Tabela 2. Liczba godzin i udział procentowy zajęć na studiach licencjackich dziennych i zaocznych w analizowanych uczelniach a standardy nauczania Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu

Grupa przedmiotów	Standardy nauczania na studiach licencjackich			Studia licencjackie I stopnia			
	dziennych	zaocznych	%	dienne ^a	%	zaoczne	%
Przedmioty kształcenia ogólnego	240	144	10,9	330	18,0	120	14,9
Przedmioty podstawowe	675	405	30,7	495	27,0	316	39,2
Przedmioty kierunkowe	240	144	10,9	495	27,0	88	10,9
Ogółem minimalne wymagania standardowe	1155	693	52,5	1320	71,9	524	65,0
Przedmioty specjalnościowe i specjalizacyjne	660	396	30,0	405	22,1	282 ^b	35,0
Inne (np. praktyka zawodowa)	385	231	17,5	110	6,0	–	–
Ogólny wymiar zajęć	2200	1320	100,0	1835	100,0	806	100,0

^a Przyjęto najwyższy wymiar godzinowy, który obowiązuje na specjalności *ubezpieczenia*.

^b Jest to największy wymiar godzinowy, który obowiązuje na specjalności *marketing*.

Źródło: opracowanie własne.

Na **zaocznych** studiach I stopnia na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze wagi te rozkładały się nieco inaczej. Większy – niż w zaleceniach ministerialnych – był udział przedmiotów kształcenia ogólnego (prawie 15%) i przedmiotów podstawowych (niemal 40%) oraz taki sam – jak proponuje MENiS – przedmiotów kierunkowych. W efekcie na minimalne wymagania programowe przypadało 65% ogólnej liczby godzin, czyli więcej niż zaleca Ministerstwo.

⁶ Czyli przedmiotów przygotowujących do wykonywania zawodu (przede wszystkim do uzyskania uprawnień zawodowych).

⁷ Czyli przedmiotów pogłębiających wykształcenie kierunkowe w określonych zakresach wiedzy.

Porównując limit godzinowy zalecany w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu* dla studiów zawodowych z realizowanym na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki w Jeleniej Górze, można dostrzec pewne różnice. Przedmioty kształcenia ogólnego stanowią ponad 83% wymaganego limitu, przedmioty podstawowe 78%, a przedmioty podstawowe ok. 61% obowiązującego limitu dla studiów zaocznych.

Ogólna liczba godzin zajęć określonych w standardach nauczania dla licencjackich studiów zaocznych stanowi 60% limitu dla studiów dziennych i wynosi 1320 godzin. Zalecenia te uczelnia realizuje w 60%⁸.

Na **dziennych** studiach I stopnia w Akademii Ekonomicznej w Katowicach ogólny wymiar czasu zajęć dydaktycznych stanowi 86,8% zalecanego przez MENiS. Wynika to z częściowego ograniczenia wyboru przedmiotów specjalizacyjnych i specjalnościowych. Ogółem minimalne wymagania standardowe na I stopniu studiów **dziennych** (71,9%) znacznie przekroczyły propozycję zawartą w standardach (52,5%).

Wnioski

Zgodnie z założeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, dyplom studiów zaocznych licencjackich czy magisterskich miał oznaczać posiadanie takich samych kwalifikacji (umiejętności i wiedzy) jak odpowiedni dyplom studiów dziennych, w przypadku realizacji w 60% ogólnej liczby godzin zajęć określonych w standardach nauczania dla studiów stacjonarnych. Jednak zajęcia zredukowane – w stosunku do limitu godzinowego studiów dziennych – do ok. 35% w przypadku zarówno studiów jednolitych magisterskich, jak i studiów licencjackich nie mogą zapewnić identycznej wiedzy ani takich samych umiejętności. Jakość studiów zaocznych jest zatem wyraźnie niższa niż studiów dziennych, nawet jeśli są one realizowane przez najbardziej renomowane uczelnie.

Z kolei na studiach dziennych w ramach prawidłowego czasu kształcenia powinny znaleźć się przedmioty kierunkowe ustalone w standardach. Na obniżenie jakości kształcenia wpływa również zastępowanie przedmiotów kierunkowych przedmiotami *de facto* specjalizacyjnymi (o wysokim stopniu szczegółowości omawianych zagadnień), gdyż takie studia tracą walor akademicki, a nabierają cech studiów zawodowych. W Akademii Ekonomicznej w Katowicach udział przedmiotów do wyboru jest ograniczony na rzecz przedmiotów obowiązkowych (tj. przedmiotów: kształcenia ogólnego, podstawowych i kierunkowych). Takie usztywnienie programu nie wydaje się zasadne, biorąc pod uwagę ogólnoświatową tendencję do uelastyczniania programów kształcenia na poziomie wyższym. Polecanym modelem studiowania jest bowiem swobodny wybór i możliwość budowania indywidualnej ścieżki studiów na poziomie specjalizacji, nie narzuconej przez uczelnię, ale kształtowanej pod kątem przygotowywanej pracy dyplomowej.

W przypadku studiów dwustopniowych konieczne staje się zapewnienie drożności między kolejnymi stopniami.

⁸ W zależności od wyboru specjalności limit godzinowy realizowany jest w granicach 57,6–61% ogólnego limitu godzinowego dla studiów zaocznych.

Elżbieta Moskalewicz-Ziółkowska, Krystyna Polańska

Reasumując należy podkreślić, że podział na studia I i II stopnia powinien następować po VII semestrze. Zgodnie z postanowieniami *Deklaracji Bolońskiej* 7-semesterne studia licencjackie są uważane w zjednoczonej Europie za pełnoprawne studia wyższe.

Program studiów I stopnia powinien składać się przede wszystkim z przedmiotów kształcenia ogólnego, średnio zaawansowanych przedmiotów podstawowych i kierunkowych oraz grupy przedmiotów specjalizacyjnych i specjalnościowych. W programie studiów II stopnia powinny się znaleźć wysoko zaawansowane przedmioty podstawowe i kierunkowe.

Wydaje się, że nie ma obiektywnych przesłanek do preferowania studiów jednolitych czy dwustopniowych. Dopóki utrzymywać się będzie popyt na każdą z tych form, dopóty nie należy ograniczać możliwości wyboru potencjalnym studentom. Tradycyjnie w Polsce cenione są studia jednolite prowadzące do dyplomu magistra. Jednak coraz wcześniejsze wstępowanie na ścieżkę kariery zawodowej w pewnym stopniu wymusza rozkładanie edukacji wyższej „na raty”. Wyłaniająca się nowa stratyfikacja społeczeństwa polskiego stanowi przesłankę do rozwijania przez szkoły wyższe zróżnicowanej oferty organizacyjno-dydaktycznej, w myśl zasady „popyt kreuje podaż”.

ROMAN NIESTRÓJ
Akademia Ekonomiczna
w Krakowie

Kierunki studiów ekonomicznych – *zarządzanie* czy *biznes*?

Dyskusja nad strukturą kierunkową studiów ekonomicznych, zapoczątkowana na konferencji odbytej w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie w październiku 2002 r., skupiała się wokół problemu liczby kierunków. Nawiązywano przy tym – z jednej strony – do doświadczeń zagranicznych oraz ogólnych założeń reformy studiów ekonomicznych w Polsce dokonanej w następstwie transformacji ustrojowej, z drugiej – do formułowanych w środowiskach uczelnianych projektów uruchamiania nowych kierunków studiów¹. Znacznie mniej uwagi poświęcono natomiast problemom wiążącym się z określeniem istoty rozpatrywanych kierunków. Ważne jest przy tym zarówno zdefiniowanie ich zakresu przedmiotowego, jak i określenie związku z klasyfikacją dyscyplin naukowych oraz dziedzin aktywności zawodowej absolwentów². Potrzeba takiej dyskusji zapewne dotyczy wszystkich kierunków studiów ekonomicznych, szczególnie mocno jednak daje o sobie znać w odniesieniu do kierunku *zarządzanie i marketing*, który skupia najliczniejszą rzeszę studiujących na kierunkach ekonomicznych, a przy tym budzi najwięcej wątpliwości i sporów interpretacyjnych.

Czym więc jest kierunek studiów noszący nazwę *zarządzanie i marketing*? Gdzie znajdują się jego korzenie? Jakie miejsce zajmuje w strukturze szkolnictwa wyższego? Kogo kształci?

Ujmując rzecz najkrócej, można stwierdzić, że omawiany kierunek studiów jest polską interpretacją kierunków określanych w krajach zachodnich jako *business economics*, *business administrations* lub – w niemieckim obszarze językowym – *Betriebswirtschaftslehre* (BWL). Tego typu kierunki, oprócz podstawowych dyscyplin ekonomicznych i przedmiotów wykształcenia ogólnego, obejmują przede wszystkim wiedzę o prowadzeniu działalności gospodarczej (biznesu). Kształcą potencjalnych przedsiębiorców i specjalistów w zakresie typowych zawodów biznesowych. Ich korzenie z reguły tkwią w dawnych szkołach i różnego rodzaju studiach handlowych (kupieckich) tworzonych w czasach, kiedy w powszechnym rozumieniu kupiec był synonimem przedsiębiorcy. W odróżnieniu od kierunków typu *economics*

¹ E. Panek (red.): *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce – stan obecny i propozycje zmian. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 25–26 października 2002 roku w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Edukacyjna, Warszawa 2002.

² Interesujące wprowadzenie do takiej dyskusji, w postaci odpowiednich zestawień analitycznych, zawierają referaty Danuty Strahl oraz Aurelii Polańskiej, zamieszczone w wyżej przytoczonym zbiorze materiałów.

i *Volkswirtschaftslehre*, których korzenie tkwią w wydziałach uniwersyteckich (filozofia, prawo), studia biznesowe są nastawione bardziej praktycznie, co nie oznacza, że nie osiągają poziomu akademickiego.

W Polsce proces ewolucji wyższego szkolnictwa ekonomicznego, ledwie zapoczątkowany w okresie międzywojennym, w wyniku drugiej wojny światowej został przerwany na 50 lat. Kształcenie biznesowe nie zdążyło się w pełni ukształtować. Dlatego też w momencie przywrócenia gospodarki rynkowej proces ewolucji szkolnictwa ekonomicznego rozpoczął się od nowa, co nie oznacza, że bez ograniczeń i obciążeń wyniesionych z okresu PRL. Do najważniejszych tego typu uwarunkowań należy zaliczyć deformacje strukturalne w obrębie nauk ekonomicznych, przejawiające się w dysproporcjach ilościowych i jakościowych między potencjałami naukowymi i dydaktycznymi w zakresie poszczególnych dyscyplin oraz specjalności. Pomijając okres stalinowski, największe możliwości rozwoju naukowego istniały w dyscyplinach stosunkowo w niewielkim stopniu uwarunkowanych czynnikami ustrojowo-politycznymi, takimi jak metody ilościowe czy organizacja i zarządzanie, znacznie gorzej natomiast – w dyscyplinach ściśle ekonomicznych, które w warunkach gospodarki socjalistycznej utraciły podstawowe pole badawcze i możliwości pomiarowe w postaci samodzielnego przedsiębiorstwa, wolnego rynku oraz prawdziwego pieniądza. Do tej grupy, oprócz makro- i mikroekonomii, należy nauka o przedsiębiorstwie (biznesie), przede wszystkim w zakresie takich specjalności jak marketing, rachunkowość i finanse przedsiębiorstw czy analiza finansowa. W momencie przystąpienia do gruntownej restrukturyzacji szkolnictwa ekonomicznego w naszym kraju nauka o przedsiębiorstwie nie istniała jako samodzielna dyscyplina, a co ważniejsze – wśród przedstawicieli szybko odradzających się poszczególnych specjalności biznesowych w wielu przypadkach zanikło poczucie przynależności do tej dyscypliny. Lukę wynikającą z nieobecności nauki o przedsiębiorstwie wypełniły nauki o zarządzaniu, których zakres równocześnie uległ bliżej nie sprecyzowanemu rozszerzeniu. Wynikające z tego zamieszanie ujawnia się podczas dyskusji nad strukturą kierunkową studiów ekonomicznych, lecz także przy okazji afiliowania przewodów doktorskich i habilitacyjnych z poszczególnych dyscyplin ekonomicznych. Dotyczy to zwłaszcza specjalistów z marketingu, rachunkowości i analizy finansowej, którzy – w zależności od bliżej nie sprecyzowanych kryteriów – zaliczani są albo do dyscypliny „ekonomia”, albo do „nauki o zarządzaniu”. Często – zupełnie bezpodstawnie – czynnikiem rozstrzygającym o zaliczeniu pracy do nauk o zarządzaniu jest występowanie w jej tytule słowa „zarządzanie”.

W świetle powyższych uwag zasadne wydaje się stwierdzenie, że istoty kierunku studiów funkcjonującego w Polsce pod nazwą *zarządzanie i marketing* – wbrew tej nazwie – nie określają ani nauka o zarządzaniu, ani marketing, lecz nauka o przedsiębiorstwie, a ściślej nauka o prowadzeniu działalności gospodarczej (biznesu). Marketing należy do zakresu nauk biznesowych, co oczywiście nie wyklucza możliwości wykorzystywania zgromadzonej w tym zakresie wiedzy i narzędzi badawczych w innych obszarach ludzkiej aktywności. W przypadku nauki o zarządzaniu zachodzą bardziej złożone relacje. Pola badawcze tej dyscypliny oraz nauki o przedsiębiorstwie pokrywają się tylko częściowo. Domeną zarządzania jest świat organizacji, którego znaczną część – ale nie jedyną – stanowią organizacje gospodarcze. Na tej zapewne podstawie od czasu do czasu pojawiają się dążenia do wyodrębnienia nauk o zarządzaniu z dziedziny nauk ekonomicznych. Z drugiej strony należy zauważyć, że działalność gospodarczą niekoniecznie trzeba prowadzić w formie zorganizowanej instytucji, bo

trudno za takowe uznać liczne firmy jednoosobowe i nie zatrudniające pracowników najemnych firmy rodzinne. Nieuprawnione zatem byłoby twierdzenie, że nauka o przedsiębiorstwie (prowadzeniu działalności gospodarczej lub zarządzaniu biznesem) wchodzi w skład dyscypliny naukowej określonej w Polsce jako nauki o zarządzaniu.

Ze względu na konieczność racjonalnego kształtowania tożsamości naukowych dyscyplin i specjalności w dziedzinie nauk ekonomicznych oraz związanych z nimi kierunków studiów, celowe wydaje się dostosowanie obowiązującej obecnie klasyfikacji dyscyplin w dziedzinie nauk ekonomicznych do ich funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej. Rysują się tu co najmniej dwa rozwiązania:

- nauka o przedsiębiorstwie wraz z właściwymi jej specjalnościami zostanie wyodrębniona jako nowa samodzielna dyscyplina obok istniejących dyscyplin, a więc obok ekonomii, nauk o zarządzaniu i towaroznawstwa, albo
- zakres dyscypliny „nauki o zarządzaniu” zostanie zawężony do zarządzania biznesem, nadając jej tym samym charakter jednoznacznie ekonomiczny, co wymagałoby odpowiedniej zmiany nazwy tej dyscypliny; dodatkowym efektem tego rozwiązania byłoby wyeliminowanie oczywistego nieporozumienia, jakim jest tolerowanie tej samej nazwy „nauki o zarządzaniu” dla dwóch dyscyplin zaliczonych do odrębnych dziedzin nauki: nauk ekonomicznych i nauk społecznych.

Uporządkowanie dyscyplin naukowych ułatwiłoby wyprofilowanie przedmiotowe i powiązanie personalne kierunku *zarządzanie i marketing* z kadrą naukowo-dydaktyczną uprawnioną do legalizacji kierunku na poszczególnych uczelniach i wydziałach zgodnie z wymaganiami ustawowymi realizowanymi w procedurach akredytacyjnych.

Najmniej ważna w omawianej sprawie wydaje się kwestia nazwy kierunku, która może pozostać nie zmieniona (choćby z racji zachowania ciągłości zapisów w dyplomach ukończenia studiów) lub też może zostać zastąpiona inną, jeśli znajdą się przemawiające za tym dostatecznie przekonujące argumenty i interesujące pomysły.

ADAM BUDNIKOWSKI
Szkoła Główna Handlowa
w Warszawie

Ocena możliwości wprowadzenia na uczelniach ekonomicznych dwóch kierunków studiów: *ekonomii i zarządzania*

Pani prof. Urszula Grzełońska postuluje w swym referacie ograniczenie kierunków studiów na uczelniach ekonomicznych do dwóch: ekonomii i zarządzania¹. Zgadając się z ogólnym zarysem tej koncepcji oraz większością przytoczonych argumentów, chciałbym wymienić kilka okoliczności, które sprawiają, że nie będzie to z pewnością zadanie łatwe.

Po pierwsze, w świadomości polskiej społeczności akademickiej nauka o zarządzaniu jest bardzo często postrzegana jako część ekonomii. Wydaje się, że nawet formalne wyodrębnienie tej dyscypliny w ramach struktur Polskiej Akademii Nauk czy Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych nie zdołało w sposób zasadniczy zmienić tego stanowiska, tym bardziej że w tym samym czasie niektóre wydziały o wyraźnej dominacji ekonomistów „żyją” z kształcenia na kierunku mającym w nazwie słowo *zarządzanie* (*zarządzanie i marketing*).

Występowanie takiej opinii należy, jak sądzę, wiązać z dwoma faktami. Przede wszystkim nauka o zarządzaniu rozwinęła się w dużej mierze (choć nie wyłącznie), korzystając z dorobku ekonomii, a zwłaszcza mikroekonomii. W konsekwencji granica obszaru badań i kształcenia oraz metod badawczych obu dyscyplin jest w wielu przypadkach trudna od ustalenia. Na przykład bezpośrednie inwestycje zagraniczne, będące międzynarodowym przepływem czynników produkcji, są dość powszechnie uznawane za obszar zainteresowania *międzynarodowych stosunków gospodarczych*, czyli części ekonomii. Jednak przy omawianiu motywów wywozu kapitału za pośrednictwem korporacji transnarodowych korzysta się obecnie zarówno z narzędzi badawczych ekonomii (koncepcje makroekonomiczne i mikroekonomiczne), jak i z dorobku nauk o zarządzaniu (np. eklektyczna koncepcja produkcji międzynarodowej Dunninga). Z kolei w nauczonym w ramach wielu programów MBA przedmiocie *międzynarodowe otoczenie biznesu* czerpie się pełnymi garściami z dorobku *międzynarodowych stosunków gospodarczych*, a zwłaszcza zaliczanych do tej dyscypliny koncepcji dotyczących cel i kursów walutowych. Na podstawie własnych doświadczeń dydaktycznych mogę stwierdzić, że w obu przypadkach odbywa się to z korzyścią dla przejrzystości wykładu.

¹ U. Grzełońska: *Co to jest kierunek studiów ekonomicznych*, w: E. Panek (red.): *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce – stan obecny i propozycje zmian. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 25–26 października 2002 roku w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa 2002.

Drugą okolicznością, którą przyczynia się do istnienia dość powszechnej opinii o tym, iż nauka o zarządzaniu stanowi część nauk ekonomicznych, jest rodowód naukowy specjalistów zajmujących się to dziedziną. W znacznej, a być może przeważającej części są to bowiem absolwenci kierunków ekonomicznych, którzy na dodatek bardzo często zdobywali stopnie naukowe w dziedzinie nauk ekonomicznych. Część tych osób, często o identycznej drodze naukowej oraz bardzo podobnym obszarze badań i dorobku, jest dzisiaj traktowana bądź jako ekonomiści, bądź jako specjaliści od nauk o zarządzaniu. Z braku jasnego kryterium o ostatecznym zakwalifikowaniu danej osoby do określonej grupy decydują często potrzeby konkretnej rady naukowej. Właściwie nie trzeba dodawać, że w warunkach umożliwiających pracę w wielu uczelniach ta sama osoba, w zależności od potrzeb, może być formalnie specjalistą zarówno od ekonomii, jak i od zarządzania.

Z drugiej strony można także założyć, iż istnieje dość liczne grono samodzielnych pracowników naukowych, którzy uważają się za ekonomistów, mimo że na podstawie ich dorobku i doświadczeń dydaktycznych można byłoby ich zakwalifikować jako specjalistów od nauk o zarządzaniu lub przynajmniej uznać za osoby mające w tej dziedzinie widoczne osiągnięcia. Może to np. odnosić się do niektórych profesorów będących absolwentami ekonomiki handlu zagranicznego i specjalizujących się w marketingu. Należy przypuszczać, że grupa ta jest jednak liczniejsza. Dotyczy to m.in. piszącego te słowa, który uważa się za ekonomistę specjalizującego się w międzynarodowych stosunkach gospodarczych, ale, z zachowaniem odpowiednich proporcji, ma także dorobek dydaktyczny w dziedzinie nauk o zarządzaniu (zajęcia na studiach MBA, roczny wykład za granicą z zarządzania ekologicznego, coroczny wykład z tego przedmiotu w ramach Community of European Management Schools – CEMS).

Po drugie, istnieje duża rozbieżność między popytem na studiowanie ekonomii i zarządzania. Jest to bardzo wyraźnie widoczne wszędzie tam, gdzie podział ten istnieje od wielu lat i zarówno profesorowie, jak i studenci nie mają trudności w jednoznacznym określeniu tych kierunków. Na przykład w Massachusetts Institute of Technology na Wydziale Ekonomii, przez wielu uważanym za najlepszy w świecie, studiuje kilka razy mniej studentów niż w bardzo dobrej, ale relatywnie niżej cenionej Sloan School of Management. Na uniwersytetach niemieckich podział na ekonomię i zarządzanie jest „zamaskowany” stosowanym nazewnictwem: *Volkswirtschaftslehre* (VWL) i *Betriebswirtschaftslehre* (BWL), a ponadto kształcenie na obu kierunkach odbywa się w ramach jednego wydziału ekonomicznego. Można sądzić, że właśnie z tych względów rozbieżność w liczbie chętnych do studiowania na obu kierunkach nie jest w Niemczech tak wyraźna jak w Stanach Zjednoczonych.

Na podstawie doświadczeń ostatnich kilkunastu lat trudno byłoby przewidywać, jak kształtowałaby się relacja liczbowa między chętnymi do studiowania ekonomii i zarządzania w przypadku wprowadzenia jedynie tych dwóch kierunków. Z jednej strony możemy bowiem wskazać na przykłady małego zainteresowania ekonomią: w Szkole Głównej Handlowej od 1990 r. zdecydowało się studiować ten kierunek kilkanaście osób. Największą popularnością cieszą się natomiast kierunki mające w nazwie *zarządzanie* (*zarządzanie i marketing*). Z drugiej jednak strony obserwujemy niesłabnące zainteresowanie studentów nauką na uniwersyteckich wydziałach ekonomii, nawet wtedy (co jednak jest raczej wyjątkiem), gdy nie starają się one przyciągać rozbudowaną ofertą kierunkową.

Istnieją jednak przesłanki pozwalające przypuszczać, że również w Polsce chętnych do studiowania zarządzania byłoby znacznie więcej niż do studiowania ekonomii. Pośrednio

dowodzi tego m.in. rysujące się w procesie akredytacji kierunku *ekonomia* dążenie, aby jego absolwenci byli w przyszłości nie tylko badaczami, ale aby również mogli kierować przedsiębiorstwem.

Po trzecie, wprowadzenie na uczelniach ekonomicznych podziału na dwa kierunki: *ekonomię* i *zarządzanie* byłoby niezwykle trudnym zadaniem organizacyjnym. Tak trudnym, iż należy wątpić, że działając w normalnych warunkach, środowisko akademickie byłoby gotowe podjąć ten wysiłek. Warto pamiętać, że w ciągu ostatnich dziesiątków lat zasadnicze przeobrażenia w uczelniach ekonomicznych następowały w związku z mniej lub bardziej przełomowymi zmianami politycznymi. Można tu wymienić zmiany programowe po październiku 1956 r., ograniczenie naboru na pierwszy rok studiów na kierunku *ekonomika handlu zagranicznego* po 1968 r., przymusowe łączenie katedr w instytuty na początku ery gierkowskiej oraz wprowadzenie nowych kierunków na uczelniach ekonomicznych i likwidacja wydziałów w Szkole Głównej Handlowej wraz z rozpoczęciem transformacji systemowej. Przy okazji warto przypomnieć, że momentom przełomowym towarzyszyły też zmiany dotyczące całej społeczności akademickiej, które były niekiedy interpretowane jako swoiste usankcjonowanie nienadążania niektórych środowisk czy osób za rozwojem nauki (docentury marcowe po 1968 r. czy profesury uczelniane po 1990 r.).

Jednocześnie należy zauważyć, że w okresie między wymienionymi wyżej punktami zwrotnymi środowisko uczelni ekonomicznych i uniwersyteckich wydziałów ekonomii nie było specjalnie gotowe do zmian, które dawałyby realną szansę poprawy poziomu nauczania, ale wymagałyby znacznych poświęceń. Można nawet stwierdzić, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat zmiany te polegały przede wszystkim na stworzeniu ram instytucjonalnych (lub na nietworzeniu barier) umożliwiających wyjątkowo ekstensywny rozwój szkolnictwa ekonomicznego. W rezultacie przez ponad dekadę znaczna część samodzielnych pracowników naukowych bardzo ograniczyła prowadzenie badań i, koncentrując się na dydaktyce, przekształciła się w swoistych instruktorów z tytułami profesorskimi. Należy przypuszczać, że w warunkach spadającego popytu na ich usługi dydaktyczne część tych osób nie będzie specjalnie skłonna do podejmowania ogromnego wysiłku zmierzającego do reformy systemu kształcenia. Doświadczenie uczy, że będą one raczej starały się trwać w dotychczasowym modelu nauczania ekstensywnego (np. dążąc do umasowienia płatnych studiów doktoranckich przy jednoczesnym obniżeniu kryteriów jakościowych). Swoistą próbą takiego działania było powołanie przed kilku laty kierunku *stosunki międzynarodowe*, co, według mnie, stanowiło typowy efekt działania lobbystów chcących uzyskać możliwość kształcenia na atrakcyjnie brzmiącym kierunku w warunkach braku odpowiedniej kadry i spadającego popytu na studia na innych kierunkach.

Wśród polskich uczelni ekonomicznych zabrakło także chętnych do naśladowania stworzonego w Szkole Głównej Handlowej nowego systemu organizacji dydaktyki, uznawanego, przynajmniej przez jego twórców, za pionierski i awangardowy. W samej zaś SGH przez kilkanaście lat nie zdołano wyeliminować podstawowej słabości tego systemu, jaką jest występowanie tzw. dumpingu dydaktycznego.

Po czwarte, postulat utworzenia tylko dwóch kierunków studiów na uczelniach ekonomicznych wywoła z pewnością postulaty wprowadzenia w niektórych uczelniach, na zasadzie wyjątku, także innych kierunków studiów. Można przypuszczać, że, powołując się na tradycję i dorobek, np. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu za taki kierunek uzna towaro-

znanstwo, a SGH – międzynarodowe stosunki gospodarcze. Tolerowanie odstępstw od reguły spowoduje z pewnością wydłużenie listy tego typu żądań. Nieuwzględnienie tych postulatów może być jednoznaczne ze zniweczeniem dużego dorobku i doświadczeń niektórych szkół wyższych. Ponadto twarde obstawanie przy utrzymywaniu jedynie dwóch kierunków studiów ekonomicznych zmusi uczelnie ekonomiczne do odrzucenia możliwości nauczania na kierunkach określanych jako interdyscyplinarne (np. europeistyka), co zmniejszy popyt na usługi dydaktyczne tych uczelni i, prawdopodobnie, obniży także średni poziom nauczania na tych kierunkach.

W związku z przedstawionymi wyżej okolicznościami utrudniającymi czy wręcz uniemożliwiającymi ograniczenie liczby kierunków kształcenia na studiach ekonomicznych jedynie do dwóch rodzi się przede wszystkim pytanie o sposób, w jaki można byłoby wyeliminować lub osłabić wpływ przedstawionych tu ograniczeń. Wydaje się, że podstawowe znaczenie będzie tu miało przede wszystkim działanie dwóch czynników zewnętrznych, w znacznym stopniu niezależnych od środowiska uczelni ekonomicznych.

Pierwszym z tych czynników będzie tempo i rozmiar ograniczenia popytu na studia na tych uczelniach oraz wielkość skutków finansowych tego procesu dla szkół wyższych. Nie można wykluczyć, że ewentualny gwałtowny charakter tego załamania wywoła w uczelniach ekonomicznych energię niezbędną do wprowadzenia dwóch kierunków kształcenia, a być może także innych zmian.

Drugim czynnikiem może się stać wysysanie najlepszych potencjalnych kandydatów na studia ekonomiczne, zwłaszcza magisterskie i doktoranckie, przez uczelnie zagraniczne. O ile dotąd zjawisko to występuje w stopniu dość ograniczonym, można przypuszczać, że wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej i, czego nie można wykluczyć, zniesieniem wiz lub rozluźnieniem polityki wizowej przez Stany Zjednoczone, może ono w przyszłości zintensyfikować się.

Reasumując można zatem stwierdzić, że w ciągu najbliższych 2–3 lat wprowadzenie dwóch kierunków studiów na uczelniach ekonomicznych jest raczej mało prawdopodobne. Wydaje się natomiast pewne, że pod wpływem działania czynników zewnętrznych środowisko uczelni ekonomicznych będzie musiało powrócić do tej sprawy, czy też do szerzej rozumianej jakości kształcenia, w nieco dalszej perspektywie.

KRYSTYNA PIOTROWSKA-MARCZAK
Uniwersytet Łódzki

Studia ekonomiczne w strukturach uniwersyteckich

W czerwcu 1999 r. ministrowie edukacji z 29 państw podpisali w Bolonii deklarację, której celem było stworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Szczególne miejsce obrad, jakim uczyniono najstarszy w Europie uniwersytet (900 lat istnienia), wytworzyło specyficzną atmosferę do rozważań niezwykle istotnej kwestii dla rozwoju społecznego, jakim jest kształcenie na poziomie wyższym.

Inicjatywa podjęcia wspólnej dyskusji i podpisania aktu woli w postaci *Deklaracji Bolońskiej* wynikała z obserwacji trzech procesów: zwiększania się różnorodności systemów szkolnictwa wyższego, rosnącego zróżnicowania warunków naboru na studia wyższe oraz tworzenia sieci szkół wyższych poza ramami uniwersytetu, a w konsekwencji zacierania różnic między kształceniem uniwersyteckim i nieuniwersyteckim.

W tym kontekście ważne dla rozważań nad przyszłością szkół wyższych pozostają tendencje, które z jednej strony prowadzą do globalizacji społeczeństw, a w jej ramach do globalizacji edukacji, a z drugiej strony – do zachowania tożsamości narodowej, specyfiki kultury i odrębności poszczególnych krajów. Tendencje te łączą się z dążeniami do zachowania niezależności i autonomii uczelni, sprostania przez szkoły wyższe wyzwaniom otoczenia i konkurencji oraz zaspokojenia potrzeb społecznych.

Wymienione uwarunkowania w sposób wynikający z tradycji narzucają prymat w systemie szkolnictwa wyższego uniwersytetom. Wynika on przede wszystkim z powiązania przez te uczelnie jeżeli nie wszystkich, to większości dziedzin i specjalności naukowych. To właśnie wyznacza uniwersytetom przodującą rolę w zapewnianiu możliwości szerzenia wiedzy uniwersalnej, której podstawę stanowi wiedza humanistyczna. Dzięki autonomiczności uniwersytetów możliwe jest zachowanie ich apolitycznego charakteru i prowadzenie badań oraz kształcenia opartego na obiektywnych prawach nauki. Wszystko to wymaga „znalezienia odpowiedniej równowagi pomiędzy postępem a tradycją, odrębnością akademicką a społecznym i ekonomicznym dopasowaniem, spójnością programów kształcenia a wolnością wyboru przez studentów”¹. Tych wartości mają strzec ciała instytucjonalne, do których należy powołane w 2001 r. Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (European University Association – EUA). Jednym z celów tej organizacji są działania na rzecz umacniania znaczenia i rozwoju uczelni².

¹ A. Ostaszewska, B. Sławecki: *Wizja szkolnictwa wyższego w świetle Deklaracji Bolońskiej*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Łódź 2001, s. 292.

² J. Woźnicki: *Miejsce w przestrzeni*, „Forum Akademickie” 2002, nr 3.

Wszystkie przytoczone względy każą kierować uwagę na te kierunki kształcenia, na które otoczenie społeczne i gospodarcze zgłasza szczególne zapotrzebowanie. Należą do nich niewątpliwie ekonomia i zarządzanie. W związku z tym warto się zastanowić nad dwiema kwestiami: jak szerokie kręgi zatoczyło w Polsce w latach dziewięćdziesiątych szkolnictwo wyższe kształcąc w tych dziedzinach wiedzy oraz jaką rolę powinny odgrywać w tym obszarze uniwersytety. Przemiany społeczno-polityczne, które dokonały się w naszym kraju, wywarły wpływ na sferę edukacji. Przełomowe znaczenie miała ustawa umożliwiająca tworzenie szkół niepaństwowych, uchwalona w 1991 r. Towarzyszyła temu możliwość kształcenia odpłatnego. Na tym gruncie pojawiła się coraz bardziej rozbudowywana sieć szkół kształcących na potrzeby szeroko rozumianego biznesu.

Tabela 1. Studenci kierunków biznesowych

Rok ^a	Ogółem	Uczelnie	
		państwowe	niepaństwowe
1994	103 556	88 264	15 292
1995	138 965	104 564	34 401
1996	189 537	125 526	64 011
1997	259 934	146 772	113 162
1998	335 168	168 604	166 564
1999	394 926	189 662	205 264

^a Stan na 31 grudnia.

Źródło: B. Minkiewicz: *Zmiany na rynku edukacji menedżerskiej w latach dziewięćdziesiątych*, w: B. Minkiewicz (red.): *Zmiany na rynku edukacji ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Warszawa 2001, s. 18–20. Obliczenia własne.

Dane zawarte w tabeli 1 wskazują na ogromną dynamikę wzrostu liczby studentów na kierunkach biznesowych. Ogółem wzrost ten był 7-krotny, w szkołach państwowych 2-krotny, a w szkołach niepaństwowych 13-krotny. Jeśli odniesie się to do 4-krotnego wzrostu liczby studentów na wszystkich kierunkach, to trzeba uznać, że dynamika wzrostu liczby studentów kierunków biznesowych jest największa. Oznacza to, że tej grupie trzeba poświęcić największą uwagę, zarówno ze względu na jakość kształcenia, jak i miejsce kierunków biznesowych w otoczeniu akademickim. Należy podkreślić, iż zainteresowanie studiami z ekonomii i zarządzania (czyli, inaczej mówiąc, popyt na kształcenie w tym zakresie) wywołuje określone reakcje po stronie podażowej oraz że są to kierunki studiów, na których uczelnie mogą zarobić, prowadząc odpłatne studia zaoczne i wieczorowe. W związku z tym warto przeanalizować, jak na zapotrzebowanie rynku zareagowały szkoły wyższe różnych typów, łącznie z tymi, które do 1990 r. nie podejmowały się edukacji w dziedzinie szeroko pojętej ekonomii i zarządzania.



Tabela 2. Struktura procentowa studentów I roku na kierunkach ekonomicznych w 2000 r.

Typ uczelni	%
Uniwersytety	14
Wyższe szkoły techniczne	8
Akademie rolnicze	2
Akademie ekonomiczne	9
Wyższe szkoły pedagogiczne	2
Państwowe wyższe szkoły zawodowe	4
Wyższe szkoły morskie	1
Akademie wychowania fizycznego	1
Niepaństwowe szkoły wyższe	59

Źródło: T. Wojciechowski, L. Haligowski: *Prognozy popytu*, „Forum Akademickie” 2002, nr 3. Zestawienie własne.

Jak widać z danych przedstawionych w tabeli 2, do procesu kształcenia na kierunkach ekonomicznych włączyły się niemal wszystkie typy szkół wyższych z wyjątkiem artystycznych i medycznych (choć w tych ostatnich po 2000 r. zaczęto tworzyć wydziały kształcące w zakresie zdrowia publicznego, na których uczy się także zarządzania instytucjami ochrony zdrowia). Wszystko to oznacza, że ekonomii i zarządzania można nauczać wszędzie, tzn. w każdym otoczeniu edukacyjnym. Analiza danych zawartych w tabeli 2 pozwala na sformułowanie wniosku, że w kształceniu ekonomistów na poziomie wyższym dominują szkoły niepaństwowe, których profil nauczania jest względnie jednorodny i nastawiony na edukację w omawianym obszarze. Trzeba jednak zauważyć, że w ostatnich dwóch latach, ze względu na zmiany popytu, w uczelniach tych zaczynają się pojawiać inne dyscypliny kształcenia, takie jak psychologia czy politologia.

Drugie miejsce w dziedzinie kształcenia ekonomistów zajmują uniwersytety, trzecie – akademie ekonomiczne, a czwarte – uczelnie techniczne. Pozostałe rodzaje szkół wyższych zajmują w strukturze kształcenia w tym zakresie dalsze miejsca (udział poniżej 5%). Warto zatem się zastanowić, czy każdy z tych typów uczelni ma w taki sam sposób kształcić ekonomistów, czy można wykorzystać specyfikę tych szkół oraz jaka rola i miejsce w tym zakresie przypada uniwersytetom.

Należy także zadać pytanie, dlaczego szkoły wyższe o tradycyjnie ukształtowanym profilu, takie np. jak uczelnie techniczne, rolnicze, pedagogiczne, morskie czy akademie wychowania fizycznego, zdecydowały się kształcić ekonomistów. Wydaje się, że główny powód jest jeden – pozyskanie pieniędzy z tytułu czesnego. Ponieważ wraz z rozwojem gospodarki rynkowej zapotrzebowanie na absolwentów kierunków ekonomicznych okazało się bardzo duże, to kształcenie w szkołach wyższych dotychczas prowadzących te kierunki stało się niewystarczające. Czyli, inaczej mówiąc, popyt przekroczył podaż i reakcja tym wywołana spowodowała konieczność rozszerzenia możliwości kształcenia ekonomistów, tam gdzie tyl-

ko formalnie było to możliwe. Wykorzystanie tej szansy dla uczelni, które wcześniej nie kształciły w tym zakresie stało się szansą na polepszenie ich sytuacji finansowej. Było to tym korzystniejsze dla tych szkół, że środki pochodzące z budżetu państwa zaczęły się stopniowo kurczyć, a popyt na studiowanie na kierunkach dotychczas ukształtowanych malał. Zatem wymienione wyżej państwowe szkoły wyższe podjęły się zadania, które wielokrotnie przerosły ich możliwości, zwłaszcza kadrowe. Ponadto od 1990 r. pojawiła się konkurencja w postaci uczelni niepaństwowych. Te z kolei chętnie wybierały profil kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania, gdyż kierunki te nie są wysoce kosztochłonne w porównaniu np. z kształceniem biologów, fizyków czy lekarzy, do którego niezbędne są drogo wyposażone laboratoria.

Na tle przedstawionych wyżej argumentów warto zadać pytanie, czy taka sytuacja jest korzystna przede wszystkim dla jakości kształcenia. Odpowiedź twierdząca mogłaby być udzielona tylko wtedy, gdyby wraz ze wzrostem liczby studentów w takim samym tempie zwiększała się liczba nauczycieli akademickich, co jednak w Polsce nie nastąpiło. W związku z tym powstała sytuacja paradoksalna. Nauczyciele akademicy zaczęli pracować w wielu uczelniach, czasem jednocześnie nawet w kilkunastu. Komentarz na ten temat jest zbędny.

Powstaje zatem pytanie, jakie szkoły wyższe są predestynowane do kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania. Wydaje się oczywiste, że są to akademie ekonomiczne, uczelnie niepaństwowe skoncentrowane na edukacji w tych dziedzinach i mające własną kadrę nauczającą, a także uniwersytety. Dla pozostałych szkół wyższych powinna to być sytuacja przejściowa, związana z procesem transformacji. W tym kontekście warto rozważyć szczególnie rolę uniwersytetów.

W dobie globalizacji i tworzenia, zgodnie z *Deklaracją Bolońską*, europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, miejsce uniwersytetów, jako ukształtowanych tradycją uczelni akademickich, jest szczególne. Wynika to przede wszystkim z:

- zogniskowania w jednej uczelni niemal wszystkich dziedzin wiedzy;
- potencjału tworzenia interdyscyplinarnych kierunków kształcenia (np. przyrodniczych, humanistycznych);
- koncentracji wysoko kwalifikowanej kadry;
- istnienia warunków do rozwoju kadry (wynikających z uprawnień do doktoryzowania i habilitowania);
- rozbudowanego i wszechstronnego zaplecza naukowego i dydaktycznego w postaci bibliotek;
- warunków do rozwoju i aktywizacji życia studenckiego (instytucjonalnego, w postaci organizacji, samorządu czy indywidualnego toku studiów);
- historycznej tradycji międzynarodowej, wyrażającej się we wspólnym prestiżu.

W tych warunkach kształcenie w zakresie ekonomii i zarządzania w uniwersytetach powinno być szczególne, ze względu na specyficzne okoliczności i możliwości wykorzystania potencjału całej uczelni.

Na czym zatem może się koncentrować proces kształcenia ekonomicznego w uniwersytetach? Do dyskusji i rozważenia pozostają następujące kwestie:

- kształcenie szerokoprofilowe, z rozbudowanymi podstawami wiedzy ogólnej;
- urozmaicanie oferty przedmiotów do wyboru;
- rozszerzanie oferty różnorodnych specjalności;

Krystyna Piotrowska-Marczak



- rozwój studiów podyplomowych;
- rozwój oraz podwyższanie jakości i efektywności studiów doktoranckich;
- włączanie studentów w prace badawcze;
- rozszerzanie współpracy i wymiany w ramach programów międzynarodowych;
- współpraca z krajowym i zagranicznym rynkiem pracy poprzez system biur karier;
- koncentracja na kształceniu na poziomie magisterskim, z ograniczeniem kształcenia zawodowego;
- położenie nacisku na kształcenie w ramach indywidualnego toku i indywidualnej organizacji studiów.

Zastanawiając się nad perspektywą rozwoju kształcenia ekonomistów na poziomie wyższym w układzie europejskim, trzeba zwrócić uwagę na kilka kwestii. Należy do nich wykorzystanie możliwości poszczególnych typów szkół wyższych i uwzględnienie tego w programach (w części dodatkowej, niezunifikowanej). Następnym problemem to nadanie szczególnego statusu kształceniu ekonomistów w strukturach uniwersyteckich, które powinno być nastawione nie na kształcenie zawodowe, ale na edukację szerokoprofilową, przygotowującą kadrę nie tylko dla praktyki gospodarczej, ale dla nauki, badań ekonomicznych, gremiów kierowniczych administracji, a także instytucji doradczych oraz politycznych.

Część II



Doświadczenia polskich uczelni we włączaniu się w europejski obszar szkolnictwa wyższego

Program podwójnych dyplomów jako metoda tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego – doświadczenia Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

1. Tworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego rozpoczęło się i współwystępuje wraz z szeroko rozumianymi procesami integracji. Jego początek jest związany z *Deklaracją Sorbońską*, w której podkreślono centralną rolę uniwersytetów w budowie kulturalnego obszaru Europy, tj. znaczenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego w procesie promowania mobilności obywateli, nowych możliwości pracy oraz ogólnego rozwoju. Deklaracja ta, podpisana 25 maja 1998 r. przez Wielką Brytanię, Francję, Niemcy i Włochy, zakładała, że proces ten powinien być zakończony do 2010 r. Konsekwencją przygotowania tego dokumentu była wspólna deklaracja 29 europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii 19 czerwca 1999 r.¹. Sygnatariuszem tej deklaracji była również Polska. W czasie konferencji ministrów edukacji z państw-sygnatariuszy, która odbyła się w dniach 18–19 maja 2001 r. w Pradze, dokonano podsumowania dotychczasowych działań oraz wytyczono dalsze kierunki prac. Na spotkaniu tym *Deklarację Bolońską* przyjęły również Chorwacja, Cypr i Turcja. Na połowę 2003 r. jest planowana w Berlinie kolejna konferencja ministrów edukacji, sygnatariuszy *Deklaracji z Bolonii*.

2. *Deklaracja Bolońska* zakłada, że do utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz do promowania tego systemu niezbędne są następujące działania²:

- przyjęcie czytelnych i porównywalnych systemów oceniania, w tym suplementu do dyplomu, w celu zwiększenia możliwości nie tylko zatrudniania obywateli, ale także wzrostu międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego;
- wprowadzenie dwustopniowego systemu szkolnictwa wyższego (pierwszy ma trwać minimum 3 lata, i umożliwiać uzyskanie stopnia zawodowego licencjata, uznawanego na europejskim rynku pracy, drugi powinien prowadzić do tytułu magistra i ewentualnie do stopnia naukowego doktora);

¹ Podstawowe dokumenty określające proces boloński są omówione w: A. Kraśniewski, B. Macukow: *Deklaracja Bolońska – i co dalej? Seminarium uczelniane Politechniki Warszawskiej* (22 maja 2002), „Miesięcznik Politechniki Warszawskiej” 2002, nr 6, s. 1–2.

² Ibidem, s. 2–3.



- ustalenie systemu uznawania wyników z innych uczelni, np. *European Credit Transfer System* (ECTS), prowadzącego do promowania mobilności studentów w skali międzynarodowej;
- likwidacja przeszkód uniemożliwiających przemieszczanie studentów, nauczycieli akademickich i personelu administracyjnego oraz uznawanie i waloryzacja okresów prowadzonych badań i procesów dydaktycznych;
- dążenie do zapewnienia wysokiej jakości realizowanych procesów dydaktycznych poprzez np. opracowanie porównywalnych kryteriów ocen oraz metodologii;
- promowanie europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego np. w sferze rozwoju zawodowego studentów i absolwentów, planów dotyczących mobilności, zintegrowanych programów nauczania, prac badawczych itd.

3. Formą współpracy w skali międzynarodowej, która w najwyższym stopniu i najpełniej realizuje cele oraz zadania prowadzące do powstania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego jest program podwójnych dyplomów. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu realizuje tego typu przedsięwzięcia z następującymi uczelniami:

- Ośrodkiem Studiów Europejskich i Instytutem Polityki Uniwersytetu Exeter (Anglia);
- Wydziałem Ekonomicznym Uniwersytetu Technicznego – Akademii Górniczej we Freibergu (Niemcy);
- Europejską Wyższą Szkołą Zarządzania ESCP-EAP w Paryżu.

4. Umowa o współpracy na zasadzie partnerstwa stron między Uniwersytetem Exeter a Akademią Ekonomiczną w Poznaniu została zawarta 28 lutego 1998 r., a jej głównym celem jest realizacja studiów równoległych, które umożliwią studentom z Exeter i z Poznania uzyskanie dwóch dyplomów: *Master of Arts* w dziedzinie studiów europejskich (Ośrodka Studiów Europejskich w Exeter) lub polityki paneuropejskiej (Instytutu Polityki w Exeter) oraz magistra ekonomii na kierunku *międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne* ze specjalnością w dziedzinie studiów europejskich w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. W programie tym mogą uczestniczyć osoby, które zostały przyjęte na studia na poziomie magisterskim przez Ośrodek Studiów Europejskich lub Instytut Polityki w Exeter i które ukończyły IV rok studiów w AE w Poznaniu. Studenci z Polski kształcą się przez jeden semestr na Uniwersytecie w Exeter, a następnie w AE w Poznaniu. Ostatnia faza programu to przygotowanie pod kierunkiem polskiego promotora pracy magisterskiej. Studenci z Exeter pragnący uzyskać tytuł zawodowy magistra ekonomii w czasie pierwszego semestru programu kontynuują studia w Anglii, a następnie przez jeden semestr kształcą się w Poznaniu. Praca magisterska jest przygotowywana pod kierunkiem promotora z Exeter. Realizacja całego programu jest koordynowana przez Radę Naukową, w której skład wchodzi przedstawiciele partnerskich uczelni.

5. Umowa o realizacji podwójnego dyplomu między Uniwersytetem Technicznym w Freibergu a Akademią Ekonomiczną w Poznaniu została podpisana 4 kwietnia 2001 r. W programie tym mogą uczestniczyć studenci polscy, którzy ukończyli VI semestr studiów w AE w Poznaniu z ogólną oceną dobrą oraz wykazują się bardzo dobrą znajomością języka

niemieckiego (zdanie egzaminu DSH – *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischen Studienbewerber*). Dotychczasowy okres studiów w Polsce jest w pełni uznawany przez stronę niemiecką, z czego część jako studia I stopnia, a 40% jako studia II stopnia (poziom magisterski). Program studiów we Freibergu musi być tak zbudowany, aby w ciągu semestru każdy student zdobył 30 punktów ECTS. W czasie trwania trzysemestralnych studiów we Freibergu wymagane jest zaliczenie 8 przedmiotów, w tym 4–5 z zakresu nauk o przedsiębiorstwie, 4 z zakresu nauk ekonomicznych oraz z dwóch grup przedmiotów specjalizacyjnych, które każdorazowo obejmują po 3 przedmioty (tabela 1). Oceny uzyskiwane w uczelni niemieckiej są przeliczane na oceny polskie według odpowiedniej skali. Ostatni, X semestr studiów jest realizowany w Poznaniu i przeznaczony głównie na przygotowanie i obronę pracy magisterskiej, która może być napisana w języku polskim lub niemieckim. W każdym z tych dwóch przypadków do pracy musi być dołączone obszerne streszczenie – w języku niemieckim (gdy praca powstaje w Poznaniu) lub w języku polskim (gdy jest ona w wersji niemieckiej).

Studenci z Freiberga, którzy chcą studiować w Poznaniu, muszą ukończyć przynajmniej 5 semestrów na Wydziale Ekonomicznym w Uniwersytecie Technicznym ze średnią 2,5, dobrze znać język angielski, a w czasie pobytu w Poznaniu obowiązkowo uczestniczyć w zajęciach z języka polskiego. Podobnie jak studenci polscy, również studenci z Niemiec studiuje w Poznaniu przez trzy semestry, a program zrealizowany we Freibergu jest uznawany za 40% studiów magisterskich w Akademii Ekonomicznej. W okresie studiów w Poznaniu w każdym semestrze muszą uzyskać 30 punktów ECTS.

Tabela 1. Program podwójnych dyplomów realizowany przez Akademię Ekonomiczną w Poznaniu oraz Uniwersytet Techniczny we Freibergu

Semestr	Akademia Ekonomiczna w Poznaniu	Uniwersytet Techniczny we Freibergu
I	3-letnie studia w AE w Poznaniu	Studia I stopnia we Freibergu
II		
III		Studia przygotowujące do licencjatu (ukończenie studiów I stopnia)
IV		
V		Semestr w ramach studiów II stopnia we Freibergu
VI		Program w języku angielskim realizowany w AE w Poznaniu
VII	3-semesterne studia we Freibergu	Studia indywidualne w języku angielskim lub niemieckim w AE w Poznaniu
VIII		Udział w zajęciach w AE w Poznaniu w języku polskim
IX		Studia we Freibergu, zdanie pozostałych egzaminów w ramach studiów magisterskich
X	Przygotowanie i obrona pracy magisterskiej w Poznaniu lub we Freibergu	Przygotowanie i obrona pracy dyplomowej we Freibergu lub w Poznaniu



W I semestrze powinni zdać 3–5 egzaminów ramach programu przygotowanego w języku angielskim, II semestr studiów w Polsce polega na realizacji tzw. programu indywidualnego i wymagane jest zdanie w języku angielskim lub niemieckim 3–5 wybranych przedmiotów. W czasie trwania ostatniego, III semestru należy zdać dwa wybrane przedmioty w języku polskim oraz otrzymać zaliczenie z zajęć z języka polskiego. IX semestr studenci niemieccy realizują w uczelni macierzystej, a w czasie ostatniego, X, przygotowują pracę dyplomową w Poznaniu lub we Freibergu.

Obrona pracy dyplomowej odbywa się w uczelni, w której ona powstała, a w Komisji Egzaminacyjnej każdorazowo uczestniczy przedstawiciel uczelni partnerskiej. Po ukończeniu studiów w Poznaniu i we Freibergu oraz po pomyślnej obronie pracy magisterskiej absolwenci programu otrzymują polski dyplom zawodowy magistra ekonomii, niemiecki dyplom akademicki *Diplom-Kaufmann (Diplom Kauffrau)* oraz suplement do tych dokumentów w postaci podwójnego dyplomu.

6. Kolejną umową międzynarodową zawartą przez Akademię Ekonomiczną w Poznaniu jest porozumienie o współpracy z 20 listopada 2001 r. z Europejską Szkołą Zarządzania ESCP-EAP w Paryżu, Oksfordzie, Berlinie i Madrycie. Jednym z ważniejszych postanowień tej umowy jest realizacja programu dyplomów multilateralnych. Studenci AE w Poznaniu po ukończeniu dwóch lat studiów mogą przystąpić do konkursowego postępowania kwalifikacyjnego na I rok trzyletnich studiów w zakresie zarządzania europejskiego, prowadzonych w ESCP-EAP w Oksfordzie, Madrycie, Paryżu lub Berlinie. Kandydaci z Poznania, którzy ukończyli trzy lata studiów, mogą kontynuować dwuletnie studia w uczelni partnerskiej. Po ich ukończeniu przygotowują w Poznaniu w języku polskim lub w uczelniach partnerskich w jednym z czterech oficjalnych języków (francuski, angielski, niemiecki, hiszpański) pracę dyplomową, a po jej pomyślnej obronie otrzymują oprócz dyplomu zawodowego magistra ekonomii również dyplom Grande École w Paryżu lub (i) *Master in Science* City University London lub (i) *Diplom Kaufmann/Kauffrau* w Berlinie. Podobne możliwości istnieją dla studentów uczelni partnerskich, którzy, po zrealizowaniu części studiów w Poznaniu oraz przygotowaniu i obronie pracy dyplomowej, oprócz dyplomów uczelni macierzystej otrzymują dyplom zawodowy magistra ekonomii w Poznaniu. Umowa dotycząca programu dyplomów multilateralnych jest oparta na zasadzie pełnego uznawania wyników studiów w uczelni macierzystej, a także na wykorzystaniu systemu ECTS.

7. Przedstawione powyżej trzy programy podwójnych dyplomów, realizowane przez Akademię Ekonomiczną w Poznaniu we współpracy z uczelniami brytyjską, niemiecką i francuską, w pełni potwierdzają przedstawioną wcześniej tezę, że ta forma współpracy jest najbardziej efektywną metodą tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego w sferze dydaktyki. Programy te w najwyższym stopniu spełniają cele sformułowane w *Deklaracji Bolońskiej*, gdyż:

- są oparte na dwustopniowym systemie kształcenia: licencjackim i magisterskim; warunkiem udziału w tych programach jest ukończenie 2–3 lat studiów w uczelni macierzystej (tj. studiów licencjackich), a dalszy proces kształcenia odbywa się w ramach studiów magisterskich uczelni partnerskiej;

Ryszard Barczyk



- warunkiem ich realizacji jest akceptacja systemu uznawania i oceniania wyników między uczelniami na podstawie systemu ECTS oraz wysoka jakość prowadzonych zajęć;
- zaakceptowane, w pełni porównywalne systemy ocen są podstawą nie tylko do wydania drugiego dyplomu przez uczelnię partnerską, ale także suplementu do dyplomu, w którym są przedstawione wyniki osiągnięte w czasie trwania studiów w obu uczelniach;
- warunkiem, który musi być spełniony w procesie realizacji analizowanych programów jest likwidacja wszelkich ograniczeń formalnych, administracyjnych i programowych między współpracującymi uczelniami;
- programy podwójnych dyplomów są jednocześnie znakomitą formą promocji poszczególnych uczelni oraz całego systemu europejskiego szkolnictwa wyższego.

Program podwójnych dyplomów jest nie tylko metodą tworzenia zintegrowanego systemu szkolnictwa wyższego, ale także może być bardzo ważnym czynnikiem przyspieszającym współpracę w skali międzynarodowej w sferze prac naukowo-badawczych. Niezbędne środki finansowe na ten cel mogą pochodzić z funduszy unijnych, np. z VI Programu Ramowego.

ANDRZEJ CZYŻEWSKI z zespołem*
Akademia Ekonomiczna
w Poznaniu

Na marginesie rozważań o europejskim wymiarze studiów ekonomicznych w Polsce

Zgodnie z postanowieniami *Deklaracji Bolońskiej*, do 2010 r. planuje się powstanie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz europejskiego obszaru badań naukowych. Dla polskich uczelni oznacza to możliwość i zarazem konieczność przeprowadzenia zmian w modelu szkolnictwa wyższego. To z kolei wiąże się z potrzebą opracowania wspólnego stanowiska szkół wyższych dotyczącego modelu studiów, systemu zapewniania jakości kształcenia oraz sposobów ich wdrażania. *Deklaracja Bolońska* zawiera sześć zasadniczych postulatów wskazujących sposoby realizacji celów, które przyświecają idei europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Są to:

- wprowadzenie systemu łatwo czytelnych oraz porównywalnych stopni i dyplomów;
- wprowadzenie studiów dwustopniowych;
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS), a w przyszłości rozwiniętych systemów oceny absolwentów w rodzaju systemu Tuning;
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników;
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia;
- propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu.

Wypowiadając się w tej kwestii, pragniemy wskazać, że:

- Udział w procesie bolońskim – czyli realizacji postulatów – jest dobrowolny. Uczestnictwo Polski w zintegrowanej Europie, a tym samym w europejskich obszarach szkolnictwa wyższego i badań naukowych, konkurencja między uczelniami, możliwość swobodnego przemieszczania się zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich oraz relatywna słabość (np. finansowa) polskich uczelni w porównaniu z zachodnimi, determinują konieczność wdrażania zmian. Nie obliuguje to jednak do jednolitego stanowiska. Wdrożenie postulatów *Deklaracji Bolońskiej* nie wyklucza realizowania swoich misji przez poszczególne uczelnie, nowatorskich sposobów kształcenia czy charakterystycznych (dla poszczególnych szkół wyższych) obszarów działalności.

* W skład zespołu wchodzi: dr Aleksander Grzelak, dr Tomasz Kujaczyński i dr Agnieszka Sapa z Katedry Makroekonomii i Gospodarki Żywnościowej Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

- Wdrażanie systemu zapewniania jakości kształcenia wiąże się przede wszystkim z koniecznością ustalenia, czy przyjąć jednomodelowy, czy wielomodelowy system akredytacji. Bardziej efektywny powinien być system, w którym jeden model akredytacji obowiązywałby wszystkie uczelnie, pozostałe oceny natomiast (wystawiane przez inne agencje akredytacyjne) mogłyby pozytywnie lub negatywnie wpływać na pozycję konkurencyjną uczelni. Aby taki system był efektywny, kryteria ocen i procedury kontroli, stosowane przez poszczególne instytucje, powinny być jasne, zrozumiałe, jednoznaczne i ogólnodostępne zarówno dla środowiska uczelnianego, jak i zewnętrznego. Agencje akredytacyjne powinny realizować przede wszystkim model zapewniania jakości kształcenia powszechnie obowiązujący w Europie.
- Podpisanie *Deklaracji Bolońskiej* nakłada na Polskę obowiązek zwiększenia przejrzystości krajowych systemów szkolnictwa wyższego, wzrostu ich wzajemnej konkurencyjności, tworzenia warunków do większej mobilności ludzi oraz zwiększenia możliwości zatrudnienia. Nie może to jednak oznaczać biurokratycznego ujednoczenia krajowych systemów szkolnictwa. Unifikacja studiów jest konieczna, głównie jednak w zakresie określania ram obszarów naukowych na poszczególnych kierunkach studiów. Nie można jednak przesadzać z nadmierną standaryzacją danych dyscyplin naukowych na poziomach podstawowym, średnim i wyższym. Tę kwestię należy pozostawić kadrcie nauczającej w danej jednostce.
- Wejście polskiego ekonomicznego szkolnictwa wyższego w obszar europejski jest jednak pożądane ze względów konkurencyjnych. Należy oczekiwać, że standaryzacja w zakresie porównywalności stopni, dyplomów i osiągnięć będzie z czasem warunkiem akceptowania kwalifikacji pracowników przez pracodawców. Wzbudza jednak wątpliwości pomysł mnożenia rodzajów dyplomów. O ile można zaakceptować, zgodnie zresztą z *Deklaracją Bolońską*, występowanie dwóch poziomów studiowania, o tyle kreowanie subpoziomów w przypadku I stopnia kształcenia jest niepotrzebnym mnożeniem bytów. Podział licencjatów na „akademicki” i „zawodowy” należy uznać za chybiony, a jego formalne wprowadzenie byłoby sztuczne chociażby ze względu na wymagania rynku pracy. Jest natomiast oczywiste, iż każdy student legitymujący się dyplomem licencjata z zakresu nauk ekonomicznych powinien mieć możliwość doprowadzenia swojej edukacji do poziomu magisterium. Uzupełnianie wiedzy powinno być realizowane przez szkoły akademickie. Program takich studiów musi mieć charakter uzupełniający i rozszerzający w odniesieniu do I poziomu. Być może należałoby się zastanowić nad zwiększeniem wymiaru godzinowego dla studiów tego typu bądź wydłużeniem okresu studiowania np. o jeden semestr.
- Za nieudowodniony, a tym samym chybiony, należy uznać wnioski o „dodatniej korelacji między skłonnością do mnożenia ścieżek studiów specjalności [...] i słabością kadry nauczającej oraz mętnością wizji u kierownictwa danej instytucji edukacyjnej”. Do formułowania wniosków dotyczących jakości kształcenia w poszczególnych uczelniach uprawniona jest Państwowa Komisja Akre-



dytacyjna, która na razie nie potwierdza tej opinii. Równocześnie kształcenia na specjalności nie można utożsamiać z kursami podyplomowymi czy dokształcającymi. Podział na specjalności w ramach kierunków studiów wynika zarówno z oczekiwań rynku pracy, jak i z istnienia określonych dyscyplin naukowych. Takie kształcenie nie przekreśla studiowania przedmiotów ogólnokierunkowych, jak to jest obecnie. Ponadto studiowanie na wyższych latach studiów zawsze wiąże się z przekazywaniem bardziej specjalistycznej wiedzy. Należy zatem podkreślić komplementarność specjalizacji względem ogólnego kształcenia ekonomicznego, a nie obawiać się jej substytucyjności. Ponadto kształcenie na specjalizacji podkreśla tradycje uczelni oraz osobowości jej nauczycieli.

- Niejasna jest idea wprowadzenia tylko dwóch kierunków studiów: *ekonomii* oraz *zarządzania*, skoro dopuszcza się możliwość kreowania przez uczelnie własnych dodatkowych „ekonomicznych kierunków studiów”¹. Uważamy, że powinna istnieć możliwość dowolnego kształtowania kierunków pod warunkiem posiadania odpowiedniego potencjału kadrowego przez daną uczelnię. Kierunek studiów ekonomicznych powinien być definiowany poprzez określone dyscypliny wiedzy (kryteria przedmiotu badań, język, metody i pola badawcze), wreszcie poddyscypliny, które organizują wiedzę przekazywaną studentom. Podejście praktyczne, dotyczące przyszłej roli, jaką student ma spełniać w gospodarce, powinno być podporządkowane temu pierwszemu podejściu, ze względu na potrzebę mobilności absolwentów w podejmowaniu pracy zawodowej.
- Kwestię jedno- czy dwustopniowego modelu kształcenia należy rozstrzygnąć, utrzymując istnienie obu rozwiązań. Konieczna jest jednak zmiana podejścia do studiów licencjackich (m.in. zwiększenie wymiaru godzinowego minimumów programowych, standaryzacja przekazywanej wiedzy, zaostrenie kryteriów przyjmowania na te studia).
- Nie należy przeceniać znaczenia reformy struktury studiów ekonomicznych w Polsce w poprawie ich konkurencyjności w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego. Sama reforma to jeszcze zbyt mało. Może ona co najwyżej usprawnić proces dydaktyczny, ujednostlić w pewnym zakresie standardy nauczania. Zdecydowanie ważniejszą rolę należy przypisać badaniom naukowym, ich finansowaniu oraz rozwojowi naukowemu kadr. Trzeba też położyć większy nacisk na współpracę naukową między uczelniami niż na ujednoczenie reguł organizacyjno-instytucjonalnych ich funkcjonowania czy narzucanie określonych problematyk w nauczaniu. Na takiej zasadzie należy włączać do procesu kształcenia ekonomicznego uczelnie z Europy Środkowo-Wschodniej. W ten sposób europejski obszar badawczy byłby mniej podporządkowany doraźnym interesom politycznym i w większym stopniu chronił niezależność naukową szkół wyższych.

¹ Por. U. Grzeleńska: *Co to jest kierunek studiów ekonomicznych?*, w: E. Panek (red.): *Kierunki studiów ekonomicznych – stan obecny i propozycje zmian. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 25–26 października 2002 roku w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa 2002.

„Publiczny” wymiar studiów ekonomicznych w Polsce?

1. Ten przyczynkowski komunikat powstał przede wszystkim dlatego, że dyskutowane na konferencji – zasadnicze dla studiów ekonomicznych – kwestie zostały wpisane w nadmierne zawężone pole widzenia. Zabierając głos w dyskusji, chciałbym zrekonstruować horyzont, w jakim, moim zdaniem, powinny być postrzegane studia ekonomiczne. Zdaję sobie sprawę, że postawione niżej pytania ani nie ułatwią dyskusji, ani nie poprawią samopoczucia dyskutantów, ale trzeba je zadać, abyśmy nie byli posądzeni o „chodzenie na skróty”.

- Czy dopuszczalne jest – nie tylko organizacyjne, ale „ideowe” – oderwanie uczelni ekonomicznej od uniwersytetu, który w dziejach Europy pełnił misję kulturową nie do przecenienia?
- Czy można zakładać, że aktywność gospodarcza człowieka realizuje się jedynie w organizacjach, których podstawą jest własność prywatna (a czego konsekwencją jest oczywista addytywność: przedsiębiorstwu prywatnemu odpowiada gospodarstwo domowe)?
- Oba wspomniane ograniczenia sprawiają, że poza podstawowym obszarem zainteresowań ekonomii znalazła się sfera tego, co „publiczne”¹; w rezultacie mechanizm rynkowy uzbrojony w technologie informacyjne staje się główną siłą sterującą życiem społecznym. A więc – posługując się skrótem i obrazem – można stwierdzić, że poźegnawszy się z uniwersytetem, akademia ekonomiczna przekształca się w politechnikę.

Obawiam się, że prowadzenie dyskusji w tak ograniczonym kontekście może doprowadzić nie tyle do zbyt uproszczonych, ile do błędnych rozwiązań. Oczywiście działania przystosowawcze, zmierzające do wpisania polskiego szkolnictwa ekonomicznego w jednolitą przestrzeń studiów uniwersyteckich w Europie, stwarzają konieczność zsynchronizowania systemu, kompatybilności programów, jednolitego systemu punktacji przedmiotów, porównywalności sylabusów, nostryfikacji dyplomów itp. Takim procedurom akcesyjnym poddana została oczywiście gospodarka i najważniejsze sfery życia społecznego, a więc w tym względzie robimy to,

¹ Będę zmuszony pisać „publiczny” używając cudzołowy, aby podkreślić, że staram się je oczyścić z wypaczeń interpretacyjnych, jakimi obrosło. „Sfera publiczna” to nie postsocjalistyczny relikwyt ani wyłącznie obszar dominacji państwa (kojarzonego albo z władzą, albo z budżetem). Pojawiające się tu – niewątpliwie – trudności interpretacyjne staram się przezwyciężyć wpisując klasyczne jej rozumienie, jako *koinon* (Hannah Arendt), w strukturę społeczeństwa sieci (Manuel Castells), albo też dopuszczając organizacje spontaniczne (Francis Fukuyama) do realizacji „usług społecznego interesu gospodarczego” (terminologia Unii Europejskiej).

co robią inni. Będąc nauczycielami akademickimi, powinniśmy jednak wykazać się wyższym poziomem samoświadomości, ta zaś wymaga od nas uniknięcia takiej sytuacji, w której synchronia spycha na dalszy plan diachronię, zwalniając nas z konieczności zadawania pytań typu: Czy wiemy, ku czemu zmierzamy? Czy potrafimy przewidzieć, jakie będą skutki naszych decyzji? Jakim krajem będzie Polska, kiedy nasi absolwenci dołączą do elit władzy i biznesu?

To, że jesteśmy nauczycielami akademickimi uczelni publicznej, obliguje nas, byśmy ujmowali sprawy kształcenia ekonomistów możliwie szeroko, abyśmy przypadkiem sami nie stali się ofiarą „dyscyplinarnych” ograniczeń i wyprowadzonych z nich wąkospecjalistycznych diagnoz. Potraktujmy jak ostrzeżenie McLuhanowską definicję specjalisty: „specjalista to człowiek nigdy nie popełniający małych błędów, lecz ochoczo pędzący ku wielkim”.

2. Nie zamierzam wszczynać dyskusji na temat żywotności czy „zierzchu” Humboltowskiemu modelowi uniwersytetu, ale czy nie przyczyniamy się do pogłębienia kryzysu tej szacowanej instytucji opowiadając się raczej za menedżerskim niż uniwersyteckim modelem kształcenia i studiowania? Wybór pierwszego wariantu jednoznacznie przekłada się na rozumienie tego, czym jest kształcenie i jakie formy powinno przybierać. Pojawiających się tu różnic nie będę szczegółowo analizował, ograniczę się jedynie do zestawienia (a raczej przeciwstawienia) dwóch kluczowych pojęć: kształcenie jako *Bildung* versus kształcenie jako trening. Ten ostatni, odewany od uniwersum – jako tego, co dostępne poznajacemu rozumowi – łatwo przekształca się w „proces obróbczy”, którego efektem będzie już tylko produkcja „praktyków” – na poziomie licencjatu; i technokratów – na poziomie magisterskim. Przytoczone tu określenia służą do uświadomienia i zobrazowania jeszcze jednej zależności. Otóż dominująca w naukach ekonomicznych „mechanicyzyczna epistemologia” przekłada się na taką formę kształcenia, której rezultatem jest – jak to określił Alfred Whitehead – umysł w koleinach². Jego propozycja, mająca „wyprowadzić umysł z kolein”, nie polegała na uzupełnieniu wiedzy specjalistycznej wiedzą bardziej ogólną, ale zmierzała ku wywindowaniu kształcenia w obszar aktywności twórczej (szczególną rolę miała w zamyśle Whiteheada spełnić sztuka). Jestem ostrożniejszy i dlatego formułuję następującą tezę: skutecznym antidotum na zbyt wąkoszawodowe postrzeganie rzeczywistości społecznej może być właśnie sfera publiczna.

W nadawanym jej w tym tekście znaczeniu nie funkcjonuje ona jako płaszczyzna odniesienia dla treści wykładanych na studiach ekonomicznych, bo ani finanse publiczne, ani pojawiające się tu i ówdzie w programach *zarządzanie organizacjami niedochodowymi* znaczenia tej sfery nie wyinterpretowują.

W tym miejscu zmieniam formę gramatyczną zdań i będę używał czasu przeszłego, aby zilustrować sygnalizowane zjawiska konkretnymi przykładami.

3. Od czasów „protorenesansu” naukowego (XII w.) uniwersytety kształciły elity intelektualne, ich członkowie uprawiali profesje, które nie bez powodu były określane jako tzw. wolne zawody. Były „wolne” nie tylko w takim znaczeniu jak *artes liberales*, ale wolne dlatego, że nie będąc uwikłane obowiązującą w praktyce sprawnością działania, mogły stać na straży wartości fundamentalnych dla życia społecznego, takich jak ład prawny i przestrzen-

² „Každy zawodowiec przyczynia się do postępu we własnej dziedzinie, ale jest to postępek w jednej koleinie”. A. Whitehead: *Nauka a świat współczesny*, Warszawa 1988, s. 204.

ny, sprawiedliwość, zdrowie ludzkie, środowisko higieniczne i estetyczne itp. Ich wysoki – by nie powiedzieć wyjątkowy – prestiż społeczny możemy wyjaśnić tylko świadomością powołania (łacińskie *pro-sum*) do wykonywania odpowiedzialnych zadań społecznych.

I oto zmiany zachodzące w ostatnich latach spowodowały przekształcenie się „wolnych zawodów” w usługi profesjonalne, dające intratne zatrudnienie specjalistom. Trend jest bardzo wyraźny: jest nim sprowadzenie usług profesjonalnych jedynie do funkcji spełniającej się w obsłudze biznesu. Nie dziwi już, że profesjonalista został zredukowany do roli eksperta-technokraty. Mogło się tak stać dlatego, że szkolony w koleinach umysł nie zrozumiał, jakie jest znaczenie wymiaru tego, co „publiczne”, albo też jego zetknięcie się z tą sferą było zbyt powierzchowne. Tak więc przyczyną zasadniczej zmiany społecznej roli „wolnych zawodów”³ jest nieobecność pełnego wymiaru tego, co „publiczne” w kształceniu profesjonalistów, bo ów pełny wymiar nie wyłoni się z fragmentaryczności ujęć (jaką dają finanse publiczne, prawo administracyjne, czy „zarządzanie samorządem” – *sic!*); a jeśli nawet powstałoby jakieś częściowe wyobrażenie o tym, co „publiczne”, to i tak będzie ono błędne, ponieważ nie ma w nim usług.

4. To, co „publiczne” pojawia się nie tylko w tle zagadnień podejmowanych przez profesjonalne praktyki, ale jako podstawowa płaszczyzna odniesienia, z której wyprowadzane zostają obowiązujące w życiu społecznym normy, definiowane znaczenia i weryfikowane sensy. Sfera publiczna – wyraźnie nam o tym przypominał Jan Patočka – to obszar aktywności społecznej (*koinon*), w której ujawnia się *poimos*, bez którego nie ma autentycznego dialogu, ten zaś jest osnową demokracji itd. itp. Bez odwołania się do tego wymiaru i wypełniających go aktywności będziemy bezsilni wobec pojawiających się powszechnie prób przeniesienia zestandardyzowanej wizji świata, wypracowanej przez pozytywistyczne przyrodznawstwo, w obszar życia wspólnot lokalnych czy narodowych. Niemal metodyczny wymóg problematyzacji; misja polegająca na kreowaniu wielowymiarowego obrazu świata; obowiązek obrony przed niepożądanym instrumentalizowaniem wartości itp. – oto podstawowe relacje, które sprawiają, że konieczne jest zachowanie autonomii usług profesjonalnych.

Jeśli więc przedstawiciele usługowych praktyk profesjonalnych mają zajmować pozycję społeczną porównywalną z tą, jaką była zarezerwowana dla przedstawicieli „wolnych zawodów”, to muszą w swoich wyborach, wypowiedziach, działaniach, radach i konsultacjach uwzględniać wymiar „publiczny”. Ścisłe związki z biznesem, komplementarność świadczeń czy *outsourcing* – obojętnie, jakbyśmy tę relację nazwali – nie może oznaczać konwergencji; współpraca wynikająca z realizacji zlecenia nie może być traktowana jako zanik świadomości powołania do wykonywania odpowiedzialnej profesji. Wprost przeciwnie, nawiązanie trwalszej współpracy z biznesem powinno być dla usługowej praktyki profesjonalnej szczególnego rodzaju okazją do wzmożenia procesów „akulturacji” przebiegających w przeciwną stronę, przez co rozumienie przenikanie znaczenia wymiaru „publicznego” do hermetycznych decyzji menedżmentu.

W jaki jednak sposób usługi profesjonalne (świadczone przez ekspertów, konsultantów, doradców, radców itd.) mogłyby spełniać tę dobroczynną dla całości życia społecznego rolę, skoro wymiar „publiczny” z trudem przebija się przez prywatny, a same usługi pojawiają się jedynie jako marketingowy dodatek do towarów?

³ Ma ona swój odpowiednik w procesie przekształcenia rzemiosła w *small business*.

Wypada więc wyraźnie podkreślić, że w kształceniu ekonomistów w uczelniach publicznych występuje podwójna luka edukacyjna i programowa. Tworzy ją brak pełnej wiedzy o tym, czym jest (a właściwie czym być powinna) „sfera publiczna”, a po wtóre, nakłada się na nią niewiedza o usługach, traktowanych niezmiennie jako sektoralne *residuum* albo dodatkowe „opakowanie” towaru.

5. Jedną z kluczowych kwestii diskutowanych nie tylko na tej konferencji, ale w całym środowisku akademickim jest jakość kształcenia, sprawa akredytacji kierunków, uznawalności certyfikatów itd. Interesującą analizę tego pędu ku jakości przeprowadził Bill Readings (autor książki *The University in Ruins*) wykazując, że ów zwrot ku „doskonałości”, jak go nazywa, jest przejawem kryzysu, który objął uniwersytety i – dodajmy – akademie. Skoro *Bildungs* (rozumiane jako kształtowanie osobowości przez wprowadzanie w szeroko pojętą kulturę) zostało zastąpione przez trening, to tym samym rozerwana zostaje spójność „procesu” (tworzenie wiedzy w podstawowych badaniach naukowych) i „produktu” (wpajania treści kulturowych w trakcie kształcenia), czyli zniesione zostają podstawy, na których był oparty model uniwersytetu Humboldta. Stąd już tylko krok do przekształcenia uniwersytetu w przedsiębiorstwo gospodarki rynkowej świadczące usługi edukacyjne i dające ambitniejszą, bo naukowo-dydaktyczną, pracę (proces); i krok następny – do postrzegania jego „produktu” w kategoriach „doskonalenia zasobów ludzkich” (efekt).

Ktoś mógłby spytać, czy to źle, że stawiamy na jakość kształcenia i doskonalenie zasobów ludzkich?

Jeśli wydaje się nam, że sprawy zmiierają we właściwym kierunku, to nasze dobre samopoczucie można wytłumaczyć wieloznacznością samej kategorii, jaką jest „jakość”. Readings zwraca naszą uwagę na to, że nawet gdybyśmy zastąpili ją takimi słowami jak doskonałość (*excellencia*) czy perfekcja, to i tak jej zapewnianie (egzekwowanie) będzie przypominać zasadę maksymalizacji zysku, bo wystandaryzowana jakość jest pozbawiona treści, ponieważ każde dorównywanie normom nie ma głębszych treści. W tym, co będziemy robić, pewnie będziemy lepsi, wydajniejsi, może – w jakiś sposób – również bardziej perfekcyjni, ale problem nie w tym, by coś robić coraz lepiej, ale by najpierw robić słuszne/właściwe rzeczy. Paradoksalnie, za sprawą rozumianej normatywnie „jakości”, niestety, możemy od spełnienia tego postulatu (*excellencia*) coraz bardziej się oddalać. Aby potwierdzić, że to nam grozi, podam dwa przykłady.

Zacznijmy od „mistrza”. „Doskonalenie” procesu kształcenia – traktowanego albo jako „proces obróbczy”, albo jako „alokacja zasobów wiedzy” – ma niewiele wspólnego z samodoskonaleniem, bo eksperta-profesjonalistę nie obowiązuje już – jak to było w odniesieniu do „wolnych zawodów” – zgodność etosu zawodowego z etyką prywatności.

Co zaś się tyczy studenta, to gładkie przekształcenie go w klienta sprawia, że z dawnej relacji „mistrz–uczeń” nie pozostaje już nic, bo student staje się konsumentem nie tylko odpowiednio spreprowanej, ale spakowanej wiedzy, która coraz mniej różni się od całej reszty gadżetów, jakie kupuje w trakcie studiów (Readings pisze: „na wzór pamiątek z Disneylandu”). Jego konkluzję przytaczam *in extenso*: „Obecne zamieszanie wokół nauczania wynika z prostego konfliktu, jakiego wymaga nauka, a administracyjną logiką, która promuje sprawne przekazywanie informacji. Uważam, że celem nauczania nie powinno być wytwarzanie autonomicznych podmiotów, które rzekomo stają się wolne dzięki informacjom przyswojonym w toku studiów. Nauczanie – po

zrzeczeniu się roszczeń do autorytetu i autonomii – lepiej pojmować jako sieć obowiązków. Transgresyjna siła nauczania jest nie tyle wypadkową określonych treści, ile zgody na czasowość zapytania, która sprawia, że pedagogika nie może zostać zdefiniowana w kategoriach transakcji, której zakończeniem jest wystawienie stopnia albo przyznanie dyplomu. Pragmatyzm instytucjonalny pozwala na nowo przemyśleć modernistyczne twierdzenie, że uniwersytet dostarcza modelu racjonalnej wspólnoty, jest mikrokosmosem sfery publicznej⁴.

Tak więc uczelnia (uniwersytet) staje się takim wyróżnionym miejscem, gdzie powinno się rozważać problemy integralnie związane ze sferą publiczną; odnoszące się do „bycia razem”, bycia między ludźmi (*inter homines esse* – tak definiowała to, co publiczne Hannah Arendt); do jakości życia, a więc w końcu do celów i sposobów gospodarowania. Wobec słabnącego znaczenia państwa w globalizującym się świecie, to rozważenie – ów namysł – urastają do rangi misji społecznej akademii.

6. Wypada teraz przedstawić najważniejsze implikacje, jakie wywołałoby wprowadzenie do programu studiów ekonomicznych sfery „publicznej” w pełnym wymiarze. Ponieważ jest to konferencja dotycząca przyszłego kształtu studiów ekonomicznych, więc nie płaszczyzna szczegółowych rozwiązań programowych, ale rozważania o charakterze całościowym są tu jak najbardziej stosowne. Chciałbym więc swoją wypowiedź skierować w sferę zagadnień, które znajdują wyraz w formułowaniu misji akademii ekonomicznych. Proponując takie podejście, zakładam, że dopiero z tych „strategicznych” rozstrzygnięć należy wprowadzić wnioski dotyczące układu przedmiotów i zawartości programów studiów.

W nawiązaniu do zasadniczej tezy tego komunikatu można zatem spytać, jakie byłyby następstwa uwzględnienia w programie studiów ekonomicznych – po pierwsze – pełnego wymiaru i znaczącej obecności tego, co „publiczne”, a po drugie – jakie mogłyby być konsekwencje wynikające z uświadomienia sobie, że chodzi jednak o usługi? Odpowiadając, nie będę wnikał w szczegóły, postaram się jedynie wykazać, że wyłoniłby się przed nami inny obraz gospodarki. Widzimy bowiem, że:

- Rozszerzony zostaje w zasadniczy sposób organizacyjno-własnościowy układ odniesienia, uwzględniający trójką własność: prywatną, publiczną (państwową i komunalną) oraz anii prywatną, anii publiczną. Tak złożona struktura organizacyjno-własnościowa jest zgodna z obrazem rzeczywistości społecznej, z jaką mają do czynienia ekonomiści. Wszystkie przewidywania potwierdzają, że znaczenie sektora po dwakroć tercjalnego (raz – „trzeci”, bo usługowy; dwa – że będąc usługowy, staje się coraz bardziej nieprywatny i niepubliczny) będzie się zwiększać. Zasadniczej zmianie ulega więc zakres interpretacji celów i środków, jakimi postępuje się dziś społeczeństwo gospodarujące. Nie możemy zapominać, ani udawać, że wybór jednej (lub dominującej) opcji (prywatno-rynkowej) nie będzie wpływał stymulująco na atrofie więzi społecznych, ułatwiając rozpowszechnianie się postaw, które Piotr Sztompka określa jako kulturę cynizmu, kulturę manipulacji i kulturę obojętności⁵.

⁴ B. Readings: *Zmierzch uniwersytetu?* (fragment książki *The University in Ruins*), „Res Publica Nowa” 2002, nr 11.

⁵ P. Sztompka: *Kryzys więzi moralnej w świecie współczesnym?*, Polska Akademia Umiejętności, Prace Komisji Zagrożeń Cywilizacyjnych, t. 2, Kraków 1999.

Jeśli usługi „publiczne” rozumieć jako zorganizowaną w specyficzny sposób formę obsługi określonej wspólnoty, to owa specyficzność wyraża się, po pierwsze, w uwzględnieniu rozszerzonego zestawu uwarunkowań społeczno-socjalno-kulturowych, a po wtóre – w uwzględnieniu różnych poziomów zaangażowania usługobiorców (członków owej wspólnoty), aż po samoobsługę.

- Podmioty świadczące usługi „publiczne” przybierają bardzo zróżnicowaną formę organizacyjno-własnościową, nadal pozostając usługodawcami. Dopuszczając nadto partnerstwo publicznoprawne, tym bardziej wymagają wypracowania usługowo-publicznej wersji zarządzania (nimi). Choćby dlatego, że wiele z nich to *quasi-przedsiębiorstwa*, funkcjonujące w strefie osłabionego oddziaływania mechanizmu rynkowego (*quasi-ryнку*); że inne są miary ich efektywności, inne sposoby artykułowania celów strategicznych itd. Czy mamy świadomość tego, że Polska ciągle stoi przed rewolucją menedżerską w sektorze usług „publicznych”?
- Perspektywa socjologiczno-makroekonomiczno-menedżerska nie wyczerpuje jednak zagadnienia. Wprowadzając perspektywę wspólnoty/społeczności lokalnej, w żaden sposób nie możemy stracić z pola widzenia jednostki, ludzkiego indywiduum. Jego wyeksponowanie jest nawet konieczne, bo w analizowanym tu układzie, obok dwóch ról przypisywanych mu zwykle przez nauki ekonomiczne (producenta/przedsiębiorcy i konsumenta) pojawia się trzecia. Rola ta nie zostaje – jak u Alvina Tofflera – wyprowadzona z prosumpcji, ale powinna być skojarzona z *servuction*, a więc inicjowaniem przedsięwzięć zmierzających do (samo)obsługi na poziomie gospodarstwa domowego i społeczności lokalnej. Dzięki nim kształtuje się nie tylko świadomość ekologiczna, ale umacnia więź społeczną, a w rezultacie wybory z „mieć” przesuwają się ku temu, by „bardziej być”. W zmienionym, bo wcale nie nowym, rozumieniu jakości życia, niekoniecznie kupowanie i posiadanie, ale użyczenie i wspólne korzystanie mogą się okazać najlepszym środkiem zaspokajania niektórych potrzeb.

7. Przedstawione wyżej zagadnienia przekładają się na bloki przedmiotów i moduły dydaktyczne. Tym się tutaj nie będę już zajmował. Pragnąłbym jedynie zwrócić uwagę na to, że, niestety, koniecznego tu do zastosowania układu przedmiotów nie da się wyprowadzić (ani tym bardziej pogodzić) z istniejącej – i proponowanej jako pragmatycznie uzasadniona – z dwuwydziałowej struktury akademii ekonomicznych. Jeśli układ: Wydział Ekonomii i Wydział Zarządzania zostanie zachowany, to specjalność *usługi publiczne* (w znaczeniu owym usługom tu nadawanym) powinna się wyodrębnić jako studia międzywydziałowe.

Ten końcowy już wniosek uzupełnię tylko krótkim komentarzem (choć komentarzy może być więcej): ponieważ struktury wydziałowe są niedrożne, znikome są szanse, by takie wielodyscyplinarne studia mogły się pojawić w ofercie dydaktycznej akademii ekonomicznych, będących *notabene* uczelniami publicznymi⁶.

⁶ Kiedy piszę te słowa, mija właśnie drugi miesiąc od momentu złożenia władzom dziekańskim Wydziału Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Poznaniu propozycji (wraz z założeniami programowymi) uruchomienia specjalności *zarządzanie usługami publicznymi*. Jak dotąd – żadnych reakcji; stąd powyższy wniosek.

RYSZARD S. DOMAŃSKI
Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych
w Warszawie

Europejskie standardy kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim

Wprowadzenie

Niewykluczone, że tytuł tego referatu nie jest realistyczny. Nie zadałem sobie trudu, by przestudiować prawo Unii Europejskiej w części dotyczącej kształcenia na poziomie wyższym, w tym zwłaszcza wymagań standardów kształcenia na poziomie wyższym w zakresie nauk ekonomicznych, definiujących te studia właśnie jako takie. Nie mam też pewności, czy jakieś – choćby ogólne – definicje standardów programowych kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim w zakresie kształcenia ekonomicznego oraz menedżerskiego zostały wypracowane przez europejskie organizacje zajmujące się kształceniem menedżerskim (takie jak EQUAL czy EFMD) i czy definicje takie są przedstawione w systemie EQUIS, który ma być europejskim „głównym narzędziem realizacji idei akredytacji opartej na wspólnych wymogach i standardach [przy jednoczesnym] koniecznym uwzględnianiu różnicowania szkół i programów”¹.

W ramach m.in. *Deklaracji Bolońskiej* i jej kolejnych wydań czynione są wysiłki na rzecz tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, czy europejskiej przestrzeni wiedzy, co ma w przyszłości doprowadzić do pełnej porównywalności wymagań i ekwiwalentności dyplomów. Na razie jednak, zdaje się, Unia nie reguluje kwestii uznawania dyplomów ukończenia studiów, pozostając przy ogólnej zachęcie do uznawania ich nawzajem (owo „nawzajem” odnosi się nie tyle do relacji między ministerstwami państw, ile między samymi uczelniami). W ten sposób już teraz jest ułatwione podejmowanie nauki w dowolnym państwie, a praktycznym tego i w końcu nader skromnym wyrazem są unijne programy wymiany studentów zakładające wzajemne uznawanie przez szkoły wyższe semestrów studiów odbytych i zaliczonych w uczelniach współpracujących.

Mówienie o europejskich standardach kształcenia ekonomicznego na poziomie licencjackim i magisterskim może być zabiegiem mało realistycznym nie tylko z powodu wyżej wymienionych przyczyn formalnoprawnych. Jest tak również ze względu na praktykę kształcenia z zakresu ekonomii i zarządzania, demonstrującą się w fakcie działania i funkcjonowania na mniej lub bardziej regulowanym i upaństwowionym rynku edukacyjnym państw unij-

¹ M. Ratajczak: *Standardy akredytacyjne dotyczące szkół biznesu: doświadczenia europejskie*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, maszynopis, s. 5, 7, b.d.w.

nych całego spektrum uczelni oferujących programy studiów i stawiających wymagania na bardzo zróżnicowanym poziomie, a jednak przyznających tak samo brzmiące tytuły zawodowe – *Bachelor, Licenciate, Master* – i odpowiadające im dyplomy ukończenia studiów wyższych. Praktyka ta znajduje usprawiedliwienie w przekonaniu, że „coraz trudniej jest opracowywać standardy dotyczące programów, tak aby uniknąć zarzutu dążenia do nadmiernej unifikacji”².

Stawianie kwestii europejskich standardów kształcenia ekonomicznego i biznesowego nie jest jednak, wbrew podniesionym tu zastrzeżeniom, zadaniem bez perspektyw, gdyż nie chodzi o poszukiwanie i ustalenie jakiegoś jednego kompleksowego wzorca obejmującego pełne programy studiów (co byłoby szkodliwe choćby właśnie ze względu na niebezpieczeństwo nadmiernej unifikacji programów), lecz o zdefiniowanie poziomu wiedzy bazowej.

Jeżeli zaś chodzi o poziom bazowej wiedzy ekonomicznej jako wspólnej podstawy do porozumiewania się w przedmiocie, w dobie oczywistego pogłębiania się kontaktów między krajami, organizacjami gospodarczymi i ludźmi, to sytuacja wygląda zgoła inaczej. W tym aspekcie, właśnie ze względu na praktykę kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania, podnoszenie kwestii europejskiego standardu poziomu kształcenia ma charakter realistyczny o tyle o, ile:

- 1) określone poziomy są realizowane jako takie przez uniwersytety o uznanej, przodującej roli w nauce i dydaktyce;
- 2) istnieje w miarę powszechne jednoznaczne rozumienie takich poziomów i brak ich realizacji powinien spychać uczelnie na podrzędne miejsca w ocenie pracodawców oraz kandydatów;
- 3) poziomy kształcenia i wiedzy zdobytej przez absolwentów mają znaczenie dla ich ubiegania się o miejsce w międzyosobowym podziale pracy;
- 4) poziomy te, w połączeniu z kryteriami oceny stosowanymi przez prowadzących rankingi (Państwową Komisję Akredytacyjną, Sekcję Uczelni Ekonomicznych Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego) otwierają uczelniom zagranicznym pole ekspansji na polski rynek.

Przesłanki realizacji europejskich standardów kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim

Ze strategicznego punktu widzenia chwili uwagi wymaga aspekt trzeci, tzn. wpływ, jaki poziomy kształcenia i wiedzy zdobytej przez absolwentów mają na ich ubieganie się o miejsce w międzyosobowym podziale pracy. Budujemy Polskę zintegrowaną z euroatlantycznymi strukturami politycznymi oraz chcemy tworzyć gospodarkę, która pozwala na realizowanie aspiracji narodowych i osobistych. Realizacja tych aspiracji jest uzależniona od miejsca w międzynarodowym i międzyosobowym podziale pracy oraz warunków systemu społeczno-gospodarczego, który pozwala (albo nie pozwala) aspiracje artykułować i realizować. Miejsce

² Ibidem s. 3.

w międzynarodowym i międzyosobowym podziale pracy zdobywa się w ostrej konkurencji między państwami, firmami i osobami – konkurencji o władzę i wpływy, o zyski, o stanowiska, o dochody.

Wszystko to oznacza (mimo rzucanych wyzwań, których wyrazem, zachowując proporcje, jest zarówno atak na World Trade Center – jako wyzwanie światowe – jak i prześladowanie młodego pracownika nauki w kraju, za to, że „zrobił magistra” w angielskim Cambridge, albo zgłaszanie do komisji dyscyplinarnej pracownika naukowego za to, że złożył podanie o dofinansowanie wyjazdu na konferencję naukową Royal Economic Society, z referatem będącym częścią programu badawczego katedry, którą kieruje), że wykształcenie i wiedza pozostaną najlepszymi narzędziami osiągnięcia wyższych pozycji w międzyosobowym podziale pracy, a dla narodów – wytrzymywania globalnej konkurencji. Znana prawda, że nie ma narodów mniej i bardziej zdolnych, są jedynie mniej i więcej inwestujące w siebie, nabiera coraz większej mocy wraz z postępującą globalizacją. W sposób oczywisty zatem rodzi się wołanie o takie programy nauczania na poziomie wyższym, które satysfakcjonują standardy wiedzy i umiejętności wymagane od pracowników przez firmy wciągnięte w międzynarodową konkurencję.

Uznane standardy kształcenia ekonomicznego na poziomie licencjackim i magisterskim

W kształceniu ekonomicznym i biznesowym istnieją wypracowane, międzynarodowe standardy określone jako *basic*, *intermediate* i *advanced*, odzwierciedlane przez poziom wykładu, głębię analizy (a więc poziom wykorzystywanych podręczników) i tu możemy się odwołać do przykładów w naszym kraju już znanych i oswojonych.

Kurs ekonomii w polskich uczelniach ekonomicznych i biznesowych kończy się na ogół na poziomie podstawowym (*basic*), wyznaczanym poziomem podręczników R.B. McKenziego, P.A. Samuelsona albo D. Begga i R. Dornbusha. Ten poziom uznawany jest w Polsce za wystarczający nie tylko jako podstawa do tytułu licencjata, ale także magistra ekonomicznych i biznesowych kierunków studiów, a w skrajnym (znanym mi) przypadku również jako wystarczająca podstawa egzaminu doktorskiego. Tymczasem porównywalność standardów kształcenia ekonomicznego w Polsce i na świecie wymaga, by kurs ekonomii na studiach licencjackich (odpowiednik *Bachelor*) opierał się na podręcznikach poziomu średniego (*intermediate*), klasy np. podręcznika autorstwa H.R. Variana w przypadku mikroekonomii, czy S. Morleya albo R. Barro bądź H. Taylora w przypadku makroekonomii. Na przykład książka Halla R. Variana *Intermediate Microeconomics. A Modern Approach* należy do najbardziej popularnych na świecie, standardowych podręczników do mikroekonomii na poziomie średnim, a więc na poziomie, który zatrzymuje się w analizie ekonomicznej na statystyce porównawczej i uznawany jest, według standardów międzynarodowych, za wystarczający na studiach ekonomicznych i biznesowych do uzyskania stopnia *Bachelor* (licencjatu). Dopiero właśnie wykład oparty na podręcznikach poziomu średniego i zdane na ich podstawie egzaminy upoważniają do ubiegania się o stopień *Bachelor*.

Studia magisterskie zaś konsekwentnie muszą się opierać na podręcznikach poziomu wyższego (*advanced*), jak np. Variana *Microeconomic Analysis*, Krepsa *Microeconomic Theory* albo (tłumaczonej właśnie w Wyższej Szkole Handlu i Finansów Międzynarodowych) *Micro-*



economic Theory Jahlego; w przypadku zaś mikroekonomii – *Lectures on Macroeconomics* Blancharda i Fischera czy niedawno przetłumaczonej na polski przez Adama Szeworskiego *Macroekonomii dla zaawansowanych* P. Romera.

Podręczniki do teorii ekonomii poziomu zaawansowanego do tej pory (poza dwoma wyżej wymienionymi) nie były przekładane na język polski i nie są w Polsce wykorzystywane do nauki ekonomii na studiach magisterskich i doktorskich – słowem nie weszły jeszcze „w życie”. Fakt ten sprawia, że ekonomiczne i biznesowe studia magisterskie w Polsce nie spełniają standardów międzynarodowych – poruszamy się jak gdyby po niższej orbicie i nie jest możliwe wejście na orbitę wyższą bez importu nauczycieli z renomowanych ośrodków albo bez zatrudniania polskich absolwentów renomowanych uniwersytetów, którzy potrafiliby na odpowiednim poziomie poprowadzić wykłady, a którzy obecnie są wysysani przez sektor gospodarczy, zwłaszcza bankowy.

Co prawda metoda wywodu powinna być taka: najpierw ustalamy merytoryczne wyróżniki poziomu licencjackiego i magisterskiego w kształceniu ekonomicznym i biznesowym, a potem piszemy podręczniki adekwatnie do zdefiniowanych standardów. Atoli ponieważ drzwi zostały już szeroko na świecie otwarte i mamy już podręczniki, z których bardziej znane wymieniałem, to możemy skorzystać z definicji niejako *a posteriori*, odwołując się właśnie do treści podręcznikowych.

Rozróżnienie poziomów kształcenia ekonomicznego i biznesowego na licencjacki oraz magisterski opiera się więc na:

- wprowadzaniu bardziej skomplikowanych zagadnień (takich np. jak analiza dynamiczna jako naturalne rozwinięcie statyki porównawczej), a stąd i bardziej złożonego aparatu matematycznego (w miejsce lagranżianów pojawiają się hamiltoniany);
- sposobie wykładu i zadawania pytań: na poziomie wyższym na ogół nie stawia się problemów typu „znajdź rozwiązanie”, ale raczej „udowodnij, że...”;
- wyjściu poza schematy zależności deterministycznych na rzecz procesów stochastycznych;
- poszerzeniu głębokości i spektrum analizy; analiza jest poszerzana przede wszystkim o element inwestycji czy o elementy gry podmiotów walczących o rynek – zaledwie sygnalizowany w podręcznikach poziomu średniego (jak np. podręczniku Variana w rozdziale o oligopolu), co jest naturalne, gdy przechodzimy do zagadnień dynamicznych; spektrum analizy poszerzane jest też w wyniku uchylenia założeń konfraktycznych i badania wpływu na zachowania podmiotów kolejno uwzględnianych czynników, takich np. jak efekty zewnętrzne, niepewność, nierówna informacja albo czynników odzwierciedlających słabości charakteru ludzi i instytucji (pokusa nadużycia, piekarniarstwo, kamuflaż itp.).

W nauczaniu teorii ekonomii rozwój i postęp w osiągnięciu wyższych poziomów tylko częściowo polega na stosowaniu sformalizowanych, rygorystycznych dowodów głoszonych też. Równie ważny, a może i istotniejszy, jest ten aspekt rozwoju myśli ekonomicznej, który opiera się, po pierwsze, na analizowaniu kolejnych czynników wpływających na wybory, po drugie – na poszukiwaniu i odkrywaniu problemów wspólnych odległym wydawałoby się dziedzinom, po trzecie wreszcie – na odkrywaniu treści ekonomicznych w zachowaniach i zjawiskach zdawałoby się odległych od dominium ekonomii. Zawsze jednak chodzi o czyn-

niki i aspekty funkcjonalne, tzn. takie, które dotyczą danego zjawiska czy procesu gospodarczego, albo wreszcie obszarów zachowań pozarynkowych niezależnie od tego gdzie, w jakim kraju czy części świata występują. Analiza ekonomiczna wchodzi coraz śmielej na pola odległe na pierwszy rzut oka od dominium ekonomii i poddaje ekonomicznej interpretacji cechy ludzkiego charakteru: pieczeniactwo (z angielska *free riding*), dbałość (*care*), pokusę nadużycia (*moral hazard*), umizgiwania się (*signaling*) czy np. zwodzenia (*agency problem*), zazdrość (*envy*) – a więc cechy ogólnoludzkie. Stąd płyną wątpliwości po pierwsze co do istnienia tzw. specyfik narodowych w wyborach ekonomicznych, a po drugie co do potrzeby pisania podręczników do teorii ekonomii „specyficznych dla danego kraju” (jak chwalony właśnie za to, a dobry skądinąd, podręcznik Cabana). Dla wybranego kraju specyficzna powinna być raczej polityka gospodarcza, zawsze jednak powinna odwoływać się do ogólnych reguł wyboru i zasad odkrytych przez ekonomię, aby uniknąć prostych błędów i skutków innych niż obiecane.

Ustrukturyzowany według powyższych zasad poziom kształcenia licencjackiego i magisterskiego otwiera łańcuch zależności merytorycznych odnoszących się do sposobu wykładu i wymagań przedmiotów specjalistycznych – międzynarodowych stosunków gospodarczych, finansów, zarządzania finansowego, marketingu i zarządzania marketingowego, polityki gospodarczej z jej dziedzinami, teorii zarządzania i jej dziedzin szczegółowych (takich jak zarządzanie zasobami ludzkimi, wiedzą czy logistyką), nauk politycznych. Jakkolwiek mam w tym względzie poglądy również odwołujące się do praktyki podręcznikowej, którą zaobserwowałem dawno temu i w Chicago, i w Cambridge, i w Rotterdamie – i której marszu na rynku polskich uczelni biznesowych, zdominowanym przez brykowe i nadzwyczaj popularne opracowania, nie obserwuję – to jednak nie chcę w tych sprawach zabierać głosu.

Kto robi w Polsce to, co powinno być robione?

Pełna odpowiedź na pytanie postawione w tytule tego podrozdziału wymagałaby oczywiście prześledzenia programów nauczania w tych kilkuset jednostkach, które zajmują się kształceniem w zakresie ekonomii i zarządzania na poziomie wyższym. Takiej bazy danych prawdopodobnie nikt w Polsce nie posiada, ponieważ sprawy poziomu treści programowych w zarysowanym tu i prosto mierzalnym używanymi podręcznikami wymiarze nigdy nie były przedmiotem zainteresowania ani Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, ani Ministerstwa Edukacji Narodowej, ani Państwowej Komisji Akredytacyjnej, które skupiają się na miarach i kryteriach oceny tylko pośrednio mających charakter merytoryczny. Wynika to prawdopodobnie z przeświadczenia, że kryteria merytoryczne poziomów nauczania w zakresie ekonomii i zarządzania są automatycznie spełnione, gdy spełnione są *quasi*-jakościowe wskaźniki kadrowe – wszak przecież trzeba spełniać kryteria merytoryczne, by wspinać się po szczeblach stopni i tytułów, a stąd z kolei uczelnie czerpią uprawnienia do prowadzenia studiów określonego szczebla. *Implicite* zatem odpowiedzialność za poziom merytoryczny studiów wyższych spoczywa na samym środowisku nadającym tytuły i stopnie oraz na organie kontrolnym, którym w ograniczonym stopniu jest Centralna Komisja ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych. Tak czy inaczej, bazy danych o programach prawdopodobnie nie ma, nie podlegają one zewnętrznej ocenie, a stopień doktora nauk ekonomicznych, ba – doktora habili-

owanego, otrzymany na podstawie wiedzy odpowiadającej podręcznikom poziomu już nawet nie *intermediate*, ale wręcz *basic*, jest z punktu widzenia kryteriów formalnych stosowanych przez Radę Główną, Ministerstwo Edukacji i Państwową Komisję Akredytacyjną równo cenny (na marginesie dodajmy, że Centralna Komisja ds. Tytułu Naukowego Stopni Naukowych od czasu do czasu daje znać, że „nie jest równo cenny”).

Na pytanie zatem „kto robi w Polsce to, co powinno być robione” można odpowiedzieć jedynie w tym sensie, że jeśli powiemy, kto robi – to nie znaczy, że inni „nie robią”, tylko tyle, że nie wiemy, czy robią, czy też nie.

Na całkowitą swoją nieodpowiedzialność, usprawiedliwioną przeprowadzonym wcześniej wywodem, twierdzę, że zamarkowany tutaj program studiów ekonomicznych na poziomie licencjata i magistra zgodnie ze standardami międzynarodowymi mierzonymi wyżej wymienionymi podręcznikami poziomu podstawowego, średniego i wyższego jest realizowany na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Warszawskiego. Według tego schematu realizowane są także studia na kierunku *ekonomia* w Wyższej Szkole Handlu i Finansów Międzynarodowych w Warszawie. Uczelnia ta nie podziela bowiem panującego w naszym kraju optymizmu w kwestii wystarczalności minimum programowego przedmiotów kierunkowych kierunku *ekonomia* wymienionego w Uchwale Rady Głównej nr 290/96 i przyjętego przez Ministerstwo Edukacji za obowiązujące.

Wprowadzenie przez Wyższą Szkołę Handlu i Finansów Międzynarodowych do programu studiów magisterskich obowiązkowych przedmiotów zaawansowanej mikro- i makroekonomii oraz zaawansowanych zagadnień matematycznych (np. teorii sterowania) wynika zarówno z zamiaru nadażenia za programem studiów magisterskich w tych uczelniach zachodnich, z którymi szkoła ta utrzymuje kontakty (Chicago, Rotterdam, Durham, Cambridge), jak i z przeświadczenia, że ekonomiczne studia magisterskie w Polsce, jak dotychczas, spełniają naprawdę jedynie standardy studiów pierwszego stopnia (BA) realizowane w uniwersytetach o renomie międzynarodowej. Wynika także z poczucia potrzeby wejścia na nową „orbitę” programową w celu niedopuszczenia do dalszego pogłębienia się luki edukacyjnej dzielącej nas od krajów przodujących, co dzisiaj niestety obserwujemy, mimo ogromnych starań i dynamicznego rozwoju wyższego szkolnictwa niepaństwowego.

Według wymienionych standardów realizowane są też studia na kierunkach *ekonomia* oraz *metody ilościowe i systemy informacyjne* będących pod naukową kuratelą Kolegium Analiz Ekonomicznych warszawskiej Szkoły Głównej Handlowej, chociaż minusem jest tutaj fakultatywność niektórych przedmiotów stanowiących rdzeń kształcenia na poziomie magisterskim. Dodam jeszcze, że słyszałem, iż tak rozumiane standardy poziomów licencjackiego i magisterskiego są realizowane w Uniwersytecie Łódzkim i w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. O pozostałych kilkuset polskich uczelniach i wydziałach zajmujących się kształceniem z zakresu ekonomii i zarządzania nie słyszałem, by wymienionych standardów nie realizowały, ale można mieć wątpliwości czy z 60- lub 90-godzinnym minimum programowym zalecanym przez MENiS da się „przerobić” choćby trzon materiału zawartego kolejno w podręcznikach *basic*, *intermediate* i *advanced*. Z drugiej strony wiemy przecież, że student zapytany, ile potrzebuje czasu, by nauczyć się języka chińskiego, odpowiada pytaniem „a kiedy egzamin?”.

Studenci (lub potencjalni studenci), dysponując zatem sylabusem przedmiotu, który każda uczelnia jest zobowiązana przedstawić, sami mogą ocenić, czy dana szkoła wyższa oferu-

je tylko dyplomy, do których wystawienia ma uprawnienia, czy też dostarcza wiedzy adekwatnej do tej, jaką otrzymują ich rówieśnicy z krajów, z którymi już niedługo przyjdzie im konkurować na otwartym rynku pracy. Studenci studiów ekonomicznych w dawnej NRD poznali skok jakościowy, jaki tu jest potrzebny i który mógł się tam dokonać dzięki radykalnemu wzmocnieniu kadry. Tego u nas nie da się zrobić z powodu niedostatku kadr i dlatego nasz marsz do nowoczesnego nauczania na poziomie prawdziwie wyższym jest powolny.

Kto i co pomaga w marszu ku europejskim standardom kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim?

Na tak postawione pytanie można odpowiedzieć nie wprost, przypominając, kto i co dźwiga odpowiedzialność za stan i poziom szkolnictwa wyższego w Polsce. Otóż od dziesięcioleci za stan i poziom szkolnictwa wyższego w Polsce odpowiadają kolejne wersje *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, jej konkretne paragrafy i instytucje o różnym stopniu i zakresie umocowania, jak już wyżej wymienione Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu czy Państwowa Komisja Akredytacyjna. To z zapisów ustawowych wynika, że doktor po uniwersytetach Cambridge, Chicago, Princeton czy Massachusetts Institute of Technology – zdolny do poprowadzenia zajęć według wskazanych tu standardów – jest dla szkoły wyższej w Polsce nic niewart. Nie słyszeliśmy, aby wymienione instytucje zajmowały się kwestią adekwatności poziomów kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim w Polsce do realizowanych choćby w krajach Unii.

Doświadczaliśmy jednak ich mocy. To Sekcja Uczelni Ekonomicznych Rady Głównej oraz Ministerstwo Edukacji przez 2,5 roku blokowały wprowadzenie studiów magisterskich na kierunku *ekonomia*, pomyślanych właśnie według tutaj przedstawionych wariantów w Wyższej Szkole Handlu i Finansów Międzynarodowych – ekspert Rady Głównej argumentował, że jest to „przedwczesne”. Trzy lata MENiS blokowało uruchomienie Zachodniej Wyższej Szkoły Handlu i Finansów Międzynarodowych w Zielonej Górze, która swoje uprawnienia licencjackie chciała realizować odwołując się do standardów licencjackich obowiązujących w Europie, choćby w pobliskim Chemnitz w Niemczech.

Dyfuzji europejskich standardów kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim nie pomagają powtarzające się błędy systemowe jeśli nie w definiowaniu, to w mierzeniu kryteriów oceny – rankingi uczelni ekonomicznych i biznesowych, ustalone ku samozadowoleniu ich twórców i naukowych opiekunów, biorących stabilność wyników za dobrą monetę. W efekcie brylują wyniki ilościowe (moc naukowa! – a, że oparta na elementarzu Beggia i Dornbusha, a to już jest ocena jakościowa, o to nie pytamy). Przecież o to nie zapyta nawet Marek Ratajczak, wzdragający się w „Polityce” przed ocenami jakościowymi, do których jest powołany. Profesor Ratajczak wie bowiem, po prostu wie i już, że Cambridge, Chicago, Rotterdam stoją wyżej niż inne uniwersytety zachodnie i nic nie szkodziłoby wprowadzenie ważenia ocen kontaktów międzynarodowych polskich uczelni miejscem, jakie w krajach rodzimych zajmują ich partnerzy w tamtych rankingach. Powstawałaby wtedy presja na szukanie współpracy z najlepszymi „tam”, a nie „z kimkolwiek stamtąd” i otwieranie komukolwiek stamtąd polskiego rynku edukacyjnego.



Dyfuzji europejskich standardów kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim nie sprzyja też opór środowiska w konkretnych decyzjach – oto blokuje się zatrudnienie absolwenta Cambridge, oto blokuje się współpracę na poziomie studiów doktoranckich z Chicago, oto przeprowadza się kampanie przeciwko promotorowi doktoratu honorowego dla laureata Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii. I nie ma dokąd pójść na skargę³, że lekceważone są zasady i kryteria akademickie, że w jakimś stopniu dokonuje się gwałtu na przyszłości młodzieży, której czasu straconego na studiach z nazwy tylko wyższych nikt nie zwróci i szans na konkurencję w międzyosobowym podziale pracy w otoczeniu międzynarodowym nie pomnoży.

Pomóc może rynek i wolna na nim konkurencja. To rynek edukacyjny – o którym już Adam Smith bez mała 250 lat temu pisał w swoich rozważaniach nad przyczynami bogactwa narodów, że jest lepszym weryfikatorem prawdy niż komisje ministerialne i gildie środowiskowe (choć powstawanie ich kolejnych ośrodków jest pożądane jako narzędzie wzmocnienia konkurencji opinii, poglądów i krytyki wewnątrzśrodowiskowej) – może potwierdzić trafność strategii odwołujących się do wprowadzania europejskich standardów kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim. Rynek i jego główny tu podmiot – studenci, których horyzont myślenia jest długi, bo przed nimi dopiero ma się otwierać droga kariery. Dlatego wielkim optymizmem napawa ostatni bunt młodzieży w Szkole Głównej Handlowej. Ale pomoc Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu dysponującego funduszami państwowymi jest też potrzebna – zanim wszyscy studenci uciekną tam, gdzie dają „taki sam” dyplom przy mniejszym wysiłku, a czasem i przy większym splendorze nazwy uczelni. To na ministerstwie spoczywa obowiązek alokacji pieniędzy podatnika tam, gdzie obiecują największą stopę zwrotu w postaci pomnożonego i zakumulowanego w absolwentach kapitału ludzkiego niezależnie od prawno-własnościowej formy szkoły wyższej. Do tego zaś potrzeba informacji i wiedzy o tym, czym są licencjackie i magisterskie studia wyższe w zakresie ekonomii i zarządzania według standardów europejskich, a więc także potrzeba instytucji, „gildii” środowiskowych, które taki temat poddadzą publicznej dyskusji ku długofalowemu pożytkowi wszystkich⁴.

³ No, istnieje sąd pracy – rozprawdę w czasie konferencji wśród kolegów materiały sądowe dotyczące jednego przypadku, który wydaje się ciekawy w poruszonym tu kontekście.

⁴ Taką próbę podejmuje Stowarzyszenie Edukacyjno-Gospodarcze „Capita”.

Studia dwujęzyczne – doświadczenia tzw. potoku niemiecko-polskiego na kierunku Informatyka i Ekonometria Uniwersytetu Szczecińskiego

Od czasu rozpoczęcia transformacji gospodarczej i politycznej w europejskich krajach dawnej RWPG, zastanawiamy się nad przyszłym kształtem polskiej edukacji i nauki w poszerzonej Europie. Doświadczenia innych krajów nie mogą być wielką pomocą, gdyż tradycje, wzory, a także warunki funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego są tam i u nas zupełnie inne. Jako przykład zupełnie innego poglądu obywateli w Polsce w porównaniu z krajami Europy Zachodniej na kwestie przygotowania do przyszłej pracy zawodowej i funkcjonowania w z informatyzowanym społeczeństwie może posłużyć sprawa studiów dwustopniowych. Zostały one przekształcone z typowych studiów dla pracujących, przy przyjęciu naiwnego założenia przez twórców tej koncepcji o akceptacji przez młodą część społeczeństwa modelu: *I stopień dla osób chcących zdobyć zawód i nie mających ambicji akademickich, II stopień dla wybranych pozostałych*. W praktyce model ten został przez większość dotychczasowych studentów odrzucony, ciągle jednak zakłada się, przywołując założenia *Deklaracji Bolońskiej*, że powinien być konsekwentnie realizowany.

W rzeczywistości ok. 90% absolwentów studiów licencjackich studiuje dalej na uzupełniających studiach magisterskich, a szkolnictwo wyższe i sami studenci ponoszą zbędne koszty i trudy pisania dwóch prac dyplomowych, przy czym pierwsza z nich w praktyce niczemu nie służy.

Nieprawdopodobny rozwój ilościowy polskiego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza ekonomicznego, w ostatnich 10 latach każe zastanowić się nad jego teraźniejszością i przyszłością. Po tym okresie i zebranych doświadczeniach wiadomo już, że epoka ekstensywnego rozwoju nowych szkół wyższych i tworzenia w nich nowych kierunków studiów odchodzi w przeszłość. Jednocześnie tworzy się naturalna potrzeba kontaktów oraz konieczność wymiany studentów i pracowników między uczelniami polskimi i zagranicznymi. Instytucjonalizacja i wsparcie tej wymiany przez programy Unii Europejskiej Socrates/Erasmus zaowocowały włączeniem się do nich na dużą skalę polskich uczelni oraz dały szansę wielu młodym ludziom na odbycie częściowych studiów poza macierzystą uczelnią.

W Uniwersytecie Szczecińskim na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania istniały tradycje współpracy naukowej i wymiany studenckiej z uczelniami niemieckimi jeszcze z czasów istnienia NRD, i były to tradycje nie związane ze wzajemnym ideologicznym utwierdzeniem się w przekonaniu o wyższości socjalizmu.

Początek bliższym kontaktom i wzajemnemu poznaniu dała współpraca naukowa i wymiana pracowników z Wyższą Szkołą Transportu w Dreźnie (ówczesna Hochschule für Ver-

kehrswesen), która przekształciła się w zjednoczonych Niemczech w Uniwersytet Techniczny. Na początku lat dziewięćdziesiątych zaistniała szansa stworzenia na Wydziale tzw. potoku niemiecko-polskiego na kierunku Cybernetyka Ekonomiczna i Informatyka – później Informatyka i Ekonometria. Możliwość materialną stworzyło współfinansowanie studiów przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej oraz przedakcesyjne fundusze europejskie. Bez dodatkowego zasilania finansowego funkcjonowanie tych studiów, zwłaszcza w początkowej fazie, nie miałyby szans.

Najważniejszym jednak problemem, którego rozwiązanie warunkowało nie tylko powstanie, ale przede wszystkim utrzymanie i funkcjonowanie potoku, było nakłonienie do codziennej współpracy polskich profesorów biegle władających językiem niemieckim oraz profesorów niemieckich reprezentujących identyczne lub pokrewne dyscypliny. Sukces w tej materii jest w moim przekonaniu kluczem do stworzenia tego rodzaju studiów. W uczelni próbowano zorganizować podobne potoki dla innych dyscyplin ekonomicznych, ale nawet życzliwość partnerskich szkół wyższych, uzgodnienie programów studiów, a także wstępne rozwiązania kwestii finansowania nic nie dały, gdyż nie było woli codziennej współpracy między przedstawicielami kadry profesorskiej tych uczelni.

Potok niemiecko-polski im. Konrada Zuse (niem. *Deutschsprachige Studiengang*) powstał przy udziale pracowników uczelni z Dortmundu i Hamburga, a po pewnym czasie także Wismaru i Drezna. Lista współpracujących partnerów zmienia się i ciągle jest otwarta, tym bardziej otwarta jest lista wykładowców, którzy reprezentują także wiele innych niemieckich uczelni.

Rekrutacja odbywa się podobnie jak na inne kierunki studiów, obejmuje więc egzamin pisemny z matematyki i języka obcego, przy czym jest to naturalnie język niemiecki. Kandydaci, którzy zostali przyjęci na kierunku Informatyka i Ekonometria, deklarują następnie chęć studiów na potoku niemiecko-polskim. Co roku udaje się zebrać grupę 20–30 osób, które chętnie podejmują takie nietypowe studia.

Pierwszym problemem przy budowie programu studiów było uzgodnienie proporcji, jakie przedmioty studenci będą studiować w języku niemieckim, a jakie w polskim. Przyjęto, że w trakcie całych studiów ok. 60% godzin zajęć będzie się odbywało po niemiecku, ale na pierwszych latach studiów przewagę będą miały przedmioty polskojęzyczne. Program uwzględniający minimum dla kierunku Informatyka i Ekonometria przewidywał, na wyraźne życzenie strony niemieckiej, odbywanie przez studentów całosemestralnej praktyki w firmach niemieckich oraz co najmniej jednosemestralny pobyt w partnerskiej uczelni niemieckiej.

Dotychczasowa praktyka realizacji zajęć wyraźnie wskazuje na konieczność ich organizacji w blokach wykładowych ze względu na przyjazdy kadry z Niemiec. Część zajęć jest prowadzona wspólnie przez profesorów z Niemiec i Polski, co jest korzystne, ponieważ studenci równolegle poznają polską i niemiecką terminologię w danej dyscyplinie. Z reguły na III i IV roku korzystają z wyjazdów zagranicznych w ramach programów Socrates/Erasmus, ale jednocześnie ubiegają się o uzyskanie innych stypendiów niemieckich lub wyjeżdżają prywatnie, realizując uzgodniony program.

Program studiów nie jest łatwy i wymaga wiele wysiłku oraz przyzwyczajenia się do specyfiki tego rodzaju zajęć, gdyż dodatkowym problemem są kwestie językowe. Dlatego program opracowano w ten sposób, aby na kilku pierwszych semestrach istniała możliwość przeniesienia się na zajęcia polskojęzyczne bez utraty roku czy semestru.

Stefan Grzesiak



Praca dyplomowa jest przygotowywana w języku niemieckim pod kierunkiem polskich profesorów, recenzentami są zaś z reguły profesorowie niemieccy, zatrudnieni w Uniwersytecie Szczecińskim.

Od momentu startu studiów polsko-niemieckich upłynęło już 11 lat, dlatego można się pokusić o podsumowanie, jakie wnioski płyną z dotychczasowej współpracy przy organizacji potoku oraz z losów jego absolwentów.

Dla sukcesu podobnych przedsięwzięć muszą być spełnione następujące warunki:

- opracowany wspólnie program studiów;
- ustalona i ciągle uzupełniana grupa profesorów – wykładowców z uczelni partnerskich;
- stabilny system finansowania przebiegu studiów;
- zapewniony dopływ młodzieży chcącej studiować na tym potoku.

Interesujące są opinie absolwentów, którzy mają za sobą pierwsze doświadczenia zawodowe. Według ich stwierdzeń nie mieli dotychczas problemów ze znalezieniem pracy zarówno w Polsce, jak i często w krajach niemieckojęzycznych. Główne przyczyny takiej sytuacji są następujące:

- bardzo dobra znajomość języka niemieckiego i z reguły również angielskiego;
- dyplom ukończenia studiów z informatyki gospodarczej;
- bardzo dobre kontakty z pracodawcami niemieckimi, nawiązane w trakcie odbywania praktyk;
- częsty fakt znalezienia sobie miejsca pracy już w okresie studiów;
- otwarcie na wyzwania europejskiego rynku pracy, znajomość jego mechanizmów i obycie w kontaktach międzynarodowych.

Wejście do Unii Europejskiej będzie wyzwaniem zmuszającym do zreformowania programów i być może zmiany dotychczasowej formuły tego potoku. Trwają prace nad jego przystosowaniem do nowych warunków ekonomicznych i prawnych.

ALEKSANDER PANASIUK
Uniwersytet Szczeciński

Doświadczenia Wydziału Zarządzania i Ekonomiki Usług Uniwersytetu Szczecińskiego w reformowaniu procesu kształcenia

Tradycja

Początki szkolnictwa wyższego na Pomorzu Zachodnim przypadają na rok 1946, kiedy powstała pierwsza szkoła wyższa w Szczecinie, prowadząca studia w zakresie nauk ekonomicznych. Była ona filią poznańskiej Akademii Handlowej. Proces wielu przekształceń organizacyjnych doprowadził do powstania w 1985 r. Wydziału Ekonomicznego, wchodzącego w skład tworzonego wówczas Uniwersytetu Szczecińskiego. Na Wydziale kontynuowane były kierunki kształcenia, które dynamicznie rozwijały się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych i były związane ze specjalizacjami branżowymi. W 1990 r. z Wydziału Ekonomicznego wyodrębniono jako samodzielną jednostkę dydaktyczno-naukową Wydział Transportu i Łączności, który niemal od początku swojej działalności uzyskał pełne prawa akademickie. Wydział przejął tradycyjne kierunki kształcenia w zakresie nauk ekonomicznych związane z transportem, gospodarką morską oraz pocztą i telekomunikacją. W wyniku rozszerzenia oferty dydaktycznej oraz badań naukowych w 1999 r. jednostka przyjęła obecną nazwę, tj. Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług.

Kierunki i specjalności

Na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy nadawano obecny kształt kierunkom studiów ekonomicznych w Polsce, struktura kształcenia na Wydziale była oparta na kierunku *ekonomia* i dwóch specjalnościach: *ekonomika i organizacja transportu* oraz *ekonomika i organizacja łączności*. W roku akademickim 1995/1996 Wydział wprowadził do swojej oferty dydaktycznej kierunek *zarządzanie i marketing*, a także dwie specjalności: *zarządzanie finansami w podmiotach gospodarczych* oraz *zarządzanie i marketing w przedsiębiorstwach łączności*. W połowie lat dziewięćdziesiątych znacząco wzrosła liczba studentów, a tym samym liczba pracowników, zwłaszcza młodszej kadry dydaktycznej. Od 1998 r. Wydział wprowadza kolejne specjalności studiów, niejako pogłębiając tradycyjny układ swojej oferty dydaktycznej, opartej na dwóch kierunkach i obecnie łącznie ośmiu specjalnościach. Nazwy specjalności ulegały w ostatnich kilku latach niewielkim korektom. Oprócz wyżej wymienionych kandydatom proponowane są następujące specjalności: *turystyka i hotelarstwo*, *ekonomika i zarządzanie przedsiębiorstwami*, *finanse i zarządzanie administracją publiczną*, *marketing*.



Zdaniem przeważającej części członków Rady Wydziału, oferta kształcenia na Wydziale powinna być oparta na kierunkach i specjalnościach. Podkreśla to niejako specyfikę Wydziału, a także wskazuje na dotychczasowe dokonania badawcze, dydaktyczne i współpracę z praktyką gospodarczą oraz administracją publiczną. Władze Wydziału mają jednak świadomość konieczności uogólnienia swojej oferty dydaktycznej, biorąc pod uwagę zwłaszcza sygnały płynące z rynku pracy. Tylko niկła część absolwentów Wydziału podejmuje pracę w wąsko wyspecjalizowanych zawodach ekonomicznych w transporcie, spedycji, na poczcie, w telekomunikacji, turystyce czy administracji publicznej. Ponadto wąska specjalizacja odnosi się bardziej do zawodowych form studiów, a nie uniwersyteckich.

Z drugiej jednak strony, przywiązywanie wagi do specjalności wskazuje na indywidualizację oferty i dostrzeganie Wydziału na rynku edukacyjnym oraz odwołuje się do wspomnianych już uwarunkowań związanych z tradycją Wydziału.

Minima programowe Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu

Podstawą programu studiów na obu kierunkach są minima programowe określone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Mimo że środowiska ekonomistów mają podzielone zdania na temat słuszności określenia takiego kształtu minimów dla poszczególnych kierunków oraz nazw samych kierunków, program studiów dziennych od 1999 r. uwzględnia wszystkie zalecenia Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (a obecnie MENiS). Na studiach wieczorowych i zaocznych zalecenia MENiS w pełni wprowadzane są od roku akademickiego 2002/2003 w zakresie nazw przedmiotów. Wydział nie jest w stanie wywiązać się z nałożonej przez minima liczby godzin na studiach licencjackich i jednolitych magisterskich z powodów zarówno finansowych, jak i organizacyjnych oraz lokalowych. Ponadto należy wziąć pod uwagę możliwości studentów, którzy na studiach licencjackich w ciągu sześciu semestrów musieliby wysłuchać ok. 1,3 tys. godzin wykładów i ćwiczeń. Spowodowałoby to konieczność organizowania trzydniowych zjazdów nawet trzy razy w miesiącu.

Od roku akademickiego 2003/2004 na studiach zaocznych zostaną przywrócone lektoraty języków obcych.

Blok przedmiotów poza minimami Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu

W związku z faktem utrzymywania specjalności, przedmioty z minimów MENiS z reguły ograniczone są do wymiarów godzinowych określonych w minimach. W przypadku studiów dziennych większa liczba godzin została przypisana lektoratowi z języka obcego w biznesie (240 godzin) oraz matematyce i przedmiotom z zakresu prawa. Do tzw. siatki ogólnej dla wszystkich specjalności na danym kierunku Wydział wprowadził m.in. naukę o przedsiębiorstwie, finanse przedsiębiorstw, analizę ekonomiczną, integrację europejską, przedmioty fakultatywne oraz seminaria magisterskie. Ponadto ok. 600 godzin jest przeznaczonych na przedmioty dotyczące poszczególnych specjalności.

Zasady rekrutacji studentów

Nabór na I rok prowadzony jest poprzez egzamin wstępny na studiach dziennych, a w przypadku pozostałych form – na podstawie konkursu świadectw dojrzałości lub ocen na dyplomie studiów licencjackich. Przywiązanie Wydziału do specjalności znajduje odzwierciedlenie w zasadach rekrutacji. Zgodnie z corocznymi decyzjami Rady Wydziału na wszystkie formy studiów nabór dokonywany jest na kierunki, ale z koniecznością deklaracji przez kandydata specjalności. Wprawdzie studentom umożliwia się zmianę specjalności w trakcie studiów, ale w przypadku masowych prób zmian przejścia między specjalnościami są ograniczane. Taka forma naboru ułatwia prowadzenie na Wydziale polityki kadrowej, ale często utrudnia niezorientowanym kandydatom dokonanie wyboru specjalności w momencie składania podania o przyjęcie na studia.

Europejski system transferu punktów kredytowych

Istotnym etapem w doskonaleniu procesu kształcenia na Wydziale było podjęcie w 1998 r. przez władze Uniwersytetu Szczecińskiego, a następnie Wydziału, decyzji o wprowadzeniu europejskiego systemu transferu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System* – ECTS) jako sposobu rozliczeń studentów. Dzięki tym decyzjom na Wydziale powstał program studiów spełniający wymagania minimum programowych, a także zostały przygotowane pakiety informacyjne ECTS wraz ze szczegółowymi opisami przedmiotów, zasadami zaliczeń oraz obowiązującej literatury. Ponadto dokonano wyceny przedmiotów w formie punktowej.

Punktacja ECTS – mimo że jest narzędziem wykorzystywanym przy rozliczaniu wszystkich studentów na poszczególnych etapach kształcenia – w praktyce służy kształtowaniu programów studiów dla mobilnych studentów w ramach programów Socrates/Erasmus i MOST, a także stypendiów organizowanych w trybie indywidualnym.

Biorąc pod uwagę fakt, że program studiów zapewnia uzyskanie odpowiedniej liczby punktów w semestrze, studenci nie interesują się rzeczywistym znaczeniem punktów ECTS. Należy dodać, że są w pełni poinformowani na temat możliwości zaliczania przedmiotów w trybie przewidzianym dla ECTS. Pakiety są dostępne dla studentów zarówno w wersji tradycyjnej, jak i elektronicznej na stronie www. Tylko nieliczni studenci wykorzystują możliwość zdobycia większej liczby punktów w semestrze, dzięki czemu kształtują sobie indywidualną ścieżkę dojścia do dyplomu.

Studia jedno- i dwustopniowe

Wydział kształcił dotąd w systemie jednostopniowym na studiach dziennych oraz w systemie dwustopniowym na studiach zaocznych i wieczorowych. W połowie lat dziewięćdziesiątych dokonywano dwukrotnie naboru na studia zawodowe w systemie dziennym. Nie spotkało się to z dużym zainteresowaniem i ostatecznie na dzienne studia zawodowe przekierowywani byli kandydaci, którzy zadali egzamin wstępny na poziomie nie kwalifikującym do podjęcia studiów dziennych magisterskich. Po I roku studiów wielu studentów rezygnowało



z tej formy kształcenia; zdając ponownie egzaminy wstępne bądź mając odpowiednio wysoką średnią ocen, byli przenoszeni na studia magisterskie. Liczba studentów, którzy w pełnym cyklu ukończyli tę formę studiów przy naborze ok. 100 osób kształtowała się na poziomie dwóch niewielkich grup wiekowych. W związku z tym Wydział zrezygnował z tej formy kształcenia, biorąc pod uwagę zwłaszcza kwestie jej finansowania.

Minima programowe MENiS dla kierunków prowadzonych przez Wydział odpowiednio dla studiów zawodowych i magisterskich (a przede wszystkim liczba godzin obligatoryjnych na studiach zawodowych w stosunku do całego programu – 2,2 tys. godzin, która jest w ponad 80% narzucona w minimach programowych dla studiów zawodowych przy ok. 40% dla pełnych studiów magisterskich) skłoniły władze Wydziału do uruchomienia naboru na magisterskie studia zaoczne i wieczorowe. Dodatkowym utrudnieniem dla jednostki dydaktycznej prowadzącej studia zawodowe jest konieczność organizowania praktyk studenckich. Przy ok. 600 studentach tego rodzaju studiów na jednym roku zapewnienie praktyk jest nierealne.

Władze Wydziału stoją na stanowisku, że skoro MENiS nie ułatwia w swoich regulacjach dojścia do standardów zgodnych z *Deklaracją Bolońską*, to jedynym sposobem dostosowania się do warunków minimów programowych jest przejście do studiów jednostopniowych. Ponadto przy studiach uniwersyteckich praktyki mogą mieć charakter fakultatywny. Taka forma studiów jest także korzystniejsza dla studentów, gdyż w pełnym cyklu przygotowują jedną pracę dającą tytuł zawodowy magistra. Znakomita większość (ponad 90%) absolwentów studiów zawodowych podejmuje studia magisterskie, chociaż w ostatnich dwóch latach wskaźnik ten ma tendencję spadkową.

W ofercie kształcenia pozostawiono także magisterskie studia uzupełniające, głównie dla dotychczasowych absolwentów Wydziału kończących studia licencjackie oraz absolwentów innych uczelni, kształcących wyłącznie na poziomie studiów zawodowych.

Indywidualna ścieżka dojścia do dyplomu – elastyczny system studiowania

Istotnym elementem kształtowania systemu studiów jest elastyczny system studiowania oraz możliwość indywidualnej ścieżki dojścia do dyplomu. Podstawowym warunkiem jest jednak zrealizowanie przez studenta minimum programowego MENiS dla odpowiedniego kierunku studiów. Indywidualizacja procesu kształcenia na Wydziale polega na:

- wyborze specjalności studiów (ok. 20% godzinowego programu studiów);
- wykładach fakultatywnych (ok. 8% godzinowego programu studiów);
- wykładach promotorów, zbliżających studentów do obszaru zagadnień związanych z tematem pracy magisterskiej (1% godzinowego programu studiów);
- przyjęciu zasad ECTS (uzyskiwanie punktów kredytowych umożliwiających zaliczenie przedmiotów w ramach Wydziału i poza Wydziałem, a tym samym przyspieszenie terminu ukończenia studiów).

Pierwsze trzy wymienione elementy wynikają z programu studiów, czwarty wymaga indywidualnej aktywności studentów (którą jednak przejawiają niezwykle rzadko). Ponadto należy wskazać, że wykłady fakultatywne można realizować w ramach listy ok. 100 przedmiotów na Wydziale, jak również w ramach otwartej oferty na Uniwersytecie Szczecińskim.

Akredytacja

Wzorem większości wydziałów ekonomicznych i zarządzania polskich uniwersytetów, kierunki prowadzone przez Wydział zostały poddane ocenie przez zespół Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Przygotowania do akredytacji w latach 1998–2003 umożliwiły skonstruowanie programów studiów opartych na zasadach określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwo Edukacji oraz doprowadziły do utworzenia wewnętrznego systemu ewaluacji procesu kształcenia. Dzięki poddaniu się akredytacji osiągnięto cel wynikający z dostosowania się do zasad związanych z kształceniem na kierunkach ekonomicznych. Jakość procesu kształcenia na Wydziale nie odbiega od innych najbardziej renomowanych uczelni i wydziałów ekonomicznych w Polsce.

Współpraca z zagranicą

Współpraca z innymi ośrodkami akademickimi jest ważnym elementem wewnętrznego procesu kształcenia. Dla programu studiów oraz funkcjonowania zasad ECTS najistotniejszymi elementami są:

- wymiana studentów w ramach programu Socrates/Erasmus z czterema ośrodkami akademickimi (w Niemczech, Szwecji i Włoszech);
- wykłady w językach obcych, zarówno przedmiotów z zakresu minimów programowych, jak i głównie wykłady fakultatywne (średnio po pięć przedmiotów w semestrze, prowadzone przez pracowników naukowych z Belgii, Holandii, Kanady, Niemiec, Szwecji);
- uruchomienie od roku akademickiego 2003/2004 częściowo anglojęzycznego potoku kształcenia (ok. 25% zajęć dydaktycznych będzie prowadzonych w języku angielskim przez profesorów wizytujących oraz pracowników dydaktycznych Wydziału).

Próba podsumowania

Podsumowując, należy wskazać następujące elementy świadczące o próbach reformowania procesu kształcenia na Wydziale:

- dostosowanie się do minimów programowych MENiS;
- prowadzenie jednolitych studiów magisterskich także w systemach zaocznym i wieczorowym (mając na uwadze niedogodności wynikające z minimów programowych dla zaocznych studiów zawodowych oraz nieudane próby wprowadzenia studiów zawodowych w trybie dziennym);
- wprowadzenie zasad ECTS, umożliwiających elastyczny system kształcenia i indywidualnego dojścia do dyplomu;
- uruchamianie w programie studiów elementów procesu kształcenia w językach obcych;
- rozszerzanie współpracy w ramach programów Socrates/Erasmus i MOST;

- utrzymanie specjalności, ale w najbliższym czasie kształtowanie ich w obszarze godzin fakultatywnych lub przypisanych w ramach bloku do katedry, w której przygotowawana jest przez studenta praca magisterska¹.

Ponadto konkurencja na rynku edukacyjnym szkolnictwa wyższego, występująca głównie w obszarze studiów ekonomicznych i niektórych specjalności prowadzonych przez Wydział (transport i logistyka, turystyka i hotelarstwo w ramach innych kierunków), doprowadziła do podejmowania działań marketingowych związanych z szerszym otwarciem się na potrzeby przyszłych studentów. W 2001 r. został utworzony Wydziałowy Ośrodek Promocji współpracujący z uczelnianym Biurem Informacyjnym. Zadaniem Ośrodka jest m.in. prowadzenie działań promocyjnych skierowanych do uczniów szkół średnich (spotkania w szkołach, imprezy targowe, przygotowanie materiałów informacyjnych oraz inne przedsięwzięcia z udziałem pracowników, studentów i kandydatów na studia). Funkcjonowanie Ośrodka Promocji będzie zapewne jeszcze bardziej przydatne w momencie drastycznego spadku kandydatów na studia wyższe w najbliższych latach.

Reforma kierunków ekonomicznych

Jednym z istotnych problemów związanych z reformą studiów ekonomicznych jest wyznaczenie kierunków studiów uznawanych za ekonomiczne. Biorąc pod uwagę:

- zakres studiów ekonomicznych prowadzonych obecnie na Wydziale;
- dyskusję w środowisku ekonomistów nad zakresem kierunków ekonomicznych;
- zakres badań naukowych w dziedzinie nauk ekonomicznych;
- obowiązujący podział dyscyplin naukowych w takich instytucjach jak Komitet Badań Naukowych czy Centralna Komisja ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych;
- propozycje przedstawione w referacie programowym na niniejszą konferencję

z punktu widzenia merytorycznego i interesów Wydziału wydaje się zasadne utworzenie dwóch kierunków ekonomicznych: *ekonomii i zarządzania*.

Ponadto zasadne byłoby jednak nieograniczanie możliwości wprowadzania do procesu kształcenia specjalności lub specjalizacji. Stwarza to bowiem szansę na kształtowanie wizerunku i łatwiejszą identyfikację niektórych ośrodków dydaktyczno-naukowych, które mają uznaną pozycję w pewnych dyscyplinach wiedzy (często o charakterze branżowym). Przy czym moment wyboru specjalności studiów należy ustalić na okres, w którym studenci opanowali podstawowy zakres wiedzy ekonomicznej (określony w ramach minimów programowych) i decydują się na wybór promotora reprezentującego daną dyscyplinę wiedzy z zakresu nauk ekonomicznych i zarządzania, odnoszoną ewentualnie do określonej branży gospodarowania.

¹ Wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów Wydziału w 2003 r. wskazują, że ponad 80% studentów uważa, iż specjalności na Wydziale są potrzebne.

LESZEK JERZY JASIŃSKI
Instytut Nauk Ekonomicznych
Polskiej Akademii Nauk

Uwagi o wykładach akademickich na temat Unii Europejskiej

Miałem możliwość prowadzenia zajęć na temat integracji europejskiej oraz towarzyszących jej instytucji i rozwiązań ekonomicznych w dwóch uczelniach prywatnych – Warszawskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej i Collegium Civitas. Problemami Unii Europejskiej zajmowałem się również z pozycji „teoretycznych” jako pracownik Instytutu Nauk Ekonomicznych Polskiej Akademii Nauk, a także jako praktyk, pracując w przeszłości przez kilka lat na niepełnym etacie w Urzędzie Komitetu Integracji Europejskiej oraz jako „teoretyk i praktyk” jednocześnie w Centrum Europejskim Natolin, fundacji wspierającej w różnych formach proces przygotowań Polski do członkostwa w Unii Europejskiej. Jednocześnie miałem niemało okazji do spotkań z osobami ze sfer gospodarczych i administracyjnych podczas prowadzenia zajęć na rozmaitych kursach poświęconych integracji Europy. Jednym z miejsc takich spotkań była Krajowa Szkoła Administracji Publicznej.

Pierwsza z wymienionych wyżej uczelni, w której prowadziłem regularne zajęcia dydaktyczne, należy do licznych w naszym kraju szkół wyższych koncentrujących uwagę na zagadnieniach praktycznych, tzn. na ekonomii stosowanej i zarządzaniu, na poznaniu tego wszystkiego, co jest potrzebne do wykonywania zawodu może bardziej menedżera niż ekonomisty. Kadre dydaktyczną Warszawskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej tworzą w dużej części pracownicy Szkoły Głównej Handlowej, którzy – jak sami o tym mówią – chętnie powtarzają na swoich zajęciach w WWSE to, co robią w swej uczelni macierzystej. W ten sposób ta prywatna szkoła stała się rodzajem „małej SGH”, prawdopodobnie nie jedynej w otoczeniu tej dużej uczelni. W WWSE wykładają również osoby (jak choćby ja sam) spoza tej warszawskiej uczelni państwowej¹. Moje wykłady na temat integracji odbywają się od wielu lat jako moduł w ramach Akcji im. Jeana Monneta, finansowanej przez Komisję Europejską, co wśród uczelni prywatnych pozostaje rzadkością.

Druga uczelnia, z którą mój kontakt dydaktyczny w zakresie spraw unijnych jest dużo krótszy, ma zupełnie inny charakter. Collegium Civitas powstało w połowie lat dziewięćdziesiątych z inicjatywy i pod stałym patronatem pięciu instytutów Polskiej Akademii Nauk należących do Wydziału I: Instytutu Filozofii i Socjologii, Instytutu Historii, Instytutu Sławiastyki, Instytutu Studiów Politycznych, który wziął na siebie rolę placówki inicjującej, oraz Instytutu Sztuki². W ten sposób nowa wielowymiarowa uczelnia zyskała jednoznacznie określone,

¹ www.wyse.waw.ids.pl

² www.collegium.edu.pl

a równocześnie bardzo bogate akademickie zasoby kadrowe, dodatkowo wzmocnione np. o kilku powszechnie znanych dziennikarzy i publicystów. Można w niej studiować socjologię, stosunki międzynarodowe, politologię, dziennikarstwo i filozofię, jest więc Collegium Civitas szkołą humanistyczną w szerokim znaczeniu tego słowa. Nie jest to natomiast uczelnia ekonomiczna, chociaż w opisanej konstelacji tematycznej spraw gospodarczych nie da się pominąć. Zajęcia na temat integracji europejskiej miałem okazję prowadzić wśród studentów wyższych lat stosunków międzynarodowych, specjalizujących się w zagadnieniach europejskich. Obecnie prowadzę w tej dziedzinie seminarium magisterskie.

Wiele lat doświadczeń zgromadzonych podczas wykładów, a następnie egzaminów z przedmiotu *integracja europejska*, daje podstawę do sformułowania kilku ogólnych uwag i obserwacji. Mam nadzieję, że okażą się one interesujące dla osób prowadzących podobne zajęcia dydaktyczne w innych uczelniach.

Ważnym problemem wymagającym rozstrzygnięcia przy planowaniu wykładów z integracji europejskiej jest odpowiednie skorelowanie ich w czasie z zajęciami z ekonomii ogólnej i z ekonomii międzynarodowej (czy też, by użyć innej nazwy, z międzynarodowych stosunków gospodarczych). Czy ekonomia ogólna powinna być wykładana wcześniej niż ekonomia, czy też integracja powinna się pojawiać zaraz na początku studiów? Problem rozwiązania tej sprzeczności wystąpił z dużą siłą w WWSE, gdzie ujawnił się dodatkowy dylemat: czy wykłady o Unii Europejskiej powinny obowiązywać wszystkich studentów, a jeżeli tak, to czy wprowadzić je już na początku studiów, na I semestrze, kiedy studiuje się szczególnie intensywnie, czy też powinny znaleźć swoje miejsce później, przede wszystkim jako przedmiot fakultatywny. Po przeanalizowaniu problemu uznaliśmy, że najlepiej umieścić te zajęcia na początku. Przyjmując takie rozwiązanie, braliśmy pod uwagę m.in. ogólną potrzebę uczestniczenia WWSE w programie informowania społeczeństwa o integracji, w którym w tej formie – w skali określonej przez rozmiary szkoły – uczelnia chce brać udział. Takie rozwiązanie oznacza jednak, że wykładowca w niedużym stopniu może się odwołać do ogólnej wiedzy ekonomicznej studenta i pewne treści musi przedstawić – z konieczności skrótowo – zanim omówi je wykładowca ekonomii ogólnej czy tym bardziej wykładowca międzynarodowych stosunków ekonomicznych.

Niemalym problemem dydaktycznym, całkiem paradoksalnie, okazuje się brak odpowiedniego podręcznika akademickiego. Istnieje w Polsce kilka bardzo dobrych prac szczegółowo omawiających zagadnienia integracji. Są to książki obszerne, liczące po 500 lub więcej stron, najczęściej prace zbiorowe, dostarczające pogłębionej informacji o Unii Europejskiej i polskich staraniach o członkostwo w tym ugrupowaniu. Nie jestem krytykiem tych publikacji, przeciwnie, uważam, że bez nich trudno byłoby poruszać się Polakom, także pracownikom naukowym, w świecie zagadnień unijnych. W przypadku jednak wykładu jednosemestralnego, na który składa się piętnaście spotkań ze studentami, prace te okazują się nadmierne rozbudowane.

Wydaje mi się, że istnieje potrzeba napisania polskiego odpowiednika znanej na świecie książki Willema Molle'a *Ekonomika integracji europejskiej. Teoria, praktyka, polityka*, której tłumaczenie opublikowała w 1995 r. gdańska Fundacja Gospodarcza NSZZ Solidarność. Jest to praca bardzo dobrze napisana i skomponowana, a jej szczególnie silną stroną jest klarowne i podparte analizą ekonomiczną wyjaśnianie głównych mechanizmów ekonomicznych stosowanych przez Unię Europejską. Słabością tej książki jest brak informacji o zmianach

wewnątrz Unii w ostatnich latach, nie ma też w niej dyskusji na temat rozszerzenia tego ugrupowania na wschód. Ta dobra książka może jednak stać się podstawą wykładu dopiero po zaznajomieniu się przez słuchaczy z głównymi treściami ekonomii teoretycznej, trudno ją więc wykorzystywać na I roku studiów. W tej sytuacji nie pozostaje nic innego niż wyjaśniać na wykładach z integracji wiele pojęć ekonomicznych, które później, w sposób pogłębiony, będą ponownie omawiane na innych zajęciach.

Z rozmów ze studentami wyniosłem wrażenie, że na zajęciach z tego przedmiotu, jak może w żadnym innym przypadku, trzeba mówić do słuchaczy w sposób bardzo klarowny i obrazowy. Dobrze są tu odbierane wszelkie plansze i folie z gotowymi schematami oraz ilustracjami zależności między instytucjami europejskimi. Trzeba też wystrzegać się używania języka z dużą liczbą trudnych wyrazów, np. obcego pochodzenia. Jest również pożądane, by wprowadzać dygresje i ciekawostki. Zważywszy, że ten wykład nie zawsze koresponduje z zajęciami z ekonomii ogólnej, jest to metodą na przezwyciężenie braku dostatecznych podstaw teoretycznych do przyswojenia niektórych kwestii.

Wykłady na temat Unii Europejskiej stanowią ponadto jedną z niewielu okazji do zaznajomienia studentów z głównymi problemami współczesnej gospodarki światowej. Znajomość takich problemów jak koniunktura międzynarodowa, globalizacja gospodarki światowej, aktywność organizacji międzynarodowych w zakresie spraw ekonomicznych czy nawet pozycja i interesy gospodarcze największych aktorów na scenie światowej, jest stanowczo za mała, nawet wśród studentów stosunków międzynarodowych.

Warto zwrócić uwagę, że zajęcia z integracji europejskiej są dla wielu studentów jedyną okazją do zapoznania się z zasadami polityki rolnej na świecie. Jej znajomość wśród ekonomistów z wyższym wykształceniem jest w naszym kraju, ogólnie biorąc, słaba. Gdyby nie starania o członkostwo Polski w Unii Europejskiej, wiedza o znaczeniu unijnej wspólnej polityki rolnej wśród różnych form aktywności UE oraz polskim specyficznym sektorze rolnym widzianym w perspektywie unijnej, pozostałaby w środowisku ekonomicznym bardzo słaba. Oczywiście, uwaga ta nie dotyczy osób specjalizujących się w tematyce oddziaływania państwa na stan rolnictwa. Ja sam, studiując jeszcze w PRL, nie miałem okazji dowiedzieć się niczego o polityce rolnej w krajach o gospodarce rynkowej, co uważam dzisiaj za słabszy punkt tego, co wyniosłem jako absolwent uczelni, której skądinąd wiele zawdzięczam. Dodam, że nie byłem studentem kierunku, który wtedy nazywał się ekonomiką rolnictwa.

Czy zajęcia z integracji europejskiej cieszą się dużym zainteresowaniem studentów? Niewątpliwie tak, chociaż nie sądzę, by był to przedmiot traktowany przez nich zupełnie inaczej niż pozostałe, nie jest to bowiem przedmiot odbierany w sposób, w jaki chcielibyśmy, aby był odbierany. Jest to dla młodzieży przede wszystkim kolejny obowiązek do zaliczenia! Trzeba też zauważyć, że wykładowca, stojąc za katedrą, odnosi często wrażenie, iż prowadzi polemikę z opiniami o Unii Europejskiej budowanymi przez kręgi populistyczne. Oczywiście, dobry wykład akademicki nie powinien być zwykłą dyskusją z nierzadkimi miami i celowymi uproszczeniami, jednak z konieczności staje się on – zwłaszcza gdy jest prowadzony dla studentów zaocznych – formą przekazania wielu podstawowych informacji i równocześnie konfrontacji z tym, co słuchacze już wiedzą na dany temat, często w postaci uproszczonej.

Informatyka ekonomiczna w europejskim obszarze badań naukowych i europejskim obszarze szkolnictwa wyższego¹

Żyje jeszcze wiele osób, które pamiętają czasy, kiedy znaczenie wykształcenia średniego było większe niż obecnie wykształcenia wyższego. Teraz jedną z miar bogactwa narodów jest poziom skolaryzacji na poziomie wyższym. Kilkanaście lat temu w Polsce współczynnik skolaryzacji brutto wynosił kilkanaście procent. Obecnie przekroczył 40%. Polskie szkolnictwo wyższe czeka intensywna praca nad podniesieniem poziomu kształcenia. Nasza duma z jego jakości, która otworzyła szanse polskim emigrantom z lat osiemdziesiątych, nie jest bowiem dana raz na zawsze.

Trudny do przecenienia wkład w podniesienie jakości kształcenia akademickiego może mieć wykorzystanie postanowień *Deklaracji Bolońskiej*. Wynika z niej postulat stworzenia standardów nauczania. Rozumieć przez to należy przynajmniej określenie wyników kształcenia.

Standardy nauczania są sprawą poszczególnych państw. W ich interesie jest takie ich określenie, by system kształcenia akademickiego był zgodny z tworzonym do 2010 r. europejskim obszarem badań naukowych i europejskim obszarem szkolnictwa wyższego. Powinien on być zgodny z oboma obszarami, ponieważ w moim przekonaniu nie ma dobrej dydaktyki bez prowadzenia oryginalnych badań naukowych. Standard nauczania powinien również wynikać ze stanu szkolnictwa wyższego oraz potrzeb i możliwości gospodarki narodowej.

W tym kontekście szczególnej wagi nabiera znalezienie właściwego miejsca dla kształcenia informatyków ekonomicznych na polskich uczelniach ekonomicznych. Polska jest

¹ W opracowaniu wykorzystałem prezentację przedstawioną na konferencji „Dydaktyka informatyki ekonomicznej – kształcenie dla społeczeństwa informacyjnego” oraz wnioski z wynikającej z niej dyskusji. Por. W. Adamowicz: *Wykład inauguracyjny oraz Nauczanie i badania w zakresie informatyki ekonomicznej na uniwersytetach europejskich i amerykańskich, Kształcenie dla społeczeństwa informacyjnego. Materiały konferencji „Dydaktyka informatyki ekonomicznej – kształcenie dla społeczeństwa informacyjnego”, Kołobrzeg 2002*. Ze względu na ograniczoną objętość, niniejszy tekst należy traktować jedynie jako zachętę do dalszych lektur. Inspiracją dla mnie były m.in. działania amerykańskiego President's Information Technology Advisory Committee (składającego się z 26 ekspertów powołanych przez prezydenta Billa Clintona), European Communication Council (por. A. Zerdick i in. (eds.): *Die Internet-Ökonomie. Strategien für die digitale Wirtschaft*, Springer Verlag 1999), amerykańskiego towarzystwa informatycznego – Association for Computing Machinery (por. R. Benbunan-Frich: *Improving Education and Training with IT*, „Communications of ACM” 2002, vol. 45, nr 6) oraz niemieckiego towarzystwa informatycznego – Gesellschaft für Informatik (por. H.C. Mayer, J. Mass: *Perspektiven der Informatik*, „Informatik Spektrum” 2000, t. 25, czerwiec 2002. Por. też np. M.A. Luker (ed.): *Preparing Your Campus for a Networked Future*, Educahouse, San Francisco 2000.

jedynym znanym mi krajem, w którym nie ma kierunku *informatyka ekonomiczna*. Na przykład kształcenie w tym zakresie prowadzone jest w Niemczech na 68 uczelniach, a w Austrii i Szwajcarii w 6 szkołach wyższych².

Tymczasem polskie uczelnie muszą kształcić informatyków ekonomicznych nie tylko lepiej, ale także dużo więcej. W najbliższym czasie liczba absolwentów nie będzie odpowiadała potrzebom wstępującego do Unii Europejskiej, bogacącego się państwa. W wielu bogatych krajach granicą wzrostu nowych zastosowań jest brak wystarczającej liczby specjalistów. Stany Zjednoczone, Niemcy, Australia, Kanada, Norwegia otworzyły swoje granice dla informatyków ekonomicznych. Trudno być także usatysfakcjonowanym poziomem kształcenia polskich informatyków ekonomicznych.

Informatycy ekonomiczni powinni być elitą kształtującą nowe społeczeństwo informacyjne³, która ma duże kompetencje w zakresie stosowania technologii informacyjnej, ale także świadomość kontekstów ekonomicznych stosowania tej technologii.

Tak jak zdolność komunikowania się uspołeczniła człowieka, tak zdolność komunikowania się systemów informatycznych w sieciach, a w konsekwencji systemów informacyjnych, stwarza zupełnie nowe możliwości zastosowań informatyki. Jednym z pierwszych kroków w tym kierunku był elektroniczny handel. Kolejne zastosowania to choćby elektroniczny rząd czy nauczanie na odległość. Już za chwilę zamiast o e-wszystkim będziemy mówili o m(*obile*)-wszystkim. Sieci komputerowe pozbawione fizycznych łączy zmienią los każdego człowieka. Kilka lat historii telefonii bezprzewodowej doprowadziło do trudnej do wyobrażenia dekadę temu sytuacji, kiedy mamy w Polsce więcej telefonów komórkowych niż przewodowych: „100 lat zajęło połączenie pierwszego miliarda ludzi za pomocą telefonu, ale kolejnego miliarda już tylko dziesięć lat”⁴.

To właśnie nowe możliwości telekomunikacji wpływają na konieczność znalezienia nowej drogi dla informatyki, a zwłaszcza dla informatyki ekonomicznej. Pytanie o znalezienie tej nowej drogi zadają sobie politycy nauki we wszystkich krajach bardziej rozwiniętych niż nasz. Jakie wnioski płyną z tego dla nas – osób, którym bliski jest rozwój informatyki ekonomicznej w Polsce?

Skupmy się na działaniach uniwersytetów europejskich i amerykańskich, które mogłyby być inspirujące dla uczelni ekonomicznych prowadzących badania i kształcenie w zakresie informatyki ekonomicznej. Nie będziemy rozgraniczali badań i dydaktyki. Wynika to z przekonania, że nie można kształcić na poziomie akademickim bez prowadzenia oryginalnych badań. Trudno sobie wyobrazić badacza-dydaktyka, który nie włącza wyników swoich badań do procesu kształcenia. Działalność dydaktyczna korzystnie wpływa na systematyzowanie wiedzy, inspirując nowe badania.

² P. Mertens i in.: *Studienführer Wirtschaftsinformatik*, Vieweg 2002.

³ W. Cellary (red.): *Polska w drodze do społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002.

⁴ T.B. Allen: *Telefon do przyszłości*, „National Geographic Polska” luty 2002.



Dyscyplina

Pojęcie *informatyka ekonomiczna* (jak chcą inni *informatyka gospodarcza* bądź *zarządzacza*) jest jednym z nielicznych współczesnych pojęć, które zawdzięczamy językowi niemieckiemu (*Wirtschaftsinformatik*). Nie będziemy starali się podejmować próby nowej definicji tego pojęcia odwołując się do uznanych definicji⁵. Dyscypliną bardziej ogólną jest informatyka. Mimo że informatyka po angielsku oznacza *computer science*, to swoim zakresem nie obejmuje informatyki ekonomicznej. Jej odpowiednikiem jest pojęcie (*management*) *information systems*. Dlatego też w niektórych krajach angielskojęzycznych (np. w Kanadzie) używa się coraz częściej pojęcia *informatics*, które, podobnie jak u nas, zawiera pojęcie informatyki ekonomicznej. Trzeba jednak pamiętać, że rozpowszechniony jest także pogląd o interdyscyplinarności informatyki ekonomicznej.

W prowadzonych tu rozważaniach nie będzie nas interesować, kto realizuje badania. Czy są to specjaliści informatycy ekonomiczni, czy bardziej znaczący jest wkład badaczy dziedzin, w których informatyka ekonomiczna znajduje zastosowanie (np. bankowość).

Zakres badań

Omówmy najbardziej dominujące kierunki badań w zakresie informatyki ekonomicznej, które są prowadzone w uczelniach europejskich i amerykańskich. Wkraczamy w epokę wszechobecności systemów informacyjnych. Upowszechnienie technologii sieciowych stwarza możliwości połączenia każdego systemu informacyjnego z dowolnym innym. Można wyróżnić dwie główne tendencje badań w tym zakresie: *ilościowe* i *jakościowe*. Tendencja ilościowa związana jest opracowaniem metod pozwalających na przetwarzanie rosnącego (przynajmniej wykładniczo) zasobu informacji. Ambicją tendencji jakościowej jest stworzenie rozwiązań naśladowujących inteligencję człowieka oddziałującego na wolumen informacji, z którymi ludzka inteligencja nigdy nie mogłaby się zmierzyć. Badacze zajmujący się zastosowaniami starają się znaleźć masowe zastosowania dla obu tendencji. Najpowszechniej znanym dążeniem w tym zakresie jest znalezienie *killer application* dla telefonii komórkowej trzeciej generacji.

Coraz częściej w deklaracjach ośrodków naukowych zakres ich zainteresowania przesuwają się od systemów informacyjnych w kierunku systemów wiedzy. Badania te będą miały szczególne znaczenie ze względu na upowszechnienie poglądu, że podstawowym źródłem bogactwa w najbliższych dziesięcioleciach będzie wiedza, a nie – jak dotychczas – kapitał, bogactwa naturalne czy praca. Aby móc się zająć systemami wiedzy, trzeba umieć formalizować ontologię. Wobec naszego obecnego przekonania o niemożności budowania uniwersalnej ontologii, głębokiego sensu nabierają badania nad ontologiami specjalistycznymi dziedzin będących przedmiotem zainteresowania informatyki ekonomicznej. Z tym blokiem tematycznym związane jest badanie zastosowań technologii języka naturalnego w systemach informacyjnych zarządzania. Każdy kraj stara się prowadzić badania nad swoim językiem narodowym. Gotowość organizacji międzynarodowych do finansowania takich badań jest ograniczona.



⁵ Por. np. E. Niedzielska: *Informatyka ekonomiczna*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 1998.

Dobre określenie ontologii przedmiotowej stwarza przesłanki do prowadzenia badań nad modelowaniem i symulacją procesów biznesowych. Szczególnie intensywnie badane są zagadnienia mające wpływ na zmniejszenie kosztów nowo wdrażanych rozwiązań informacyjnych. Bezpowrotnie minęły czasy, kiedy zastosowania informatyki ekonomicznej były pierwszymi wdrożeniami w podmiocie gospodarczym. Dlatego istotne są zastosowania wykorzystujące uprzednio eksploatowane systemy informacyjne (*legacy systems*), takie jak *Reverse Engineering*, *Re-Engineering* czy *Software Renovation*.

Inżynieria zawartości (*Contentware Engineering*) – przez którą rozumiemy akwizycję, oczyszczanie, organizację, wyszukiwanie i wnioskowanie w heterogenicznych strukturach danych, informacji i wiedzy – jest kolejnym obszarem badawczym w zakresie informatyki ekonomicznej. Interesujące są także np. badania nad multimedialnością, wielojęzycznością i rozproszeniem zasobów.

Inżynieria zawartości nie może abstrahować od użytkowników zasobów. Dlatego wiele obiecujące są kierunki badań związane z centralną rolą użytkownika zawartości (*Human Centred Engineering*). Obejmują one np. systemy kształcenia, dokształcania i szkoleń oraz wspomaganie wykorzystania wiedzy, a także metody dialogu między człowiekiem a systemami wiedzy w zakresie tworzenia nowej sensoryki oraz zastosowania systemów inteligentnych agentów.

Agenty mogą wchodzić w interakcje z produktami wyposażonymi we własne oprogramowanie. Kolejnym kierunkiem badań jest zatem tworzenie oprogramowania zintegrowanego z produktami (*product embedded systems*, *smart things*), realizującego funkcje biznesowe (np. lodówki samodzielnie zamawiające produkty w funkcji antycypowanych potrzeb użytkowników, ofert poszczególnych dostawców oraz optymalizacji wielkości dostaw). One z kolei są elementami służącymi do budowania środowisk wszechobecných środowisk informacyjnych (*pervasive computing*), np. inteligentnych budynków i ich zespołów.

Innym przykładem takich środowisk są systemy informacyjne utrwalające związki między korporacjami. Związki te dotyczą zarówno strony zaopatrzeniowej, jak i sprzedażowej. Łańcuchy dostaw (*Supply Chain Management*) badane są w kierunku doskonalenia modeli integracji danych, funkcji i procesów. Podobne badania prowadzone są nad systemami zarządzania relacjami z klientami (*Customer Relationship Management*). W jednym i drugim przypadku nie chodzi oczywiście o rozbudowę systemów informacyjnych zarządzania o pewne moduły funkcjonalne, lecz o nowe architektury systemów. Przedmiotem badań nad rozszerzonymi przedsiębiorstwami (*Extended Enterprise*) jest integracja tych dwóch klas systemów informacyjnych zarządzania. Jednym z wątków tych badań są przedsiębiorstwa wirtualne (*Virtual Enterprise*). Innym kierunkiem zainteresowań jest dekompozycja rozszerzonych przedsiębiorstw zgodnie z paradygmatem usług sieciowych (*Web Services*). Stwarza to nowe interesujące problemy w zakresie inżynierii oprogramowania biznesowego, np. związane ze skalowalnością i konfigurowalnością systemów.

Oczekiwanie obywateli, ich coraz bardziej partnerski stosunek do instytucji państwa i samorządów powodują, że zarządzanie instytucjami państwowymi i samorządowymi w krajach demokratycznych ma wiele cech wspólnych z prowadzeniem biznesu. Powoduje to, że systemy informacyjne dla rządów i samorządów są przedmiotem badań wielu ośrodków badawczych informatyki ekonomicznej lub wylaniających się z nich ośrodków informatyki rządowej.

We wszystkich tych badaniach dużo uwagi poświęca się różnym aspektom jakości informacji oraz jakości systemów informacyjnych. Związane są z nimi także badania nad ochroną prywatności i bezpieczeństwem użytkowników zasobów informacyjnych.



Wnioski

Z analiz działalności dydaktycznej i badawczej uniwersytetów europejskich i amerykańskich wynikają następujące wnioski dotyczące sytuacji w Polsce:

- Polscy **politycy nauki** nie wykształcili odpowiednich narzędzi wspomagających badania naukowe w zakresie informatyki ekonomicznej. W polskich uczelniach stosuje się **nadmiernie egalitarne** mechanizmy podziału zasobów. Nie ma mechanizmów zachęcających do współdziałania badaczy z polskich uczelni. Krajowa współpraca naukowa informatyków ekonomicznych może dostarczać doświadczeń niezbędnych dla współpracy międzynarodowej. O ich braku przekonują się w bolesny sposób polskie zespoły naukowe, bezskutecznie próbując uczestniczyć w programach Unii Europejskiej.
- Brak jest mechanizmów ekonomicznych zachęcających firmy działające w Polsce do **wykorzystywania polskiego potencjału naukowego**, np. w formie tworzenia fabryk technologii. Narzędzia fiskalne utrudniają nieodpłatne przekazywanie przez producentów produktów, np. oprogramowania, wspomagających proces dydaktyczny i badawczy. Źle to wróży perspektywom poprawy struktury źródeł tworzenia dochodu narodowego. Transfer technologii jest przedmiotem zainteresowania szerokich kręgów naukowców, jako przykład mogą posłużyć bardzo interesujące ustalenia konferencji *Business Information Systems*⁶.
- Ośrodki naukowe są na całym świecie źródłem innowacji, które można wdrażać do praktyki. Naturalną drogą jest tworzenie przez absolwentów (na poziomie magisterskim i doktorskim) nowych firm, tzw. *start-ups*. Niewielka ich liczba odnosi sukces. Te jednak są często źródłem wielu miejsc pracy i przez pewien czas są w wysokim stopniu zainteresowane wdrażaniem nowych technologii. W Polsce barierą dla takich działań są m.in. wysokie koszty uruchomienia działalności gospodarczej.
- Kariera związana z tworzeniem i rozwojem technologii informatyki ekonomicznej jest w Polsce zbyt mało atrakcyjna, by zachęcała najlepszych do jej wyboru. Stwarza to nowe zachęty do emigracji informatyków ekonomicznych zainteresowanych pracą naukową.
- Pozorność racjonalności gospodarowania środkami publicznymi (np. w ramach zamówień publicznych) przeznaczonymi na finansowanie badań i kształcenia powoduje duże ich marnotrawienie.
- W konsekwencji niewielka liczba polskich zespołów naukowych zajmujących się informatyką ekonomiczną osiągnęła odpowiednią masę krytyczną pod względem liczby badaczy oraz infrastruktury, aby móc podjąć znaczące badania w ramach programów międzynarodowych, a zwłaszcza programów Unii Europejskiej.
- Polska polityka naukowa nadmiernie koncentruje się na ilościowych parametrach dydaktycznych. Promowane jest odchodzenie od badań pracowników naukowo-dydaktycznych przez stwarzanie mechanizmów zachęcających do koncentrowania się na dydaktyce.



⁶ Por. W. Abramowicz, G. Klein (eds.): *Business Information Systems. The Sixth International Conference. Proceedings*, Colorado Springs 2003.

- Polska jest jednym z ostatnich krajów, w których nie prowadzi się samodzielnego kierunku studiów *informatyka ekonomiczna*.
- Rozpowszechnienie się kształcenia na odległość spowoduje możliwość budowania programu studiów ze składników oferowanych przez różne uczelnie bez względu na ich położenie geograficzne. Jedną z dróg do kształcenia na odległość jest wydawanie wspólnych dyplomów z uczelniami partnerskimi lub uznawanie części studiów odbytych w innych szkołach wyższych. Szanse na sukces dydaktyczny w kształceniu specjalistycznym mają tylko nauczyciele prowadzący badania naukowe na najwyższym poziomie. Tylko oni będą uczyli specjalistów, którzy znajdą zatrudnienie w zawodach pokazanych w górnej prawej ćwiartce rysunku 1. Konieczne jest podjęcie przez uczelnie strategicznych decyzji, jakich specjalistów chce się kształcić. Istnieje przecież także duże zapotrzebowanie na pracowników operacyjnych (liczbowo większe niż na specjalistów, którzy mogą mieć szanse objęcia stanowisk strategicznych).

Rysunek 1. Matryca kompetencji i zadowolenia klientów



Źródło: P.J. Denning: *Flatlined – The Profession of IT*, „Communication of ACM” 2002, vol. 45, nr 6.

Podsumowanie

Polska stoi przed ogromną szansą. Szacuje się, że w Europie ze względu na brak odpowiednich kadr nie zrealizowano w ostatnich latach przedsięwzięć informatycznych o wartości ok. 80 mld euro⁷. Część tych pieniędzy mogłaby zostać skonsumowana przez polskie firmy. Oczywiście trzeba mieć świadomość, że wnioski te dotyczą w dużej mierze całej nauki.

⁷ H.C. Mayer, J. Mass: op. cit.

Część III



Proces boloński a zapewnianie jakości kształcenia



Akredytacja studiów wyższych w Europie i w Polsce – kierunki rozwoju

W niniejszym tekście odniosę się do trzech spraw. Po pierwsze, omówię systemy zapewniania jakości studiów w Europie ukształtowane w ciągu ostatnich kilku lat, już pod wpływem zaleceń *Deklaracji Bolońskiej*. Do ich charakterystyki i uporządkowania wykorzystam siatkę pojęciową zastosowaną w międzynarodowym projekcie badawczym, w którym uczestniczyłam w minionych miesiącach, oraz jego wstępne wyniki. Po drugie, przedstawię dyskusję nad możliwością zbudowania światowego systemu akredytacji w szkolnictwie wyższym i wynikające z niej wnioski dla tworzenia systemów ponadnarodowych. Po trzecie, postaram się scharakteryzować system akredytacji działający obecnie w Polsce i jego ewolucję, z wykorzystaniem tej samej siatki pojęciowej, która została użyta do charakterystyki systemów europejskich.

Systemy zapewniania jakości kształcenia w Europie

Refleksje na temat obecnego kształtu systemów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w Europie i kierunków ich ewolucji sformułuję głównie na podstawie dwóch przedsięwzięć, w których uczestniczyłam w ciągu ostatnich kilku miesięcy. Pierwszym z nich był udział w siódmej światowej konferencji International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), która odbyła się w Dublinie w dniach 14–17 kwietnia 2003 r. INQAAHE to organizacja utworzona w 1991 r., skupiająca ponad sto instytucji z całego świata zajmujących się oceną i zapewnianiem jakości w szkolnictwie wyższym. Podstawowe jej cele to wymiana informacji oraz rozpowszechnianie dobrych obyczajów w dziedzinie oceny, zapewniania i podnoszenia jakości szkolnictwa wyższego. INQAAHE ułatwia m.in. tworzenie więzi między instytucjami zapewniania jakości i akredytacji, porównywanie wyników badań nad zarządzaniem jakością w edukacji wyższej, ocenę i monitorowanie zmian szkolnictwa wyższego na świecie. Co dwa lata organizuje światowe konferencje poświęcone zapewnianiu jakości. W Dublinie dominowała tematyka europejska, co było skutkiem nie tylko miejsca konferencji, ale także faktu, że rozwój procesu bolońskiego stwarza problemy związane z systemami zapewniania jakości, ważne także w skali globalnej. Tytuł tegorocznej konferencji: *Quality and Standards: National, Regional and Global* dobrze zarysowuje tło dla problemu ewolucji ponadnarodowych systemów zapewniania jakości, którymi pragnę tutaj się zająć. Najważniejsze wystąpienia i dyskusje konferencji obracały się wokół tego tematu, podzielonego na dwie kwestie: pierwsza dotyczyła kontrowersji między nastawieniem na kontrolę wypełniania standardów, typowym dla akredyta-

cji, a doskonaleniem jakości kształcenia, typowym dla ewaluacji; druga dotyczyła projektów i metod tworzenia światowych instytucji zapewniania jakości. Ponieważ konferencje INQAAHE gromadzą światową czołówkę ekspertów z zakresu zapewniania jakości, można w ich trakcie zdobyć najbardziej aktualne i wiarygodne informacje z tej dziedziny.

Drugim przedsięwzięciem był międzynarodowy projekt zatytułowany *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities*, przeprowadzony na zlecenie sekcji szkolnictwa wyższego niemieckiego związku zawodowego nauczycieli (GEW) w celu sformułowania rekomendacji dotyczących systemu akredytacji edukacji wyższej w Europie dla konferencji ministrów edukacji przewidzianej na wrzesień 2003 r. jako następny etap realizacji procesu bolońskiego. W projekcie tym, kierowanym przez dr Dona Westerheijdena z Ośrodka Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Twente (Holandia) i dr Stefanie Schwarz z analogicznego ośrodka uniwersytetu w Kassel (Niemcy), brali udział eksperci z 21 krajów europejskich (państwa członkowskie i kandydujące do Unii oraz Szwajcaria i Norwegia), z których każdy przygotowywał raport krajowy wedle opracowanego uprzednio zestandaryzowanego kwestionariusza. Gwarantowało to porównywalność opisów systemów krajowych i pozwalało na wyciągnięcie wniosków dotyczących kierunków ewolucji całego systemu. Wyniki robocze tego projektu zostały przedstawione na konferencji *Shaping the European Area of Higher Education and Research*, która odbyła się w Berlinie w dniach 10–13 kwietnia. Rekomendacje uczestników konferencji zostały przygotowane w odniesieniu do trzech zasadniczych elementów europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego: relacji między szkolnictwem wyższym a GATS (General Agreement on Trade and Services), warunków pracy i atrakcyjności zatrudnienia w sferze akademickiej oraz europejskich systemów zapewniania jakości kształcenia.

Charakterystykę systemów europejskich rozpocznę od przedstawienia metody badania i wyników tego ostatniego projektu. Wspomniany powyżej kwestionariusz dla ekspertów przygotowujących raporty krajowe zawierał pytania pozwalające na w miarę jednolitą charakterystykę systemów akredytacji szkolnictwa wyższego (ich ogromna różnorodność wymagała ram porządkujących). Pytania te koncentrowały się wokół czterech podstawowych pojęć: oceny jakości, akredytacji, potwierdzenia spełnienia wymagań oraz systemu zapewniania jakości. Koordynatorzy projektu przyjęli następujące definicje tych pojęć:

- **Ocena jakości** (*evaluation*) to zinstytucjonalizowana i systematycznie prowadzona działalność mająca na celu analizę i (lub) poprawę jakości instytucji, kierunku studiów albo programu nauczania, nie prowadząca bezpośrednio bądź pośrednio do potwierdzenia spełnienia określonych wymagań jakościowych przez te instytucje lub programy.
- **Akredytacja** (*accreditation*) to zinstytucjonalizowana i systematycznie prowadzona działalność, w wyniku której poprzez analizę jakości instytucji, kierunku studiów lub programu nauczania dochodzi do końcowej zbiorczej oceny, która jest podstawą decyzji potwierdzającej spełnienie określonych wymagań jakościowych przez te instytucje bądź programy.
- **Potwierdzenie spełnienia wymagań** (*approval*) to nadanie (lub odmowa nadania) certyfikatu potwierdzającego spełnienie określonych standardów (prawo do istnienia, zezwolenie na działalność, licencjonowanie). Najczęściej udzielane jest przez instytucje administracji państwa. Nie jest częścią systemu akredytacji, choć nierzadko udzielane jest przez te instytucje z wykorzystaniem akredytacji.

- **System zapewniania jakości** to termin zbiorczo określający wszystkie działania będące formą oceny jakości lub akredytacji.

Przyjęte terminy pozwalają już na pierwszy rzut oka zorientować się, jakiego rodzaju napięcie, rodzące się w ewoluującym europejskim systemie zapewniania jakości, próbowali uchwycić liderzy badania. Polega ono na tym, że administracyjne potwierdzenie spełnienia wymagań wykorzystujące akredytację jest nastawione bardziej na nadzór nad jakością i eliminowanie złych elementów szkolnictwa wyższego, ewaluacja zaś kładzie większy nacisk na rozwój i doskonalenie jakości. To odmienne nastawienie obydwu sposobów zapewniania jakości można – wprawdzie dość schematycznie i ujmując ich typ idealny – scharakteryzować przez następujące, opozycyjne charakterystyki.

Systemy zapewniania jakości mające za cel potwierdzenie spełnienia wymagań (*approval*), najczęściej wykorzystujące do tego celu akredytację, mają nastawienie kontrolne, zmierzające do eliminacji błędów, słabych stron bądź podmiotów i programów nie wypełniających wyznaczonych standardów – najczęściej minimalnych. Sprawdzają przede wszystkim rozliczalność czy wiarygodność (*accountability*) szkół wyższych. Są powszechne i obowiązkowe. Operują zestandaryzowanymi kryteriami oceny, zawierającymi najczęściej wzorce programowe i wskaźniki liczbowe pozwalające na podjęcie decyzji „tak/nie” w kwestii przyznania uprawnień. Ten typ kontroli nie zadowala, a nawet wręcz nie interesuje instytucji dobrych, stanowi natomiast znaczący bodziec poprawy dla instytucji słabszych i eliminuje te, w których jakość jest tak niska, że nie spełnia nawet podstawowych standardów.

Systemy ewaluacyjne – wprost przeciwnie – działają na zasadzie dobrowolności (choć czasem wymuszanej rynkowo bądź przez dobre obyczaje środowiskowe) i odpłatności oraz zakładają zaangażowanie ocenianych środowisk i instytucji w naprawę jakości. Nastawione są na systematyczne doskonalenie jakości, a także na wnoszenie kultury projakościowej do instytucji i środowisk. Ich celem jest rozwój dobrych stron programu i instytucji oraz wprowadzenie mechanizmów doskonalenia. Ten typ działania na rzecz jakości z reguły nie interesuje instytucji o niskiej jakości kształcenia, bardzo natomiast interesuje dobre, które chcą zmierzać ku doskonałości kształcenia i – dodatkowo – uzyskiwać potwierdzenie tej doskonałości (*notabene* potrzeba istnienia centrów doskonałości kształcenia jest coraz silniej akcentowana w dokumentach Unii Europejskiej, jako konieczny element szkolnictwa wyższego w Europie).

Akredytacja jest metodą oceny jakości, która może być wykorzystywana przez obydwa skrajne systemy zapewniania jakości. Akredytacja prowadzona przez krajowe agencje akredytacyjne działające pod egidą resortów edukacji jest powszechnie wykorzystywana przez uczelnie do uzyskiwania potwierdzeń jakości minimalnej oraz prawa do działalności (*approval*). Jeśli zaś chodzi o ewaluację, to sprawa jest trudniejsza. Standardy akredytacji muszą pozwolić na wydanie decyzji „tak/nie” dotyczącej ich wypełnienia. Standardy te mogą zawierać wysokie wymagania (dotyczące np. warunków materialnych funkcjonowania programów lub instytucji, proporcji liczebności kadr i studentów). Może to pozwalać na wydanie swoistego certyfikatu doskonałości pożądanego jako wyznacznik pozycji akademickiej i rynkowej ocenianego programu czy instytucji. Ewaluacja może więc dostarczać materiału i argumentów do takich ocen, ale nie jest to sprawa bezproblemowa, ponieważ typ stosowanych standardów jest całkiem odmienny. Rozważmy tę kwestię bliżej.

Do eliminacji jednostek o niskiej jakości oraz do dopuszczenia dobrych jednostek do działalności edukacyjnej (*approval*) potrzebne są standardy stałe, jednakowe dla wszystkich

podmiotów, zawierające wzorce programowe i wskaźniki liczbowe, które pozwalają najprościej uzasadnić wypełnienie (lub niewypełnienie) kryteriów. Z kolei ewaluacja operuje standardami dynamicznymi, pozwalającymi na ocenę stopnia doskonałości dowolnej instytucji relatywizowaną do jej misji (celów, które chce osiągnąć), metod, za pomocą których je osiąga i uzyskanych rezultatów. Najważniejszym kryterium oceny jest spójność tych trzech elementów: misji, metod i rezultatów działań. Powtórzę przykład, którym operuję od lat: doskonała może być mała szkoła administracji przygotowująca personel średniego szczebla do zadań biurowych (np. w instytucjach samorządowych) i doskonała może być uczelnia ekonomiczna o tradycjach akademickich, kształcąca, zgodnie ze swą misją, strategów gospodarczych. Ale do każdej z nich (i niezależnie od oceny według kryteriów będących osobno podstawą *approval* dopuszczającego je do działalności edukacyjnej) należy zastosować standardy oceny badające tę spójność, a więc dostosowane do ich misji, zasobów, warunków działania, badające, czy przyjęte strategie rozwoju są realistyczne i skuteczne, czy wewnętrzne systemy zapewniania jakości prowadzą do jej systematycznego podnoszenia itd. Tu wskaźniki liczbowe oraz wzorce programowe nie wystarczą, co gorsza – ich mechaniczne zastosowanie nie pozwala uchwytać najcenniejszych dla jakości elementów: oryginalności i kreatywności programowej i organizacyjnej, mechanizmów wymuszających poprawę jakości, w tym m.in. autokrytycyzmu.

Rozwinięta akredytacja oferowana przez międzynarodowe, eksperckie agencje akredytacyjne (takie jak np. EQUIS w obszarze kształcenia menedżerów) proponuje ocenę za pomocą standardów dynamicznych, skutkującą nie tylko decyzją o akredytacji, ale także głęboką analizą słabych i mocnych stron ocenianej instytucji oraz wskazaniem dróg doskonalenia. Ponieważ są to zarazem akredytacje dobrowolne i odpłatne, nie mające bezpośrednich efektów administracyjnych, można je lokować bliżej bieguny ewaluacji.

Powyższa charakterystyka nabiera szczególnego znaczenia w świetle ewolucji, jaką europejski system zapewniania jakości przeszedł w ciągu ostatnich lat – ewidentnie pod wpływem interpretacji idei *Deklaracji Bolońskiej*. Wstępne robocze wyniki porównań między systemami krajowymi przeprowadzone dla projektu *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities* można podsumować następująco:

- Akredytacja stała się w ciągu ostatnich 5 lat głównym sposobem zapewniania jakości kształcenia w Europie.
- Nie ma wspólnych lub dobrze porównywalnych struktur systemów akredytacji w badanych krajach. Także główni aktorzy tych systemów różnią się znacznie, ale można wskazać czynniki, które zainicjowały i rozwinęły systemy akredytacji w poszczególnych krajach lub ich grupach.
- Nie ma wspólnych wzorców lub wysoko porównywalnych metod prowadzenia akredytacji. Także prowadzone ewaluacje są bardzo różnorodne.

Czynniki, które zainicjowały i rozwinęły systemy akredytacji w poszczególnych krajach lub ich grupach, wpływając na charakter tych systemów, były dla państw Europy Środkowej głównie próby sprawowania nowego rodzaju kontroli nad zdecentralizowanymi, po upadku komunizmu, systemami szkolnictwa wyższego. W krajach, w których nie istniały uprzednio systemy zapewniania jakości (np. w Niemczech czy Grecji) takim czynnikiem był proces boloński, który spowodował tworzenie od podstaw zalecanego systemu akredytacji. W krajach, które uprzednio miały rozwinięte systemy ewaluacji (np. w Holandii) zmiany w kierun-

ku akredytacji, podjęte przez władze na skutek procesu bolońskiego, oznaczały zaniechanie stosowania dobrego i ugruntowanego systemu sprzyjającego działaniom pro jakościowym w uczelniach, a powołanie systemu akredytacji mającego znacznie mniejszy wpływ na jakość. W niektórych krajach (np. w Hiszpanii) wieloletnie działanie systemu akredytacji powoduje w społecznościach akademickich niedosyt i próby znalezienia takich mechanizmów oceny, które mogłyby wyróżnić uczelnie najlepsze – takie, dla których akredytacja jest już czynnością rutynową i nieznaczącą.

Analiza czynników powołujących do życia systemy zapewniania jakości uwypuklała wspomniany już czynnik podziału istniejących systemów krajowych, a mianowicie podziału dokonanego wedle odpowiedzi na pytanie, co jest głównym celem działania tych systemów: czy eliminacja złych instytucji i programów oraz potwierdzenie wiarygodności pozostałych, czy też systematyczna poprawa jakości? Na pierwszy rzut oka wydaje się, że cele te nie są przeciwstawne – wszak wyeliminowanie programów i instytucji o niewystarczającej jakości oznacza poprawę całego szkolnictwa w danym kraju. Krajowe systemy jakości podporządkowujące akredytację udzielaniu praw do działania, a więc wypełnianiu minimalnych standardów jakościowych, nie stwarzają jednak bodźców dla doskonalenia instytucjom dobrym i bardzo dobrym, zmniejszają motywację do angażowania się w sprawę jakości, cofają kulturę pro jakościową w szkołach wyższych. Pod tym względem cofający się system ewaluacyjny nastawiony na samodoskonalenie był lepszym rozwiązaniem. Jego ostoją pozostają nadal Dania, Francja i Wielka Brytania, w których ewaluacja i *approval* są od siebie oddzielone.

Mamy więc sytuację, w której akredytacja staje się w Europie główną metodą zapewniania jakości w systemach krajowych, wypierając inne metody. To wypieranie innych metod zapewniania jakości przez sformalizowaną krajową akredytację było postrzegane jako proces o negatywnych skutkach już wcześniej¹. Przedstawiciel Komisji Europejskiej w trakcie dyskusji w Berlinie (po wysłuchaniu raportów krajowych i ich wstępnej syntezy) stwierdził, że Europa dryfuje ku formalnej akredytacji szkolnictwa wyższego przyznawanej przez systemy krajowe – sformalizowane, związane z agendami państwa, mające skutki administracyjne i finansowe dla szkół wyższych. To sprawia, że uczelnie stają się coraz mniej zainteresowane jakością, a coraz bardziej uzyskaniem pozytywnej decyzji – potwierdzenia wiarygodności poprzez akredytację (i oszukują bądź poprawiają osiągnęte wskaźniki, aby ją uzyskać). Czy o to chodzi? – spytał. No właśnie – czy o to chodzi w procesie bolońskim? Chyba nie. Chodzi o podniesienie jakości kształcenia wyższego. Zgodnie z *Deklaracją Lizbońską* gospodarka europejska ma stać się najbardziej konkurencyjną gospodarką świata, opartą na wiedzy i zdolną zapewnić zrównoważony wzrost ekonomiczny, zaoferować więcej i lepszych miejsc pracy oraz zagwarantować stabilność społeczną. Jeśli tak, to Europa potrzebuje uniwersytetów doskonałych – uczelni kwitujących intelektualnie, mogących konkurować z najlepszymi uniwersytetami świata. Na pytanie, czy Europa posiada już takie uczelnie, w wydanym wiosną 2003 r. dokumencie Komisji Europejskiej pada zdecydowana odpowiedź: jeszcze nie². Pytanie, czy właściwą drogą do uzyskania poprawy jakości jest opisana powyżej akredytacja nie

¹ Por. dramatyczny tekst Dona F. Westerheijdena: *Ex Oriente Lux? National and Multiple Accreditation in Europe after the Fall of the Wall and after Bologna*, „Quality in Higher Education” 2001, vol. 7, nr 1.

² Communication from the European Commission: *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, Brussels, 5 February 2003.

znajduje odpowiedzi bezwzględnie pozytywnej. Należałoby raczej zalecić realizatorom procesu bolońskiego odrzucenie zbyt powierzchownych interpretacji *Deklaracji* oraz pilne monitorowanie skutków realizacji procesu, także tych negatywnych. Eksperti zwracają uwagę, że wprowadzenie krajowych, obowiązkowych akredytacji jako dominującej formy zapewnienia jakości takie negatywne skutki powoduje.

Proces boloński zakłada, że – przynajmniej na razie – akredytacja jest najwłaściwszą dla Europy drogą zapewnienia jakości. To, oprócz wszystkich skutków korzystnych, stwarza także wspomniane powyżej zagrożenia. Toteż dyskusje na wspomnianych konferencjach często obracały się wokół zagadnienia, czy można tak połączyć obydwie podstawowe metody zapewnienia jakości, aby nie utracić ich zalet, a zminimalizować szkody. Istnieją dwa rozwiązania tego problemu. Pierwszym z nich jest wspieranie agencji oferujących ewaluację, uznawanie wartości ich prac, współdziałanie z nimi przy prowadzeniu akredytacji krajowych (warto pamiętać, że np. holenderska National Accreditation Organisation wynajmuje do przeprowadzania akredytacji agencje akredytujące, także międzynarodowe; podobnie rzecz się ma przy formowaniu zespołów oceniających w niemieckim systemie akredytacji). Drugie rozwiązanie polega na wprowadzeniu do zaleceń procesu bolońskiego dotyczących zapewnienia jakości wyraźnej dyrektywy, że akredytacje nie mają oznaczać kontroli za pomocą wystandaryzowanych wskaźników realizacji programu (*input*), lecz ocenę kwalifikacji absolwentów (*output, outcome*). Temu samemu służy projekt Tuning, będący kontynuacją i rozwinięciem systemu ECTS.

O możliwości stworzenia światowego systemu zapewnienia jakości

Problem możliwości stworzenia takiego systemu poruszany był w wielu referatach wspomnianej już światowej konferencji INQAAHE. Wśród wystąpień³ na pierwszym miejscu trzeba wymienić referaty Dirka Van Damma z Belgii *Possibilities and Risks of Global Benchmarks and Professional Standards for Quality Assurance in Higher Education* oraz Lee Harveya z Wielkiej Brytanii *War of the Worlds: Who Wins in the Battle for Quality Supremacy?* dyskutujące m.in. możliwość powołania instytucji Światowego Rejestru Jakości (*World Quality Register*) jako jednej z możliwości rozwiązania problemu światowej uznawalności certyfikatów jakości. Dorte Kristoffersen i Tobias Lindberg z Danii wygłosili niezwykle interesujący referat *Mutual Recognition: An Approach to Create QA and International Transparency for QA Agencies*, w którym przedstawili wysiłki ENQA (European Network for Quality Assurance Agencies) na rzecz nawiązywania współpracy między agencjami, prowadzącej do przyszłego uznawania certyfikatów jakości. Przedstawiciele Finlandii, Austrii, Szwajcarii i Niemiec dokonywali analiz porównawczych ich krajowych systemów zapewnienia jakości na tle tendencji do tworzenia ponadnarodowych instytucji akredytujących.

Nie ulega wątpliwości, że procesy globalizacyjne oraz wymagania związane z międzynarodową mobilnością studentów oraz uznawaniem dyplomów absolwentów szkół wyż-

³ International Network Quality Assurance Agency in Higher Education, materiały z VII światowej konferencji w Dublinie, 14–17 kwietnia 2003.

szych, wymagają od systemów szkolnictwa wyższego uporania się z kwestią różnorodności języków i kultur oraz odmienności systemów edukacyjnych. Żaden suplement do dyplomu czy inny dokument rejestrujący przebieg dokonań studenta nie będzie poświadczal jego kwalifikacji, jeśli nie będzie temu towarzyszył certyfikat jakości potwierdzający, że instytucja edukacyjna dobrze wypełniła swoje zadania. Większość krajów rozwiniętych ma systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym, ale – jak już wspomniałam – różnią się one od siebie znacznie. Należy więc dążyć do pokonania różnorodności systemów zapewniania jakości istniejących w poszczególnych krajach, tak aby wydawane przez nie certyfikaty miały przynajmniej porównywalną wagę. Jak to uczynić? – oto wyzwanie, które staje przed tymi systemami.

Na konferencji INQAAHE w Santiago de Chile w 1999 r. wystąpienie Tona Vroeijsstijna z Holandii na temat międzynarodowego uznawania akredytacji wywołało prawdziwą burzę. Jego główna teza brzmiała: należy podjąć dyskusję nad stworzeniem światowej agencji akredytacyjnej dla instytucji szkolnictwa wyższego. Agencja ta dawałaby uczelniom akredytację międzynarodową na podstawie standardów ustalonych wspólnie przez zrzeszone przezeń agencje krajowe lub branżowe, jej członkowie zaś uznawaliby wzajemnie wydawane przez siebie akredytacje. Wzajemna akredytacja powinna się rozpocząć na poziomie instytucji działających regionalnie (np. Ameryka Południowa, Europa, Południowa Afryka), a później przyjąć postać agencji w pełni światowej. Powinny się nią zajmować przede wszystkim rządowe agencje akredytujące. Wówczas większość dyskutantów była zdecydowanie przeciwna jego propozycji. Podnoszono, że jest niemożliwe ustalenie wspólnych standardów, które mogłyby być stosowane do dowolnych instytucji o bardzo zróżnicowanej jakości oferowanego kształcenia. Jeśli takie standardy powstałyby, to albo musiałyby wyeliminować z udziału w organizacji uczelnie z krajów rozwijających się, albo też musiałyby być tak niskie i ogólnikowe, że w żaden sposób nie mogłyby służyć sprawie podnoszenia jakości w krajach o rozwiniętych systemach szkolnictwa wyższego. Zaznaczano, że siłą takich organizacji jak INQAAHE i inne sieci agencji akredytujących jest ich niebiurokratyczny charakter, możliwość wspólnej pracy nad jakością nie krępowana żadnymi formalnymi zobowiązaniami, otwartość dla wszystkich organizacji zajmujących się jakością. Vroeijsstijn, broniąc swej opinii, podawał przykład certyfikatów ISO, które są akceptowane na całym świecie i wypełniane (w swych narodowych wydaniach) przez przedsiębiorstwa ulokowane w krajach bardzo różniących się poziomem rozwoju gospodarczego. Normy akredytacyjne nowej organizacji powinny być więc wzorowane na nich, a INQAAHE mogłaby odegrać bardzo ważną rolę w ich dyskusowaniu i formowaniu. Na posiedzeniu, które odbyło się w trakcie konferencji, Rada INQAAHE rozważyła wniosek Vroeijsstijna, ale uznała, że próby jego wprowadzenia w życie nie mają na razie szans powodzenia i odłożyła je na dalszą przyszłość.

Podczas konferencji w Dublinie sytuacja była już inna. Wprawdzie autorzy wystąpień przedstawiali głównie problemy bez rozwiązań i zadawali pytania retoryczne, a zebrani nie doszli do konkluzji, jak miałyby wyglądać ponadnarodowa instytucja akredytacyjna, ale sam pomysł jej powołania nie wydawał się już absurdalny. Projekt powołania Światowego Rejestru Jakości omawiany był w rzeczowej atmosferze. Pierwsze pytanie, jakie się pojawiło, dotyczyło podmiotów, które mogłyby do niego należeć: czy miały to być rejestr agencji zapewniania jakości, czy ekspertów, czy procedur oceny, czy też może raportów z oceny, które byłyby udostępniane

na życzenie zainteresowanych (tzn. czyich ocen i dokonanych na jakiej podstawie?). Najsensowniejszym rozwiązaniem wydaje się rejestr instytucji akredytujących, ale wówczas pojawiają się pytania o mechanizm przystępowania do owego rejestru. Czy byłby otwarty dla wszystkich – miał charakter sieci? Wówczas – w obliczu wspomnianego zróżnicowania procedur, przedmiotu i standardów ocen oraz form organizacyjnych agencji oceniających jakość – trudno byłoby osiągnąć choćby zarys uwspólnienia. Nawet obecnie istniejące sieci stosują, choć nieformalnie, pewien rodzaj selekcji kandydatów. Czy też wstąpienie (zapisanie się) do Rejestru Jakości wymagałoby metaakredytacji, czyli oceny jakości oraz akceptacji procedur i standardów stosowanych przez agencję? Jeśli tak, to kto (jakie ciało?) miałby wydawać taką decyzję? I na jakiej podstawie? Wymagałoby to ustalenia wzorców uniwersalnych (czyli jakich i kto miałby je ustalać?). A gdyby nawet udało się je sformułować, czy nie oznaczałoby to ustanowienia standardów akredytacji i metaakredytacji na bardzo niskim poziomie (skoro stosowalnej globalnie), ale za to zmierzających do bardzo szczegółowych regulacji i bardzo powierzchownej oceny? I czy udałoby się uniknąć przy tej okazji stosowania kryteriów o charakterze politycznym? Zwróćmy np. uwagę na to, że ENQA, choć żąda od swych członków niezależności politycznej i autonomii działania, to zarazem przyjmuje w swój skład członków selekcyjnych pod kątem ich możliwości kooperacji z rządami.

Zauważmy, że próby stworzenia porównywalnych systemów zapewniania jakości wymagają pokonania nie tylko odmienności tych systemów, ale także różnorodności języków i kultur krajów wprowadzających te systemy oraz odmienności systemów edukacji wyższej.

Wszystkie te pytania nie znalazły zadowalającej odpowiedzi, która mogłaby być zaakceptowana przez uczestników konferencji. Wyznaczają one jednak nowe obszary dyskusji nad systemami zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym, a zapewne także przyszłe drogi rozwoju tych systemów, szczególnie ważne dla Europy, w której proces boloński wyraźnie skłania ku współpracy agencji, zmierzającej do stosowania porównywalnych standardów i uzyskiwania porównywalnych wyników.

To, czego udało się już dokonać, to sformułowanie przez Radę INQAAHE w lutym 2003 r. kilku podstawowych zasad dobrego działania agencji zewnętrznej zapewniania jakości:

- Agencja musi mieć sformułowaną misję lub zbiór celów działania, wśród których musi być zawarte stwierdzenie, że podstawową dziedziną jej działalności jest zapewnianie jakości oraz że podejmuje się systematyczne starania, aby tę misję lub zbiór celów wypełnić.
- Agencja musi mieć określoną strukturę organizacyjną podejmowania decyzji oraz wykorzystywać do akredytacji co najmniej dwa elementy: samooceny uczelni i opinie dostarczane przez ciało zewnętrzne w stosunku do szkoły wyższej.
- Agencja musi respektować integralność i autonomię uczelni, zachowywać niezależność, bezstronność, rygorystyczność, rzetelność i spójność ocen, a także mieć dowiedzieć, że takimi walorami kieruje się w swym postępowaniu.
- Działalność agencji musi być przejrzysta: jeśli ocena zewnętrzna prowadzi do akredytacji, zasady postępowania akredytacyjnego oraz standardy muszą być podane do wiadomości publicznej, a kryteria udzielania akredytacji – jasno sformułowane. Reguły prowadzące do podejmowania decyzji w sprawie akredytacji muszą być przejrzyste i jawne, muszą także gwarantować jednakowe traktowanie podmiotom akredytowanym.



- Agencja musi posiadać odpowiednie i budzące zaufanie zasoby – zarówno ludzkie, jak i finansowe – pozwalające na zorganizowanie i prowadzenie procesu zewnętrznej oceny jakości w sposób efektywny oraz wiarygodny.
- Agencja powinna prowadzić jasną dokumentację postępowań oceniających, dokumentacja ta powinna być publicznie dostępna, powinna też zawierać elementy już wspomniane, takie jak stosowane standardy, kryteria podejmowania decyzji, metody oceny, schemat i sposób sporządzania raportów itd. oraz jasno wskazywać, czego agencja oczekuje od ocenianej instytucji. Oczekiwania te powinny być stosowne dla instytucji szkolnictwa wyższego lub jej podstawowej działalności. Agencja musi zagwarantować, że każda instytucja lub jej część (np. kierunek studiów) będzie oceniana w jednakowy sposób.
- Jeśli konieczne jest wykorzystywanie do oceny zespołów zewnętrznych, jej system musi jasno pokazywać, że skład tych zespołów jest stosowny do zadań, nie ma w nich konfliktu interesów, zespół jest jasno poinstruowany i przygotowany do swych zadań oraz działa niezależnie.
- Agencja musi dbać o wizerunek publiczny, informując szeroką publiczność o swej działalności i udzielając odpowiedzi na jej zapytania, co zakłada, że procedury, kryteria i prowadzona polityka są sformułowane i jawne. Musi również wykazać się publiczną wiarygodnością przez publikowanie raportów o swych decyzjach dotyczących ocen instytucji, czyniąc wyniki oceny jawnymi w sposób stosowny do obyczajów narodowych, a także określić sposób odwoływania się instytucji ocenianej od jej decyzji.
- Agencja musi posiadać system zapewniający jakość jej własnych działań – przeprowadzać samooceny oparte na zebranych danych i analizach, zawierające rozważania dotyczące jej własnej efektywności i wartości oraz potrafić dowieść, że ich wyniki są brane pod uwagę. Na tyle, na ile jest to możliwe, agencja powinna współpracować z innymi agencjami zewnętrznej oceny szkolnictwa wyższego.
- W swych relacjach z instytucjami szkolnictwa wyższego agencja musi uznać, że jakość i zapewnianie jakości należą przede wszystkim do sfery odpowiedzialności samych instytucji szkolnictwa wyższego oraz stosować tylko te standardy, które rozwinęła w porozumieniu z interesariuszami (*stakeholders*). Agencja musi zmierzać ku obydwu celom: doskonaleniu jakości i potwierdzaniu wiarygodności instytucji akademickiej.

Wymienione wyżej zasady – wynikające z najlepszych doświadczeń działających instytucji zapewniania jakości – zaczynają formułować pierwociny *common currency* akredytacji światowej. Kierunek rozwoju jest wyraźnie widoczny: zachowanie wartości ważnych dla instytucji akademickich, zbliżenie zasad funkcjonowania, przejrzystość stosowanych procedur, współpraca między instytucjami zapewniania jakości. W żadnym razie nie są to unifikacje standardów rozumianych jako wzorce (np. programowe) albo identyczność wskaźników działania (*performance indicators*).

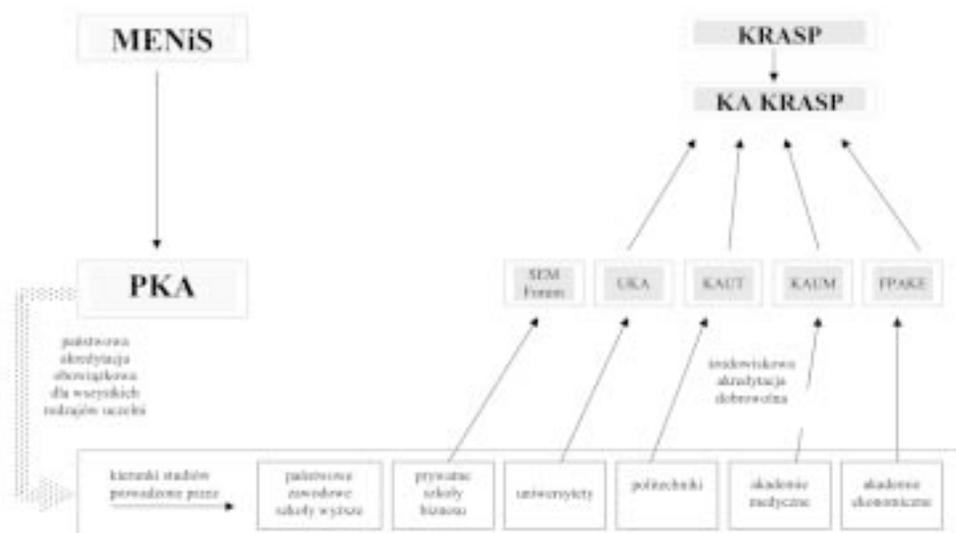
System akredytacji w Polsce

Jak na tym tle przedstawia się polski system akredytacyjny? Ma on – jak każdy z europejskich systemów krajowych – i historię, i strukturę, i logikę działania odmienną od innych. Jego podstawową cechą jest binarność – współistnienie dwóch oddzielnych pionów (rysunek 1). Są to piony:

- centralny (państwowy), reprezentowany przez Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA) działającą od stycznia 2002 r.;
- środowiskowy: reprezentowany przez komisje akredytacyjne stworzone przez grupy uczelni jednego typu, zainteresowanych akredytacją grup kierunków studiów; komisje środowiskowe uczelni reprezentowanych w Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) współdziałają w ramach Komisji Akredytacyjnej przy KRASP. Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” działa oddzielnie. Większość tych komisji rozpoczęła działalność wcześniej niż PKA.

Od 1 stycznia 2002 r. w ramach systemu akredytacji państwowej działa tylko jedna instytucja – Państwowa Komisja Akredytacyjna. Prowadzi ona krajową akredytację obowiązkową na poziomie licencjatu i studiów magisterskich we wszystkich instytucjach kształcenia wyższego – zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Ocena PKA dotyczy nauczania (we wszystkich jego aspektach) i badań naukowych. Te dwa zagadnienia zajmują główną część jej standardów akredytacyjnych. Obowiązkowej ocenie PKA podlegają wszystkie kierunki studiów prowadzone przez uczelnie lub ich wydziały. W ramach PKA powołane są zespoły odpowiadające grupom kierunków studiów (a zarazem dyscyplin naukowych): nauk humanistycznych, nauk przyrodniczych, matematyki – fizyki – chemii, rolnictwa, leśnictwa i weterynarii, nauk medycznych, wychowania fizycznego, nauk technicznych, ekonomii, nauk społecznych i prawa oraz sztuki.

Rysunek 1. System akredytacji szkół wyższych w Polsce



PKA została powołana na mocy nowelizacji *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, która określiła jej podstawowe obowiązki, kompetencje i procedury. Środowisko akademickie, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwo Edukacji Narodowej wzywały do utworzenia PKA od 1994 r.⁴. Kilka projektów Komisji powstało do czasu, gdy ostatecznie parlament zatwierdził projekt zgłoszony przez MEN. PKA jest instytucją państwową. W jej skład wchodzi 65 członków mianowanych przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. Minister, udzielając nominacji, korzysta z listy kandydatów stworzonej na podstawie propozycji wysuwanych przez senaty uczelni. Biuro Komisji wchodzi w skład Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Pracami Biura Komisji kieruje dyrektor w randze wicedyrektora departamentu Ministerstwa. MENiS zainicjowało powstanie PKA i jest głównym odbiorcą wyników jej prac. Minister spośród członków Komisji powołuje oraz odwołuje przewodniczącego i sekretarza Komisji⁵.

PKA przedstawia ministrowi opinie i wnioski dotyczące przede wszystkim: 1) utworzenia uczelni, 2) przyznania uczelni uprawnienia do prowadzenia studiów wyższych na określonym kierunku i poziomie kształcenia, 3) utworzenia przez uczelnię filii lub wydziału zamiejscowego, 4) oceny jakości kształcenia na danym kierunku, 5) oceny jakości kształcenia nauczycieli, 6) przestrzegania warunków prowadzenia studiów wyższych. Ocena prowadzonego kierunku studiów przeprowadzana jest w przypadku: 1) kierunku nowo utworzonego, nie później niż w ciągu 3 lat od jego uruchomienia lub podniesienia poziomu kształcenia z zawodowego (licencjat, inżynier) na magisterski, 2) ubiegania się uczelni o uruchomienie studiów magisterskich, 3) wytypowania danego kierunku i uczelni przez Prezydium, 4) wniosku ministra.

Akredytacja PKA jest bezpłatna. Działalność PKA jest finansowana z budżetu państwa. Środki finansowe niezbędne do funkcjonowania Komisji zapewniane są z tej części budżetu państwa, której dysponentem jest MENiS. Minister określa, w drodze rozporządzenia, sposób obsługi administracyjnej i finansowej prac Komisji, wysokość wynagrodzenia ich członków oraz warunki zwrotu kosztów podróży członkom Komisji i wyznaczonym przez nią recenzentom, uwzględniając, że wysokość wynagrodzenia członków Rady i Komisji będzie ustalana w relacji do minimalnej stawki wynagrodzenia zasadniczego profesora zwyczajnego.

Procedura akredytacji składa się z następujących etapów. Sekretarz Komisji w porozumieniu z przewodniczącym zespołu powołuje zespół oceniający w składzie do pięciu osób, którego zadaniem jest przeprowadzenie postępowania w sprawie oceny kierunku studiów w danej uczelni. Przewodniczącym zespołu oceniającego jest członek Komisji, a jego członkami mogą być również eksperci. Postępowanie oceniające obejmuje samoocenę, wizytację zespołu oceniającego oraz przygotowanie raportu zawierającego ocenę jakości kształcenia. Na tej podstawie Prezydium PKA podejmuje uchwałę, w której zawarte są: ocena przestrzegania warunków prowadzenia studiów wyższych, zalecenia oraz ocena jakości kształcenia (może być: wyróżniająca, pozytywna, warunkowa, negatywna). Oceny wyróżniająca i pozytywna wydawane są na okres pięciu lat. Uchwała w sprawie oceny warunkowej zawiera

⁴ Por. E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995; J. Kawecki: *System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1996; *Akademicka Komisja Akredytacyjna*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 1997; S. Chwirot: *IAKA, i UKA*, „Forum Akademickie” 1998, nr 3.

⁵ www.buwim.edu.pl

wykaz zaleceń oraz terminy ich realizacji. Uchwała Komisji jest przekazywana ministrowi oraz uczelni lub wnioskodawcy. W przypadku negatywnej oceny kształcenia – uwzględniając rodzaj i zakres stwierdzonych naruszeń – minister cofa albo zawiesza uprawnienie do prowadzenia studiów wyższych na danym kierunku i poziomie kształcenia. Pierwsze akredytacje PKA rozpoczęła w 2002 r. Informacja o zakończonych postępowaniach jest ogłaszana na stronie internetowej PKA oraz podawana do prasy ogólnokrajowej.

Na system akredytacji środowiskowych składa się działalność następujących instytucji:

- Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum”;
- Komisji Akredytacyjnej Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, w skład której wchodzi:
 - Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA),
 - Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych (KAUM),
 - Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT),
 - Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (FPAKE).

Komisje Akredytacyjne: Uczelni Rolniczych (KAUR), Uczelni Pedagogicznych (KAUP), Akademii Wychowania Fizycznego (KAAWF) oraz Uczelni Artystycznych (KAUA) formalnie wchodzi w skład Komisji Akredytacyjnej KRASP. Zostały one założone przez konferencje rektorów uczelni wskazanych typów, którzy podpisali stosowne porozumienia. Ponieważ jednak ich działalność nie wyszła jeszcze poza fazę projektowania procesów akredytacyjnych oraz nie posiadają stron internetowych ani innych dostępnych publicznie źródeł informacji, nie uwzględniam ich w niniejszym referacie. Należy jednak sądzić, że rozwiną swą działalność w nieodległym czasie i w ten sposób wszystkie szkoły wyższe w Polsce będą objęte akredytacją środowiskową⁶.

KRASP traktuje zapewnianie jakości kształcenia wyższego jako jeden z głównych kierunków swego działania. W sierpniu 2000 r. udzieliła poparcia dla działań środowiskowych komisji akredytacyjnych, a Komisja Akredytacyjna KRASP, powołana w 2001 r., stanowi forum współdziałania komisji akredytacyjnych powołanych przez konferencje rektorów poszczególnych typów szkół działających w ramach KRASP. Komisja sama nie podejmuje żadnych działań ani decyzji akredytacyjnych – czynności te pozostają w kompetencjach poszczególnych komisji środowiskowych. Do zadań tej Komisji należy⁷:

- dbanie o poprawność standardów i procedur akredytacyjnych stosowanych przez komisje środowiskowe;
- koordynowanie działań istniejących środowiskowych komisji akredytacyjnych, a zwłaszcza uzgadnianie zasad i trybu postępowania akredytacyjnego dla kierunków prowadzonych w różnych typach uczelni;
- reprezentowanie komisji akredytacyjnych działających w ramach Komisji Akredytacyjnej KRASP na forum międzynarodowym;

⁶ Por. T. Borecki: *Komisja Akredytacyjna Uczelni Ekonomicznych*, w: E. Chmielecka (red.): *Akredytacja – krajobraz polski*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2002; J. Król: *Komisja Akredytacyjna Uczelni Pedagogicznych*, ibidem; S. Socha: *Komisja Akredytacyjna Uczelni Wychowania Fizycznego*, w: M. Wójcicka (red.): *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001.

⁷ Por. J. Woźnicki, A. Kraśniewski: *Komisja Akredytacyjna Konferencji Rektorów Szkół Polskich*, w: M. Wójcicka (red.): op. cit.; zob. też: www.forumakad.pl/archiwum/2001/02/artykuły/05-z_prac_krasp.htm

- inspirowanie działań organów KRASP w zakresie jakości kształcenia;
- prowadzenie działań informacyjno-edukacyjnych w zakresie akredytacji.

Ponieważ większość prywatnych szkół biznesu – założycieli Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum” – nie ma statusu szkół akademickich, nie są one włączone w działalność KRASP, a samo „Forum” nie uczestniczy w pracach Komisji Akredytacyjnej KRASP. Zasady działania Stowarzyszenia, standardy i procedury akredytacji są typowe dla środowiskowych agencji akredytacyjnych i dlatego działalność SEM „Forum” zostanie opisana łącznie z działalnością komisji funkcjonujących w ramach Komisji Akredytacyjnej KRASP.

Wszystkie wymienione wyżej komisje środowiskowe oferują akredytację kierunków studiów stosownie do ich profilu na obydwu poziomach studiów: licencjackim i magisterskim, otwartą dla wszystkich podmiotów szkolnictwa wyższego w Polsce. Standardy akredytacyjne obejmują zarówno nauczanie we wszystkich jego aspektach, jak i badania naukowe. Standardy akredytacji określają tu progową jakość kształcenia zazwyczaj na poziomie wyższym niż wymagania ustawowe i MENiS, będące podstawą akredytacji PKA.

Poszczególne instytucje zajmują się akredytacją następujących kierunków:

- Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”: zarządzanie i marketing, finanse i bankowość, ekonomia, informatyka i ekonometria, informatyka oraz programy MBA i roczne studium menedżerskie⁸;
- Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna: wszystkie kierunki studiów oferowanych przez uniwersytety zgodnie z listą MENiS⁹;
- Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych: kierunki studiów medycznych: studia lekarskie (prowadzone przez wydziały lekarskie), analiza medyczna, farmacja, stomatologia¹⁰;
- Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych: wszystkie kierunki studiów oferowanych przez politechniki¹¹;
- Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych: zarządzanie i marketing, finanse i bankowość, ekonomia, informatyka i ekonometria, stosunki międzynarodowe, towaroznawstwo¹².

Środowiskowe komisje akredytacyjne zostały powołane do życia przez konferencje rektorów odpowiednich grup uczelni (KAUM w 1997 r., UKA – w 1998 r., FPAKE – w 2000 r. KAUT – w 2001 r.). Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” założyła w 1993 r. grupa reprezentantów prywatnych szkół biznesu. W 1994 r. dwunastu członków Stowarzyszenia podpisało Porozumienie Szkół Biznesu na rzecz Jakości Kształcenia i uruchomiło (po raz

⁸ S. Kwiatkowski: *Komisja Akredytacyjna Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej Forum*, w: M. Wójcicka (red.): op. cit.; M. Bielski: *Komisja Akredytacyjna Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej Forum*, w: E. Chmielecka (red.): op. cit.; *System akredytacji programów kształcenia menedżerskiego SEM Forum*, Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”, Warszawa 2002; zob. też www.semforum.com.pl

⁹ S. Chwirot: *Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna*, w: M. Wójcicka (red.): op. cit.; tegoż: *Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna*, w: E. Chmielecka (red.): op. cit.; zob. też: www.main.amu.edu.pl/ects/uka/uka.html

¹⁰ M. Gembicki: *Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych*, w: E. Chmielecka (red.): op. cit.; J. Mirecka, M. Gembicki: *Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych*, w: M. Wójcicka (red.): op. cit.

¹¹ A. Konczakowska: *Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych*, w: E. Chmielecka (red.): op. cit.; *Informator Komisji Akredytacyjnej Uczelni Technicznych na rok akademicki 2001/2002*, Warszawa 2001; zob. też: www.kaut.vci.agh.edu.pl

¹² *Informator Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych*, Warszawa 2002; D. Strahl: *Komisja Akredytacyjna FPAKE*, w: E. Chmielecka (red.): op. cit., zob. też: www.fundacja.edu.pl

pierwszy w Polsce) system akredytacyjny dla programów kształcenia kadry menedżerskiej.

Celem środowiskowych komisji akredytacyjnych jest zapewnienie dobrej jakości edukacji w polskich uczelniach i dostosowania jej do standardów europejskich. Aby wypełnić te zamierzenia, komisje te:

- określają, na podstawie projektów stworzonych przez grupy ekspertów, standardy oceny jakości kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów (postępowanie akredytacyjne KAUM wykorzystuje procedury i standardy amerykańskiej akredytacji kształcenia lekarzy dostosowanej do polskich warunków; SEM „Forum” i FPAKE pozostają pod silnym wpływem akredytacji EQUIS) oraz inne dokumenty konieczne w postępowaniu akredytacyjnym dla każdego kierunku studiów;
- podejmują decyzje dotyczące wszczęcia postępowania akredytacyjnego kierunków studiów na wniosek uczelni lub jej jednostek, a potem nadzorują przebieg postępowania akredytacyjnego;
- nominują ekspertów oraz członków zespołów oceniających i przyjmują ich raporty z wizytacji;
- przyznają, odrzucają lub odraczają akredytację dla kierunków studiów (KAUM, FPAKE, SEM „Forum”) lub przygotowują wnioski do odpowiednich konferencji rektorów (UKA, KAUT), aby podjęły takie decyzje;
- podejmują inne działania służące wypełnianiu ich misji.

Akredytacja prowadzona przez te instytucje jest dobrowolna, przyznawana na okres 3–5 lat i odpłatna (koszt wynosi od 10 tys. do 40 tys. zł).

Procedury akredytacji przyjęte przez agencje środowiskowe są podobne i składają się z reguły z następujących kroków:

- powołanie grupy ekspertów w celu ustalenia szczegółowych standardów oceny dla kierunku studiów (tworzonych na podstawie ich ogólnego schematu przyjętego uprzednio);
- aplikacja o akredytację uczelni lub jej jednostki oferującej kierunek studiów, przygotowanie raportu z samooceny przez tę uczelnię;
- powołanie zespołu oceniającego, którego zadaniem jest przeprowadzenie przeglądu i oceny kierunku studiów oferowanego przez jednostkę wnioskującą o akredytację w zgodzie z ogólnymi i szczegółowymi standardami przyjętymi przez komisję i zawsze zawierającą wizytację w tej jednostce oraz przygotowanie na piśmie raportu oceniającego zawierającego ocenę i przedstawienie go Komisji z wnioskiem i uzasadnieniem dotyczącym przyznania, odroczenia (wraz z listą koniecznych do wypełnienia zaleceń) lub nieprzyznania akredytacji;
- podjęcie decyzji w sprawie przyznania lub odmowy akredytacji przez Komisję Akredytacyjną.

Dokumentacja i proces akredytacji środowiskowej są na ogół poufne. Decyzja o przyznaniu akredytacji dla kierunku jest podawana do wiadomości publicznej zwykle na stronach internetowych i w publikowanych raportach rocznych z prac Komisji, ukazujących tylko wyniki tych akredytacji, które zakończyły się sukcesem.

Jeśli zastosujemy do charakterystyki obydwu „pionów” akredytacji siatkę pojęciową wprowadzoną na początku tego tekstu, to wyraźnie widać, że akredytacja PKA służy przede wszystkim uzyskiwaniu przez uczelnie potwierdzenia, że prowadzone przez nie kierunki wypełnia-



ją ogólnopolskie, zatwierdzone przez MENiS minimalne wymagania progowe – programowe i dotyczące np. minimów kadrowych. Tu więc z wykorzystaniem akredytacji uzyskuje się zezwolenie (*approval*) na rozpoczęcie działalności lub jej kontynuowanie. Przyjęta skala ocen pozwala na rozszerzenie gamy wydawanych certyfikatów akredytacji oraz wyróżnienie kierunków i instytucji charakteryzujących się jakością wyższą niż minimalna, choć zawsze względem ogólnopolskich wymagań minimalnych.

Z kolei akredytacja środowiskowa skłania się bardziej ku biegunowi ewaluacji. Powstała ona z inicjatywy środowisk akademickich i jest prowadzona na zasadzie dobrowolności, co potwierdza zaangażowanie tych środowisk w sprawę jakości. Raporty z oceny mają postać analiz SWOT. W niektórych komisjach stosuje się do oceny standardy dynamiczne, pozwalające na wychwycenie procesów zapewniających jakość, a nie tylko jej stałych wyznaczników.

W Polsce na razie nie ma oddzielnej czystej ewaluacji nie związanej z akredytacją. Ewaluacja jest włączona w środowiskowe systemy akredytacyjne, w których raport kończy się wnioskiem o akredytację oraz podsumowaniem mocnych i słabych stron akredytowanego kierunku studiów. Dlaczego tak się stało? Można sądzić, że niekontrolowana komercjalizacja, umasowienie i inne patologie zagrażające jakości bardziej uwrażliwiły uczelnie na taki mechanizm zapewniania jakości, który nada im potwierdzoną certyfikatem gwarancję poziomu jakości (a to daje akredytacja), uwiarygodni i wzmocni ich pozycję na rynku usług edukacyjnych. Akredytacja była sprawą pilniejszą, ważniejszą społecznie. Być może następnym krokiem będzie ewaluacja – na razie jest ona w Polsce związana z procesem akredytacji (np. FPAKE planuje stworzenie systemu doradztwa w sprawach zapewniania jakości, jako kroku wstępnego do akredytacji).

Niestety, żadna z polskich instytucji akredytujących nie bada rezultatów procesów kształcenia i nie czyni z nich, a zwłaszcza z kwalifikacji absolwentów, podstawy do oceny jakości. Nie można uznać za element badania *outcome* sylwetek absolwentów zawartych w polskich standardach kierunków studiów. Sylwetka absolwenta ustalana jest *a priori* oraz, będąc składnikiem ogólnopolskich standardów, jest taka sama dla wszystkich uczelni i kierunków w skali kraju, co już w ogóle nie ma związku z badaniem kwalifikacji faktycznych absolwentów.

Jeśli cechy charakterystyczne polskich agencji akredytacyjnych porównamy z zasadami dobrego działania sformułowanymi przez INQAAHE, to z łatwością zauważymy, że zasady te są przez nie generalnie przestrzegane. Komentarza wymaga natomiast zasada dotycząca współpracy między agencjami akredytującymi – ważna, bo mogąca mieć wpływ na ewentualną ewolucję systemu binarnego, i to zarówno w sferze współpracy między agencjami polskimi, jak i ich kooperacji z instytucjami zagranicznymi.

Jeśli chodzi o związki między istniejącymi instytucjami akredytującymi, to podstawowym problemem jest obecnie ustalenie właściwych relacji między PKA a instytucjami środowiskowymi. Dyskusja o modelu ich współpracy wyprzedzała nowelizację *Ustawy o szkolnictwie wyższym* i powołanie PKA oraz trwa nadal, ale żadne postanowienia nie zapadły. Instytucje skupione w Komisji Akredytacyjnej KRASP proponują następujące rozwiązanie: skoro akredytacja prowadzona przez komisje działające w ramach KRASP ma charakter dobrowolny, a jej udzielenie jest związane z uznaniem wymaganej wysokiej jakości kształcenia na kierunku podlegającym ocenie, a zadaniem PKA – zgodnie z treścią ustawy – jest przede wszystkim badanie, czy uczelnia spełnia wymagania minimalne i formułowanie wniosków o prawo do działania, zatem obydwa schematy dopełniają się. Pozostaje pytanie, czy pozy-

tywny wynik akredytacji środowiskowej kierunku studiów może być brany pod uwagę w decyzji PKA dotyczącej przyznania akredytacji państwowej? A jeśli tak, to w jaki sposób? Ze strony komisji środowiskowych padły propozycje udostępniania PKA dokumentacji przeprowadzonych akredytacji (UKA) i stworzenia uproszczonej procedury oceny PKA dla tych kierunków, które uzyskały akredytację środowiskową, ale PKA nie podjęła decyzji o takiej współpracy. PKA działa pod bardzo silną presją odpowiedzialności za stan szkolnictwa wyższego, a zatem jej powściągliwość we wchodzeniu we współpracę proponowaną przez komisje środowiskowe jest usprawiedliwiona: korzystanie z ich dorobku musi być potwierdzone absolutną wiarygodnością ich ocen. Dlatego tak potrzebna jest instytucja-„czapka”, czyli Komisja Akredytacyjna KRASP, poprzez którą konferencje rektorów potwierdzają swoim autorytetem rzetelność akredytacji środowiskowej.

Na razie jest za wcześnie na rozstrzygnięcia, jak ułożyć się ich model kooperacji – cały system zbiera doświadczenia i ewoluuje. Na razie mamy w Polsce dwa zróżnicowane (*approval versus* ewaluacja) piony akredytacji, komplementarne – uzupełniające swą działalność i usuwające zagrożenia podnoszone przez kraje, w których państwowa akredytacja stała się jedyną formą dbałości o jakość kształcenia.

Drugim ważnym typem relacji wewnątrz systemu jest współpraca między instytucjami środowiskowymi. Tym, co jest im wspólne, jest, jak już wspomniano:

- samodzielne tworzenie instytucji akredytującej, określanie jej celów;
- dobrowolność, odpłatność, okresowość akredytacji;
- samodzielne opracowywanie standardów (zawsze dla „kierunków studiów”);
- niemal identyczna procedura przeprowadzania akredytacji.

Tym, co je różni, jest zwłaszcza charakter i poziom wymagań kryteriów akredytacji. Instytucje te mają silną wolę współpracy i ewidentnie dążą do stworzenia porównywalności wyników swych akredytacji, a być może w dalszej przyszłości do ich wzajemnego uznawania bądź wydawania akredytacji wspólnych dla tych samych kierunków prowadzonych w uczelniach różnych typów. Na razie współpraca przybiera następujące formy:

- systematyczne posiedzenia przewodniczących komisji środowiskowych w ramach Komisji Akredytacyjnej KRASP (wymiana informacji, ustalanie możliwości współpracy);
- wspólne konferencje, szkolenia, seminaria, publikacje;
- konsultowanie oraz wzajemne opiniowanie standardów i kryteriów akredytacji;
- tworzenie mieszanych zespołów oceniających (członkowie z uczelni różnych typów);
- wspólna akredytacja niektórych kierunków (np. UKA i KAUT akredytowały wspólnie chemię);
- uczestnictwo przedstawicieli odmiennych typów uczelni w pracach komisji akredytacyjnych właściwych dla innych typów szkół (FPAKE ma w składzie swej komisji przedstawicieli uniwersytetów oraz uczelni technicznych i rolniczych prowadzących kierunki ekonomiczne).

Mimo tej współpracy występuje zróżnicowanie akredytacji, np. kierunki menedżerskie mogą w Polsce uzyskać akredytację środowiskową SEM „Forum”, FPAKE, UKA i KAUT. Każda z nich ma nieco odmienny charakter. Trwa dyskusja, czy należy dążyć do pełnego ujednoczenia standardów i kryteriów, czy też raczej pozostawić takie zróżnicowanie, które po-



zwala uczelniom na przeprowadzenie kilku odmiennych ocen. Na razie przeważa opcja różnorodności. Ponieważ jednak Komisja Akredytacyjna KRASP ma reprezentować skupione w niej komisje np. w pertraktacjach z PKA oraz na forach międzynarodowych, komisje muszą dbać o wysoki i porównywalny standard przeprowadzanych akredytacji.

Jeśli chodzi o współpracę międzynarodową, to wszystkie polskie instytucje akredytacyjne podają w swych dokumentach wśród podstawowych celów, które chcą osiągnąć, włączenie polskiego szkolnictwa wyższego w system szkolnictwa europejskiego oraz tworzenie procedur i standardów oceny uzgodnionych z systemami Unii Europejskiej, w warunkach wstępnych akredytacji podają wprowadzenie w uczelni (wydziale) systemu ECTS lub kompatybilnego z nim systemu punktowego.

Część polskich instytucji akredytacyjnych jest członkami europejskich i międzynarodowych organizacji lub sieci akredytacyjnych, np.:

- PKA i UKA są członkami The Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education;
- SEM „Forum” jest członkiem EQUIS, a zaangażowane jest także w działalność CEEMAN

lub zamierzają aplikować o członkostwo z chwilą pełnego rozwinięcia swej działalności.

Przynależność do tych organizacji nie wyczerpuje gamy możliwej współpracy. Europejski system akredytacji na razie nie powstanie jako synteza systemów krajowych – są na zbyt to zróżnicowane, a więc automatyczne wejście w system europejski nie będzie dla nas możliwe. W Europie rozwiązaniem na dzień dzisiejszy jest zwiększanie przejrzystości systemów krajowych, rozszerzanie ich współdziałania i tworzenie sieci instytucji akredytujących. ENQA działa od kilku lat i polskie instytucje akredytacyjne powinny jak najszybciej włączyć się w tę sieć: jako członkowie, dostarczyciele i odbiorcy międzynarodowych ekspertów wchodzących w skład zespołów oceniających, jako inicjatorzy i uczestnicy debaty nad kształtem zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w Europie wnoszący do niej swoje doświadczenie. Powinny one włączać w możliwie szerokim zakresie ekspertów zagranicznych do swych zespołów oceniających i same dostarczać swych ekspertów za granicę. Warto przypomnieć, że w niektórych instytucjach akredytujących w krajach europejskich (np. w krajowej Komisji Akredytacyjnej w Niemczech) międzynarodowy skład zespołów jest już uznanym standardem. Warto też przypomnieć, że inne instytucje akredytujące, jak np. nowo powstała w Holandii National Accreditation Organisation, wynajmują do realizacji swych statutowych celów zewnętrzne agencje akredytacyjne, także zagraniczne.

Na rynku usług akredytacyjnych w Polsce już działa wiele zagranicznych instytucji oceny jakości, czasem o bardzo wysokim prestiżu. Będą one stanowić coraz bardziej znaczącą konkurencję dla polskich dobrowolnych akredytacji środowiskowych. Polski eksport akredytacyjny do Unii Europejskiej jest na razie ograniczony, choćby z tego powodu, że nasze instytucje nie mogą konkurować z eksperckim charakterem i poziomem usług liderów akredytacji w Europie. Potrzeba kooperacji i doskonalenia samych komisji jest więc paląca – bez niej polskie agencje akredytacyjne nie staną się faktycznymi partnerami swych bardziej zaawansowanych, starszych kolegów.

EWA MADOŃ
JERZY CHRYSZTOWSKI
Bielska Wyższa Szkoła Biznesu i Informatyki im. Józefa Tyszkiewicza
w Bielsku-Białej

Walidacja – etap na drodze do europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego

Dlaczego walidacja?

W maju 2002 r. zostały zamknięte procedury walidacyjne dla Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki im. Józefa Tyszkiewicza. Bieżący, dobiegający już końca rok akademicki jest pierwszym, w którym działalność dydaktyczna, organizacja pracy oraz system norm postępowania zostały podporządkowane standardom Uniwersytetu Walijskiego. Dla naszej uczelnianej społeczności stało się oczywiste, że umowa walidacyjna, zawarta z University of Wales i wieńcząca dwuletni proces dostosowawczy, zapoczątkowała zupełnie nowy okres w jedenastoletniej historii szkoły. Rodzi to odczucia ambiwalentne. Z punktu widzenia modelowych przekształceń uczelni i aspiracji do jej umiędzynarodowienia – cel, który legł u podstaw strategii przyjętej pod koniec lat dziewięćdziesiątych, kiedy to obraz zmian oczekujących nas w rezultacie integracji europejskiej nabrał wyrazistości, został osiągnięty. Z punktu widzenia jednak realnych korzyści z dokonanych przekształceń – uczelnia stoi na początku drogi. Cezura walidacyjna wprowadza nas w okres pełen wyzwań, nowych problemów i wielu znaków zapytania. Pierwsze doświadczenia pozwalają jedynie zarysować niektóre odpowiedzi i ogólnie formułować problemy. Niniejsze opracowanie traktujemy zatem jako próbę bardzo wstępnej i ostrożnej oceny sytuacji, w jakiej znalazła się uczelnia oraz szans i zagrożeń, które z niej wynikają. Wydaje się, że najważniejszym wprowadzeniem do tematu będzie przedstawienie kilku tez, które ongiś zainicjowały dyskusję nad strategią i które w rezultacie nadały jej kształt ostateczny.

Początek rozważaniom nad strategią uczelni dało ogólnie podzielane przekonanie o nasilonej konkurencji na rynku edukacyjnym, jaka towarzyszyć będzie unijnej akcesji. Rywalizacja większej liczby podmiotów tego rynku oraz pojawienie się zróżnicowanej i atrakcyjnej zagranicznej oferty edukacyjnej zapowiadały radykalną zmianę w otoczeniu krajowych uczelni. Dla placówki niepublicznej, jaką jest Bielska Wyższa Szkoła Biznesu i Informatyki, zjawisko konkurencji, od zarania wkomponowane w podstawowe uwarunkowania działalności, nie rodzi negatywnych konotacji. Uczelnia w pełni solidaryzuje się z poglądem, w myśl którego konkurencja wśród podmiotów rynku edukacyjnego „jest najskuteczniejszym sposobem wymuszającym na wszystkich uczestnikach dbałość o jakość dóbr, z jakimi mają do czynienia”¹. W przekona-

¹ J. Beksia: *Instytucjonalne warunki poprawy jakości usług szkół wyższych* w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym. Materiały konferencyjne*. Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2002, s. 17.

niu uczelni problem polegał jednak na tym, że na pierwszej linii konfrontacji znajdują się niepaństwowe szkoły wyższe i że to one właśnie najwcześniej odczują skutki pojawienia się oferty konkurencyjnej z Zachodu. Ubożenie społeczeństwa, bliski już niż demograficzny, to przesłanki dodatkowo za tym przemawiające. W efekcie, u progu dyskusji nad wyborem strategii postawiona została teza, w myśl której podstawy materialnego bytu większości uczelni niepaństwowych zostaną zagrożone wcześniej niż podmiotów edukacji wyższej ze sfery budżetowej.

Konkluzja, jaka towarzyszyła tym przewidywaniom w Bielskiej Wyższej Szkole Biznesu i Informatyki, mogła być tylko jedna. Należy znaleźć się w czołówce tych uczelni, które zdecydują się na podjęcie odpowiednich środków zaradczych i w związku z tym poczynią odpowiednie przygotowania. Z czysto marketingowego punktu widzenia najistotniejsze wydawało się podjęcie działań mających na celu intensywne doskonalenie produktu, jakim jest wiedza wraz ze sposobem jej przekazywania. Oznaczało to w praktyce zainicjowanie procesu dostosowawczego do unijnych standardów kształcenia wyższego i jego realizację w takim czasie, aby nastąpiło umocnienie konkurencyjnej pozycji uczelni jeszcze przed oczekiwaną konfrontacją z ofertą zachodnią. Tak więc treścią kolejnej tezy stała się potrzeba wyprzedzenia procedur akcesyjnych.

Kierownictwo Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki postrzegało proces dostosowawczy jako alternatywę. Jedną z możliwości określono jako *stricte* merytoryczną, obejmującą ogół działań niezbędnych dla doskonalenia produktu, drugą – jako instytucjonalno-merytoryczną. Rozwiązanie instytucjonalno-merytoryczne, niezależnie od doskonalenia wiedzy, opierało się na adaptacji reguł i form postępowania towarzyszących przekazywaniu wiedzy, tak aby były kompatybilne z wzorcami unijnymi. W przekonaniu uczelni był to jednak tylko wstępny etap procesu dostosowawczego, w praktyce już wówczas w bielskiej szkole zrealizowany. Jego podstawą stał się punktowy system rozliczania osiągnięć studentów (ECTS), stanowiący jeden z zasadniczych postulatów *Deklaracji Bolońskiej*, przywołany również w opracowaniu prof. Urszuli Grzeleńskiej². W Bielsku rozważano dalej idące rozwiązanie instytucjonalno-merytoryczne. Za takowe uznano walidację. Proces dostosowawczy miał zatem zakładać „uznanie przez instytucję mającą doświadczenie w realizacji pewnego programu, traktowanego jako wzór, że podobny program oferowany przez inną instytucję jest tożsamy – ale nie identyczny – z pierwowzorem”³. Co więcej, rozwiązaniu temu zamierzano nadać możliwie najbardziej zaawansowaną postać, równoznaczną z wchłonięciem kompleksu wzorców edukacyjnych i współdziałaniem z wzorcową placówką o wręcz „symbiotycznym” charakterze. Ewa Madoń, rektor Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki, reprezentowała pogląd, że proces dostosowawczy zapewni uczelni mocną pozycję w konkurencyjnych zmaganiach jedynie wtedy, kiedy rywalom szermującym międzynarodową renomą i prestiżem uda się przeciwstawić układ typu *umbrella organization*, z partnerem mającym nie mniejszą renomę i cieszącym się prestiżem światowym. Ostatnia z przedstawionych tez legła u pod-

² U. Grzeleńska: *Co to jest kierunek studiów ekonomicznych*, w: E. Panek (red.): *Kierunki studiów ekonomicznych – stan obecny i propozycje zmian. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 25–26 października 2002 roku w Warszawie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Warszawa 2002.

³ B. Minkiewicz, S. Macioł: *Certyfikacja dyplomów jako instrument zapewniania jakości kształcenia*, w: J. Dietl, Z. Sapieżka (red.): *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju na rynku usług edukacji wyższej. Materiały konferencyjne*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2001, s. 265.

staw decyzji rektora. W połowie 1999 r. było już wiadomo, że próba znalezienia miejsca dla Szkoły im. Józefa Tyszkiewicza w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego zostanie oparta na procedurach walidacyjnych. Za niezwykle sprzyjającą okoliczność należy uznać, że temu ambitnemu przedsięwzięciu nieomal od jego początków mogło towarzyszyć przesłanie integracyjne skierowane do europejskiego szkolnictwa wyższego w *Deklaracji Bolońskiej*.

Świadomość, iż uczelnia włącza się w proces boloński poprzez realizację kolejnego już postulatu (współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia) okazała się szczególnie pomocna w okresie, w którym – w konsekwencji podjętej decyzji – przyszło się uporać z dwoma niełatwymi problemami. Należało zatem zdecydować się na partnera walidującego w jednym z krajów Unii oraz zbudować harmonogram działań zapewniający osiągnięcie celu jeszcze przed unijną akcesją. Pierwszy problem stwarzał potrzebę rzetelnej informacji o zachodnich podmiotach edukacji wyższej, drugi – prowadził do nieuniknionych napięć, związanych z sugerowanym wówczas (w 1999 r.) bliskim terminem włączenia Polski do Unii Europejskiej.

Od decyzji do rezultatu

Z początkiem 2000 r. Bielska Wyższa Szkoła Biznesu i Informatyki podjęła wstępne kroki w celu rozpoznania możliwości walidowania obu swych programów nauczania: *informatyki* na studiach inżynierskich oraz *zarządzania i marketingu* na studiach licencjackich. W dokonaniu wyboru uczelni partnerskiej pomocne okazały się dotychczasowe kontakty w Wielkiej Brytanii. Udział w programach Socrates/Erasmus pozwolił uczelni na wymianę studentów i wykładowców z Kensington College of Business w Londynie, a w ramach programu Leonardo da Vinci studenci odbyli półroczne praktyki zawodowe w przedsiębiorstwach brytyjskich⁴. Uzyskana w ten sposób wiedza o systemie brytyjskiej edukacji, uzupełniona raportami sporządzonymi przez znawców przedmiotu oraz informacjami z brytyjskich ośrodków opinio-twórczych – wskazała na Uniwersytet Walijski jako godny zainteresowania podmiot rynku edukacyjnego. Uznawany za drugą pod względem wielkości placówkę uniwersytecką na terenie Wielkiej Brytanii, University of Wales kształci ok. 80 tys. studentów, wśród których pokaźną część stanowią studenci zagraniczni z uczelni połączonych z nim stałą współpracą, z akredytowaniem i walidacją łącznie. Te właśnie przetarte ścieżki walidacyjne stanowiły dla kierownictwa BWSBiI argument przemawiający za wyborem walijskiego partnera. Po wstępnych rozmowach i wzajemnych roboczych wizytach ekip bielskiej uczelni i Uniwersytetu Walijskiego, z końcem kwietnia 2000 r. zawarto porozumienie o wszczęciu procedury walidacyjnej.

Ustalenia wynikające z porozumienia ujawniły rozległość zmian, jakim należało poddać niemal wszystkie sfery życia uczelnianego w Bielsku-Białej. Obejmowały one zarówno sprawy formalne i organizacyjne, jak i metodologię oraz zakres przekazywanej wiedzy. We

⁴ Por. E. Jaszczurowska: *Czy wygramy ten wyścig? Jakość kształcenia a rynek pracy na przykładzie Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki w Bielsku-Białej*, w: *Jakość kształcenia. Materiały na Konferencję Rektorów Uczelni Niepaństwowych*, Warszawa 2001.

wszystkich tych obszarach prace podjęto prawie jednocześnie. Zmodyfikowano zatem niektóre zasady obiegu i przechowywania dokumentów, zmieniono statut i regulaminy wewnętrzne uczelni oraz część zakresów obowiązków pracowników, doprecyzowano sformułowania składające się na zapisaną misję i programy rocznych działań. Ponadto doposażono komórki organizacyjne w urządzenia ułatwiające pracę i usprawniające łączność. Najistotniejsze okazały się jednak modyfikacje programu nauczania. Wprowadzono m.in. modułową konstrukcję tych programów, zarówno na kierunku informatycznym, jak i na zarządzaniu i marketingu, co zapewniło pełną kompatybilność z programami obowiązującymi w uczelni waliskiej. Ponadto ustanowiono nowe standardy obowiązujące na seminariach dyplomowych oraz zasady pisania i obrony prac dyplomowych. Modyfikacji poddano także system ocen pracy studenta, preferując umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy i sprawozdawania rezultatów w postaci raportów i innych opracowań, sporządzanych z większą niż dotąd częstotliwością. Pod koniec 2001 r. sfinalizowano modernizację parku komputerowego, a także zainstalowano urządzenia telekonferencyjne oparte na technologii cyfrowej.

Dzięki licznym kontaktom z kadrą naukowo-dydaktyczną Uniwersytetu Walijskiego i związaną z tym wymianą doświadczeń możliwe okazało się nie tylko modyfikowanie struktury programów dydaktycznych, lecz również nasycenie tych programów nowymi treściami. W każdym jednak przypadku zmian dokonywano samodzielnie, kierując się potrzebami rynku pracy i własnym doświadczeniem. Na tej zasadzie pojawiły się w dydaktyce np. liczne elementy warsztatu plastycznego, wzornictwa i typografii. Pozwoliło to rozbudować ofertę edukacyjną o nowe dziedziny projektowania graficznego, zarówno na specjalizacjach informatycznych, jak i marketingowych, gdzie wprowadzono nową specjalizację – *reklamę multimedialną*. Kontakty z Walijszczykami, stwarzające rozleglejszą, europejską perspektywę, umocniły uczelnię w przekonaniu o słuszności kolejnych zmian w profilu edukacyjnym. W związku z tym w najnowszym programie nauczania znalazły się specjalizacje szczególnie odpowiadające duchowi czasów globalizacji: *zarządzanie e-biznesem* oraz *europeistyka gospodarcza*. Podsumowując ten okres współpracy, należy wskazać na partnerski charakter prowadzonych konsultacji. Przykładem potwierdzającym możliwości innowacyjne bielskiej uczelni stał się autorski program studiów podyplomowych w zakresie animacji komputerowej. Został on zaprezentowany Walijszczykom, którzy w ramach procedury walidacyjnej, w uznaniu wysokich walorów dydaktycznych, nadali mu rangę brytyjskich studiów magisterskich.

Ostatecznym rezultatem zakończonej po dwóch latach walidacji stało się uruchomienie w Bielskiej Wyższej Szkole Biznesu i Informatyki im. Józefa Tyszkiewicza tzw. brytyjskiej ścieżki studiów, umożliwiającej absolwentom zdobycie dwóch różnych dyplomów: polskiego dyplomu macierzystej uczelni ze stopniem inżyniera bądź licencjata oraz dyplomów brytyjskich – na poziomie *Bachelor* i *Master*. A zatem dla kończących studia informatyczne odpowiednikiem tytułu inżynierskiego staje się *Bachelor of Science (Hons) in Computer Science*, a dla absolwentów otrzymujących dyplom licencjata zarządzania i marketingu – *Bachelor of Arts (Hons) in Marketing and Management*. Na uwagę zasługuje uzupełnienie tytułu w postaci *Hons*, wskazujące na najwyższy stopień w brytyjskiej klasyfikacji, przewidziany dla tego rodzaju dyplomu. Trzeci brytyjski dyplom, przyznawany absolwentom studiów podyplomowych z zakresu animacji komputerowej, to *Master of Arts in Computer Animation*.

W roku akademickim 2002/2003 na „brytyjską ścieżkę” wkroczyli pierwsi studenci zainteresowani dyplomem na poziomie *Bachelor*. Walijscy partnerzy BWSBiI, dając wyraz swej

wysokiej ocenie poziomu nauczania w walidowanej placówce, stworzyli możliwość ubiegania się o brytyjski dyplom również studentom rozpoczynającym drugi rok nauki. W ten sposób powstała grupa „pionierów”, licząca 68 osób z I i II roku studiów. Grupa ta stanowiła 18,5% ogółu studiujących na tych latach. Dla uczelni nie była to oczywiście liczba w pełni satysfakcjonująca. Odwołując się jednak do znanej w marketingu reakcji na pojawienie się nowego produktu na rynku, w wyniku której pierwsi nabywcy, czyli grupy tzw. pionierów i odważnych, stanowią ok. 16% populacji klientów, wynik uzyskany w BWSBiI wypada uznać za całkiem obiecujący. Wydaje się również, że grono to jest wystarczająco liczne, aby na podstawie blisko rocznej obserwacji jego pracy i prezentowanych postaw wobec nowych zadań móc wysnuć pewne wnioski oraz zweryfikować oczekiwania.

Pierwsze doświadczenia

Oceniając pierwsze miesiące doświadczeń z „brytyjską ścieżką studiów”, należy przede wszystkim zauważyć, iż były one udziałem nie tylko studentów, ale także dydaktyków i całego zespołu pracowniczego bielskiej uczelni. Istotne również jest stwierdzenie, że zmiany programów, standardów i procedur, wprowadzone w związku z walidacją, objęły ogół studiujących, a nie tylko grupę deklarującą chęć zdobycia brytyjskiego dyplomu. Trzeba podkreślić, że tej właśnie zasadzie władze uczelni przypisują podstawową rolę sprawczą, jaką odgrywa walidacja w podnoszeniu jakości oferty edukacyjnej Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki.

Jako przykład zmian obejmujących wykładowców mogą posłużyć syllabusy i nowe zasady opracowywania tych dokumentów, wyznaczających ramy procesu dydaktycznego w obrębie każdego przedmiotu. Niezależnie od modyfikacji treści programowych, wynikających z odrębnych ustaleń walidacyjnych, dydaktycy zostali zobowiązani do precyzyjnego określenia sposobu oceny postępów studenta, a zwłaszcza oceny egzaminacyjnej (*assessment*) wraz z podaniem dokładnej skali ocen punktowych (*system of grading; grade points, scale, percentage*). Ponadto każdego z wykładowców zobowiązano do uwzględnienia ujednoczonych na uczelni proporcji punktów uzyskiwanych na zaliczeniach i na egzaminie, które składały się na ocenę ostateczną. Powszechnie obowiązujące stały się również minima punktów, warunkujące uzyskanie pozytywnej oceny z zaliczenia i egzaminu. Stosownym zapisem objęto także wykaz ewentualnych pomocy naukowych, jakie studentowi wolno wnieść na salę egzaminacyjną oraz czas trwania egzaminu, powiązany z liczbą punktów kredytowych ECTS przypisaną danemu przedmiotowi. Pracom tym towarzyszył obowiązek przygotowania zestawu pytań egzaminacyjnych. Stworzona w ten sposób przez wykładowców dokumentacja podlegała zatwierdzeniu przez uczelnianą komisję programową, a następnie była przekazywana Uniwersytetowi Walijskiemu, w celu uzyskania jego ostatecznej akceptacji.

Istotne modyfikacje dokonały się również w nauczaniu języka angielskiego, jako podstawowego języka obcego. Wiązało się to ze zmienioną rolą, jaką język ten zaczął odgrywać w uczelni z chwilą podpisania umów walidacyjnych. Przyjęto, iż będzie on stopniowo wprowadzany jako język wykładowy, powszechnie obowiązujący. Dlatego też na I roku studiów pojawił się dla wykładowców, prowadzących na razie zajęcia w języku polskim, obowiązek sporządzania dla studentów „słowniczka” anglojęzycznych terminów



fachowych, przydatnych w omawianym obszarze wiedzy, oraz przekazywania studentom streszczenia tych zajęć w języku angielskim. Dla lektorów języka angielskiego opracowania te stają się kanwą prowadzonych ćwiczeń leksykalnych i konwersatoriów. Na II roku wszystkie przedmioty wykładane są dwujęzycznie, przy czym trudniejsze kwestie z reguły podawane są w języku polskim. Przewiduje się, że studenci III roku będą kształceni wyłącznie w języku angielskim. Realizacja tego przedsięwzięcia wymaga znacznego nakładu pracy, zarówno ze strony studentów, jak i lektorów oraz wykładowców poszczególnych przedmiotów. Między innymi stwarza to także wymóg prowadzenia zajęć lektoratowych w sposób niekonwencjonalny, z wykorzystaniem elementów dydaktyki pobudzających kreatywność studentów. Studenci przygotowują więc eseje w języku angielskim, opracowują przemówienia, piszą scenariusze i raporty, a także uczestniczą w różnego rodzaju grach opartych na symulacji zdarzeń z zakresu informatyki lub zarządzania i marketingu. Wszystko to przyspiesza realizację pozostałych celów dydaktycznych, wśród których ważna jest umiejętność korzystania z bogatych zbiorów literatury w języku angielskim, znajdujących się w uczelnianej bibliotece, a także korzystania z elektronicznej bazy Uniwersytetu Walijskiego oraz z zasobów żywej wiedzy tkwiącej w Internecie. Dla studentów podejmujących „brytyjską ścieżkę” doskonalenie języka angielskiego jest absolutną koniecznością – wobec obowiązku zaliczenia egzaminów w tym języku, a także wymogu napisania oraz obronienia pracy dyplomowej po angielsku, po uprzednim uzyskaniu pozytywnej recenzji tej pracy na Uniwersytecie Walijskim.

Wiele innowacji wprowadzono do obowiązującego trybu oceniania i przeprowadzania egzaminów. W związku z tym pojawiły się nowe funkcje i nowe osoby. Należy do nich zaliczyć m.in. grupę moderatorów, złożoną z dydaktyków, znawców poszczególnych dziedzin wiedzy z Uniwersytetu Walijskiego, których obowiązkiem stało się czuwanie nad procedurami oceniania i przeprowadzaniem egzaminów w BWSBil. Nową postacią stał się egzaminator zewnętrzny, którego kandydaturę, w obrębie każdego przedmiotu, wysuwa rektor. Są to wybitni znawcy danej dziedziny wiedzy, wywodzący się z innych polskich ośrodków akademickich, zatwierdzani w roli zewnętrznych egzaminatorów przez Uniwersytet Walijski. Z chwilą akceptacji ich kandydatur stają się niezależnymi uczestnikami procesu oceniania i egzaminowania studentów. Za swą pracę są wynagradzani przez placówkę walijską. Do obowiązków egzaminatorów zewnętrznych należy m.in. opiniowanie opracowanych na uczelni materiałów egzaminacyjnych (na użytek Walijszczyków, dla których ta opinia jest podstawą ich ewentualnej akceptacji).

W celu sprawnego przeprowadzania sesji egzaminacyjnych rektor powołuje z grona kompetentnych pracowników uczelni generalnego nadzorującego egzaminów. Ranga i wysoka odpowiedzialność spoczywająca na generalnym nadzorującym wynikają z faktu, iż zgodnie z nowymi procedurami wykładowcy przedmiotów nie uczestniczą w egzaminie. Wszystkie obowiązki wiążące się ze sprawnym przygotowaniem i przeprowadzeniem egzaminu spoczywają więc na generalnym nadzorującym. Wraz z mianowaną przez siebie grupą „pomocniczych nadzorujących” odpowiada on zwłaszcza za pełną anonimowość prac egzaminacyjnych, aż do chwili ustalenia ocen (prace są kodowane). Ważnym elementem procedur egzaminacyjnych w okresie powalidacyjnym stało się ujednoczenie wymagań wobec studentów kształcących się w trybie stacjonarnym i zaocznym. Z punktu widzenia Uniwersytetu Walijskiego organizacja toku studiów powinna powodować, że „procesy jakościowe przebiegać

będą z jednakowym nasileniem tak na studiach dziennych, jak i na studiach zaocznych, przynosząc im całkowite zrównanie finalnego efektu edukacyjnego”⁵. Generalny nadzorujący współpracuje z dwoma rodzajami komisji: wewnętrznymi komisjami nadzoru egzaminacyjnego i zewnętrznymi komisjami nadzoru egzaminacyjnego. Są to gremia skupiające wszystkie osoby, które z racji pełnionych funkcji są zaangażowane w przebieg sesji egzaminacyjnej (ściśle kierownictwo uczelni, przewodniczący komisji programowych, nauczyciele akademicy). Skład komisji zewnętrznej uzupełniają moderatory, egzaminatorzy zewnętrzni oraz konsultanci językowi. Komisja ta czuwa przede wszystkim nad prawidłowością egzaminowania studentów ubiegających się o dyplom brytyjski. Niezwykle istotnym elementem pracy wszystkich komisji jest indywidualna ocena postępów w nauce każdego ze studentów. Jest to jeden z kardynalnych wymogów umowy walidacyjnej, przewidującej wysoki stopień odpowiedzialności uczelni za rozwój i wykorzystanie potencjału intelektualnego tkwiącego w każdym studencie.

W chwili opracowywania niniejszego komunikatu uczelnia ma już za sobą 8 miesięcy pracy w warunkach powalidacyjnych, jak również przeprowadzoną egzaminacyjną sesję zimową oraz pewien etap przygotowań do sesji letniej. Wszystko to pozwala na poczynienie ogólnych spostrzeżeń i wyciągnięcie ostrożnych wniosków

Na wstępie sensowne wydaje się sięgnięcie do obserwacji dokonanych na początku bieżącego roku akademickiego, zwłaszcza z powodu pewnych negatywnych reakcji, jakie wywołało pierwsze zetknięcie się kadry dydaktycznej i pozostałego personelu wykonawczego uczelni z wymogami i regułami postępowania przyjętymi w umowie walidacyjnej. Dała się więc zauważyć m.in. niewiara w powodzenie całego przedsięwzięcia, uzasadniana przez sceptyków uciążliwością i rozległością niezbędnych zmian. Konieczność przyswojenia nowych zasad opracowywania dokumentacji dydaktycznej, liczne zmiany i korekty w przedstawianych propozycjach tych zmian, wywoływały zniecierpliwienie u części nauczycieli akademickich. Obowiązek uzyskania akceptacji egzaminatorów zewnętrznych oraz Uniwersytetu Walijskiego dla sylabusów i zestawów pytań egzaminacyjnych niektórzy wykładowcy potraktowali jako dowód braku zaufania do ich kwalifikacji jako pracowników z cenzurem, często z wieloletnim stażem i poważnym dorobkiem naukowym. Nie obeszło się również bez utyskiwania ze strony personelu administracyjnego, dla którego procedury walijskie stanowiły dodatkowe obciążenie pracą. Także studenci, zwłaszcza II roku, zaznajomieni z wymogami dydaktyki stosowanej przez Uniwersytet Walijski i przyjętymi w BWSBiI, nie kryli obaw przed oczekującym ich okresem nauki i sesjami egzaminacyjnymi przeprowadzanymi w zmienionej formule.

Dziś, z perspektywy czasu, perturbacje te wydają się czymś naturalnym, stając się swoistym kosztem własnym walidacji, tym bardziej że zespołowe i indywidualne konsultacje, łagodzenie i wyjaśnianie problemów, doprowadziły po półroczu do zdecydowanej zmiany klimatu wobec wymogów walidacji. Subiektywne oceny uległy metamorfozie, dostrzeżono pozytywne aspekty zachodzących zmian. Opory przekształciły się w akceptację, przynajmniej u zdecydowanej większości pracowników. Również studenci pozbyli się wielu obaw,

⁵ J. Chrystowski: *Zarządzanie jakością kształcenia. Motywacje i pierwsze próby na BWSBiI im. J. Tyszkiewiczza*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Zarządzanie jakością...*, s. 259.

a sesja – w ocenie zewnętrznych obserwatorów – przebiegła zadowolająco, przynosząc zupełnie niezłe rezultaty. Czy oznacza to koniec problemów adaptacyjnych? Zapewne nie. Stworzone zostały jednak metody postępowania, które tej adaptacji sprzyjają i pozwalają z większym spokojem spoglądać w przyszłość.

Nowe oczekiwania i perspektywy

Na kanwie poczynionych obserwacji i doświadczeń, tych z pierwszego okresu i tych późniejszych, uczelnia buduje swe nadzieje i formułuje oczekiwania. Pozostają one w ścisłym związku z wysuniętymi na wstępie tezami. Ich konfrontacja ze stanem obecnym wydaje się potwierdzać zasadność przyjętych uprzednio założeń.

Odnosi się to do spodziewanego nasilenia trudności na rynku edukacyjnym, dotyczącego przede wszystkim placówek niepublicznego szkolnictwa wyższego. „Już w 1999 r. w Polsce wystąpiło zjawisko ujemnego wzrostu demograficznego. Prognozy są pesymistyczne”⁶ – ostrzega Radosław Dawidziuk, zajmujący się szkolnictwem niepublicznym w Polsce. Potwierdza to komentarz do „Rankingu wyższych uczelni”, dokonanego przez „Politykę”: „boom edukacyjny ma się ku końcowi. Tzw. odłożony popyt na studia ze strony ludzi, którzy nie pojęli ich bezpośrednio po maturze, został już raczej wyczerpany. Zmienia się sytuacja demograficzna [...] w latach 2005–2020, liczebność grupy wiekowej 19–24 lata drastycznie zmaleje (o ok. 1,6 mln w ciągu 15 lat). [...] Można prognozować zamykanie tych placówek, których właścicielom chodziło jedynie o wykorzystanie popytu”⁷. Andrzej Karpiński wiąże te problemy bezpośrednio z zagrożeniem konkurencyjnym płynącym ze strony unijnego szkolnictwa: „w warunkach pełnego otwarcia rynku wiedzy część naszych placówek może nie wytrzymać konkurencji z zagranicznymi nawet na rynku własnym”⁸. Podobnych prognoz i spostrzeżeń jest oczywiście więcej. Wszystkie one wydają się potwierdzać tezę o konieczności umocnienia pozycji uczelni jeszcze przed unijną akcesją. Można zatem przyjąć, że Bielska Wyższa Szkoła Biznesu i Informatyki im. Józefa Tyszkiewicza, wchodząc na rynek edukacyjny z wyróżniającym produktem: wiedzą wspartą procedurami walidacyjnymi, zdążyła na czas. Pierwsi absolwenci pojawiają się niemal jednocześnie z wejściem Polski do struktur unijnych w dniu 1 maja 2004 r. Czy jednak będzie to równoznaczne ze zrealizowaniem założeń strategicznych, zbudowanych na przytaczanych tezach?

W uczelni dominuje pogląd, że szanse na rozwój są znaczne. Istnieje kilka poważnych przesłanek, które wydają się wskazywać na celowość podejmowanych dotąd przedsięwzięć oraz ich skuteczność w bliskiej perspektywie. Przekonanie to opiera się na przewidywanym wzroście znaczenia dyplomu brytyjskiego w świadomości tej części populacji, z której będą się rekrutować przyszli kandydaci na studia. Przemawia za tym dostrzegalna już w tej chwili presja rynku pracy, preferującego dyplomy renomowanych uczelni, zwłaszcza zagranicznych, kojarzonych z dobrą znajomością języka obcego i najnowszych zdobyczy wiedzy.

⁶ R. Dawidziuk: *Niepubliczne szkoły wyższe w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Menedżerskiej Stowarzyszenia Inicjatyw Gospodarczych, Warszawa 2001, s. 41.

⁷ *Rzeczpospolita studencka*, „Ranking wyższych uczelni”, dodatek do „Polityki” 2000, nr 16.

⁸ A. Karpiński: *Unia Europejska – Polska. Dylematy przyszłości*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998, s. 68.

Dodatkowy walor tych dyplomów, wyrażający się w ich powszechnej uznawalności, bez potrzeby nostryfikacji na całym świecie, powinien przemówić z należytą siłą zwłaszcza po otwarciu unijnego rynku zatrudnienia.

Innym czynnikiem świadczącym na korzyść nowej oferty edukacyjnej Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki powinien stać się rachunek ekonomiczny uwzględniający porównanie kosztów odbycia identycznych studiów poza granicami kraju. Rezultat będzie z pewnością przekonujący: studia w Bielsku są kilkakrotnie tańsze, a poziom wykształcenia poparty stosownymi dyplomami University of Wales – równorzędny. Z punktu widzenia potencjalnych studentów jest to więc inwestycja ze wszech miar opłacalna i można oczekiwać, że będzie to argument trafiający również do młodych ludzi i ich rodziców w wielu krajach ościennych. Stwarza to szansę na pozyskanie dodatkowej liczby studiujących właśnie w okresie niżu demograficznego.

Istnieje znaczne prawdopodobieństwo, iż szkoła wyposażona w atrybuty umiędzynarodowienia, tak jak to jest w przypadku Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki, będzie mogła liczyć na dodatkowe wsparcie ze strony unijnych programów, zgodnie z intencjami *Deklaracji Bolońskiej* i w ramach tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Pozwoli to w szerszym niż dotąd zakresie skorzystać z wymiany studenckiej i współpracy z międzynarodową kadrą wykładowców. Uzasadnione też wydaje się oczekiwanie pewnych nowych ram instytucjonalnych dla współpracy międzynarodowej i międzyuczelnianej, tak obiecująco rozpoczętej na podstawie umowy walidacyjnej z Uniwersytetem Walijskim. Można przyjąć, że spełnienie tych oczekiwań przybliży „wprowadzenie wspólnych programów (i dyplomów) tzw. *joint degrees* z uczelniami zagranicznymi. Jeszcze jest to kwestia nie uregulowana przez Unię Europejską”⁹.

Korzystnych dla BWSBił perspektyw należałoby upatrywać także w zmieniających się osądach oraz sposobie postrzegania studiów licencjackich oraz w ogóle tzw. studiów I stopnia. Istniejący w części społeczeństwa nawyk oceniania tych studiów jako niepełnowartościowych wydaje się powoli ewoluować w stronę dostrzegania ich przydatności jako dogodnej podstawy do rozpoczęcia kariery zawodowej – z zachowaniem możliwości uzupełnienia wykształcenia już w trakcie wykonywania pracy zawodowej. Jest to scenariusz kształcenia się szczególnie dobitnie przemawiający do grup społecznych gorzej sytuowanych. Proces uznawania wagi studiów I stopnia powinien nabrać przyspieszenia w wyniku zgodnego stanowiska ministrów edukacji z państw członkowskich Unii, wyartykułowanego wyraźnie w *Deklaracji Bolońskiej*. Zakłada ona przyjęcie „systemu szkolnictwa wyższego opartego na dwustopniowości studiów (licencjackich – *undergraduate* i magisterskich – *graduate*)”¹⁰. Można też się spodziewać, że do społecznie akceptowanej hierarchii studiów wyższych przeniknie skala wartości funkcjonująca od lat wielu krajach Europy. Tam studia krótsze od naszych magisterskich nie tracą na swej wartości, jako że „pierwsze kwalifikacje

⁹ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, „Unia Europejska” 2002, nr 11/34, s. 41 (opracowano na podstawie materiałów Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu).

¹⁰ A. Ostaszewska, B. Sławewski: *Wizja szkolnictwa wyższego w Deklaracji Bolońskiej*, w: J. Dieltl, Z. Sapijaszka (red.): *Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania. Materiały konferencyjne*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2001, s. 288.

Ewa Madoń, Jerzy Chrystowski

w ramach szkolnictwa uzyskuje się w większości państw członkowskich już po ukończeniu 2 lat studiów. W Belgii, Hiszpanii, Portugalii i Finlandii minimalny okres studiów wynosi 3 lata, w Grecji 3,5 roku¹¹.

Przedstawione wyżej oczekiwania oraz perspektywy Bielskiej Wyższej Szkoły Biznesu i Informatyki im. Józefa Tyszkiewicza są dowodem optymizmu; wydaje się, że znajdującego racjonalne uzasadnienie. Towarzyszy mu jednak gotowość do modyfikacji planów i przeorientowania krótkookresowych celów, jeżeli tylko okoliczności będą tego wymagały. Niezmienny natomiast pozostanie cel podstawowy – dalsze umiędzynarodowienie szkoły i próba zapewnienia sobie poczesnego miejsca w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego. Na co dzień przypomina nam o tym szczególnie formalnoprawne dokonanie walidacyjne, w wyniku którego studenci BWSBiI wkraczający na „brytyjską ścieżkę studiów” stają się równocześnie pełnoprawnymi studentami University of Wales, czyli już studiują w Unii Europejskiej.

¹¹ A. Kamieński: *Systemy edukacji w Unii Europejskiej*, „Unia Europejska” 2002, nr 9/32, s. 65. Por. także A. Zait: *L'enseignement supérieur Roumain – tradition ou transition? Particularités pour la profession „marketing”*, w: *Konsument i przedsiębiorstwo w przestrzeni europejskiej. Materiały na międzynarodową konferencję Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego w Katowicach*, Katowice 2002, s. 165.

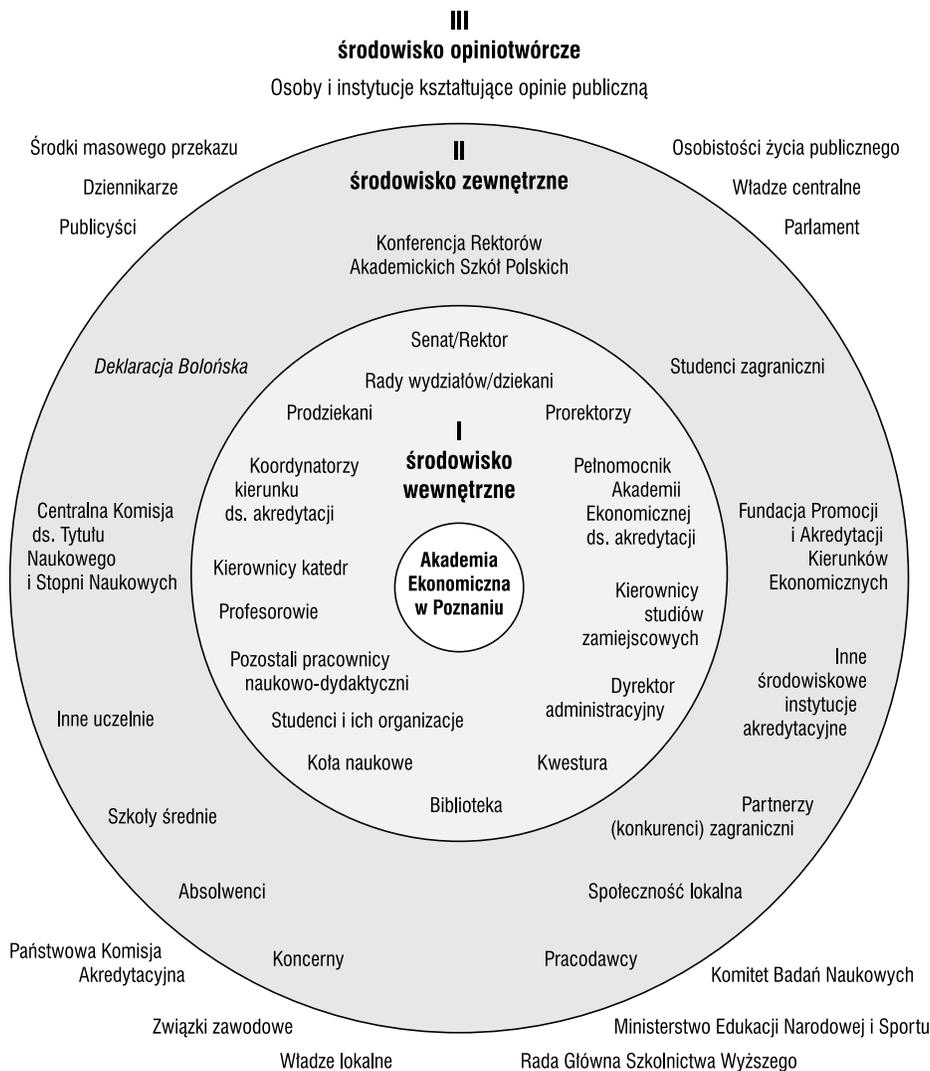
Akredytacja w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu na Wydziale Ekonomii

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu znalazła się w gronie pięciu polskich państwowych uczelni ekonomicznych, które w grudniu 2000 r. założyły Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS (FPAKE). Zgodnie ze swym statutem Fundacja ma się przyczyniać do podnoszenia jakości edukacji ekonomicznej i menedżerskiej, propagować i wspierać jej najlepsze wzorce. Jednym z ważnych instrumentów realizacji tak postawionych zadań jest akredytacja środowiskowa kierunków kształcenia na poziomie wyższym w zakresie ekonomii i nauk o zarządzaniu. W niniejszym komunikacie zostaną omówione doświadczenia, które zebrano podczas dokonującego się procesu akredytacji (głównie w trakcie przygotowywania raportu z samooceny) kierunków Wydziału Ekonomii Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, przede wszystkim w kontekście niewykorzystanych możliwości, jakie stwarzają instrumenty *public relations*, z jednej strony dla uświadomienia szans i zagrożeń wynikających z nieuchronności powstania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (*European Higher Education Area*) oraz europejskiego obszaru badań naukowych (*European Research Area*), z drugiej zaś – przewyższania negatywnych skutków słabnięcia ilościowego boomu edukacyjnego.

Powszechnie przyjmuje się, że samoocena jest najważniejszym etapem w procesie ubiegania się o akredytację. Właściwie przeprowadzona stwarza bowiem warunki do systematycznego, zespołowego i celowo zorientowanego namysłu nad problemami bieżącej oceny i poprawy jakości oraz długookresowego doskonalenia kształcenia. W tej sytuacji znaczenie samooceny zasadniczo wykracza poza ramy określone procedurą akredytacji. Może się ona stać bardzo istotnym instrumentem *public relations* oddziałującym w krótko-, średnio- i długookresowej perspektywie czasowej na trzy grupy z otoczenia programu *public relations* Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, przedstawione na rysunku 1. Przez oddziaływanie krótkookresowe rozumie się tutaj czas trwania nie dłuższy niż jeden semestr, średniookresowe – przynajmniej jeden rok akademicki, długookresowe – co najmniej jedną kadencję władz rektorskich (3 lata). Do grupy I, obejmującej środowisko wewnętrzne, zaliczono władze uczelni – rektora 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, a wreszcie pion administracyjny z dyrektorem, kwesturą i pracownikami biblioteki. Wyróżniono także pełnomocnika Akademii Ekonomicznej ds. akredytacji oraz koordynatorów kierunku ds. akredytacji ze względu na szczególną rolę, jaką odgrywają przy przygotowywaniu i sporzą-

dzaniu raportu z samooceny. Spośród trzech grup z otoczenia programu *public relations* Akademii Ekonomicznej w Poznaniu właśnie na środowisko wewnętrzne proces akredytacji oddziałuje we wszystkich trzech horyzontach czasowych i od skuteczności oraz efektywności jego przeprowadzenia zależy powodzenie wykorzystywania instrumentów *public relations* w wywieraniu wpływu na środowisko zewnętrzne i opiniotwórcze.

Rysunek 1. Grupy z otoczenia programu *public relations* Akademii Ekonomicznej w Poznaniu



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.

Do środowiska zewnętrznego zaliczono Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich, inne uczelnie, Centralną Komisję ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS, inne środowiskowe instytucje akredytacyjne, *Deklarację Bolońską* i wynikającą z jej postanowień inicjację procesu zmian w szkolnictwie wyższym w Europie, partnerów (konkurentów) zagranicznych, studentów zagranicznych, absolwentów, społeczności lokalne, szkoły średnie i ich uczniów, koncerny oraz innych pracodawców. W skład środowiska opiniotwórczego wchodzi natomiast władze szczebla centralnego i lokalnego, parlament, instytucje związane z edukacją (Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Komitet Badań Naukowych, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Państwowa Komisja Akredytacyjna), osoby i instytucje kształtujące opinię publiczną, środki masowego przekazu, dziennikarze, publicyści, osobistości życia publicznego, związki zawodowe. Należy podkreślić, że podział na środowisko zewnętrzne i opiniotwórcze ma w wielu przypadkach charakter umowny i niektóre elementy mogą występować w podwójnej roli. Nie jest to też pełna lista tworząca w rzeczywistości grupy z otoczenia programu *public relations* poznańskiej uczelni, ale w dużym zakresie najbardziej reprezentatywna. Tym, co łączy środowisko zewnętrzne i opiniotwórcze programu *public relations* Akademii Ekonomicznej w Poznaniu jest opóźnione w porównaniu ze środowiskiem wewnętrznym oddziaływanie procesu akredytacji. Jego pozytywne efekty mogą się zatem pojawić w zasadzie w perspektywie średniookresowej, a najpełniej po upływie długiego okresu. Z tych właśnie względów (proces samooceny zaczął się z początkiem 2003 r.) w komunikacie skoncentrowałem się na analizie wpływu akredytacji na grupę I programu *public relations* Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, czyli na środowisko wewnętrzne.

Przystępując do sporządzania raportu z samooceny na kierunkach Wydziału Ekonomii Akademii Ekonomicznej w Poznaniu zakładano, że nie jest to jednorazowy akt, ale proces, który będzie od tej pory regularnie powtarzany. W związku z tym angażowano możliwie najliczniejsze grono związane z akredytacją kierunku, a nie tylko władze uczelni czy też wybrane jednostki. Oprócz uczelnianego pełnomocnika i wydziałowych koordynatorów ds. akredytacji kierunków *informatyka i ekonometria, finanse i bankowość oraz ekonomia* w skład zespołu, który przeprowadził samoocenę i opracował raport powoływano także opiekunów poszczególnych specjalności (dwunastu) i pełnomocników katedr nie związanych bezpośrednio z kierunkiem. Raport z samooceny przygotowywano metodycznie, rozpisując role na szczeblu rektora, dziekana oraz katedr w zakresie przydzielonych zadań i odpowiedzialności za nie. W opracowywaniu materiałów, na których podstawie sporządzono raport z samooceny wzięli udział wszyscy pracownicy naukowo-dydaktyczni, przy czym wkład samodzielnych pracowników naukowych był największy. Zadbano również, aby w trakcie przekazywania informacji podczas posiedzeń Rady Wydziału, a także zebrań Zespołu ds. Akredytacji wszyscy byli świadomi nie tylko konieczności doskonalenia kompleksowo rozumianej jakości, ale przede wszystkim, że jest to początek zmian, które ostatecznie prowadzą do realizacji celów przyświecających idei wprowadzenia w życie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.

Model oceny Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS obejmuje siedem obszarów:

- **misję i strategię** jednostki prowadzącej kierunek, a zwłaszcza tekst i rozpoznanie misji, środowisko, pozycję i cele strategiczne oraz organizację i zarządzanie jednostki;



- **studentów:** profil absolwenta, kryteria i procedury selekcji kandydatów, monitorowanie i wspomaganie postępów w nauce, pomoc w planowaniu i rozpoczęciu zatrudnienia, warunki rozwoju osobowego;
- **wykładowców:** liczbę i strukturę zatrudnionych wykładowców, politykę personalną i zarządzanie kadrami, rozwój zawodowy i kształcenie kadr;
- **zasoby materialne i administrację:** zarządzanie finansami, pomieszczenia dydaktyczne i ich wyposażenie, bibliotekę i czytelnię, laboratoria komputerowe, obsługę administracyjną działalności dydaktycznej;
- **procesy dydaktyczne,** a zwłaszcza ich rezultaty w postaci specjalizacji dydaktycznej ośrodka, tworzenia oferty dydaktycznej, treści programowych, metod, narzędzi, materiałów dydaktycznych, systemu oceniania studentów, ewaluacji procesów kształcenia i jej wyników;
- **badania naukowe:** analizowane dwutorowo, z punktu widzenia aktywności naukowo-badawczej i innowacyjności;
- **wpływ na otoczenie,** w tym przede wszystkim rolę w kształtowaniu środowiska gospodarczego oraz intelektualnego w kraju i regionie, a także stopień umiędzynarodowienia uczelni.

Proces akredytacji Akademii Ekonomicznej w Poznaniu zaczęto wprowadzać wkrótce po wyborach władz uczelni oraz skonkretyzowaniu wymogów samooceny przez Komisję Akredytacyjną EPOQS. Przybrał on formę trybu doraźnego, tym samym narażono się na niebezpieczeństwo popełnienia w komunikowaniu wewnętrznym sześciu fundamentalnych błędów opisanych w literaturze przez profesora Harvardu, D. Quinn Millsa. Przygotowywanie raportu z samooceny nie odbywało się bez trudności. Wynikały one przede wszystkim z braku wolnego czasu kadry profesorskiej, mocno obciążonej obowiązkami dydaktycznymi i w strukturach uczelnianych (posiedzenia Senatu, rad wydziału, komisji senackich, wydziałowych itp.), często udzielającej się także zawodowo poza macierzystą uczelnią. Wszystko to razem skutkowało brakiem wolnych terminów na odbywanie spotkań w szerszym gronie. Nie zawsze też wymogi akredytacyjne (27 kluczowych kryteriów rozwiniętych w 90 kryteriów elementarnych) były do końca zrozumiałe, nie zawsze rozumiano też konieczność poświęcenia znacznej ilości czasu na ich prawidłową prezentację w raporcie z samooceny. Dużo większe opory wzbudzał jednak proces akredytacji wśród pracowników administracyjnych. Ich wspólną cechą była niechęć do podejmowania nowych dodatkowych obowiązków, które nie wiązały z gratyfikacjami, oraz obawa przed niesprostaniem nowym wyzwaniom. W rezultacie dominowała postawa obrony przed nowymi zadaniami i spychania ich na inne komórki administracyjne bądź innych pracowników.

Główną trudność, jaka wystąpiła przy sporządzaniu raportu z samooceny wynikała z faktu, że akredytacji poddawano kierunki studiów, podczas gdy dotychczasowa struktura organizacyjna Akademii Ekonomicznej w Poznaniu jest oparta na wydziałach i katedrach. Nie prowadzono więc dotychczas sprawozdawczości w podziale na kierunki. Sytuacja ta zmuszała często członków zespołu akredytacyjnego do odtwarzania danych statystycznych od podstaw. Niejednokrotnie potrzebne dane mogły być przedstawione tylko w postaci szacunków. Kłopoty sprawiał także brak wyraźnie określonych uprawnień i odpowiedzialności w pionie administracyjnym rektora i prorektorów oraz ich wzajemne nakładanie się, co utrudniało egzekwowanie i pozyskiwanie niezbędnych informacji.

Dokonany proces samooceny pokazał mocne i słabe strony prowadzonego kształcenia oraz funkcjonowania Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Te pierwsze w sposób ewidentny dominowały. Raport z samooceny przygotowany na Wydziale Ekonomii w pełni potwierdził, że mimo braku uprzedniej znajomości kluczowych i elementarnych kryteriów oceny przyjętych w procesie akredytacji znakomita większość pracowników i katedr w swojej pracy dydaktycznej i naukowej (zanim ktokolwiek w Polsce myślał o akredytacji) uwzględniała je i realizowała, co jest najlepszą egzemplifikacją profesjonalizmu kadry zatrudnionej w tej uczelni.

Do słabych stron kształcenia należy zaliczyć masowość i konsekwencje z niej wynikające (relatywnie niewielki bezpośredni kontakt studenta z profesorem, preferowanie egzaminów pisemnych itp.), programy studiów nie wykorzystujące dużego potencjału kadry dydaktycznej uczelni (ze względu zarówno na ograniczenia wynikające z wytycznych Ministerstwa Edukacji, jak i wszechobecną autarkię dydaktyczną: wydziałową, kierunkową, specjalnościową i katedralną), a także niewielki udział przedmiotów rozwijających kreatywność i samodzielne myślenie oraz zbyt duży nacisk na zdobywanie wiedzy teoretycznej kosztem umiejętności praktycznych. Zdecydowanie najsłabszą stroną funkcjonowania uczelni, przejawiającą się we wszystkich siedmiu obszarach modelu oceny Fundacji EPOQS, jest brak profesjonalnego wykorzystywania instrumentów *public relations*. Dziwi to tym bardziej że w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu istnieją:

- ciesząca się dużą renomą w Polsce i za granicą Katedra Publicystyki i Public Relations, która jako pierwsza w kraju po transformacji skoncentrowała się na rozwijaniu tej dziedziny nauki, a liczne grono jej absolwentów zajmuje eksploatowane stanowiska w uznanych firmach;
- Biuro Promocji oraz Biuro Rekrutacji i Karier (komórki te powoływano m.in. z myślą, aby w jak największym zakresie wykorzystać dorobek *public relations*).

Pewnym usprawiedliwieniem może być tutaj boom edukacyjny lat dziewięćdziesiątych, który nie zmuszał do podejmowania tego typu działań oraz łatwość, z jaką nasi absolwenci znajdowali miejsca pracy. Dzisiaj obydwie te sprzyjające czynniki należą do przeszłości. Pojawiła się zatem pilna potrzeba podjęcia profesjonalnego oddziaływania na trzy grupy z otoczenia programu *public relations* Akademii Ekonomicznej w Poznaniu (por. rysunek 1) poprzez pryzmat siedmiu obszarów modelu oceny Fundacji EPOQS.

W pierwszej kolejności należałoby rozpocząć od zorganizowania systemu sprawnej komunikacji wewnętrznej, wykorzystując Intranet oraz pocztę elektroniczną, tym bardziej że od strony technicznej uczelnia jest w zasadzie przygotowana do tej operacji. Dotychczas jednak głównym nośnikiem informacji są nadal archaiczne pisma wysyłane za pośrednictwem kancelarii, które przychodzą zazwyczaj (w porównaniu z pocztą elektroniczną z dużym opóźnieniem) do kierownika katedry, a w razie jego nieobecności czas dotarcia wydłuża się jeszcze bardziej. Nie bez znaczenia jest także stosunkowo wysoki koszt takiego komunikowania się, zważywszy że równolegle istnieje poczta elektroniczna, którą tylko w niewielkim stopniu wykorzystuje się do komunikacji wewnętrznej. Część informacji ma w tej sytuacji nie wiadomo dlaczego charakter reglamentowany (posiedzenia Senatu, rad wydziału itd.). Nie sprzyja to propagowaniu misji i strategii uczelni oraz upowszechnianiu wizji procesów kształcenia w przyszłości, a także zwyczajnemu informowaniu o tym, co się dzieje w Akademii.

Sprawą niezwykle pilną, zwłaszcza w związku z bardzo wysokim bezrobociem (18,7% w marcu 2003 r.) i brakiem perspektyw na szybką jego likwidację, jest podjęcie przedsięwzięć

skierowanych na pomoc w planowaniu i rozpoczęciu zatrudnienia przez studentów kończących naszą uczelnię. Wiąże się to z opracowaniem profilu absolwenta Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i w ślad za tym program studiów w taki sposób, aby pozytywnie wyróżniali się oni na rynku pracy spośród absolwentów innych ekonomicznych szkół wyższych. Wymaga to podjęcia kompleksowych działań, obejmujących przede wszystkim osoby i instytucje wchodzące w skład grupy II i III z otoczenia programu *public relations* tej uczelni (por. rysunek 1).

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu dysponuje kadrą dydaktyczną cieszącą się wielkim uznaniem w szeroko rozumianym środowisku akademickim. Nie zawsze wykorzystuje się ją jednak w sposób efektywny. Bariery pozostają tutaj głównie partykularyzmy grupowe i będące ich pochodną partykularyzmy organizacyjne, wynikające z faktu istnienia w strukturach uczelni trzech wydziałów. Trzeba jak najszybciej skończyć z wydziałową, a także katedralną autarkią dydaktyczną i naukową, która zupełnie niepotrzebnie obniża jakość kształcenia i badań naukowych w naszej uczelni. Takie decyzje muszą być podjęte również dla dobra tych, którzy tych partykularyzmów starają się bronić. Zbliżająca się konkurencja na rynku instytucji edukacyjnych ze strony uczelni państw Unii Europejskiej, a także wysiłki Światowej Organizacji Handlu (WTO) zmierzające do włączenia szkolnictwa wyższego do jednego z 12 obszarów GATS (co oznacza w rzeczywistości uznanie go za element światowego rynku towaru i usług) powinny uświadomić wszystkim (grupa I z otoczenia *public relations*) konieczność bezwzględного podporządkowania własnych interesów strategicznemu interesowi uczelni.

Zasoby materialne (zarządzanie finansami, pomieszczenia dydaktyczne i ich wyposażenie, biblioteka i czytelnia, laboratoria komputerowe) należą do mocnych stron funkcjonowania Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Nie oznacza to jednak, że nie można w tym zakresie dokonać jakościowego postępu. Zasoby materialne nie są w ogóle lub są tylko częściowo wykorzystywane od czerwca do pierwszych dwóch dekad września. Racjonalne wydaje się więc uruchomienie dla studiów zaocznych (grupa I z otoczenia *public relations*) dodatkowego, III semestru umiejscowionego czasowo właśnie w tych miesiącach. Wydaje się też, że uczelnia w zbyt małym zakresie korzysta ze środków finansowych (grupa II z otoczenia *public relations*) koncernów (różne formy sponsoringu – konferencje, wyposażanie, remonty sal wykładowych, fundowanie stypendiów najzdolniejszym studentom) oraz absolwentów (np. zainicjowanie programu umieszczania tabliczek z nazwiskami byłych absolwentów dokonujących darowizn finansowych na rzecz uczelni).

Procesy dydaktyczne, a zwłaszcza ich rezultaty w postaci specjalizacji dydaktycznej ośrodka, muszą w coraz większym zakresie uwzględniać sygnały płynące z rynku pracy. Na tworzenie oferty dydaktycznej powinno zatem mieć wpływ (grupa II z otoczenia *public relations*) środowisko szeroko rozumianego biznesu, a także studenci. Należy zakładać, że ci ostatni, mając świadomość, że ich atrakcyjność na rynku pracy będzie zależała od wyborów dokonywanych podczas studiów, będą podejmować racjonalne decyzje. Gdyby jednak tak się nie stało, to oni również przejmują znaczną część odpowiedzialności za ostateczny kształt programu studiów i w przypadku jego nieadekwatności do wymagań rynku pracy mogą mieć pretensje przede wszystkim do siebie. Nieodłącznym elementem procesu dydaktycznego powinny być praktyki w firmach, instytucjach finansowych, samorządach itp. Niezależnie od indywidualnych starań studentów i koneksji promotorów, władze uczelni powinny zadbać o podpisywanie długoterminowych umów na odbywanie praktyk z koncernami czy też organizacjami reprezentującymi pracodawców.

Rozwijanie badań naukowych wiąże się z istnieniem odwiecznego dylematu, aktualnego zwłaszcza w obecnych warunkach, czy mają one służyć przede wszystkim zdobywaniu kolejnego stopnia naukowego, czy też raczej być środkiem podnoszenia kwalifikacji wykładowców oraz gwarantowania, że wiedza przekazywana w procesie dydaktycznym i rozwijane umiejętności odpowiadają stanowi wiedzy i praktyki w danej dziedzinie życia i nauki. Wydaje się, że obecnie w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu występuje (co m.in. wynika z istnienia Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych) prymat dążeń do promocji naukowych kosztem orientacji na praktykę życia gospodarczego. Tymczasem – ze względu chociażby na aplikacyjny charakter dyscyplin związanych z ekonomią – uczelnia powinna też nie tylko aprobować, ale aktywnie stymulować inną niż badawcza i edukacyjna działalność swojej kadry. Byłoby idealnie, gdyby aktywność naukowo-badawcza polegała na kreatywności i innowacyjności we wszystkich obszarach jej podstawowych działań – badaniach, ofercie edukacyjnej, metodach kształcenia, promocji kadr naukowo-dydaktycznych, współpracy z otoczeniem społecznym i gospodarczym, umiędzynarodowianiu uczelni oraz wewnętrznej organizacji i zarządzaniu (grupy I, II i III z otoczenia *public relations*).

Wpływ Akademii Ekonomicznej w Poznaniu na otoczenie w kształtowaniu środowiska gospodarczego oraz intelektualnego w regionie jest bardzo duży, ale w kraju – wysoce niewystarczający. Nie wynika to z potencjału intelektualnego naszych absolwentów, lecz z pokutującej jeszcze z poprzedniej epoki niskiej mobilności i gotowości do zmiany miejsca zamieszkania oraz braku działań promocyjnych ze strony uczelni na rzecz własnych absolwentów, o czym była już wcześniej mowa. Z kolei zakres umiędzynarodowienia uczelni, mierzony stopniem rzeczywistnienia postulatów *Deklaracji Bolońskiej*, należy ocenić bardzo wysoko. W poznańskiej Akademii Ekonomicznej wprowadzono punktowy system rozliczania osiągnięć studentów (ECTS), usunięto przeszkody ograniczające mobilność studentów i pracowników, podjęto wspólne działania w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, funkcjonują (wprawdzie jak dotąd tylko na studiach zaocznych) studia dwustopniowe, a także czytelne oraz porównywalne stopnie i dyplomy, propaguje się problematykę europejską w kształceniu. Brakuje natomiast umów o odbywaniu praktyk studenckich za granicą, podpisywanych przez władze uczelni z zachodnimi koncernami.

Podpisanie *Deklaracji Bolońskiej* przyspieszyło w Polsce istotne zmiany w systemach studiów uniwersyteckich i badań naukowych. Stały się one również udziałem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. W ich wdrażaniu bardzo ważną rolę odgrywa środowiskowa akredytacja Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych EPOQS. W rezultacie przygotowań do jej przeprowadzenia oceniono działalność uczelni, obecnie obowiązujące standardy kształcenia oraz sformułowano postulaty co do konieczności wprowadzenia pożądanych modyfikacji w przyszłości. Przeprowadzona samoocena ujawniła równocześnie ogromne możliwości, dotychczas całkowicie niewykorzystane, jakie niesie ze sobą profesjonalne podejście do *public relations*. W tym sensie akredytacja szkoły wyższej w Polsce może okazać się z jednej strony niezwykle ważnym środkiem wprowadzania instrumentów *public relations* dla uświadomienia szans i zagrożeń wynikających z nieuchronności powstania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz europejskiego obszaru badań naukowych, z drugiej zaś – przewycięzania negatywnych skutków słabnięcia ilościowego boomu edukacyjnego, co może stać się zasadniczą przesłanką poprawy jakości funkcjonowania Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i studiowania w tej uczelni.



Standard a odmiennosc w ksztalceniu ekonomistow

Mowiac o ustalaniu standardu w ksztalceniu ekonomistow, nalezy zdawac sobie sprawe z istnienia co najmniej dwuch grup problemow:

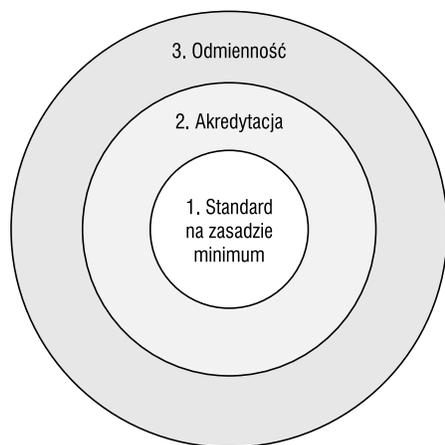
- zwiazanych z dokladnym okresleniem cech, ktorym powinien odpowiadać dobry ekonomista (wynika to z niejednoznaczności zakresu zadani stawianych przed ekonomistami, roznicowania srodowisk pracy, w ktorych dzialaja ekonomiści oraz braku jednoznacznych kryteriow oceny efektow ich dzialania);
- wynikajacych z samego pomiaru jakosci ksztalcenia i porownywania poziomu ksztalcenia w roznych uczelniach, na odmiennych kierunkach (jest to zwiazane z koniecznością laczenia dzialalności dydaktycznej z badaniami naukowymi, z respektowaniem prawa do swobody programowej, doboru podręcznikow, sposobu prowadzenia zajec); laczy sie to z trudnością okreslenia stopnia przełożenia dobrych wynikow na studiach na umietność zastosowania wiedzy w praktyce, z dostrzeganiem i formułowaniem problemow, a nie tylko ich rozwiazywaniem poprzez wyszukanie mniej lub bardziej zlozonego algorytmu.

Z obawy przed tymi problemami poprawa jakosci ksztalcenia na studiach ekonomicznych probuje sie sterowac poprzez naklady lub okreslenie pewnych form i czasu realizacji zajec oraz wymagan formalnych dotyczacych kadry. W przypadku Polski w ostatnich latach wzrost nakladow na wyzsze szkolnictwo ekonomiczne nastapil poprzez pozyskiwanie srodkow ze strony studentow i ich rodzin (szkolnictwo niepaństwowe oraz wieczorowe i zaoczne). W warunkach konkurencji miedzy uczelniami doprowadzilo to do wzrostu liczby studentow niestacjonarnych i dyspersji wynikow ksztalcenia. Trudno jest przyjac zalozenie, ze ograniczy ja istotnie formalna kontrola warunkow realizacji procesu dydaktycznego. Dzialania zwiazane z ta kontrola maja niewiele wspolnego z rozeznaniem rzeczywistej jakosci ksztalcenia na studiach i, co gorsza, moga zagrozic pewnej niezbednej odmiennosci czy roznicowaniu procesu edukacji na studiach. W obecnej fazie rozwoju szkolnictwa wyzszege w Polsce dzialania administracyjno-porzadkowe sa niezbedne, ale nie nalezy ich utozsamiac z poprawa jakosci ksztalcenia. Przy ich wprowadzaniu warto tez pamietac, ze w dluzszym okresie nic tak nie szkodzi szkolnictwu wyzszege jak wprowadzana metodami administracyjnymi uniformizacja studiow. Celem tego typu dzialan moze byc tylko uporządkowanie pewnych zasad realizacji zajec, wskazanie warunkow niezbednych do ich prowadzenia itp. Inaczej mowiac, trzeba je traktowac jako przeslankę i etap majacy wkrótce doprowadzic do wieloczynnikowej oceny procesu jakosci ksztalcenia na studiach.

Mowiac o poprawie jakosci ksztalcenia, trzeba sformulowac pewne niezbedne minima jakosciowe, przeprowadzac ich ciagla weryfikacje, a odmiennosc w procesie ksztalcenia traktowac jako korzystne zroznicowanie odzwierciedlajace mozliwosci i potrzeby zarowno studentow, jak i kadr dydaktycznych, a przede wszystkim rozbieznosc potrzeb rynku pracy.

Kwestia standardow jakosciowych w tym przypadku jest zalezna od osrodka ksztalcenia, ktory jednak powinien dosc jednoznacznie okreslac swoja pozycje, specyfike koncepcji przyjetaj do realizacji. Koniecznosc dostosowania ksztalcenia do potrzeb srodowiska, mozliwosci studentow i kadry wymaga orientacji w warunkach stanowiacych swoiste wyznaczniki oraz w miare rzetelnej informacji o realizacji samego procesu (model 1). Z drugiej strony, zawsze jest konieczne liczenie sie z minimum programowym, gdyz jest ono wyznacznikiem mozliwosci okreslenia pewnej odmiennosci w zakresie ukladu wartosci, sposobu podejmowania decyzji, a takze umiejetnosci ich wdrazania. Jest to zwiazane z niezbednym ryzykiem dotyczacym kompromisu w kwestii godzenia odmiennosci zakresu studiow z metodami okreslenia poziomu studiow.

Model 1. Zakres i fazy oceny kierunku studiow na potrzeby akredytacji

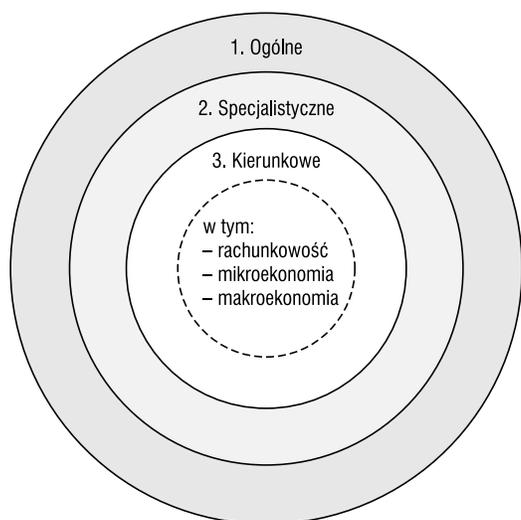


1. Pomiar i spełnienie wymogow minimum warunkiem rozpoczecia akredytacji (rachunkowosc, mikroekonomia, makroekonomia).
2. Akredytacja – warunki realizacji zajec (kadra, podręczniki, programy).
3. Odmiennosc – w ksztaltowaniu sylwetki absolwenta, przygotowaniu do pracy w roznych warunkach i roznymi metodami (nie ma popytu na takich samych absolwentow i do konca nie wiadomo, czy powinien byc).

Pewna mozliwosc kompromisu stwarza poszukiwanie „trzeciej drogi” miedzy programem kierunku studiow uksztaltowanym na podstawie tzw. sylwetki absolwenta (modelu absolwenta), ktorego w kazdym przypadku cechuje okreslona wiedza i umiejetnosci wynikajace z pewnego ukladu i proporcji przedmiotow, a programem ksztalcenia opartym na konkretnych dyscyplinach wiedzy, z wyraźnie okreslonym obszarem uwzgledniajacy metodyke tworzenia i interpretacji wiedzy. Pomiar w tym zakresie nie dotyczylby tak duzej gamy przedmiotow, jak to jest w ustaleniach Rady Glownej Szkolnictwa Wyzszego. Obejmowalby jedynie trzy podstawowe dla ekonomistow przedmioty, tj. rachunkowosc, mikroekonomie i makroekonomie. Wszyscy studenci ekonomii, niezaleznie od trybu studiow (zaoczne, wieczorowe, dzienne) i typu uczelni (licencjacka, magisterska), musieliby wykazac sie takim zasobem wiedzy i umiejetnosci, ktory zostalby uznany za minimalny i warunkujacy dalsze studia ekonomiczne (model 2).



Model 2. Struktura programu kierunku studiów na potrzeby akredytacji



1. Przedmioty ogólne – w tym część do wyboru (do 30% czasu zajęć).
2. Przedmioty specjalistyczne (przesądza-
jące o odmienności i specyfice uczel-
ni, do 30% zajęć).
3. Przedmioty kierunkowe – w tym przed-
mioty, z których wiedza jest określa-
na na poziomie niezbędnego minimum
(około 40% czasu) co kilka lat kontro-
lowanego; liczba godzin zajęć z pozo-
stałych przedmiotów kierunkowych
byłaby w gestii władz uczelni – wydzia-
łu (do 40% czasu zajęć).

Wiedza z zakresu tych trzech przedmiotów powinna mieć charakter stabilny i opracowa-
nie odpowiednich narzędzi pomiaru (testów, opisów sytuacji itp.), uwzględniających wiedzę
zawartą w przyjętych podręcznikach, należy uczynić przedmiotem corocznej pracy specjal-
nej komisji. Opracowanie zasad doboru treści kształcenia i metod kontroli przyswojenia tych
treści wymaga czasu, prób, a przede wszystkim środków i organizacji, która pozwoliłaby skon-
struować testy, zweryfikować ich reprezentatywność i wiarygodność, a także nie dopuścić do
manipulacji i oszustw w trakcie przeprowadzania pomiaru (chodzi tu o takie warunki jak czas,
dozór itp.). Trudności rodziłoby zwłaszcza uzgodnienie treści (programu), określenie znacze-
nia zagadnień, które miałyby stać się przedmiotem kontroli, stopień trudności pytań, unikanie
prób fetysyzacji wyników (wykorzystywania ich do rankingów itp.), termin pomiaru. Spore
potencjalne zagrożenie mogą stanowić próby rozbudowy zakresu pomiaru poprzez włącza-
nie innych przedmiotów.

Tego rodzaju przedsięwzięcie wymaga środków, czasu na opracowanie zestawu testów
odzwierciedlających podstawowe pojęcia i całość materiału z każdego przedmiotu (w przy-
szłości może i powiązań między przedmiotami – test zintegrowany).

Uczelnie ubiegające się o akredytację powinny same zgłaszać akces do tego rodzaju
badań problemowych i w przypadku ich pozytywnego wyniku przyjąć założenie, że stanowi
to niezbędny warunek dalszego procesu akredytacji. Dalsza akredytacja byłaby związana ze
swoistym równaniem w górę, jeśli chodzi o tworzenie możliwości kształcenia, tj. uwzględ-
nianie w ocenie potencjału uczelni mogącego wpłynąć pozytywnie na wyniki edukacji (np.
dorobek naukowy pracowników, liczba studentów przypadających na pracownika, liczba
kandydatów na jedno miejsce na studiach, zasoby biblioteczne, dostęp do Internetu itd.) (por.
model 1).

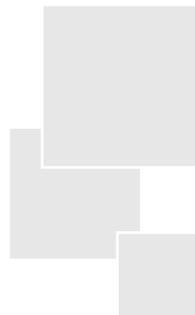
Przedstawiona w skrócie koncepcja pozwoliłaby na określenie i sprawdzenie stopnia
przyswojenia niezbędnego minimum wiedzy ekonomicznej dla osób chcących ukończyć

studia z zakresu ekonomii. Rozwiązanie takie, zakládajace pewnà uniwersalizacjê na poziomie kierunku, zostawiałoby równocześnie niezbêdnà swobodê programowà uczelni w zakresie ksztaltowania programu studiów oraz wprowadzało elementy jakościowe dla wszystkich chcących zostaç absolwentami danej uczelni. Pomiar wyników ksztalcenia różnicujacy osiągnięcia studentów, a wyrażający się ich ocenami uzyskiwanymi z poszczególnych przedmiotów, stanowiłby – tak jak zawsze – przedmiot troski poszczególnych pracowników i władz uczelni.

Wprowadzenie tego typu propozycji w życie wymaga jednak wyraźnej woli środowiska ekonomistów, przekonania o celowości poniesienia nakładów, ale tylko w takich warunkach można by było mówić o określeniu pewnych standardów ksztalcenia na poziomie minimalnym. Wszelkie inne działania – powtórzę to raz jeszcze – opierają się na założeniu, że odpowiedni poziom nakładów przynosi wyniki. Jest to jednak tylko częściowo słuszne – taki transfer ma ograniczony charakter, gdyż nie chroni nas przed postępującym zróżnicowaniem poziomu wiedzy podstawowej, co w konsekwencji prowadzi do nadmiernego rozszerzenia się braku orientacji o spełnianiu minimalnych wymagań przez studentów i absolwentów różnych uczelni oraz typów studiów. Odmiennosc ksztalcenia na studiach jest bardzo ważna, powinna bowiem odzwierciedlać nie tylko zróżnicowanie nakładów, rozoznanie potrzeb oraz możliwości zarówno samych studentów, jak i środowiska w którym funkcjonuje uczelnia, lecz musi być oparta na pewnym uniwersalnym minimum wiedzy ekonomicznej.

W przypadku szkół wyższych coraz istotniejsze będzie zapewnianie standardu poszczególnych usług edukacyjnych; umiejętności jego określenia i utrzymania nie da się jednak zapewnić bez kontroli (rynek wymaga tu wzmocnienia informacyjnego) rozumianej jako rzetelna informacja o okresowym sprawdzaniu realizacji przyjętych wymogów. Wprowadzenie wspomnianych minimów może też ułatwić proces wdrażania standardów ksztalcenia w ramach poszczególnych przedmiotów czy różnicowania ich w zależności od form studiów, a jednocześnie pozostawi uczelniom możliwość określenia własnej drogi w synchronizowaniu potrzeb (ich wyraźnemu określeniu) z możliwościami (jakością) ksztalcenia.

Część III



Dyskusja panelowa

Akredytacja kierunków
ekonomicznych
– jeden czy wiele systemów?

Akredytacja kierunków ekonomicznych – jeden czy wiele systemów?

Prof. Stanisław Chwirot (Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna)

Witam wszystkich, którzy postanowili wziąć udział w obradach, ale szczególnie gorąco pragnę przywitać członków naszego panelu. Będziemy dyskutować o akredytacji studiów ekonomicznych, o tym, czy mamy mieć jeden model tej akredytacji, czy wiele. A tak się składa, że państwo, jako grupa, która kształci w zakresie ekonomii i nauk o zarządzaniu, reprezentują najbardziej skomplikowany przypadek w Polsce. Nie wiem, czy znalazłaby się choć jedna uczelnia w Polsce, która nie kształciłaby w tym zakresie. Mam na myśli akademie ekonomiczne, wydziały uniwersytetów, jednostki politechnik, wyższych szkół pedagogicznych itd. Kształcą ekonomistów również uczelnie rolnicze, a nawet chyba akademie wychowania fizycznego i szkoły morskie. Uporządkowanie takiego sektora stanowi nadzwyczaj poważne wyzwanie. Trwają różne próby – od pionierskich działań Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum”, po podejmowane później przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną, Komisję Akredytacyjną działającą pod egidą Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych itd. Mówiąc niepoważnie – nikt nie może nikomu zabronić utworzenia środowiskowej komisji akredytacyjnej. Nikt nie może nikomu zabronić utworzenia jego własnej, prywatnej komisji akredytacyjnej, która będzie wydawać certyfikaty za pieniądze, i owe certyfikaty będą nawet bardzo ładnie wyglądać. Ale, mówiąc poważnie, istnieje wiele istotnych problemów, które wiążą się z akredytacją. Po pierwsze, kandydaci na studia są zdezorientowani, ponieważ nie wiedzą, na której uczelni warto studiować, a na której nie. Ważna jest zatem kwestia bezpieczeństwa tych młodych osób, które idą na studia – nie chodzi tylko o to, czy rodzice zmarnują pieniądze, ale czy nie zmarnuje się komuś trzech lat życia wtedy, kiedy jest najbardziej chłonny i może się uczyć! Zdezorientowani są także pracodawcy, którzy nie wiedzą (poza nielicznymi przykładami najbardziej znanych instytucji akademickich), ile są warte dyplomy wydawane przez poszczególne szkoły wyższe. Zdezorientowani w końcu jesteśmy my sami, gdy do renomowanych uczelni przychodzą studenci, którzy kończyli gdzieś studia I stopnia i chcieliby teraz je kontynuować. Przynoszą ze sobą dyplomy, które ustawowo jesteśmy zobowiązani uznać, ale nie wiemy, co naprawdę się za nimi kryje, nawet jeżeli przedstawią siatkę godzin i wykaz zajęć, które mieli. Nikt z nas nie neguje konieczności uporządkowania tych spraw, potrzeby wdrożenia systemów akredytacji, a wśród nich dwóch akredytacji, o których była mowa podczas tej konferencji – pierwszej, licencjonującej, która miałaby dbać o bezpieczeństwo, o zachowanie minimalnych standardów, oraz drugiej, wyróżniającej, która potwierdzałaby wyższą jakość. Jest to nie tylko problem polski, występuje

on bowiem na całym świecie. Nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie istnieje dobrze utrwalony system akredytacji, szkoły należące do Ivy League co jakiś czas rozważają potrzebę wprowadzenia jakiegoś systemu, który potwierdzałby ich szczególną jakość.

Sprawa ma też wymiar europejski. Nasz kraj za dwa, trzy lata będzie inny, m.in. pod względem otwartości sektora kształcenia na poziomie wyższym. Trzeba, aby to, co u nas jest dobre znalazło uznanie w Europie oraz abyśmy my również mieli ścieżki informowania o tym, co dobre, jeżeli pojawią się studenci, którzy będą wyrażali chęć studiowania u nas. Możemy wejść w kształtujący się dopiero mechanizm potwierdzania jakości w wymiarze europejskim. Wiemy, że tworzenie tego systemu dopiero się zaczyna. Obecnie dominuje tendencja do wzajemnego uznawania się. Do tego zmierzamy; w związku z tym występuje zjawisko, które można porównać do wyścigów kolarskich: rozpychanie się, walka o to, aby znaleźć się na dobrej pozycji wyjściowej w grupie, która będzie uznawana przez resztę. Pojawia się pytanie, jak dalece środowisko osób i instytucji, które kształcą w zakresie nauk ekonomicznych jest jednorodne, czy można mówić o tym, że ma wspólny interes w tym, aby wdrożyć jeden system akredytacji, a nie dzielić się sztucznie i przyjmować, że uniwersytety nie będą się akredytować u akademii ekonomicznych, politechniki u uniwersytetów itd. Do tej pory staraliśmy się uszanować nasze odrębności, bo niestety tak jest, że jak ludzie do czegoś należą, to nie lubią, żeby im zmieniać tę organizację. Występuje również oczywisty konflikt interesów, który znacznie się rysować coraz bardziej, kiedy zrobi się ciasniej na rynku. Jeżeli zaś nie mamy dobrze wyodrębnionej organizacji, która zapewniałaby jedność akredytacji kierunków ekonomicznych, to czy jesteśmy w stanie ustalić, czy ktoś ma albo mógłby otrzymać od środowiska legitymację, aby taki system akredytacji stworzyć? A jeżeli nie możemy go stworzyć, to warto się zastanowić, co nas czeka w następnych latach. Możemy działać świadomie, ewolucyjnie, w kierunku wytworzenia owej wspólnej platformy akredytacyjnej. Możemy zacząć wchodzić w układy, sojusze i spróbować doprowadzić do tego, że kilka mocniejszych agend akredytacyjnych zdominuje resztę. Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna wchodziła w porozumienia ze Stowarzyszeniem Edukacji Menedżerskiej „Forum” oraz z Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Można przyjąć, że mamy pozytywną motywację do działania i chcemy coś zrobić dla dobra wspólnego, a nie załatwić swoje interesy. I wówczas nie będzie między nami konfliktów. Możemy jednak także przyjąć następującą postawę: niech to zrobi ręka wolnego rynku, ewolucja naturalna. Zaczniemy się ścigać i ktoś w końcu odpadnie. Wiemy jednak, że jest to sposób kosztowny, który nie obędzie się bez ofiar i zmarnowanych pieniędzy. O wiele lepsza byłaby też pozycja środowiska, gdyby w europejskich kontaktach międzynarodowych występowało jednolicie, żeby było wiadomo, kto kogo reprezentuje, a nie żeby kilka odrębnych polskich instytucji akredytacyjnych występowało z różnymi poglądami w organizacji, która się wyłoni na szczeblu europejskim. Proponuję, żeby w dyskusji skupić się na tych właśnie zagadnieniach.

Prof. Urszula Sztanderska (Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych)

Mam przyjemność uczestniczyć w pracach dwóch komisji akredytacyjnych: znalazłam się w zespole Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej powołanym do opracowania standardów akredytacyjnych dla studiów magisterskich na kierunku *ekonomia*, a później także w Ko-

Dyskusja panelowa

misji Akredytacyjnej Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Gościłam u siebie w Uniwersytecie Warszawskim osoby z akademii ekonomicznej, które wizytowały Wydział Nauk Ekonomicznych w ramach postępowania akredytacyjnego, ale też sama wystąpiłam w innej roli – uczestniczyłam w pracach zespołów oceniających z ramienia UKA i FPAKE inne kierunki ekonomiczne. W prace zespołów były zaangażowane zarówno osoby z uniwersytetów, jak i akademii ekonomicznych. Na podstawie tych doświadczeń mogę stwierdzić, że nie ma wielu różnic merytorycznych między działalnością UKA i FPAKE, a także między przedstawicielami uniwersytetów i akademii ekonomicznych w podejściu do celów i ogólnych zasad funkcjonowania akredytacji środowiskowej. W bieżącej pracy zespołów oceniających takie różnice niemal w ogóle nie występowały.

Różnice, które dostrzegłam, obejmują natomiast rozbieżności proceduralne oraz – co ważniejsze – część treści standardów sformułowanych przez obie organizacje akredytujące studia na kierunkach ekonomicznych. Różnice dotyczące standardów polegają głównie na tym, że wymagania formułowane przez standardy nie są jednakowo rygorystyczne, nie wszystkie mają jednakowy „stopień trudności”, jedne są skierowane bardziej na ogólne wrażenie i renomę uczelni prowadzącej kierunek studiów, drugie wyraźniej koncentrują się na wymaganiach ilościowych i jakościowych bezpośrednio wpływających na poziom kształcenia. Pragnę jednak podkreślić, że nie są to różnice duże. Dlatego przed dzisiejszą dyskusją zadawałam sobie pytanie, dlaczego istnieją dwie różne akredytacje środowiskowe?

Nie uczestniczyłam w żadnym stopniu, nawet jako obserwator, w powstawaniu wspomnianych dwóch instytucji akredytujących kierunki ekonomiczne i w związku z tym nie mam do ich powołania stosunku osobistego. Niemniej – z powodów, o których powiem dalej – żałuję, że są one odrębne.

Wydaje mi się, że trafna odpowiedź na pytanie prof. Stanisława Chwirotą „czy jest takie środowisko, które może występować w imieniu nas wszystkich” jest zarazem odpowiedzią na pytanie o powód dzisiejszego współwystępowania różnych instytucji akredytacyjnych. A odpowiedź ta brzmi, że takiego środowiska nie ma. Nie dlatego, że jesteśmy tak różni, tylko dlatego, że różnią nas interesy. Jakże to interesy? Próbowalam je zidentyfikować, ale przyznam się, że nie mam dostatecznego rozeznania, by nazwać je wszystkie. Kilka jednak mogę zasygnalizować.

Dyskusja, która się odbyła na poprzedniej konferencji pokazywała, że niektórzy przedstawiciele naszego środowiska dążą do powołania jak największej liczby nowych kierunków studiów ekonomicznych, inni zaś uważają, że dwa – *ekonomia* i *zarządzanie* – wyczerpują podstawowy podział w nauczaniu. Jednak – co wyraźnie dało się zauważyć – nie chodziło o racje merytoryczne w określaniu liczby kierunków, ale o to, by wraz z uruchamianiem kierunków przyciągnąć na studia większą liczbę studentów. Innymi słowy, walczymy o rynek. Niektórzy, przy okazji, o etaty, prestiż i pieniądze dzielone w ramach macierzystych uczelni. Powołując kolejne kierunki, próbujemy się wyróżnić, podkreślając odmienne własne cechy, w tym przede wszystkim dotyczące kształcenia. W ten sposób staramy się w różny sposób sygnalizować swoje przewagi konkurencyjne kandydatom na studia i ich rodzicom, takie np. jak domniemany ścisły związek z rynkiem pracy.

Akcentowanie związku z rynkiem pracy to stały element promocji uczelni. Podobnie jak badania absolwentów, których wyniki są zwykle pochlebne dla publikujących je, ale wśród owych badań nie znam ani jednego spełniającego rygory reprezentatywności. Taką rolę peł-

nią też rankingi prasowe, które współtworzą pracownicy uczelni kształcących na kierunkach ekonomicznych i wykorzystują je do promocji własnego środowiska. Przeanalizowałam różne tegoroczne rankingi, ich konstrukcję (o ile została ujawniona) i nie znalazłam żadnego, który próbowałby być w pełni obiektywny (nawet w rankingu „Polityki”, który najbardziej szanuję, zastosowano część miar – kryteriów oceny o charakterze bezwzględny, a więc tym samym promujących duże uczelnie, co oczywiście nie ma związku z jakością, tylko z wielkością). Czemu służą te rankingi? Służą pokazaniu, że dzięki osiągnięciu efektów promocyjnych istnieje grupa uczelni i lepszych, i gorszych. Zatem walka o klienta usług edukacyjnych w tej grupie kierunków kształcenia akademickiego jest silna. Nic dziwnego, skoro tak wiele szkół tym się zajmuje, a część w ogóle na tym opiera swój byt. Chcemy się zatem różnić, by wygrać z konkurencją i sięgamy w tym celu po różne znane narzędzia, chwytając się pozorów obiektywności.

System akredytacji środowiskowej – a więc ocena jakości studiów połączona z zachętą do jej podnoszenia – służy również do konkurowania (akredytacja państwowa, dopuszczająca do funkcjonowania na rynku edukacyjnym pełni inną rolę – gwaranta spełniania wymagań minimalnych). Uzyskanie certyfikatu instytucji akredytującej ma nobilitować uczelnię i pokazać, że ona się różni czymś pozytywnym od pozostałych szkół wyższych, daje większe gwarancje, iż czas i pieniądze włożone w edukację przez młodych ludzi nie będą stracone. W tym sensie komisje środowiskowe pozostają ze sobą w stosunkach konkurencyjnych. Wprawdzie współpracujemy, ale tak naprawdę rywalizujemy. Ta rywalizacja może być różnorodna. Ma inny charakter wówczas, gdy w jakimś regionie funkcjonuje jedna dominująca szkoła wyższa kształcąca na kierunkach ekonomicznych, inny zaś wtedy, gdy tych szkół jest znacznie więcej i tym samym konkurencja bardzo silna. Pracując na Wydziale Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, muszę rywalizować ze Szkołą Główną Handlową, ponieważ działam na rynku stołecznym i siłą rzeczy jestem zainteresowana tym, żeby dostać możliwie jak najlepszych kandydatów na studia dzienne, bo oni warunkują jakość procesu dydaktycznego na studiach i stanowią o walorach jednostki jako całości. Dbam też o to, aby przyciągnąć możliwie dobrych kandydatów na studia niestacjonarne (płatne) spośród tych, którzy nie zakwalifikują się na studia bezpłatne. W tej rywalizacji obie uczelnie znajdują się w otoczeniu zarówno wielu niezłych szkół prywatnych, które czasem nawet uzyskują międzynarodowe potwierdzenie jakości studiów (jedyna uczelnia w Polsce, która ma akredytację EQUIS, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, znajduje się także w Warszawie), jak i wielu dużych uczelni publicznych, których podstawową specjalnością są np. technika czy rolnictwo, ale na fali koniunktury uruchomiły kierunki ekonomiczne.

Rynek jest ograniczony i pojawia się pytanie, czy możemy połączyć swoje siły, aby przyjąć jeden standard jakości, czy też będziemy działać konkurencyjnie. Czy bardziej między sobą rywalizujemy, czy bardziej nam się opłaca wspólnie stworzyć dość elitarnie grono uczelni zapewniających wysoką jakość kształcenia w zakresie nauk ekonomicznych? Mam wrażenie, że obecnie silniejsze są zachowania konkurencyjne niż zdolność do współpracy, czego wyrazem jest istnienie różnych organizacji akredytujących. Chociaż zespoły oceniające działają według podobnych standardów, to jednak nie ma skłonności do zaakceptowania wspólnej platformy akredytacji.

Powstają pytania: ile możemy zyskać na tym, że się połączymy? Czy coś możemy stracić? W gruncie rzeczy stracić wiele nie można. Gdybyśmy się wspólnie i jednakowo

Dyskusja panelowa

akredytowali, to żadna uczelnia nic by nie straciła. Akredytowani bylibyśmy jednoznacznie, w jednej, wspólnej organizacji, której siła oddziaływania na rynku byłaby większa.

Dlatego diagnoza jest prosta: fakt, że podtrzymujemy różne akredytacje świadczy o tym, iż nie tyle obawiamy się konkurencji słabszych uczelni, ile swojej wzajemnej. Może zatem chodzi nie tylko o cały rynek usług edukacyjnych w zakresie nauk ekonomicznych, ale o jego pewne segmenty – najlepiej przygotowanych do studiowania kandydatów.

Żeby nie sprowadzać wszystkiego do konkurencji, zwrócę uwagę na inną podstawę obecnego podziału instytucji akredytujących, z których jedna wywodzi się ze środowiska uniwersyteckiego, a druga została powołana przez akademie ekonomiczne i Szkołę Główną Handlową. Wydaje się, że w tych typach uczelni przykładamy niejednakowe wagi do różnych cech procesu dydaktycznego, a także nieco inne treści zawieramy w standardach akredytacyjnych, jakbyśmy przez akredytację chcieli podkreślić różnice. Odmienności tych uczelni realnie występują. W innych warunkach działają duże szkoły ekonomiczne, w innych zaś wydziały kształcące w zakresie nauk ekonomicznych w uczelniach wielokierunkowych, w tym na uniwersytetach. Uniwersytety zawsze skłaniają się ku związkom z naukami podstawowymi oraz z innymi dyscyplinami naukowymi. W naturalny sposób kształcenie w zakresie ekonomii wiąże się na nich z matematyką, socjologią, prawem, bardziej też jest oparte na podstawach teoretycznych. W kształceniu w akademiach ekonomicznych dostrzegam większy udział treści *stricte* zawodowych, bardziej zorientowanych na dzisiejszą praktykę gospodarczą. Oba „style” kształcenia mają wady i zalety. Następną różnicą dotyczy aspektów merkantylnych działalności edukacyjnej. Kształcenie na kierunkach ekonomicznych uniwersytetów zasila całą uczelnię, w tym kształcenie na kierunkach, na których ze względu na koszty (np. chemia) lub ograniczone perspektywy materialne absolwentów (np. niektóre filologie) nie może być mowy – przynajmniej obecnie – o studiach płatnych. To powoduje, że podstawy materialne rozwoju jednostek uniwersyteckich są gorsze niż akademii ekonomicznych, których dochody ze studiów płatnych zasilają w całości ich rozwój.

Standardy i procedury akredytacyjne UKA i FPAKE w niewielkim stopniu jednak odzwierciedlają te różnice. Zatem podstawą podziału „pola akredytacyjnego” jest chyba jednak mechanizm konkurowania na pewnym, z przyczyn demograficznych, powoli kurczącym się rynku.

Prof. Janina Józwiak (Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”)

Obawiam się, że powtórzę pewne tezy wystąpienia pani prof. Urszuli Sztanderskiej, choć trochę się różnimy w ocenie sytuacji. Przede wszystkim sądzę, że to, co się dzieje w edukacji ekonomicznej i menedżerskiej w Polsce oraz próby akredytowania różnych programów studiów w ramach szeroko pojętej edukacji ekonomicznej są doskonałym poletkiem doświadczalnym i świetną okazją do zdefiniowania, o co naprawdę chodzi w procesie akredytacji. Z całą pewnością – niezależnie od wielkich słów o samodoskonaleniu się oraz o tym, że proces akredytacji jest próbą samooceny i znalezienia mechanizmów doskonalenia instytucji – w podtekście występuje próba szukania takiego znaku jakości, który by jedną instytucję wyróżniał od innych, nadawał jej stygmat lepszej niż pozostałe i pozwalał na uzyskanie przewagi konkurencyjnej na rynku. Różnię się wyraźnie w stosunku do poglądów pani prof. Sztanderskiej tym, że nie jestem przekonana, czy istnieje potrzeba tworzenia jednej instytucji akredytującej dla całej

go środowiska. Po pierwsze dlatego, że konkurencja także samemu procesowi akredytacji może wyjść na dobre, a po drugie z tej przyczyny, że nie istnieje uniwersalny model kształcenia w ekonomii i zarządzaniu. Występują wyraźne różnice – które powinny być zachowane – między typowym kształceniem uniwersyteckim w zakresie ekonomii oraz kształceniem ukierunkowanym i funkcjonującym raczej jako kształcenie biznesowe, czyli, inaczej mówiąc, wyraźne rozgraniczenie między typem kształcenia na wydziałach ekonomicznych uniwersytetu i typem kształcenia oferowanym przez szkoły biznesu. Problem polega na tym, że na obecnym etapie rozwoju tej dziedziny edukacji w wielu przypadkach dokonuje się dość niezdrowego miksowania obu koncepcji kształcenia, co wynika z wielu powodów, np. ze stopnia przygotowania kadry do nauczania w jednej i drugiej dziedzinie, z tego, że szkoły biznesu korzystają z kadry, która tradycyjnie wykłada na wydziałach ekonomicznych uniwersytetów itd. Dowodem na to, że powinny istnieć instytucje akredytujące, przynajmniej dla dwóch różnych typów kształcenia, jest chociażby funkcjonowanie EQUIS-u. I nikt przy zdrowych zmysłach nie zgłosiłby ekonomicznego wydziału uniwersyteckiego do akredytacji w tej instytucji, jako że stosuje ona zupełnie inne kryteria do standardów nauczania. EQUIS jest wyraźnie nastawiony na szkoły biznesu i kryteria oceny jakości kształcenia są do nich dostosowane. Oczywiście, o jakości instytucji akredytującej świadczy jakość instytucji, które przez nią zostały akredytowane i *vice versa*. Chodzi o to, aby w konkurencji między różnymi instytucjami akredytującymi (które mogą mieć różne nachylenia, inaczej rozłożoną wagę poszczególnych kryteriów itp.) nie prowadzić do dewaluacji samej koncepcji akredytacji. Bo takie ryzyko istnieje. Inne ryzyko, którego się najbardziej obawiam w sytuacji funkcjonowania wielu instytucji akredytujących, polega na tym, że jeśli powstanie wiele wąskospecjalistycznych instytucji, to może nastąpić bardzo wyraźna segmentacja rynku akredytacyjnego. Najbardziej niepokoi mnie możliwość wystąpienia sytuacji, gdy np. wydziały ekonomiczne uczelni rolniczych byłyby akredytowane przez uczelnie rolnicze, że Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” akredytowałoby wyłącznie niepaństwowe szkoły biznesu, że Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna zajmowałaby się jedynie akredytowaniem wydziałów uniwersyteckich, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych – tylko państwowymi uczelniami ekonomicznymi itd. Doprowadziłoby to bowiem do pewnej degeneracji i czegoś, co można by nazwać „chowem wsobnym”, jak u żółwi z Galapagos. Ten proces prowadziłby nie do samodoskonalenia, tylko do samozachwyty, i kryteria, siłą rzeczy, byłyby dostosowywane do możliwości ich osiągnięcia przez akredytowane instytucje. Inaczej mówiąc, opowiadam się za ścisłą współpracą i będę zabiegać o to, aby Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” współpracowało ściśle z Fundacją EPOQS i Uniwersytecką Komisją Akredytacyjną, ale jestem też za zachowaniem pewnej różnorodności, tych różnic, które już się wykształciły w zasadach akredytacji i które warto uszanować.

Prof. Małgorzata Kokocińska (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych)

Podobnie jak pani prof. Urszula Sztanderska działam w dwóch instytucjach akredytacyjnych: w Państwowej Komisji Akredytacyjnej oraz Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, aczkolwiek na tej konferencji reprezentuję FPAKE. Odpowiedź na pytania, które zostały tu postawione, chciałabym zawrzeć w haśle: „jestem za koncentracją, ale przeciw centralizacji wszelkich agend czy instytucji akredytacyjnych”. Uważam, że nie ma ani potrze-

Dyskusja panelowa

by, ani przesłanek ku temu, żeby instytucje akredytujące, które już się pojawiły na naszym rynku, miały mieć jeszcze dobudowaną tzw. instytucję metaakredytującą. Sądzę natomiast, że byłoby dobrze, aby te instytucje, które już są na rynku, dokonały próby połączenia sił. Byłoby bowiem lepiej, gdyby na polskim rynku akredytacyjnym działało kilka silniejszych instytucji akredytujących. Zapewne jednym z kryteriów ich podziału stałaby się wspomniana już tu specyfika szkoły czy kierunku, ale mogłyby to być także kryteria dotyczące restrykcyjności ich wymagań. Samych kryteriów akredytacyjnych nie można zbytnio mnożyć, one zawsze będą podobne. Zawsze będziemy sprawdzali, ile osób studiuje, w jakim trybie, jakie są programy, sylabusy itd. Te kryteria są wspólne, ale może się różnić ostrość spojrzenia na stopień ich spełnienia. Nie można odrywać spraw akredytacji od kontekstu, zwłaszcza od postanowień *Deklaracji Bolońskiej*. Z referatu przedstawionego przez panią dr Ewę Chmielecką zapamiętałismy zapewne wszyscy schemat, z którego wynikało, że z jednej strony w większości krajów występuje akredytacja państwowa, a z drugiej strony istnieją różne akredytacje środowiskowe. Model holenderski czy model niemiecki miał inne uwarunkowania niż w Polsce i okazało się, że w każdym z tych przypadków inaczej ocenia się własny system akredytacji wobec *Deklaracji Bolońskiej*. Dla Holendrów stanowi to pogorszenie w stosunku do poprzednio stworzonych systemów, dla Niemców być może poprawę. W Polsce samo środowisko akademickie dostrzegło, że trzeba zahamować pogarszanie się jakości kształcenia. Dlatego początkowo powstawały instytucje akredytujące, takie jak Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” i inne komisje środowiskowe, potem się w to wplątały rankingi, stworzenie zaś mapy akredytacyjnej uwieńczyło powstanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Toteż kolejne pytanie, co naturalne, brzmiało: jakie mają być relacje między akredytacją państwową a akredytacjami środowiskowymi? Czy Państwowa Komisja Akredytacyjna będzie uznawać decyzje środowiskowych komisji akredytacyjnych, a jeżeli tak, to jakich? Czy też nastąpi separacja akredytacji państwowej od akredytacji środowiskowych? Chociaż nie lubię pojęcia „trzecia droga”, to chcę je tutaj wprowadzić. Być może w przyszłości akredytacja państwowa uwolni się od elementów, które są raczej przypisane akredytacjom środowiskowym i skupi się bardziej na charakterze licencjonującym. Równocześnie środowiskowe instytucje akredytujące połączą swe wysiłki i będą m.in. pogłębiały swą akredytację o elementy ewaluacji. Sądzę, że w procesie jakości kształcenia będzie generalnie wzrastała rola instytucji środowiskowych, bo nikt inny jak tylko my we własnym środowisku najlepiej wiemy, co należy zmienić na lepsze. Przyszły model akredytacji w Polsce wyobrażam sobie jako dualny – z systemem akredytacji państwowej i środowiskowej. Instytucje akredytacji środowiskowej nie powinny być zbytnio rozproszone, powinny wypracowywać własną, rozpoznawalną markę. Problem wspólnej reprezentacji tych instytucji uważam za wtórny.

Prof. Paweł Miłobędzki (Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych)

Reprezentuję Komisję Akredytacyjną Uczelni Technicznych. Brałem udział w jej pracach od samego początku: współtworzyłem ją, śledziłem wszystkie etapy tworzenia standardów. Z tej perspektywy mogę powiedzieć, że to, iż obecnie istnieją cztery komisje akredytacyjne oznacza, że różnią się one w sposób zasadniczy. Komisje mają charakter środowiskowy. Są narzędziem konferencji rektorów uniwersytetów, uczelni technicznych i innych. Sądzę, że jeśli

będziemy w stanie określić wspólne interesy tych grup uczelni, to różnice w działalności poszczególnych komisji i ich standardach będą się zmniejszały. Działalność komisji ma bowiem doprowadzić do utworzenia klubu, którego członkowie byłiby łatwo rozpoznawalni w całej masie podmiotów świadczących usługi na rynku edukacyjnym. Sądzę również, że łączenie akredytacji państwowej z akredytacją środowiskową nie jest dobrym pomysłem. Komisja państwowa jest narzędziem, za pomocą którego państwo próbuje regulować rynek. Ustanawiając powszechnie obowiązujący standard edukacyjny i egzekwując jego stosowanie, państwo określa również koszt wejścia na rynek edukacyjny i funkcjonowania na tym rynku. Pojawienie się w uczelniach technicznych nowych kierunków kształcenia i nowych specjalności, w tym ekonomicznych, wynika z podjęcia próby racjonalizacji tych kosztów.

Spośród wszystkich kierunków, które są kojarzone z naukami ekonomicznymi, w uczelniach technicznych uruchomiono cztery: trzy uznawane za ściśle ekonomiczne: *zarządzanie i marketing*, *ekonomię* i *towaroznawstwo* oraz *zarządzanie i inżynierię produkcji*, którego minima programowe przesądzą o inżynierskim charakterze tych studiów. Tylko jedna uczelnia, która podpisała porozumienie tworzące KAUT nie prowadzi studiów ekonomicznych. Dominuje kierunek *zarządzanie i marketing*, który jest obecnie prowadzony przez 24 jednostki organizacyjne tych szkół (głównie wydziały). Kierunek *zarządzanie i inżynieria produkcji* jest prowadzony przez 22 jednostki, a *ekonomia* i *towaroznawstwo* – przez trzy. Przeważają kierunki mające uprawnienia magisterskie. Mają je 42 kierunki. Na studiach dziennych i zaocznych na zarządzaniu i marketingu studiuje ponad 55 tys. studentów, na ekonomii – 12–14 tys., na towaroznawstwie – 2 tys., na zarządzaniu i inżynierii produkcji – 5–6 tys. Inicjując studia ekonomiczne, każda z uczelni próbowała znaleźć swoje miejsce na rynku oraz uruchamiała takie kierunki, dla których koszty wejścia na rynek były stosunkowo małe. Możemy zaobserwować dwa procesy – uruchamiania *zarządzania i marketingu*, ewentualnie *ekonomii* lub *towaroznawstwa*, najczęściej na podstawie prowadzonych wcześniej studiów ekonomicznych oraz przekształconych instytutów nauk społecznych. Kierunek *zarządzanie i inżynieria produkcji* pojawił się natomiast w tych uczelniach, w których mocne wydziały techniczne, mając kłopoty z rekrutacją, próbowały zdywersyfikować swoją ofertę dydaktyczną i zaproponować studentom uzupełnienie wykształcenia o elementy ekonomiczne. Wydziały prowadzące *zarządzanie i inżynierię produkcji* mają najczęściej wszystkie uprawnienia akademickie oraz wysoką pozycję w klasyfikacji Komitetu Badań Naukowych. Uprawnienia do doktoryzowania w zakresie zarządzania, ekonomii lub towaroznawstwa ma tylko 10 jednostek.

Szansa na porozumienie komisji akredytacyjnych – czy też przynajmniej na wypracowanie wspólnego stanowiska w najważniejszych kwestiach – tkwi w tym, że takie działania umożliwiają obniżenie kosztów funkcjonowania na rynku edukacyjnym, oczywiście przy zachowaniu dobrych standardów jakości, akceptowanych przez wszystkich uczestników porozumienia. W kontekście wejścia do Unii Europejskiej i zagrożenia ze strony zagranicznych uczelni oraz instytucji akredytujących – takie porozumienie mogłoby stworzyć szansę na ochronienie nas, przynajmniej czasowo, przed tą konkurencją.

Podczas tej konferencji mówiliśmy również o dwustopniowości studiów. Jest to dobry pomysł, pod warunkiem, że regulator rynku nie stworzy takich przepisów, które postawią koszty kształcenia zbyt wysoko. Jeśli bowiem koszty te w krótkim okresie będą duże, to może się okazać, że eksperyment, który się sprawdził w innych krajach, niekoniecznie sprawdzi się w naszych warunkach instytucjonalnych.

Dyskusja panelowa



Prof. Stanisław Chwirot

Dziękuję bardzo. Zapraszam wszystkich państwa do dyskusji.

Prof. Adam Budnikowski (Szkola Główna Handlowa)

Mam krótkie pytanie do ostatniego mówcy. W 1854 r. powstał Massachusetts Institute of Technology, w którym sto lat później ukształtował się wydział ekonomii uważany, przynajmniej w Stanach, za najlepszy na świecie, a także szkoła zarządzania, która jest w pierwszej dziesiątce. Jak pan widzi przyszłość ekonomii i zarządzania na politechnice? Czy będziemy czekać 100 lat na dobry wydział, czy gdy w ciągu 10 lat minie popyt edukacyjny na zarządzanie i ekonomię, politechniki zainteresują się czymś innym?

Prof. Paweł Miłobędzki

Ponieważ zawodowo zajmuję się prognozowaniem, na podstawie dostępnych informacji nie mogę stawiać prognoz długookresowych na 100 czy nawet 10 lat. Być może hipoteza, bardziej ogólne przypuszczenie w kwestii utrzymania się w najbliższych 10 latach podziału na uniwersytety, uczelnie techniczne, ekonomiczne czy inne branżowe jest fałszywa. Sądzę, że współpraca między komisjami akredytacyjnymi może się przyczynić do zmniejszenia niepewności w tym zakresie.

Prof. Krystyna Piotrowska-Marczak (Uniwersytet Łódzki)

Uważam konferencję za wyjątkowo udaną i pożyteczną. Wymiana myśli, która tu zachodzi, jest nie do przecenienia. Konferencja ma dwa, niezwykle ważne wątki. Pierwszy dotyczy akredytacji, która jest potrzebna, a wynika to z faktu, iż od 1990 r. nastąpił niezwykle przyrost liczby studentów, a nie towarzyszył temu wzrost liczby kadr. Równocześnie zapotrzebowanie społeczne spowodowało, że tworzone masowo szkoły niepaństwowe, które poszukiwały kadr. W związku z tym trzeba było, aby specjaliści z innych dziedzin nauki zaczęli się przekształcać np. w ekonomistów. Równocześnie nastąpiła deprecjacja poziomu wynagrodzeń w uczelniach państwowych. Niepaństwowe szkoły wyższe zaczęły oferować wysokie dochody dla nauczycieli akademickich. Spowodowało to niepokój o jakość kształcenia. Jeżeli jakość stałaby się różna, to w konsekwencji jeden dyplom różniłby się od drugiego, a wiedza wyniesiona przez absolwentów byłaby zróżnicowana. Środowiskowe komisje akredytacyjne są potrzebne i użyteczne, ponieważ środowisko ma najlepsze rozeznanie w tym, kto i co reprezentuje. Komisje środowiskowe spełniają, spełniają i powinny dalej spełniać swoją rolę. Oprócz tego pojawiła się potrzeba powołania Państwowej Komisji Akredytacyjnej, której jestem członkiem. Ta komisja ma zadania o charakterze decyzyjnym, czyli nie jest już ciałem, które tylko ocenia, ale także które przekazuje swoje oceny pod rozważenie ministrowi, czyli daje materiał do decyzji opartych nie tylko na spojrzeniu od strony formalnoprawnej, lecz również od strony jakościowej. Powinna istnieć współpraca między komisjami środowiskowymi a Państwową Komisją Akredytacyjną. Nie chodzi tu bowiem o konkurencję, ale o kooperację. Oczywiście jest sprawą dyskusji, i to publicznej, w jakim trybie powinno się to dokonywać. Rozwiązań bowiem jest wiele, np. Niemcy niedawno powołali specjalne instytucje akredytacyjne, które są oparte na innych zasadach niż w Polsce.

Prof. Stefan Wrzosek (Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu)

Odwiedziłem ostatnio z powodów akredytacyjnych wiele różnych uczelni. Wniosek, jaki mi się nasuwa, jest taki, że gdyby akredytacja się nie zdarzyła, to o wielu rzeczach bym nie wiedział. Drugi wniosek jest taki, że jednak trzeba połączyć ze sobą różne systemy akredytacyjne. Sprawy, o których byśmy nie wiedzieli, bywają czasem przerażające, np. zdarzało mi się spotkać uczelnię, w której rektor nie wiedział, kogo zatrudnia, a kiedy już to mniej więcej zidentyfikowano, nie wiedział, na jakich zasadach cywilnoprawnych – czy umowy o pracę, czy jakoś podobnie. Nie chodzi jednak o anegdoty, ale o to, że bywając w innych środowiskach, dużo się nawzajem od siebie możemy nauczyć. Pracuję w akademii ekonomicznej i dotąd sądziłem, że wiem, jak uczyć zarządzania i ekonomii, bo mam już trzydzieści parę lat doświadczeń. Ale odwiedzając uczelnie techniczne, rolnicze czy prywatne, które także tego uczą, znajdowałem czasem rzeczy, które mi się nie podobały, ale znajdowałem także przykłady metod dydaktycznych, o których ekonomiści klasycy jak gdyby zapomnieli i o których przypomina podejście interdyscyplinarne. Wydaje mi się na przykład, że w ostatnich dziesięcioleciach trochę wycofaliśmy się z niektórych elementów programów badań operacyjnych czy zarządzania operacyjnego, o jak najbardziej praktycznych, poważnych zastosowaniach. Z drugiej strony niewątpliwie istnieje „chów wsobny”, o którym powiedziała pani prof. Janina Józwiak (można się o tym przekonać np. przeglądając liczne zeszyty naukowe czy też zeszyty z konferencji uczelni nieekonomicznych, prowadzących kierunki ekonomiczne i organizujące konferencje na tematy związane z zarządzaniem). Można łatwo dostrzec, że nie tylko autorzy, ale także recenzenci są wyłącznie z tego środowiska, że często są to osoby, które – przepraszam za określenie – same siebie uznały za ekonomistów, a mają habilitacje z nauk np. technicznych. Owszem, piszą sporo na temat zarządzania, ale tylko w swoim środowisku uznają jakość tego pisania. Uważam, że jest to jednym z powodów, dla których musimy nawzajem poddawać się kontroli, a akredytacja – w jakiegokolwiek postaci – jest absolutnie konieczna, bo inaczej wiele uczelni nawet by nie wiedziało o ważnych rzeczach, które robią źle.

Prof. Józef Pocięcha (Akademia Ekonomiczna w Krakowie)

Chciałbym na kanwie obecnej dyskusji i inspirującego referatu pani dr Ewy Chmieleckiej zwrócić uwagę na trzy problemy. Pierwszy – to relacja między Państwową Komisją Akredytacyjną a komisjami środowiskowymi. Uważam, że pewien rozdział kompetencji ewaluacyjnych tych instytucji powinien być zachowany. Państwowa Komisja Akredytacyjna powinna ustawiać poprzeczkę minimum, tzn. jej głównym celem powinno być stwierdzenie, czy dana uczelnia, zwłaszcza prywatna, spełnia minimum wymagań oraz powinna też ustalać minima programowe. To powinno być głównym celem państwowej instytucji akredytacyjnej. Celem instytucji środowiskowych powinna natomiast być ewaluacja, określanie w ramach środowiska jakości poszczególnych wydziałów.

Drugi problem to wielość komisji środowiskowych, szczególnie w dziedzinie kierunków ekonomicznych. Uważam, że należy dążyć do tego, ażeby komisja środowiskowa akredytacyjno-ewaluacyjna dla grup kierunków była jedna. Nie ma powodów, żeby ktoś inny oceniał kierunek *zarządzanie i marketing* na akademii ekonomicznej, a ktoś inny na politechnice. Specyfika studiów ekonomicznych polega na tym, że są takie same na wszystkich uczelniach.

Dyskusja panelowa

Trzecia kwestia – musimy mieć świadomość, że absolwent jest „produktem” trudno standardyzowalnym. Bo liczba miejsc w bibliotece wprawdzie świadczy o możliwościach dydaktycznych uczelni, a to, czy studenci z nich korzystają, to inna sprawa. Warto również zastanowić się nad tym, jaki jest potencjał intelektualny studentów przychodzących do różnych uczelni, a także jakie są ich predyspozycje do wykonywania zawodu, zwłaszcza menedżerskiego, biznesowego. To wszystko powoduje, że akredytacja i ewaluacja są potrzebne, niemniej nie potrafimy jednoznacznie określić jakości konkretnego absolwenta.

Prof. Elżbieta Adamowicz (Szkoła Główna Handlowa)

Chcę się wypowiedzieć w trzech kwestiach. Pierwsza – czy można oczekiwać, że system akredytacji podniesie poziom i jakość kształcenia? Nie oczekujmy, że wymusi tę jakość. Może sprzyjać zachowaniu pewnego minimalnego poziomu, ale nie sądzę, by to nas satysfakcjonowało. W związku z tym na pytanie, czy powinien istnieć jeden, czy wiele systemów akredytacji odpowiadam następująco: jako ekonomistka wierzę w konkurencję, między kilkoma instytucjami może się wywiązać zdrowa konkurencja, która wymusi podnoszenie standardów. Mało tego, pozwolę sobie pomarzyć. Może w ramach tworzenia świadomego, długookresowego wizerunku poszczególne uczelnie będą zabiegały o to, by mieć znaczek jakości tych instytucji, które słyną z najbardziej surowych i najwyższych wymagań. By tak się stało, konieczna jest ciągła presja środowiska. I ostatnia, trzecia sprawa. Nie łudźmy się, że jakość kształcenia zależy tylko od akredytacji. Jest to problem bardziej złożony, ma na to wpływ wiele innych czynników, przede wszystkim zależy to od nas samych, od etyki uprawiania zawodu. Ale to chyba temat na inną konferencję.

Prof. Stanisław Chwirot

Jeśli chodzi o działania selekcyjne rynku, to posłużę się analogią: biologia zna pojęcie presji selekcyjnej. Czasami organizm nie wytrzymuje ciśnienia selekcyjnego bakterii i kiedy mu się nie poda antybiotyku, nie przeżyje. Problem w tym, że nie mamy dużo czasu. Spodziewamy się w ciągu dwóch lat naporu uczelni europejskich, które widzą swój interes w rekrutowaniu kandydatów w Polsce. Jeżeli do tego czasu nie uda się nam sprzedać naszej jakości Europie w sposób przekonujący, to wszyscy znajdziemy się w kłopotach, zanim będziemy mieli czas wykuć tę nową jakość.

Dr hab. Ewa Chmielecka

(Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych)

Pan profesor Jerzy Osiewski stwierdził, że nie powinno się stawiać tak ostrej, jak moja, krytyki systemu kierunkowego, jeśli nie ma się dla niego alternatywy. Oczywiście, nie potrafię natychmiast stworzyć alternatywnego systemu. Kiedy jednak rozmawialiśmy o standardach akredytacyjnych różnych instytucji, uświadomiłam sobie, że chociaż poprzez regulacje prawne jesteśmy zmuszeni do tego, żeby akredytować kierunki, to naprawdę wolelibyśmy tego nie robić i akredytować uczelnie lub wydziały. Uczestniczyłam w tworzeniu standardów dla kierunków studiów ekonomicznych, najpierw w Stowarzyszeniu Edukacji Menedżerskiej „Forum”, potem w Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Treści standar-

dów dla poszczególnych kierunków różnią się minimalnie. W trakcie akredytacji my oceniamy nie kierunki, lecz instytucje, ponieważ to, o co pytamy, to nie są treści programowe, które różnią kierunki (to stanowi 10%, czasem mniej, całego standardu). Pytamy o jakość instytucji, która oferuje te kierunki. Zastanawiam się, czy konstrukcja prawna *Ustawy o szkolnictwie wyższym* nakierowana na instytucje jako podstawowy element procesu kształcenia, a nie na kierunki, nie byłaby stosowniejsza. Nie potrafię rozstrzygnąć tego problemu *ad hoc*, ale proszę zwrócić uwagę, że jakość rodzi się w naszych standardach z czegoś podstawowego: ze spójności misji, środków realizacji i osiągniętych efektów. Może istnieć doskonała uczelnia, która jest mała, zawodowa i nie prowadzi badań, ale taką ma misję. Może także istnieć doskonały, wielki uniwersytet, który działa wedle swego przesłania. Obie te uczelnie mogą być świetne, choć są różne. Natomiast struktura kierunkowa identyczna dla wszystkich szkół psuje tę indywidualną doskonałość. Jest coś niedobrego w systemie kierunkowym naszego szkolnictwa wyższego, myślę, że jeszcze wrócimy do tych spraw.

Prof. Janina Józwiak

Pani dr Ewa Chmielecka wywołała nowy temat. Bardzo gorąco popieram to, co powiedziała. Wydaje mi się, że we wszystkich procedurach akredytacyjnych, które obecnie stosujemy akredytując kierunki, tak naprawdę ocenia się pewien stan rzeczy w instytucji, nie uwzględniając tego, co ona robi w sensie dynamicznym, co zmienia, jak realizuje swoją misję, jaką pełni rolę w swoim własnym środowisku. To nie zawsze musi być MIT, to może być mała szkołka zawodowa, która pełni świetną rolę i doskonale realizuje swoją misję. Akredytacja programu (kierunku) bierze się z takiego myślenia, że każda uczelnia powinna mieć takie samo minimum programowe. Gdy słyszę to określenie, to zaczynam się denerwować, bo oznacza to tyle, że nie zostawiamy pola na różnorodność i swobodę działania instytucji. Wydaje mi się, że problem zawarty w pytaniu, czy jedna, czy wiele akredytacji, może się sprowadzić do tego, że niezależnie od liczby instytucji akredytujących powinien być mniej więcej wspólny kanon postępowania, z pozostawieniem jednak znacznie większego marginesu na cechy indywidualne. Pragnę jeszcze dodać, że Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum” niedawno zaczęło prace nad konstrukcją zasad akredytacji instytucji, a to oznacza następny krok do przodu. Takie właśnie podejście ma EQUIS.

Prof. Jerzy Osowski (Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji)

Chciałbym się ustosunkować do wypowiedzi pani dr Ewy Chmieleckiej, gdyż sprawa nie jest błaża. Dotyczy rzeczywiście zagadnień podstawowych, tzn. czy w dalszym ciągu mamy uczyć na kierunkach studiów, czy w jakiejś innej strukturze. Jest to problem do dyskusji. Ale stan faktyczny jest taki, że kierunki istnieją, one są zapisane w obowiązującej ustawie, standardy określa minister w stosunku do kierunków, w związku z tym obecnie nie ma innej możliwości niż tylko akredytacja kierunków. Nie zgadzam się natomiast z tezą, że byłoby lepiej akredytować uczelnie, bardzo przepraszam panią rektor Janinę Józwiak, ale doskonale znam przypadki, uczelnie, które przodują w kraju, ale mają takie wydziały, czy kierunki, którymi nie mogą się poszczycić. Zdarzało się ostatnio, że Państwowa Komisja Akredytacyjna wydawała opinie negatywne w stosunku do kierunków na czołowych uczelniach.

Dyskusja panelowa



Prof. Urszula Sztanderska

Nie potrafię podsumować tej dyskusji, bo nasze zdania były rozbieżne. Jako ekonomistka nawiążę do wypowiedzi pani prof. Elżbiety Adamowicz. Doceniam oczywiście wagę rynku, doceniam też znaczenie znalezienia się w sytuacji monopolu. Model „dość doskonałej” konkurencji na rynku akredytacyjnym nie powstanie, gdyż przestrzeń tego rynku jest zbyt wąska. W gruncie rzeczy nasze zachowania są próbą stworzenia monopolu – wyeliminowania z rynku „edukacyjnych partaczy”. Sprzedajemy jednak produkt, który niewiele się różni. Wydaje się, że model konkurencji monopolistycznej najbardziej odpowiada obecnej sytuacji.

Prof. Janina Józwiak

Jeśli chodzi o akredytację, to mam wrażenie, że od pewnego czasu rozmawiamy na jej temat wyłącznie w swoim środowisku i przekonujemy siebie nawzajem, jak ona jest ważna i pożyteczna oraz jak ją doskonalić. A tak naprawdę rynek, o który walczymy przy okazji akredytacji, jest kompletnie głuchy w tej kwestii, ponieważ nic o niej nie wie. Powstaje zatem pytanie, w jaki sposób wszystkie te bardzo skomplikowane procedury, które uruchamiamy przy okazji akredytacji, naprawdę wykorzystać z pożytkiem społecznym.

Prof. Małgorzata Kokocińska

Jest to dobry moment, żeby w środowisku zastanowić się nad strategią konstrukcji systemu akredytacyjnego. Mam wrażenie, że chwilowo, przynajmniej do końca obecnej kadencji Państwowej Komisji Akredytacyjnej, będzie mała popyt na akredytacje środowiskowe, gdyż wiele szkół traktuje je w pewnej sekwencji, czekając aż akredytację przeprowadzi PKA. Obligatoryjna akredytacja jest często postrzegana jako warunek ubiegania się o akredytacje środowiskowe. Zarówno uczelnie, jak i instytucje akredytujące wzbogacają się o nowe doświadczenia, które warto wykorzystać w dyskusji nad modelem akredytacji.

Prof. Paweł Miłobędzki

W krótkim okresie, ze względu na konkurencję między instytucjami świadczącymi usługi edukacyjne, utrzymanie wielości akredytacji środowiskowej będzie faktem. Do współdziałania mobilizuje nas czynnik zewnętrzny – konieczność sprostania konkurencji zagranicznej. Ważne jest, abyśmy jako komisje jak najwięcej ze sobą dyskutowali i wymieniali doświadczenia akredytacyjne po to, aby z porządkowania rynku edukacyjnego byli usatysfakcjonowani wszyscy jego uczestnicy – również studenci.

Prof. Stanisław Chwirot

Zamykając tę dyskusję, chciałbym przywołać św. Augustyna, który przez wiele lat prowadził życie łajdackie, potem już coraz bardziej to dostrzegał i zwykł się modlić rano: Panie Boże, spraw, aby życie moje stało się czyste, ale nie dzisiaj. No i on zdążył. Chciałbym, abyśmy my też zdążyli, zanim wybije taka godzina, kiedy już może być za późno na zwieranie szyków. Dziękuję wszystkim za udział w dyskusji i zamykam posiedzenie.

DOBRO CZYŃCY FUNDACJI PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

ING  BANK ŚLĄSKI

BANK BPH  BANK PBK 
Bank Przemysłowo-Handlowy PBK SA



PROSPER[®] S.A.



POLSKA WYTWÓRNIA PAPIERÓW WARTOŚCIOWYCH S.A.

arcus 

KOLMEX[®]