

# Studia, studenci i wewnętrzna ocena jakości kształcenia

Tomasz Szapiro

---

## Streszczenie

W rozdziale przedstawiono autorską ocenę transformacji systemu szkolnictwa wyższego, wykorzystującą porównanie systemu z okresu przedtransformacyjnego z jego radykalną korektą w latach dziewięćdziesiątych i późniejszymi usprawnieniami regulacyjnymi. Rozważania dotyczą tylko tych mechanizmów systemowych, które miały wpływ na funkcjonowanie studentów oraz program, proces i jakość studiów. Opracowanie kończy odniesienie do kontekstu współczesnego oraz lista pozycji literatury, w znacznej części mających charakter rozwinięć sygnalizowanych zagadnień opatrzonych własnymi bogatymi spisami referencji.

**Słowa kluczowe:** proces kształcenia, programy studiów, środowisko studenckie, jakość kształcenia

---

## 1. Wprowadzenie

System szkolnictwa wyższego można postrzegać jako wielowymiarowy hierarchiczny układ relacji między podmiotami, które się na ten system składają. Hierarchię tę można sprowadzić do trzech powiązanych ze sobą zróżnicowanych sfer. Sfera pierwsza to *interesariusze*: społeczeństwo, zróżnicowane uczelnie, wspólnota akademicka, a w niej – kadra, kandydaci na studia i ich rodziny, postrzegani w opisach jako studenci, absolwenci i firmy. Szczębel drugi to *relacje* pomiędzy tymi interesariuszami. Szczębel trzeci to *infrastruktura* materialna, organizacyjna oraz programowa. W tym skomplikowanym układzie rolę kluczową w sferze pierwszej odgrywają studenci, w sferze drugiej – relacje studentów z pozostałymi interesariuszami, w trzeciej – studia, czyli przede wszystkim program i proces nauczania.

Transformacja systemu szkolnictwa wyższego była rozłożona w czasie. Charakteryzują ją wydarzenia unikatowe oraz okresy między nimi – wyznaczające etapy w procesach zmiany. Naturalnymi zdarzeniami wyznaczającymi etapy są kolejne akty regulacyjne – ustawy i rozporządzenia. Są emanacją okresów je poprzedzających i otwierają nowe etapy. Zostały one przedstawione w innym miejscu. Warto odnotować, że nie wszystkie przyniosły równie istotne efekty i dlatego, a także ze względu na ograniczony rozmiar tekstu, w niniejszym

opracowaniu odniesiono się do wybranych aktów regulacyjnych, nie budując historii wydarzeń<sup>1</sup>. Wybór ma charakter subiektywny, autorski i opiera się na doświadczeniu i wieloletniej tzw. obserwacji uczestniczącej na wielu szczeblach systemu szkolnictwa wyższego i to w długim okresie czasu.

Przedmiotem tego opracowania jest transformacja systemu kształcenia w aspekcie kształcenia. Na proces kształcenia na wyższej uczelni i jego jakość wpływają zarówno interesariusze, jak i wspomniane relacje pomiędzy nimi oraz infrastruktura. Okres ostatnich trzydziestu lat w każdej z tych sfer przyniósł wiele zmian o różnym wpływie na system. W opracowaniu zrezygnowano z koncepcji modelowego przedstawienia faktów, lecz skupiono się na wybranych spośród nich, wskazując na mechanizm przełożenia ich na proces i programy kształcenia.

Wывód uporządkowano w następujący sposób. Po niniejszym wprowadzeniu, opisano punkt wyjścia i najważniejsze czynniki determinujące zmiany systemu szkolnictwa wyższego towarzyszące transformacji systemu gospodarki w Polsce. Następnie wskazano mechanizmy ogólne determinujące proces kształcenia z perspektywy uczelni oraz czynniki wpływające na jakość kształcenia. Opracowanie kończą uwagi końcowe szkicujące te zjawiska w skali międzynarodowej, które będą determinować rozwój systemu szkolnictwa wyższego także na polskich uczelniach.

## 2. Kontekst procesu transformacji

Z punktu widzenia jakości procesu kształcenia na uczelniach, istotą kontekstu tego procesu jest rozluźnienie gorsetu uwarunkowań, które determinowały funkcjonowanie kształcenia na uczelniach przed rokiem 1989.

Warto tu rozdzielić dwie perspektywy – perspektywę programów oraz procesu kształcenia.

W pewnym uproszczeniu, programy kształcenia w okresie przed transformacją systemu charakteryzował trend do gorączkowego nadążania za wzorcami międzynarodowymi w zakresie, na jaki pozwalały bariery materialne (zwłaszcza w naukach ścisłych i przyrodniczych) i polityczne (nauki społeczne i humanistyczne). Przygotowywanie i realizowanie programów kształcenia podlegało silnej centralizacji. Programy tworzyły grupy ekspertów powołanych przez władze ministerialne. Kontrola ich pracy przez władze centralną uwidoczniła się przede wszystkim w systemie powoływania ekspertów oraz w obowiązującej sztywnej strukturze, która praktycznie znacząco nie ewaluowała. Programy,

---

<sup>1</sup> M.in. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385); Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Dz. U. z 1965 r. Nr 14, poz. 102); Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz. U. z 1997 r. Nr 96, poz. 590); Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668); Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1669).

zwłaszcza w naukach społecznych – odbijały narzuconą ideologię, choć w łagodzonej z upływem czasu formie.

Z punktu widzenia uczelni, programy były postrzegane jako obligatoryjne, a trend do ich uelastycznienia, choć w ich pewnej części był widoczny, ale bardzo powolny. Autonomia uczelni w tym obszarze była niewielka, zwłaszcza na polu nauk społecznych.

Proces kształcenia opierał się natomiast na wzorcu z początku dwudziestego wieku i zakładał przekaz na wykładach wiedzy akademickiej z silnym ukierunkowaniem na teorię. Wykładom towarzyszyły ćwiczenia i laboratoria, które budowały umiejętność stosowania tej wiedzy w zadaniach typu „z miasta A wyjeżdża pociąg do miasta B...”, stylizowanych na problemy praktyczne, ale zwykle bez dostępu do danych dotyczących rzeczywistego kontekstu. Umiejętności te były kształtowane pod kątem kwestii technicznych obecnych w wykorzystaniu elementów wiedzy teoretycznej w przykładach konkretnych, ale z tłem luźno powiązanych z rzeczywistością. Efektem było powszechne przekonanie, że polska uczelnia to takie swoiste liceum – daje wprawdzie wiedzę ogólną na w miarę przyzwoitym poziomie, ale naprawdę kompetencje zdobywa się w pracy, a nie – jak sądzono w liceum – na studiach, lecz dopiero po nich.

W różnych obszarach kształcenia – odzwierciedlających w znacznym stopniu silne i słabe strony systemu badań naukowych – konkretne rozwiązania dydaktyczne miały różny charakter. Z punktu widzenia jakości kształcenia, zwykle część teoretyczna przekazywana była na wyższym poziomie niż część praktyczna. Jakość ta w wielu dyscyplinach (np. matematyka i ogólnie – nauki ścisłe) mogła być uznana za porównywalną lub wyższą niż w wielu ośrodkach zagranicznych. Jednak jeśli wyłączyć zespoły międzynarodowe z udziałem polskich uczonych, w obszarze empirycznym skromne zasoby i uboga infrastruktura nie pozwalały na pełne wykorzystanie potencjału akademickiego naszych uczelni. Obok uzależnienia od infrastruktury materialnej, na niekorzystny punkt wyjścia i stosowane rozwiązania organizacyjne wpływały wcześniej konteksty ideologiczne (np. wprowadzenie punktów preferencyjnych w rekrutacji lub tzw. praktyk robotniczych dla studentów) i polityczne (np. zdominowany przez władze centralne system zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym oraz deformacje programów nauczania). Co ciekawe, nagrody Nobla zdobywaliśmy i zdobywamy w tym właśnie obszarze, poza obszarem nauk ścisłych.

Reasumując, przełom 1989 roku zastał kształcenie akademickie w Polsce w sytuacji znacznego oderwania od praktyki gospodarczej, w warunkach dominacji czynników ideologicznych oraz łagodnego, ale wyraźnego wpływu czynników politycznych. Polska kadra akademicka cieszyła się w Polsce bardzo wysokim statusem społecznym w kraju i jednocześnie dramatycznie niskimi dochodami. Oczywiście intensywność tych zjawisk była różna w różnych obszarach nauki, podejmowano wiele prób korygowania niedomóg, jednak skutkowały one na krótko. Stan ten nosił znamiona punktu trwałej równowagi. Każde zaburzenie tego stanu zmianami, po ich wprowadzeniu, okazywało się nieskuteczne – system wracał do

punktu wyjścia. Mechanizmami, które przesądzały o stanie równowagi był wspomniany gorset regulacji i niskie nakłady na naukę, w tym – wynagrodzenia. W tym kontekście, nie można przecenić roli polskiej diaspory naukowej (m.in. finansującej prenumeraty międzynarodowej literatury naukowej do polskich bibliotek), prywatnych nakładów pracowników uczelni na odczynniki czy części do aparatury naukowej i działalności niesformalizowanej (prywatne seminaria itp.).

Ten stan rzeczy przekładał się na procedury wewnątrzuczelniane. Były one w bardzo dużej mierze pochodną silnie scentralizowanego systemu zarządzania uczelniami i pozostawiały niewielki margines decyzjom autonomicznym. Proces rekrutacji był wystandaryzowany i zaprogramowany przez zespoły uczelnianych ekspertów w ciałach ministerialnych, programy kształcenia były w ogromnej części sztywne, próby administracyjnego wdrażania systemów praktyk w warunkach centralno-nakazowego systemu gospodarczego nie były efektywne. W konsekwencji, w sferze kształcenia decyzje zarządcze w uczelni sprowadzały się do decyzji operacyjnych w procesie rekrutacji, decyzji dotyczących obsady zajęć i decyzji o kompozycji przedmiotów na podstawie obligatoryjnych kierunkowych wymagań oraz na sposobie ich realizacji.

Pozostawienie uczelniom niewielkiego zakresu autonomii zablokowało bodźce motywacyjne do podnoszenia jakości kształcenia i skutkowało skłonnością kadry do rutyny i stagnacją tego systemu. Symbolem tego zjawiska był brak motywacji studentów do uzyskiwania wysokich ocen i funkcjonowanie oceny dostatecznej jako tzw. *stopnia państwowego*, który była gwarancją przechodzenia do kolejnych etapów studiów i ich ukończenia. Luka między programami i procesem studiów a rzeczywistością sprawiała, że dobre i bardzo dobre oceny nie przekładały się na przyszłą karierę zawodową. Te antyjakościowe mechanizmy były bezbłędnie identyfikowane przez studentów i uwidocznione w stosowaniu strategii *trzech zet – zakuć, zdaj, zapomnij*. Autentyczne pasje i ambicje studenci w trakcie studiów realizowali w samodzielnych działaniach równoległych do studiów, tworząc ruch kultury studenckiej, a także – w sporcie i w turystyce. Część tych działań miała charakter elitarny. Równolegle na uczelniach funkcjonował sterowany proces kreowania przyszłych aparatczyków, ale także – proces spontaniczny – kreowania liderów opozycji działającej poza systemem. Wydaje się jednak, że dominowała strategia oceny państwowej i *trzech zet*. Studenci praktycznie nie mieli wpływu na jakość kształcenia, choć była zróżnicowana i między dziedzinami nauki i w obrębie kierunków kształcenia.

### **3. Mechanizmy modernizacyjne w procesie kształcenia**

Najważniejszym elementem zmian w szkolnictwie wyższym była ustawa z 1991 roku, która dopuściła kształcenie na uczelniach niepaństwowych. Doprowadziło to do stworzenia nowych bodźców motywujących do racjonalizacji ich działań dla wszystkich interesariuszy. Ustawa wprowadziła takie przełomo-

we zmiany w funkcjonowaniu uczelni i – w szczególności – kształcenia, które można ocenić dzisiaj jako korzystne, inne, które trudno ocenić, jeszcze inne prowadziły do ewidentnych patologii.

Rozszerzenie palety przedmiotów oferujących edukację zaowocowało radykalnie zwiększającą się liczbą studentów i w konsekwencji osób z wykształceniem wyższym. W 1991 roku system startował z ok. 390 tysiącami studentów. Liczba ta stabilnie wzrastała, by w roku 2006 sięgnąć 1950 tysięcy (wzrost pięciokrotny), po czym stabilnie spadała do 1350 tys. w roku 2016 (ok. 75% w stosunku do 2006). Od 2013 roku spada liczba pracowników naukowych (od ok. 100 tys. osób i 1550 tys. studentów, do 87 tys. osób i 1350 tys. studentów). Obecnie zarówno liczba studentów, jak i pracowników zatrudnionych w sektorze szkolnictwa wyższego i nauki spada (głównie z powodu mechanizmów demograficznych).

Przez pierwszą dekadę transformacji wzrost liczby studentów był jednoznacznie uznawany za miarę sukcesu transformacji. Wskazywano na wzrost kapitału ludzki i jego pozytywne przełożenie na wzrost gospodarczy Niemniej wkrótce ocenę tę zaczęto korygować. Przywoływano brak wymogów w rekrutacji na uczelnie niepaństwowe, co negatywnie wpływało na jakość prowadzonych zajęć i dyplomów. Przyrost kadry akademickiej miał w tym okresie dynamikę stagnacyjną, a liczba studentów wielokrotnie wyższą. Prowadziło to do likwidowania ćwiczeń na rzecz wykładów oraz zwiększania liczności grup, a zatem oznaczało zmniejszenie kontaktu studentów z akademicką kadrami. W wielu miejscach jakość studiów była bardzo niska.

Dodatkową ważną okolicznością, która nie sprzyjała podnoszeniu jakości kształcenia był fakt, że wynagrodzenia za kompetencje pracowników sektora szkolnictwa wyższego i poza tym sektorem były istotnie różne – znacznie niższe w instytucjach szkolnictwa, co spowodowało odpływ wielu bardzo kompetentnych pracowników uczelni państwowych do gospodarki lub sektora uczelni niepaństwowych.

Bardzo niskie w sektorze uczelni państwowych płace wpływały także pozytywnie na gotowość do podejmowania pracy na wielu etatach, co nie zawsze przekładało się na odejścia z pracy, ale istotnie skracało czas poświęcany zatrudniającej uczelni. Reasumując, niewielki przyrost kadry i łatwość pozyskiwania alternatywnego dochodu początkowo przy dużej łatwości równoległego zatrudnienia i rosnącej liczbie studentów oznaczała zmniejszenie nakładu czasu na przygotowanie zajęć dydaktycznych, co prowadziło do obniżenia ich jakości. Szczególnie wyrazistym przykładem tego zjawiska były tzw. niestacjonarne studia doktoranckie i studia podyplomowe. Niskie kryteria rekrutacyjne w sytuacji, gdy ceny za studia były kształtowane jedynie przez konkurencję rynkową między uczelniami (lub ich niesformalizowaną zmoję), doprowadziły do radykalnego wzrostu liczby doktorantów i spadku jakości naukowej opieki nad nimi. Doktoranci ci często nie kończyli studiów lub kończyli je bez dyplomów i bez nadania stopnia doktora. Zadowolali ich certyfikaty ukończenia studiów doktoranckich wydawane bez związku ze stopniem zaawansowania rozprawy doktorskiej.

Należy tu pamiętać, że uczelnie państwowe uczestniczyły w procesie zwiększania liczby studentów studiujących na studiach niestacjonarnych. Konieczność konkutowania z uczelniami niepaństwowymi wpłynęła korzystnie na podniesienie szeroko pojętej kultury obsługi (regulacje prawne, materiały dydaktyczne, infrastruktura informatyczna, stosowanie ocen wykładowców w ankietach studenckich i in.), najpierw na studiach niestacjonarnych, a w efekcie – na studiach stacjonarnych. Negatywnym odbiciem tych zjawisk była tzw. *inflacja ocen* – obniżenie wymagań dostrzegane w zasadzie niemal w całym systemie. Innym negatywnym zjawiskiem była niska stopa zwrotu ankiet o wykładowcach, co wyłączyło ważny instrument z praktyki.

Bezpośredni wpływ na jakość studiów miało utworzenie komisji akredytacyjnych – państwowej i środowiskowych – oraz rankingi. Ich działalność sprzyjała upowszechnieniu nowych dobrych praktyk i hamowała zjawiska patologiczne. W niedługim czasie od ich wprowadzenia, posiadane akredytacje i wysokie miejsce w rankingach zaczęło wpływać na popyt na studia w uczelni i ich sytuację finansową. Zagrożenie utratą zainteresowania ze strony kandydatów i konsekwencjami finansowymi takiego stanu rzeczy tworzyło w uczelniach silny bodziec do zmian projakościowych. Pozwoliło to w znacznym stopniu ograniczyć proces oferowania kształcenia bezwartościowego.

Wysokiej różnorodności systemu szkolnictwa i nauki, w którym można było wskazać wzorowe uczelnie państwowe i niepaństwowe, ale również w obu sektorach podmioty stosujące strategie naganne, towarzyszyła polityzacja debaty publicznej. Stosowano w niej nagminnie metodę *pars pro toto*, dobierając przykłady do тез bez odwoływania się do danych analitycznych. Dopiero bardzo wysoki poziom patologii lub obaw o ich wystąpienie prowadził do korekt systemowych (np. wprowadzenia barier dla wieloetatowości i zniesienie możliwości wydawania tzw. certyfikatów ukończenia studiów doktorskich bez nadania stopnia doktora).

Drugim ważnym elementem przekształceń, który nie wpływał bezpośrednio na proces kształcenia, ale wpływał pozytywnie na jego jakość, było utworzenie dwóch agencji do zarządzania nauką w tzw. sferze badań podstawowych (NCN) i zastosowań (NCBiR), wzorem głównie zachodnich systemów szkolnictwa wyższego i nauki. Agencje te zastąpiły Komitet Badań Naukowy (KBN), funkcjonujący poprzez ciała ekspertów nominowanych przez ciała pozauczelniane. W efekcie powstały dwa strumienie finansowania uczelni. Pierwszy strumień to tzw. dotacja podstawowa, przekazywana uczelniom z MNiSW. Strumień drugi to środki na badania podstawowe (NCN) i stosowane (NCBiR), o które mogli w trybie konkursowym ubiegać się naukowcy. Budżet dla uczelni i obu agencji tworzyło MNiSW, ale NCN i NCBiR były w znacznie większym stopniu niż KBN niezależne od MNiSW. W zasadzie MNiSW zachowało nadzór nad agendami przez kontrasygnatę nominacji władz tych agencji oraz definiowanie wielkości ich budżetów, natomiast pozostawiało im tryb decydowania o sposobie wyłaniania ciał eksperckich, podziale środków na konkursy i projekty. Zwiększona autonomia prowadziła do samodoskonalenia procedur przydzielania środków

na badania i efektywności badań, co pozytywnie pośrednio wpływało też na proces kształcenia. Instrumentem przydzielania środków na uczelnie, który wprowadzono, były tzw. *mierniki bibliometryczne*. Warto odnotować, że niewłaściwe stosowanie tych mierników stało się bodźcem do przeprowadzenia bardzo istotnej korekty ewaluacji osiągnięć w obecnej reformie.

Inny ważny strumień środków, który trafiał na uczelnie, to tzw. granty unijne. Konkursy unijne nie definiowały projektów, lecz kryteria ich przydzielania i priorytety badawcze. Wśród kryteriów konkursów na projekty, zwłaszcza tych związanych z tak palącym problemem transformacji jak przebudowa instytucji edukacyjnych i procesu kształcenia, dominującą wagę przywiązywano do skuteczności w pomniejszaniu wysokiej stopy bezrobocia. Kilkunastoletni okres wystarczył, by środowiska akademickie przebudowały hierarchię, na której szczycie były wcześniej badania naukowe, plasując tam kształcenie. Pośrednio sprzyjał temu Proces Boloński, który studia doktoranckie, postrzegane wcześniej jako kuźnię naukowców, zredefiniował jako tzw. *trzeci poziom kształcenia*.

W efekcie kompetentny pracownik uczelni stał w sytuacji konieczności zdobycia osobistego dochodu (by powiększyć niskie wynagrodzenie). W dużej części systemu miał do wyboru dwie drogi. Droga trudna to pozyskiwanie środków na badania lub ewentualnie zmiana zatrudnienia. Droga, łatwa to równoległa praca w sektorze prywatnym w ograniczonym czasie pracy lub tzw. komercyjna dydaktyka (np. w macierzystej uczelni na studiach niestacjonarnych lub podyplomowych). Drodze łatwej sprzyjało wiele czynników. Na uczelni sprzyjały temu władze, gdyż tzw. narzuty na działalność komercyjną umożliwiały ponoszenie kosztów pośrednich rozwoju uczelni i poprawę sytuacji kadry. Innym czynnikiem faworyzującym dydaktykę było przekonanie o pożytku z kształcenia uformowane zgodnie z tezami walki z bezrobociem.

Wewnętrzny proces kształcenia na tych uczelniach, które potrafiły wykorzystać przebudowę systemu toczącą się od lat 90., charakteryzowały jednak przede wszystkim radykalne zmiany jakościowe. Warto wskazać tu cztery podstawowe źródła tego postępu. Po pierwsze, postęp ten był pochodną dążenia uczelni do podmiotowego traktowania studenta uwidocznionego przede wszystkim w zmianach organizacyjnych. Po drugie, był pochodną całkowitej przebudowy systemu komunikacji społecznej wprowadzonej dzięki komputeryzacji i chwilę później Internetowi. Po trzecie, postępowi temu sprzyjało wprowadzenie projektów unijnych, które wspierały wymiany studentów oraz pracowników. Na koniec, ważną rolę odegrały regulacje zapisane w ustawach i rozporządzeniach oraz w ich nowelizacjach. Warto kolejno się nad nimi zatrzymać.

W pierwszej dekadzie XXI wieku uczelnia przestała być odbiciem organizacji liceum. Opisane mechanizmy finansowe doprowadziły do sytuacji, w której o studenta walczyły uczelnie, a wewnętrzne mechanizmy doprowadziły do konkurencji między wykładowcami. Szczególnie wewnątrz uczelni zaczęło funkcjonować myślenie rynkowe, w którym jakość procesu i programu nauczania podporządkowywano studentowi. Student w mniejszym stopniu postrzega-



ny był jako adept wspólnoty akademickiej, a w większym stał się konsumentem oferty edukacyjnej. Jednocześnie wiele uczelni przyjęło strategię producenckie – wyprzedały zbędne nieruchomości, podniosły jakość infrastruktury, na miarę swoich środków wprowadziły regulacje pro-konsumenckie. Wydaje się, że można wskazać uczelnie, które dzięki temu zbudowały interesującą mieszankę kultury akademickiej w dawnym rozumieniu i kultury korporacyjnej. W znacznej części systemu nastąpiły jednak także groźne deformacje.

Efektów komputeryzacji i Internetu nie da się ani krótko wyliczyć, ani do końca przewidzieć. Dla zasygnalizowania pro jakościowego charakteru tych zmian warto wskazać funkcjonujące już jako standardy: komputerową ewidencję dokumentacji studenckiej, internetowy proces rekrutacji i rejestracji danych, ale także udostępnianie treści nauczania w całości lub części przez Internet, wykorzystywanie nowych źródeł informacji, w tym dostęp do baz informacji naukowych i dydaktycznych, przyspieszenie komunikacji kadry ze studentami, wparcie elastycznych form studiowania (np. na etapie wyboru wykładów i wykładowców). Ogromną rolę odgrywają oficjalne systemy ewidencji losów absolwentów, popularności kierunków, ale także biuletyny informacyjne itp. i repozytoria aktów regulacyjnych.

Początkowo projekty unijne (np. Tempus) służyły transformacji instytucji kształcenia, dzięki zapoznawaniu się z dojrzałymi wzorami organizacyjnymi i dzięki mobilności studentów. Bezpośredni, pro jakościowy wpływ na proces kształcenia wynikał z dyfuzji tych wzorców i adoptowania ich na naszych uczelniach. Wraz z kolejnymi programami (Erasmus), ogromny wymiar uzyskały wymiany studenckie, które doprowadziły do intensyfikacji interakcji studenckich, a przez to doprowadziły do zwielokrotnienia skali korzyści tej grupy i urealniły szansę na stworzenie europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Proces Boloński z instrumentami, takimi jak punkty ECTS oraz tzw. suplement do dyplomu, stworzył instrumentarium do budowy wspólnej europejskiej kultury akademickiej z poszanowaniem narodowych odrębności, ale i kosztem nowej biurokracji. Koncepcja sieci tzw. Uniwersytetów Europejskich (i obecność polskich uczelni w tym projekcie) staje się instrumentem w budowaniu kolejnych rozwiązań organizacyjnych.

Czwarty mechanizm – interwencje regulacyjne – bardzo wyraziście ilustrują dwie interwencje o zgoła odmiennej skuteczności. Pierwszy przykład to – wspomniane wcześniej – odebranie uprawnienia do certyfikowania ukończenia programu na nauczania na studiach doktoranckich. W efekcie liczba doktorantów na studiach o niskiej jakości spadła. Przykład drugi to wymóg, by uczelnie uchwaliła dokument wprowadzający systemu zarządzania jakością kształcenia. Dokumenty powstały, ale szczególnie radykalna zmiana w tym obszarze nie była widoczna.

Ważną dla studiów i studentów pozytywną zmianą związaną z relacjami z otoczeniem był zwiększony popyt na wysokie kompetencje w efekcie urynkowania gospodarki, co powodowało, że studenci wyższych lat studiów podejmowali zatrudnienie w niepełnym wymiarze pracy. W uczelniach, które wprowadziły elastyczne formy studiowania, dotyczyło to dużej grupy studentów, którzy konfrontując z wiedzą akademicką wyniesione z pracy doświadczenie,



uczyli się lepiej i szybciej zdobywali kompetencje zawodowe, i te praktyczne, i teoretyczne. Paradoksalnie podobny, korzystny wpływ na jakość kształcenia miało równoległe zatrudnianie się akademików w organizacjach publicznych i prywatnych w wyniku poszukiwania dodatkowego dochodu, gdyż przenosili wtedy treści praktyczne do prowadzonych zajęć.

Wydaje się, że jest przedwcześnie, by mówić o skutkach reformy 2019 roku w trybie dokonanym. Nie jest też łatwo określić jej zamierzenia w kontekście studiów i spraw czysto studenckich. Na kształt tej reformy wpłynęły różne okoliczności, z których należy przywołać trzy. Po pierwsze, za niezadowolającą uznano pozycję polskiej nauki w różnych porównaniach międzynarodowych. Wskazywano tu z jednej strony na niskie – w porównaniu z innymi krajami – wskaźniki (głównie liczby liczących się publikacji, ale też patentów, grantów ERC), przekładające się na niskie pozycje w rankingach. W debacie o niedofinansowaniu polskiej nauki, nie negując znaczenia korekty budżetów na naukę, wskazywano, że kraje o podobnym poziomie intensywności nakładów na badania i rozwój miały znacznie lepsze osiągnięcia, co dowodziło konieczności zmian systemowych.

Drugim ważnym bodźcem w punkcie wyjścia ostatniej reformy była potrzeba przebudowy wadliwych mechanizmów oceny osiągnięć naukowych deformujących racjonalność zarządzania. Wskazywano na nieadekwatne wykazy punktowanych periodyków i wydawnictw, na promowanie liczby, a nie jakości publikacji, a także – wiele usterek technicznych w regulacjach, które wypaczały krytykę naukową. Konsekwencją tej krytyki były korekty systemowe, z których za najważniejsze należy uznać zmianę ustroju uczelni oraz nowe zasady ewaluacji osiągnięć wraz z ich przełożeniem na procedury kategoryzacji i algorytm przyznawania subwencji na cele naukowe i dydaktyczne w miejsce dotychczasowych dotacji celowych.

Trzecią okolicznością, która tworzyła punkt wyjścia reformy, była potrzeba korekty istniejących patologii wskazanych w debacie i konsultacjach (wcześniej podane były przykłady).

Drogowskazem dla architektów reformy miało być zwiększenie autonomii uczelni kosztem władz ministerialnych oraz zmniejszenie skali autonomii wewnętrznych uczelnianych ciał kolegialnych (rady wydziałów, rady naukowe itp.) na rzecz rektorów. Konsultacje dowiodły, że warunkiem koniecznym dla sukcesu reformy było stworzenie ścieżki rosnącego finansowania szkolnictwa wyższego i nauki.

W sferze spraw studenckich i organizacji studiów, pomimo swego radykalizmu, reforma nie podważyła pozycji studentów i nie zmieniła istotnie ich wpływu na proces kształcenia. Utrzymali czy też nieznacznie poszerzyli zdobyty wcześniej obszar wpływów. Największą zmianą była konstrukcja szkół doktorskich, które mimo wykorzystania nazwy „szkoła”, swój charakter trzeciego poziomu kształcenia zgodnie z zasadami Procesu Bolońskiego, miały rozbudować o instrumenty zarządzania i nadzoru w większej mierze podporządkowane kryteriom naukowym oraz wprowadzić gwarantowane ustawą racjonalne poziomy uczelnianego finansowania doktorantów.

#### 4. Kształcenie a jakość – uwagi końcowe

Nie jest zaskoczeniem, że obraz okresu transformacji rysuje się bardzo pozytywnie, gdy porówna się punkt wyjścia ze stanem obecnym. Trzeba także z pokorą przyjąć, że ten pozytywny wizerunek może być w dużej części efektem procesów cywilizacyjnych i geopolitycznych (Internet, proces międzynarodowej integracji), a nie strategii reformatorskich i umiejętności ich wdrażania.

Nie jest zaskoczeniem, że obraz okresu transformacji pozostawia nadal bardzo wiele zjawisk noszących znamiona patologii. Jeszcze w fazie konsultacji obecnej reformy systemu szkolnictwa wyższego, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich zebrała od środowiska akademickiego ponad 3500 uwag i rekomendacji o charakterze krytycznym lub korekcyjnym, z których uwzględniono ok. 60%. Znowu z pokorą trzeba przyjąć, że to więcej niż zwykle, ale też istotnie mniej niż się domagano.

Nie jest zaskoczeniem, że warunek konieczny reform – ścieżka zwiększającego się finansowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki – nie zdobył prawnych gwarancji. Cieszy jednak praktyka desygnowania dużych środków na tzw. doskonałość naukową. Przekłada się ona na jakość kształcenia.

Obok kwestii widocznych, wyraziście pozytywnych lub negatywnych, istnieje też szara strefa problemów w debacie niewymienianych. Warto zadać pytania o mechanizmy prowadzące do konwergencji obecnych uczelni z dominującym łańcem korporacyjnym lub z dominującym łańcem czysto akademickim do uczelni harmonijnie łączącej te łańce. Uczelnia XXI wieku powinna odpowiadać na potrzeby związane z zatrudnieniem wychowanków na rynku pracy, ich potencjałem do innowacyjności i wdrażania osiągnięć naukowych do praktyki, ale także z potrzebą indywidualnego rozwoju.

Krajobraz, w którym uczelnie XXI wieku znajdują się w ciągu kolejnych 30 lat wyniknie z przemian społecznych i technologicznych wokół procesów robotyzacji i znikania zawodów. To w takim świecie absolwenci będą budować życie osobiste i zapewniać środki na swoje funkcjonowanie. Uczelnie muszą planować swój rozwój, by spełnić oczekiwania przyszłych absolwentów dotyczące nabycia kompetencji do funkcjonowania w społeczeństwie i gospodarce.

Inny wymiar codzienności przyszłego świata to konieczność funkcjonowania w środowiskach międzynarodowych i doświadczanie wielu kultur. Przełom technologiczny i migracje już dzisiaj pokazują skalę konfliktów kulturowych i bezradność wobec nich. Od uczelni oczekuje się, że powinny przygotować absolwentów i do tego wyzwania. W dobie zmian technologicznych i kulturowych społeczeństwa podlegają wielkim, stale przyspieszającym przemianom w sferze swoich podstawowych norm, instytucji, procedur i funkcji. Zmiany te często określane są mianem kryzysu – od kryzysu rodziny do kryzysu demokracji. To wyższe uczelnie mają przygotować absolwentów zdolnych do zrozumienia tych kryzysów i udzielania odpowiedzi na pytanie, jak w nich funkcjonować, by z nich wreszcie wyjść.

W naukach o zarządzaniu pojęcie jakości ewoluowało, by docenić, że nie ma jakości bez spełnienia oczekiwań. Przywołany tu wywód dowodzi, że dokonał się

wielki skok w jakości kształcenia, ale zarazem, że droga do radykalnego podniesienia jakości jest wyboista, czasochłonna i złożona. Kontekst technologiczny i kulturowy dowodzi, że w obecnym kształcie uczelnie mogą nie sprostać oczekiwaniom swoich interesariuszy, co oznacza zagrożenie dla jakości kształcenia i konieczność dokonania kolejnych i to radykalnych zmian. Odpowiedź na pytanie o kierunek tych zmian w aspekcie procesu kształcenia musi przede wszystkim uporać się z rozumieniem roli kształcenia w nowych zasygnalizowanych tu warunkach. Warto też brać pod uwagę obecne już korekty systemów kształcenia w świecie.

W krajach rozwiniętych, wskazane tu niewiadome są rozpoznane, były przedmiotem głębokich analiz i dla niektórych zbudowano i wielkiej skali wdrożono nowe cząstkowe jeszcze instrumenty w kształceniu studentów i pracowników (budowaniu wiedzy i kompetencji) o potrzebnych profilach. Jednym z takich instrumentów jest wikipedia, innym Massive Open Online Courses, jeszcze innym tzw. *gamification*. Gamification to wykorzystanie – także w trybie zdalnym i z wykorzystaniem mediów społecznościowych – profesjonalnie skonstruowanych gier np. w kształceniu w obszarze ekonomii i zarządzania i zwiększanie zaangażowanie studentów. Potwierdzają to opinie (np. Muriel Garreta-Domingo i współpracownicy wskazują, że „...*gamified learning activity allows students to acquire knowledge, hone skills and foster positive traits through the game built specifically for the purpose of learning... gamification in learning activities is a student-centred process. It has been applied in all levels of education, from school level to higher education level...*”). Rozwiązania te są na świecie przedmiotem analiz naukowych i prac interdyscyplinarnych zespołów. Inny kierunek to tworzenie start-upów i wbudowanie ich w studia jako element programów kształcenia. Takie rozwiązania funkcjonują w naszym systemie szkolnictwa wyższego i nauki śladowo. Wydaje się jednak, że jest to kierunek, który bez motywującego bodźca legislacyjnego będzie się rozwijał rachitycznie.

Ogromną rolę odegra w przyszłości kształcenie ustawiczne, co dostrzegają także dokumenty unijne. W Polsce, jak podaje Krajowy Instytut Gospodarki Senioralnej, liczba seniorów w wieku 60+ (ponad 9 milionów, 24% populacji) w 2018 roku istotnie wzrośnie w roku 2050 (blisko 14 milionów, 40% populacji). Okazuje się, że już obecnie co drugi senior jest internautą, 85% populacji w wieku 55+ posiada telefon komórkowy. Taki jest kontekst demograficzny i technologiczny gwałtownego rozwoju Uniwersytetów Trzeciego Wieku i populacji ich adeptów. W konsekwencji, obszar ten z punktu widzenia rozwoju oferty kształcenia i nadzoru jakości kształcenia wymaga głębokiej analizy, rekomendacji rozwiązań i wdrożeń. To jednej z kluczowych kierunków rozwoju systemu kształcenia. Uczelnie są naturalnym adresatem społecznych oczekiwań w tym obszarze.

## Bibliografia

Beksiak J. (kier. nauk. I współaut.), (1996), Badania nad edukacją ekonomiczną dla gospodarki rynkowej w Polsce, opracowanie w ramach Programu Badań Ekonomicznych Europy Środkowej i Wschodniej, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa.

- Bianchi N., Giorcelli M. (2019), *Scientific Education And Innovation: From Technical Diplomas To University Stem Degrees*, National Bureau Of Economic Research, NBER Working Paper Series, Working Paper 25928.
- Education at a Glance 2018, (2018), OECD Indicators, OECD, OECD Publishing, Paris.
- A Future that Works: Automation, Employment, and Productivity, (2017) McKinsey Global Institute report, January.
- Gleason N. (2017), Higher education must prepare for the rise of the machines, *McKinsey Quarterly*, March 30.
- Gospodarka senioralna. Nowy sektor gospodarki narodowej w Polsce (2013), Raport Centrum im. Adama Smitha.
- Jóźwiak J. (2004), *Kodeksy i rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red. nauk.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.
- Kaczyński J. (1976), *Rola ciał kolegialnych w kierowaniu szkołą wyższą*, rozprawa doktorska niepublikowana, cyt. za M. Henzler, *Polityka* (25 czerwca 2007).
- Peer Review of Poland's Higher Education and Science System (2017), European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Polska 1989–2014 (2014), Główny Urząd Statystyczny, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Ranson T., Knepler E., Zapata-Gietl C. (2018), *New Approaches to Judging Quality in Higher Education*, Council for Higher Education Accreditation, CHEA/CIQG Publication Series.
- Rozmus A. (2010), Prywatne źródła finansowania kształcenia w szkołach wyższych – wybrane dylematy ekonomiczno-społeczne, *Finansowy Kwartalnik Internetowy „e-Finanse”*, nr 4.
- Rozmus A., Pado K. (2009), Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce-wybrane dylematy i sugerowane rozwiązania, *Finansowy Kwartalnik Internetowy „e-Finanse”*, nr 2.
- Schleicher, A. (2019), *Światowej klasy edukacja. Jak kształtować szkolnictwo na miarę XXI wieku*, Warszawa, Evidence Institute–Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013 (2005), MENiS.
- System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych, Informacja o wynikach kontroli (2018), NIK, Warszawa.
- Szapiro T. (red. nauk. i współaut.), (2004), *Mechanizmy kształtujące decyzje edukacyjne*, Wyd. SGH, Warszawa.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r. (2009), GUS.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce (2013), Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 2012–2017 (2018), Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, OPI, [www.opi.org.pl](http://www.opi.org.pl).
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r. (2009), GUS.
- Sztompka P. (2014), *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, Nauka nr 1.
- Universities and the Future of Europe (2019), LERU paper for the EU Institutions, LERU Publications, September.
- Wolszczak-Derlacz J. (2018), Efektywność szkół wyższych w Polsce na tle uczelni europejskich – analiza dla dziesięciu krajów, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(52).
- Woźnicki J. (red. nauk.), (2019), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Wolters Kluwer Polska.
- Woźnicki J. (red. nauk., współaut.), (2002), *Raport o zasadniczych problemach szkolnictwa wyższego w polskim systemie edukacji narodowej*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza PW.



# **Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019**

redakcja naukowa  
Jerzy Woźnicki

Warszawa 2019

Recenzent  
*Prof. dr hab. Jarosław Górniak*

Opracowanie redakcyjne  
*Teresa Woźniak*

Opracowanie graficzne i skład  
*Andrzej Kowalczyk*

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2019

**ISBN 978-83-8156-024-5**

Druk i oprawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa  
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 500 egz., nr zam. 456/2019