

TOŻSAMOŚĆ UNIWERSYTETU

Elżbieta Wnuk-Lipińska Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania*

W artykule poddano analizie kwestię tożsamości uniwersytetu. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytania: czy współczesne szkoły wyższe, które osiągnęły duży stopień różnicowania, mają tradycyjne cechy przypisywane uniwersytetowi, czy cele i zadania uczelni uległy zmianie oraz jaki jest kierunek tych zmian.

Tożsamość uniwersytetu

W ostatnim dwudziestolecu XX wieku w dyskusji na temat stanu instytucji szkolnictwa wyższego wystąpiła kwestia tożsamości uniwersytetu. W wielu publikacjach zawarta jest próba odpowiedzi na pytania związane z tym problemem (Bok 1982; Kerr 1982; Pelikan 1992; Czeżowski 1994 a,b; Kalemka 1994). Najczęściej powtarzające się kwestie dotyczą następujących spraw: czy współczesne wyższe uczelnie, które osiągnęły ogromny stopień różnicowania, można określać terminem „uniwersytet”, czy mają one tradycyjne cechy przypisywane uniwersytetowi, a jeśli nie, to czy należy dążyć do ich przywrócenia.

W diagnozach dotyczących sytuacji społecznej, w której funkcjonują obecnie uczelnie, podkreśla się, iż gwałtowny rozwój nauki i technologii, w połączeniu z ich komercyjnym zastosowaniem (przede wszystkim w transporcie, telekomunikacji i komputeryzacji), zmienił zasady funkcjonowania społeczeństw w skali makro i mikro. Zmienił również zasady organizacji pracy i funkcjonowania instytucji formalnych, a także sposoby nauczania i uczenia się oraz komunikowania między ludźmi. Wzrosły powiązania ekonomiczne między różnymi krajami, osiągając skalę globalną. Powstało zapotrzebowanie na wysokiej klasy specjalistów, będących w stanie obsłużyć nowoczesne przedsiębiorstwa i korporacje o charakterze międzynarodowym, wśród których ważne miejsce zajmują tzw. przedsiębiorstwa inteligentne, świadczące usługi w zakresie dostarczania wiedzy.

* Jest to rozdział książki *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1996.

W tej sytuacji rządy chcą, aby szkoły wyższe, utrzymywane z pieniędzy publicznych, pomogły zarówno społeczeństwu, jak i jednostkom sprostać tym wyzwaniom. Przedsiębiorstwa i korporacje, w celu zwiększenia swoich szans na rynku międzynarodowym, potrzebują badań stosowanych oraz pracowników o odpowiednich kwalifikacjach. Jednostki pragną natomiast zwiększyć swoje szanse na rynku pracy przez zdobywanie kwalifikacji i dyplomów zapewniających im pomyślną przyszłość zawodową. Aby to osiągnąć, konieczne byłoby zapewnienie jednostkom możliwości nabywania, uzupełniania i zmiany kwalifikacji, czyli inaczej mówiąc – edukacji ustawicznej (Wood 1995).

Instytucje szkolnictwa wyższego w wielu krajach znalazły się więc pod silną presją rosnących i zróżnicowanych oczekiwań społecznych, nacisków finansowych oraz wymagań dotyczących produktywności i rozliczania się z działalnością. Wszystko to dzieje się na dodatek w sytuacji nagłej zmiany, która dotyczy podstaw funkcjonowania uczelni, a zwłaszcza sposobów i treści kształcenia.

Pod wpływem zmian zachodzących w otoczeniu społecznym, tradycyjny model europejskiej, kontynentalnej uczelni przejawia tendencję do ewoluowania w stronę modelu „rynkowego”, charakterystycznego dla amerykańskiego szkolnictwa wyższego.

Instytucje szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych są opisywane najczęściej jako autonomiczne i elastycznie reagujące na potrzeby społeczeństwa. Jako podstawową cechę systemu amerykańskiego wymienia się daleko posunięte zróżnicowanie: od dwuletnich kolegiów, dających dyplom zawodowy lub dyplom bakałarza, do uczelni typu uniwersyteckiego, zapewniających edukację akademicką (na poziomie magisterskim i doktorskim). Ponadto jest to system drożny. Zapewnia on studentom o określonym poziomie przygotowania i odpowiednich wynikach kształcenia możliwość przenoszenia się z jednej uczelni na drugą, zmianę wydziału lub kierunku studiów w ramach tej samej szkoły wyższej oraz uzyskiwanie kolejnych stopni lub dyplomów na tej samej lub innej uczelni.

W dalszym omawianiu specyfiki uczelni amerykańskich ograniczę się do uniwersytetów, jako że ten typ instytucji dominuje w realiach polskich i – szerzej – w europejskich. Bliski związek między uniwersytetami i otoczeniem społecznym w Stanach Zjednoczonych jest często opisywany jako efekt struktury organizacyjnej uniwersytetów oraz modelu ich finansowania (por. Clark 1983; Trow 1985; Kerr 1993; Sagen 1994).

Instytucje te charakteryzuje korporacyjna forma organizacji. Władza znajduje się w rękach rady powierniczej. Jej członkowie są dobierani spośród przedstawicieli grup społecznych, od których zależą środki przeznaczone na funkcjonowanie uniwersytetu. Jeśli jest to uczelnia publiczna, to rady uczelni są zwykle wybierane przez obieralne ciała publiczne; zazwyczaj przez władzę ustawodawczą danego stanu lub bezpośrednio przez mieszkańców stanu bądź regionu.

Podstawowa kontrola sprawowana nad uniwersytetami znajduje się więc w rękach przedstawicieli społeczeństwa, a nie środowiska akademickiego. Znaczna część uprawnień z zakresu zarządzania i kierowania sprawami wewnętrznymi jest przekazana administratorom, poczynając od prezydenta uczelni, poprzez dziekanów i kierowników departamentów (często wybieranych przez pracowników akademickich na określony czas). Zarówno władza administratorów, jak i władza ciał kolegialnych pochodzi z delegacji od członków korporacji, a ich decyzje podlegają kontroli i aprobachie rady korporacji (Sagen 1993).

Amerykańskie uniwersytety do XIX w. (pierwszy uniwersytet – Harvard – został utworzony na początku XVII w.) były słabo rozwinięte w porównaniu z uczelniami w Europie.

Proces decyzyjny przebiegał w nich jednokierunkowo, „z góry w dół”. Dopiero w okresie powstawania modelu uniwersytetu liberalnego decyzje dotyczące badań i kształcenia zaczęły przechodzić w ręce pracowników akademickich. Oni zdecydowali zarówno o podziale wydziałów na departamenty oraz o delegowaniu na ten poziom organizacyjny zasadniczej odpowiedzialności za kształcenie i badania, jak i o wzorach kariery akademickiej i zapewnieniu autonomii ludziom nauki poprzez wolności akademickie i stałe zatrudnienie (Sagen 1994).

Wpływ otoczenia społecznego na funkcjonowanie uniwersytetów amerykańskich nie ogranicza się jednak do działalności rad. Władze stanowe mają bowiem zapewnioną inną formę kontroli, wynikającą z faktu, iż to one w znacznym stopniu finansują uniwersytety. Duża część funduszy pochodzących od władz jest albo przeznaczana na konkretne cele, albo ich otrzymanie jest związane ze spełnieniem pewnych warunków, np. przyjęcia określonej liczby studentów pochodzących z rodzin gorzej usytuowanych społecznie.

W efekcie w Stanach Zjednoczonych uczelnie znajdują się pod wpływem nacisku ze strony wielu grup interesu. Badacze problemu często wyrażają obawę, którą Harry B. Sagen sformułował następująco: „Być może nad uniwersytetami amerykańskimi wisi niebezpieczeństwo przekształcenia się w supermarkety lub centra handlowe, próbujące służyć wszystkim i w efekcie lekceważące zasadniczą funkcję kształcenia oraz badań podstawowych” (Sagen 1994, s. 107).

Po drugiej wojnie światowej sieć powiązań amerykańskich uniwersytetów z innymi instytucjami społecznymi została gwałtownie rozbudowana. Już nie tylko uczelnie prywatne, lecz także publiczne były zmuszone otworzyć specjalne biura zapewniające obsługę prawną fundacji, korporacji i stowarzyszeń absolwentów. Co więcej, jak twierdzi Derek Bok (1982), instytucjom tym coraz więcej czasu zaczęło zabierać przygotowywanie projektów grantów, w celu uzyskania od rządu federalnego funduszy na badania, oprzyrządowanie czy pomoc dla studentów.

Szeroki program rządowy, wspierający finansowo działalność usługową uniwersytetów prowadzoną na rzecz sektora publicznego (np. programy związane z realizacją zasady sprawiedliwości edukacyjnej czy ochrony zdrowia), sprzyjał powstawaniu ogromnych, wielofunkcyjnych uniwersytetów (*multiversities*). Stały się one jednocześnie szkołami wyższymi, szkołami średnimi o profilu ogólnym i zawodowym, szkołami kształcącymi nauczycieli, centrami badawczymi, agencjami podwyższającymi kwalifikacje, a wreszcie – przedsiębiorstwami przynoszącymi zysk (Kerr 1982).

Zwolennicy tego kierunku rozwoju uniwersytetów podkreślają, iż – dzięki realizacji różnych programów na rzecz społeczeństwa – mury uniwersytetu runęły i jest on ściśle powiązany ze światem zewnętrznym, stał się jego integralną częścią. obrońcy tradycyjnego modelu uniwersytetu twierdzą, iż cele realizowane przez tę instytucję zostają zwielokrotnione przez stałe dołączanie nowych typów usług i aktywności. Powoduje to ogromny wzrost biurokracji. Ponadto – pośród tej „nadaktywności” – tłumy studentów kręcą się bez wyraźnego celu, zapomniani przez profesorów, w większym stopniu odczuwających lojalność wobec agencji rządowych niż wobec uniwersytetu, w którym w danej chwili są zatrudnieni. Może to prowadzić nie tylko do zaniedbań ze strony pracowników akademickich w prowadzeniu badań naukowych i kształcenia, ale nawet do utraty obiektywizmu i zaangażowania wobec wykonywanej pracy. Mogą oni bowiem zacząć pełnić rolę stronników lub obrońców określonych opcji, kuszeni możliwością wpływu na wydarzenia, co oczywiście odbywa się kosztem roli uczonego, starającego się zrozumieć przebieg zdarzeń (Bok 1982).

Responsywność wobec potrzeb zgłaszanych zarówno przez agencje rządowe, jak i przez prywatny sektor gospodarczy spowodowała zmiany w działalności uniwersytetów oraz w postawach pracowników akademickich. Do najważniejszych przeobrażeń należy zaliczyć (por. Kerr 1993, s. 55):

- ukierunkowanie działalności edukacyjnej na preferowane dziedziny (np. technika, rolnictwo – kosztem nauk humanistycznych);
- ukierunkowanie działalności badawczej na badania stosowane;
- powstanie dysproporcji w finansowaniu: na korzyść uniwersytetów badawczych, przede wszystkim o profilu technologicznym;
- odwrócenie uwagi części kadry od kształcenia i badań podstawowych; w efekcie utworzenie dwóch klas profesorów: o wyższych zarobkach – akademików-przedsiębiorców i gorzej zarabiających – akademików-teoretyków;
- podejmowanie (rzadko udanych) prób zwiększenia bezpośredniego wpływu otoczenia zewnętrznego na cele i zadania, jakie stawiają przed sobą uniwersytety;
- wystawianie pracowników akademickich na pokusę wykorzystywania budynków i aparatury należących do uczelni w celu uzyskiwania prywatnych dochodów;
- wspieranie oportunistów wśród kadry przez zachęcanie do zajmowania się drugorzędną działalnością naukową (chodzi o często trywialne z punktu widzenia nauki badania stosowane).

Opisane wyżej zjawiska, występujące na uniwersytetach amerykańskich, można także znaleźć na uniwersytetach europejskich, w tym również polskich, które „filozofię rynkową” zaczęły stosować w ograniczonym zakresie, i to od stosunkowo niedawna.

Wszystkie strony zabierające głos w dyskusji na temat, czy uniwersytet powinien służyć społeczeństwu, odpowiadają na to pytanie twierdząco. Różnią się natomiast w odpowiedziach, na czym ta służba ma polegać i w jaki sposób powinna być pełniona.

Tradycjoniści wyrażają przekonanie, że współczesny uniwersytet nie może się odciąć od swojego dziedzictwa, nie może bowiem odesłać do muzeum podstawowych wartości i zasad uznawanych przez wiele pokoleń naukowców. Pragmatycy, uznający, że działania przystosowawcze są nieuchronne, zastanawiają się, jakie zmiany są konieczne i jaki powinien być ich zakres.

W rozważaniach na temat zadań współczesnego uniwersytetu dyskutanci skłonni są zgodzić się na ogólne sformułowanie, iż celem istnienia tej instytucji jest pomnażanie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy.

Zwolennicy daleko idącej współpracy uczelni z otoczeniem społecznym dodają do tak sformułowanych zadań jeszcze stosowanie wiedzy. Ale nie ma między nimi zgody, czy może ona być stosowana jedynie w celu doskonalenia produktu (jednostki badawczo-rozwojowej), czy także w celach czysto zarobkowych (produkcja). Możliwości stosowania wiedzy nie ograniczają się do wyżej wymienionych przykładów. W zakres tak rozumianej funkcji uczelni wchodzi także działalność ekspercko-doradcza pracowników akademickich, dotycząca ważnych spraw publicznych. Występują oni w tym przypadku w roli autorytetów, których opinie powinny być formułowane na podstawie posiadanej wiedzy, w trosce o dobro publiczne i powinny oznaczać się bezstronnością. Realizacja tej funkcji przez społeczność akademicką budzi także sporo kontrowersji. Krytycy tego typu działalności podejmowanej przez pracowników akademickich mówią, iż prowadzi ona do wejścia polityki w mury uniwersytetu, zmieniając dyskurs akademicki w spory zwalczających się zwolenników różnych

opcji politycznych. Zwolennicy twierdzą natomiast, iż wypowiedanie się uczonych w ważnych sprawach publicznych jest ich obywatelskim obowiązkiem. Argumentują, iż posiadana wiedza i obiektywizm, stanowiące podstawę pracy naukowej, powinny uchronić środowisko akademickie przed przedkładaniem racji politycznych nad racje intelektualne.

Każde z wymienionych zadań uniwersytetu przy próbie uszczegółowień pokazuje, iż wewnątrz określonego przez nie obszaru nie istnieje w miarę powszechnie akceptowany konsens. Nie ma obecnie dominującej idei uniwersytetu, na miarę idei Newmana czy idei uniwersytetu liberalnego.

Dyskusja na temat funkcji badawczej uniwersytetu ogniskuje się wokół kilku spraw. Przede wszystkim wokół poruszanego już kilkakrotnie problemu badań podstawowych i stosowanych. W tej kwestii dominuje stanowisko, iż we współczesnym świecie nierealne i zagrażające istnieniu uniwersytetu byłoby wyrzucenie poza jego mury badań stosowanych. W takim bowiem przypadku uniwersytet najprawdopodobniej stałby się instytucją peryferyjną, której działania znajdowałyby się poza głównym nurtem zapotrzebowania społecznego na wiedzę. Nadmierne nastawienie na badania stosowane może natomiast spowodować, iż uniwersytet stanie się centrum rozwojowym istniejącej wiedzy, i to czasami na małą skalę, gdyż na skutek realizacji zamówień zgłaszanych przez otoczenie społeczne mogą w jego działalności dominować badania trywialne z punktu nauki (np. jak ulepszyć dany produkt).

W dyskusji obecnej w literaturze przedmiotu (Bok 1982; Smith 1990; Pelikan 1992; Wróblewski 1993; Kolakowski 1994) powraca także pierwsza zasada sformułowana przez Johna H. Newmana: odkrywanie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy dla niej samej.

Konieczność przestrzegania tej zasady jest uzasadniana interesem przyszłych pokoleń, gdyż w wyniku dominujących współcześnie tendencji pragmatycznych poszukiwania naukowe w wielu dziedzinach mogą zostać przerwane. Może to dotyczyć dziedzin nie niosących odpowiedzi ważnych z punktu widzenia bieżących zapotrzebowań społecznych (np. badania dialektów, języków starożytnych czy matematyki w Egipcie za czasów faraonów).

Jednak pierwsza zasada Newmana nie tylko pozytywnie inspiruje dzisiejsze dyskusje, ale także budzi wiele zastrzeżeń. Bywa nawet opisywana jako jedna z przyczyn kryzysu współczesnego uniwersytetu. Zdaniem krytyków, ścisłe zastosowanie tej zasady może bowiem uczynić z uniwersytetu naukowe śmietnisko, na którym znajduje się wiele nikomu niepotrzebnych, naukowo ustalonych faktów, w stylu „im dalej od wody, tym mniej żab”. Page Smith, omawiając skutki stosowania zasady „wiedzy dla wiedzy”, powołuje się na opinie wyrażane już wiele lat wcześniej przez Karla Jaspersa, który pisał, iż pozwoliliśmy się przekonać, że wszelkie ustalenia empiryczne mają wartość samą w sobie, jeśli powstały dzięki poprawnemu zastosowaniu metod. Tymczasem uznanie, że wszystko jest równie ważne, może prowadzić do chaosu poznawczego (Smith 1990, s. 198). Jak można temu zaradzić? Jaroslav Pelikan widzi ratunek w Newmanowskich wartościach intelektualnych. Wolności poszukiwań naukowych powinny towarzyszyć indywidualne cechy uczonego, tj. uczciwość intelektualna, odpowiedzialność, zdolność tolerowania odmiennych wartości i przekonań bez utraty własnych, a także zdyscyplinowany umysł (Pelikan 1992). Inni twierdzą, iż wolność poszukiwań musi być podporządkowana innej zasadzie, a mianowicie – ważności naukowej podejmowanej problematyki (Smith 1990).

Niektórzy dyskutanci powracają do starych określeń zadań uniwersytetu jako „metodycznego poszukiwania i nauczania prawd o ważnych sprawach” (Shils 1984, s. 3). Prawda w tym przypadku jest rozumiana jako metoda obserwacji, analizy i wnioskowania. O waż-

ności podejmowanych poszukiwań powinno decydować środowisko naukowe. Zgodnie z tym stanowiskiem, odkrywanie i nauczanie prawdy jest możliwe. Ten nurt wypowiedzi jest krytycznym ustosunkowaniem się do rozpowszechnionej w krajach Zachodu, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych, koncepcji, zgodnie z którą prawdy nie można ani odkrywać, ani nauczać, ponieważ nie istnieje coś takiego jak obiektywna wiedza. Zarówno bowiem wynik poszukiwań naukowych, jak i ich transmisja są silnie związane z kontekstem społecznym, w jakim przebiegają. Tradycjonałiści uważają, że relatywizm jest jedną z podstawowych chorób współczesnego uniwersytetu. Uniemożliwia on stworzenie jakichkolwiek priorytetów naukowych, gdyż wszystko jest „równie ważne lub równie nieważne” (Shils 1984; Smith 1990; Kołakowski 1994). Relatywizm ten jest cechą charakterystyczną postmodernizmu, który neguje „jakikolwiek ład moralny w świecie, jakikolwiek absolut” (Smith 1990, s. 294).

Najważniejsze zadania edukacyjne uniwersytetu określane są jako rozwijanie intelektu, kształcenie obywateli i przygotowywanie wysokiej klasy fachowców. W dyskusji powraca zarówno ideał uniwersytetu opisany przez Newmana (dominacja funkcji edukacyjnej, zapewniającej wykształcenie ogólne, nastawione na ćwiczenie intelektu i przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich), jak i duch reform Humboldta, zgodnie z którym należy kształcić młodych ludzi przez angażowanie ich w działalność badawczą prowadzoną pod kierownictwem profesora (w tym przypadku kształtowanie osobowości dokonuje się w wyniku wspólnego rozwiązywania problemów, rozmów i oddziaływania osobistego przykładu).

Zgodnie z pierwszą tradycją podejmowane są próby przełożenia angielskiego wzoru zadań edukacyjnych na współczesne realia. Czasami wymieniane są cechy, jakie uniwersytet powinien kształtować u swoich wychowanków. I tak, absolwent uniwersytetu powinien umieć: rozwiązywać problemy, twórczo wykorzystywać posiadaną wiedzę i umiejętności, sprostać niepowodzeniom oraz przeciwnościom losu. Ponadto powinien mieć zdolność angażowania się w ważne, dalekosiężne sprawy, ale z „otwartymi oczami” i gotowością krytycznego osądu (por. Reeves 1990). Page Smith twierdzi, iż najważniejszą zaletą, jaką powinien ukształtować uniwersytet u swoich wychowanków jest odwaga: odwaga stawiania śmiałych tez, podejmowania mało popularnych tematów oraz odwaga cywilna (Smith 1990).

Z kolei Tadeusz Czeżowski, omawiając zadania edukacyjne uniwersytetu, podkreśla wagę kształtowania indywidualności. Jest ono wszechstronnym rozwijaniem możliwości jednostki, a zwłaszcza pierwiastka twórczego. Pisze on: „twórczość osiąga się kształtując samodzielność myślenia; nie będzie bowiem twórczy, kto jedynie przyjmuje utarte schematy myślenia, przeciwnie zaś – własne, samodzielne spojrzenie na rzeczywistość, własne, należycie uzasadnione zdanie jest przejawem twórczego umysłu. Aby zaś taką samodzielność myślenia uzyskać, potrzeba trzech rzeczy: kultury intelektualnej, kultury moralnej i kultury estetycznej” (Czeżowski 1994a, s. 33). W podobnym duchu wypowiedział się Jacek Kurczewski, mówiąc o przygotowaniu studentów do uczestnictwa w kulturze uniwersalnej (Kurczewski 1994). Najczęściej jednak zadania te są formułowane ogólnie: jako rozwój intelektu, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze (narodowej, europejskiej, światowej) i/lub do pełnienia ról obywatelskich.

Powstaje pytanie: Czy współczesny masowy i wielofunkcyjny uniwersytet może prawidłowo realizować te funkcje?

Sprawa ta była już poruszona w niniejszym tekście. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na dwa – szeroko dyskutowane – aspekty. Przede wszystkim podawana jest w wąt-

pliwość możliwość realizacji tych zadań bez osobistego oddziaływania profesora. Tymczasem sytuacją typową dla masowych szkół wyższych są wykłady prowadzone dla wielkich grup studenckich, nierzadko przy użyciu środków audiowizualnych. W związku z tym stawiane są pytania w rodzaju: Czy krytycyzmu wobec napotykaných idei lub miłości do ludzi można nauczyć z zadanych do przeczytania książek i skryptów?

Następnym problemem jest kwestia, którą można by określić mianem „omnikognitywności”, wychodzącej z założenia, że uczyć trzeba wszystkiego, gdyż wszelka wiedza jest równie ważna. Zdaniem przeciwników tego stanowiska, takie podejście prowadzi do przeładowania programu i sprowadzenia edukacji do roli komputera służącego ogromną ilością informacji. Druga strona argumentuje natomiast, iż uznanie edukacyjnej ważności lub nieważności danej wiedzy w przypadku nauk humanistycznych i społecznych wymagałoby znalezienia konsensu po negocjacjach z wszystkimi zainteresowanymi stronami, inaczej bowiem mógłby to być program propagujący raczej jednej opcji politycznej, kulturowej czy religijnej.

Jakie jest wyjście z sytuacji? Niektórzy wierzą, iż można zbudować programy edukacyjne służące wymienionym tutaj zadaniom i uzyskać poparcie środowiska akademickiego potrzebne do ich wprowadzenia. Są oni przekonani, że realizację funkcji wychowawczej mógłby zapewnić odpowiedni dobór lektur oraz dyskusje ze studentami na temat literatury, filozofii i nauk matematyczno-przyrodniczych. Tradycjonałiści uważają, iż konieczny jest powrót do kształcenia studentów w małych grupach, odbudowa małych wspólnot akademickich. Nie są jednak zgodni, czy głównym celem tej wspólnoty powinno być nauczanie (wzór Newmanowski), czy badania naukowe prowadzone wspólnie przez mistrzów i ich uczniów (wzór uniwersytetu liberalnego).

Przedstawione wyżej kontrowersje i uwagi krytyczne dotyczące realizacji przez uniwersytety szeroko pojętej funkcji edukacyjnej odnoszą się przede wszystkim do jakości kształcenia studentów młodszych lat studiów. Kształcenie na wyższych poziomach (magisterskim czy doktorskim) prezentuje się lepiej. Nie ma ono już typowych cech kształcenia masowego. Poza tym na tych poziomach często „ukrywają się” najlepsi uczeni, w ucieczce przed nauczaniem przeciętnych studentów i działalnością utylitarną. Otaczają się oni najzdolniejszymi studentami i wraz z nimi tworzą zamknięte enklawy, noszące najważniejsze cechy uniwersytetu liberalnego. Pomagają im w tym zazwyczaj władze uczelni, zainteresowane utrzymaniem w swych murach wybitnych uczonych i ich uczniów (Shils 1984; Sowell 1993). Dzięki temu zapewniona jest realizacja następnego podstawowego zadania uniwersytetu, tj. kształcenia młodej kadry.

Odrębny problem stanowi kształcenie zawodowe na poziomie uniwersyteckim. Zwolennicy modelu rynkowego (realizacja zapotrzebowań otoczenia społecznego) uważają, iż uniwersytet powinien mieć bardzo otwartą ofertę edukacyjną i poza studiami akademickimi organizować najróżniejsze formy kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. Zdaniem tradycjonalistów natomiast powinien on przygotowywać do wykonywania zawodów wymagających kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Innymi słowy – do profesji wymagających fundamentalnej wiedzy, a nie w przeważającej mierze praktycznych umiejętności.

W ostatnim trzydziestoleciu wielu specjalistów zajmujących się problemami funkcjonowania nauki i edukacji jako chorobę numer jeden obecnego świata i współczesnego uniwersytetu określa – jak już wspominałam – relatywizm i „omnikognitywność” (Berger 1969; Shils 1984; Bovone 1990; Smith 1990; Kołakowski 1994). W naukach społecznych ustale-

nia są tylko zweryfikowanymi hipotezami, wynikającymi z jednej z wielu teorii. W świetle innej teorii mogą one się okazać błędne. Prowadzi to do wzajemnego zwalczania się relatywistów relatywizmami (Berger 1969). „Prawdy” ustalane przez naukę stają się tylko jedną z wielu możliwych interpretacji. Miejsce „domu prawdy” zajęło przedsiębiorstwo przemysłowe – firmy konsultacyjne i instytuty badań rynkowych (Volanen 1990). Na gruncie polskim problem ten wyraźnie wystąpił w wypowiedzi Mariana Grabowskiego. Stwierdził on, iż istotą pracy naukowej jest obecnie badanie detali. „Przeciwko studiom detalu trudno opowiadać, można je jednak nader często i zasadnie podejrzewać o nieistotność. Olbrzymia większość prawd, którymi się zawodowo zajmujemy (gdybym mógł, nie naruszając reguł języka, zdrobnić tutaj to słowo «prawda», to niechybnie bym to uczynił), nikomu nie szkodzi, ale i niczemu nie pomaga. Są miałki i byle jakie. Ma to poważne konsekwencje od strony egzystencjalnej: ten rodzaj prawd nie potrzebuje świadków. Nie musi mieć odkrywców, którzy odważnie organizują duże obszary rzeczywistości, świadomych ceny zwycięstwa i ryzyka takiej działalności. Nie trzeba umieć świadczyć pomimo przeciwności ani posiadać odwagi myślenia. Jeśli już, to w stopniu minimalnym” (Grabowski 1994, s. 71). Podobnie jak Edward Shils, cytowany autor widzi wyjście z tej sytuacji w powrocie do metody krytycznej, biorącej początki od kartezjańskiego wątpienia. Jest to bowiem radykalna metoda walki o prawdę. „To ją zdradzamy podejmując szeroko zakrojone badania w celu np. zliczenia ziarenek piasku na plaży i nie wątpiąc ani przez chwilę w sens takiego przedsięwzięcia. Ideał prawdy naukowej domaga się ostrego zmysłu krytycznego, radykalności w odrzucaniu pozorów. Grzeszymy przeciw niemu” (Grabowski 1994, s. 73).

Tradycjonałiści głoszą potrzebę powrotu świata duchowego w mury uniwersytetu, powrotu jasno określonych standardów moralnych, estetycznych i naukowych. Występują wśród nich głosy wzywające do przełamania kanonu nauki pozytywistycznej, która zawiodła w podstawowych sprawach związanych z egzystencją człowieka. W argumentacji dotyczącej tego problemu Page Smith wspiera się wypowiedziami takich autorytetów jak Karl Jaspers i Hannah Arendt. Przełamanie obecnie panującego kanonu powinno doprowadzić do ukształtowania się nowego rozumienia nauki. Page Smith uważa, że powinno się ono ukształtować na podstawie syntezy dwóch poprzednich kanonów: chrześcijańskiego (teza) i świeckiej demokracji (antyteza). Nie mówi on jednak, jak to można osiągnąć i jakie elementy tych tradycji należałoby uwzględnić (Smith 1990, s. 304).

Tradycjonałiści opisują dzień dzisiejszy uniwersytetu w ciemnych barwach. W ich wypowiedziach dominuje przekonanie, iż uniwersytet powinien powrócić do starych, wypróbowanych form działalności. Gdyby postanowiono zrealizować ich marzenia, należałoby się wycofać z wielu form aktywności (w przypadku Stanów Zjednoczonych) lub nie próbować ich rozwijać (kraje europejskie). Trzeba byłoby zrezygnować z wielu form edukacji zawodowej, a także ograniczyć badania stosowane oraz działalność ekspercką i doradczą. Powstaje pytanie: Czy cena powrotu do starych wzorów nie byłaby za wysoka? Poza tym, czy byłaby to droga właściwa?

Jednak wiele spostrzeżeń poczynionych przez tradycjonałistów jest trafnych. Opiswane zagrożenia występują, ale czy dominują w życiu uniwersytetów?

Odpowiedzi na to pytanie są różne: od katastroficznych do bardzo optymistycznych. W dyskusji dominuje opcja „środkowa”. Zwolennicy tej opcji uważają, iż w czasie ostatnich dziesięcioleci powstawały znakomite prace naukowe, wykonane zarówno przez uczonych trzymających się z dala od badań stosowanych, jak i tych, którzy łączyli w swojej pracy te

dwa nurty działalności. Ich zdaniem, nie ma także podstaw, by sądzić, iż wyniki nauczania uniwersyteckiego są obecnie gorsze niż dawniej. Tradycjoniści już od ponad stu lat ostrzegają przed zachodzącymi zmianami i marzą o powrocie do utopijnych „złotych czasów”. Niemniej opisywane przez nich zagrożenia występują i należy o nich dyskutować oraz zastanowić się, w jaki sposób można bronić uniwersytetu przed nadmiernym urynkowaniem jego działalności.

Zdaniem Derka Boka, aby temu zapobiec, każdy uniwersytet powinien określić odpowiedni dla siebie sposób odpowiedzi na oczekiwania otoczenia społecznego. Podejmując taką próbę, władze uniwersytetu powinny odpowiedzieć na trzy pytania. Po pierwsze: Jak ważna jest potrzeba zgłaszana przez otoczenie społeczne i czy uniwersytet może ją zrealizować? Jest oczywiste, iż nie powinien on angażować ludzi i zasobów w działalność trywialną z punktu widzenia nauki, w problemy nierozwiązywalne albo takie, które inne instytucje mogą rozwiązać z lepszym skutkiem. Po drugie: Czy realizacja zamówienia nie godzi w wolność jednostek, zarówno profesorów, jak i studentów, a zwłaszcza w wolność formowania swojego światopoglądu i wyrażania opinii? I ostatnie pytanie: Jaki wpływ będzie miała podejmowana działalność na funkcjonowanie uniwersytetu? Czy nie będzie zbyt obciążająca czasowo dla profesorów? Czy nie zagraża autonomii lub podstawowym formom działalności uczelni? Władze uniwersytetu powinny chronić instytucję przed naciskami zewnętrznymi, które próbowałyby ingerować w podstawowe uprawnienia akademickie, takie jak rekrutacja studentów, zatrudnianie nauczycieli akademickich czy kształtowanie programów nauczania (Bok 1982, s. 302).

Innej odpowiedzi udzielił Clark Kerr. Jego zdaniem, zmiany, które zaszły na uniwersytetach są ogromne. Masowość i uzawodowienie kształcenia obniżyły jego jakość i zasadniczo zmieniły instytucje szkolnictwa wyższego, łącznie z uniwersytetami. Jedynie uniwersytety elitarne przetrwały w nie zmienionej zasadniczo treści i formie. W dalszym ciągu – obecnie nawet bardziej niż w przeszłości – stosują one selektywne zasady przyjęć na studia. Możliwość utrzymywania selektywności zapewnia im wielość źródeł finansowania (fundusze państwowe i prywatne). Dysponują one dużymi pieniędzmi, ponieważ mają do zaoferowania najwyższy poziom wiedzy i umiejętności. Są to walory coraz bardziej cenione przez państwo, a także przez inne instytucje, gdyż konkurencja ze strony innych uczelni osłabła, a zapotrzebowanie na wiedzę i najwyższe kwalifikacje wzrosło (por. Kerr 1982).

Na podstawie doświadczeń amerykańskich i obserwacji rozwoju sytuacji w szkolnictwie wyższym w krajach europejskich należy przypuszczać, iż zróżnicowanie między instytucjami szkolnictwa wyższego będzie się powiększać, nawet między uczelniami typu uniwersyteckiego. Siłą uczelni elitarnych będzie jakość przyjmowanych studentów, jakość absolwentów i jakość rezultatów pracy naukowej. Z kolei atutem pozostałych szkół wyższych będzie duża liczba studentów, szeroka oferta zawodowa oraz świadczenie usług wobec otoczenia społecznego, nie wymagające zaangażowania wybitnych uczonych.

Postępujące zróżnicowanie między uniwersytetami powoduje zaniepokojenie opinii publicznej w wielu krajach. Postrzegane jest ono bowiem jako odcięcie możliwości otrzymania dobrego wykształcenia dla większości przedstawicieli młodego pokolenia. Dlatego też w wielu krajach europejskich od początku lat osiemdziesiątych problem zapewnienia i doskonalenia jakości stał się tematem numer jeden w dyskusjach dotyczących funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego.

Cele i zadania uczelni typu uniwersyteckiego w świetle wyników badań przeprowadzonych w Polsce

Wszystkie trzy typy instytucji szkolnictwa wyższego objęte badaniami, tj. uniwersytety, politechniki i wyższe szkoły pedagogiczne, należy zaliczyć do uczelni uniwersyteckich, gdyż podstawową formą kształcenia są w nich studia magisterskie.

Politechniki i wyższe szkoły pedagogiczne nie dysponują wprawdzie tak szeroką ofertą edukacyjną jak tradycyjne uniwersytety, lecz nie ograniczają też swej działalności jedynie do realizacji zadań typowych dla zawodowych szkół wyższych. Można oczekiwać, iż, w odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne, uczelnie te już w niedalekiej przyszłości rozszerzą uniwersytecki typ kształcenia lub „uzawodowią” swoją ofertę i staną się szkołami zawodowymi. Rozwój zapotrzebowania na wiedzę we współczesnych społeczeństwach, omówiony na początku tego opracowania, pozwala przypuszczać, iż wiele uczelni o charakterze uniwersyteckim, mających profil zawodowy, będzie dążyć zarówno do wprowadzania nowych dziedzin kształcenia, jak i do powiększenia swego potencjału badawczego. Jest więc prawdopodobne, iż przekształcą się one w jeden z nowych typów uniwersytetów: albo w uniwersytet techniczny, albo też w uniwersytet zintegrowany (*comprehensive* – w Wielkiej Brytanii, *Gesamthochschule* – w Niemczech). Los tych uczelni będzie zależał od posiadane-go potencjału naukowego, od zapotrzebowania otoczenia społecznego na wiedzę i kwalifikacje oraz od polityki edukacyjnej państwa.

Problemy te znalazły miejsce w naszych badaniach kwestionariuszowych zrealizowanych w 1993 r. na (liczącej 1653 osoby) próbie reprezentacyjnej pracowników naukowo-dydaktycznych trzech typów szkół wyższych: uniwersytetów, politechnik i wyższych szkół pedagogicznych.

W ankiecie zadaliśmy respondentom wiele pytań dotyczących zadań i funkcji, jakie powinna pełnić ich uczelnia oraz oceny ich realizacji. Chodziło nam o ustalenie zasięgu uznania przez nauczycieli akademickich trzech typów szkół wyższych różnych działań, które mogą podejmować wyższe uczelnie we współczesnym świecie.

Oczywistym zadaniem uczelni jest kształcenie studentów. Wszyscy respondenci, którzy odpowiedzieli na to pytanie, wymienili jakąś aktywność wchodzącą w zakres tego typu działalności (zaliczając do tej funkcji przygotowanie do zawodu). Wszystkie pozostałe zadania mają charakter mniej oczywisty. Już proste rozkłady procentowe, przedstawione w tabeli 1, wskazują na występujące różnice. Przede wszystkim w wyższych szkołach pedagogicznych wskazywano na ważność przygotowywania studiującej młodzieży do wykonywania zawodu, podczas gdy na uniwersytetach i politechnikach większą wagę przywiązywano do działalności badawczej. Ponadto na politechnikach – w odróżnieniu od dwóch pozostałych typów uczelni – prowadzenie badań będących wynikiem zapotrzebowania otoczenia społecznego zarysowuje się jako jedna z podstawowych form aktywności.

Ogólnie jednak należy stwierdzić, iż rozkład odpowiedzi na pytanie otwarte na temat podstawowych zadań uczelni (tabela 1) wskazuje na dominację funkcji kształceniowych nad funkcjami badawczymi. Mniej niż połowa pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetów i politechnik wymieniła jako podstawowe zadanie macierzystej uczelni prowadzenie działalności badawczej. Taki stan rzeczy jest bardzo odległy od wzoru uniwersytetu liberalnego. Bardziej przypomina rzeczywistość doświadczaną na masowych uniwersytetach Zachodu, gdzie możliwość prowadzenia badań jest przywilejem zarezerwowanym dla

najlepszych lub dla utalentowanych w zdobywaniu pieniędzy na ten cel. Należy podkreślić, iż pytanie nie dotyczyło doświadczanej rzeczywistości, lecz zadań, jakie powinna realizować dana uczelnia. Odpowiedzi udzielone przez pracowników akademickich wskazują na aprobowanie przez nich wzoru uczelni uniwersyteckiej o wyraźnej przewadze zadań edukacyjnych. W świetle dyskusji toczącej się w naszym kraju jest to ustalenie bardzo ważne, gdyż rozmiąca się ono z obiegowym sądem, w myśl którego funkcje badawcze uczelni są równie powszechnie uznawane przez środowisko akademickie jak jej funkcje edukacyjne.

Tabela 1
Podstawowe zadania macierzystej placówki według typu uczelni
(badanie z 1993 r., w %)^a

Zadania uczelni	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
Kształcenie	75,7	77,4	76,0
Przygotowanie do zawodu	30,9	36,7	53,6
Badania naukowe ^b	44,4	48,5	26,5
Badania stosowane – dla gospodarki, regionu, kraju	9,3	22,6	3,6
Doskonalenie kadry	18,2	17,3	25,0
Wychowywanie	9,7	8,8	11,1
Rozwój cywilizacyjny kraju, regionu	8,9	3,1	7,1
Kontakty z innymi ośrodkami naukowymi	8,5	7,2	2,0
Brak odpowiedzi	14,9	13,3	11,2
Liczba badanych (N = 1650)	736	715	199

^a Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi. Próba liczyła 1653 osoby. Dla trzech osób brak danych na temat miejsca zatrudnienia.

^b Do tej kategorii (pytanie otwarte) zaliczono odpowiedzi, w których wymieniano badania podstawowe lub badania naukowe, w niektórych przypadkach (gdzie udzielano odpowiedzi bardzo ogólnych) nie da się wykluczyć, iż respondenci mieli również na myśli badania stosowane.

Analiza współczynników korelacji Pearsona wykazała, że dwa zadania szkół wyższych, a mianowicie kształcenie i badania, skupiają wokół siebie odmienne zestawy zmiennych (tabela 2). Tworzą one dwa odmienne typy rozumienia podstawowej misji uczelni¹.

W pierwszym typie misji, wspólnym dla uniwersytetów i politechnik, podstawową rolę odgrywa kształcenie studentów w połączeniu z trzema innymi zadaniami: działalnością badawczą oraz przygotowywaniem do zawodu i wychowywaniem studentów. Ten typ misji stanowi współczesną kontynuację angielskiego wzoru uniwersytetu (opisanego przez J.H. Newmana), zgodnie z którym jego najważniejsze funkcje sprowadzają się do kształcenia i wychowywania młodzieży. Współczesną modyfikacją tego wzoru stanowi dołączenie trzeciej funkcji, a mianowicie przygotowywania młodzieży do zawodu; funkcji, której związek z podstawowym zadaniem jest silniejszy niż prowadzenia badań i wychowywania studentów. Związek ten wskazuje na znaczną ewolucję owego tradycyjnego wzoru w kierunku ros-

¹ Konfiguracja podstawowych zadań uczelni nie wykazała statystycznie istotnego związku z zajmowanym stanowiskiem (asystent, adiunkt, profesor „uczelniany”, profesor „belwederski” – „tytułarny”).

nącego znaczenia przygotowywania do zawodu w ofercie edukacyjnej uczelni typu uniwersyteckiego.

Tabela 2
Współczynniki korelacji Pearsona między podstawowymi zadaniami i typem uczelni
(badanie z 1993 r.)^a

Zadania uczelni	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
Kształcenie			
Przygotowanie do zawodu	0.38	0.41	0.62
Badania	0.30	0.25	–
Wychowywanie	0.14	0.12	–
Badania			
Kształcenie	0.30	0.25	–
Przygotowywanie do zawodu	–0.13	–0.12	–
Badania dla gospodarki, regionu, kraju	0.35	0.56	0.32

^a Zmienne poddane analizie korelacyjnej rekodowano zerojedynkowo; współczynniki korelacji istotne statystycznie na poziomie $p < \text{lub} = 0.001$.

W wyższych szkołach pedagogicznych misja oparta na kształceniu studentów jest połączona wyłącznie z przygotowaniem młodych ludzi do wykonywania zawodu. Związek statystyczny między omawianymi dwoma elementami misji jest w tych szkołach zdecydowanie silniejszy niż na uniwersytetach i politechnikach. Świadczy to, iż w misji edukacyjnej realizowanej przez wyższe szkoły pedagogiczne przeważają cele nadające im charakter uczelni zawodowych.

W drugim typie misji głównym zadaniem jest prowadzenie badań naukowych (podstawowych). Na uniwersytetach i politechnikach z tak definiowaną misją na ogół współwystępuje prowadzenie badań stosowanych oraz kształcenie studentów. Ponadto towarzyszy temu tendencja do wykluczania z tego wzoru przygotowywania studentów do wykonywania zawodu. Powyższe tendencją dowodzą, iż ten typ misji stanowi pewną kontynuację tradycji uniwersytetu liberalnego, zachowanej (z pewnymi modyfikacjami dotyczącymi wzrostu znaczenia badań stosowanych) przez uniwersytety elitarne o nastawieniu badawczym.

W wyższych szkołach pedagogicznych misja badawcza jest słabiej obecna. Jako na podstawowe zadanie uczelni wskazało na nią bowiem tylko 26% badanych. Jest charakterystyczne, iż w przypadku uczelni tego typu misja ta nie jest łączona przez badanych z działalnością kształceniową.

Wśród wymienionych przez pracowników naukowo-dydaktycznych ośmiu zadań uczelni, trzy pozostałe zadania, wymieniane przez nieliczne grupy respondentów, nie mieszczą się w żadnej z dwóch wyodrębnionych misji uczelni, a mianowicie: kształcenie kadry, rozwój cywilizacyjny kraju i regionu oraz współpraca z innymi ośrodkami naukowymi.

Prowadzenie działalności na rzecz rozwoju cywilizacyjnego kraju i regionu jest jednym ze sposobów stosowania wiedzy na rzecz dobra publicznego. Pod tym hasłem zakodowano w badaniach wszystkie wypowiedzi respondentów mówiące o potrzebie wypowiedziania się, a także pełnienia przez społeczność akademicką ich uczelni funkcji ekspercko-doradczych

w ważnych sprawach publicznych. Wart podkreślenia jest fakt, iż ten typ działalności postrzegany jest jako jedno z podstawowych zadań szkół wyższych przez stosunkowo niewielu respondentów, i to w większości zatrudnionych w uniwersytetach oraz w wyższych szkołach pedagogicznych.

Jednym z elementów świadczących o dobrej ocenie funkcjonowania własnej uczelni jest przekonanie, że są w niej realizowane wszystkie podstawowe zadania. Najmniej osób wyrażających taką opinię znajduje się wśród pracowników wyższych szkół pedagogicznych (28%), następnie – politechnik (31%), a najwięcej – wśród pracowników uniwersytetów (38%)². Jednak zdecydowana większość respondentów oceniła swoje uczelnie mniej pozytywnie: 51% ogółu respondentów (różnice między typami szkół są minimalne i nieistotne statystycznie) stwierdziło, iż są w nich realizowane tylko niektóre z tych zadań. Byli też respondenci bardzo surowo oceniający realizację podstawowych funkcji uczelni: 16% respondentów z wyższych szkół pedagogicznych, 13% z politechnik i 10% z uniwersytetów oceniło, iż żadna z tych funkcji nie jest realizowana przez ich macierzystą uczelnię. Tę najsurowszą ocenę wyrażali w zbliżonych proporcjach pracownicy akademicki usytuowani na różnych szczeblach stanowisk naukowych. Jedynym wyjątkiem są pracownicy uniwersytetów, wśród których wraz ze wzrostem stanowiska malała liczba surowych krytyków (od 13% wśród asystentów do 5% wśród profesorów tytularnych).

Ponad 60% pracowników naukowo-dydaktycznych trzech typów szkół wyższych stwierdziło, iż podstawowe zadania w większym lub mniejszym zakresie nie są realizowane przez ich uczelnie. Fakt ten należy uznać za jeden z dowodów świadczących o kryzysie instytucji szkolnictwa wyższego. Ponieważ mówi się o nim od wielu lat, i to w większości krajów europejskich, należy odpowiedzieć na pytanie, czy jego przyczyny i objawy są u nas podobne, czy też odmienne.

Zarówno w pytaniu otwartym dotyczącym przyczyn braku realizacji podstawowych zadań przez ich uczelnie, jak i w wolnych wypowiedziach zamieszczonych na końcu ankiety respondenci wskazali na kilka powodów:

- trudności finansowe związane z działalnością badawczą;
- politykę kadrową;
- brak bodźców do lepszej pracy;
- niską jakość kształcenia;
- słabe związki z otoczeniem społecznym.

Wymienione problemy występują w wielu krajach, lecz różnią się stopniem natężenia, co zarazem pozostaje w związku z głębokością zachodzącego kryzysu.

Powszechnie uznawanym zadaniem uczelni typu uniwersyteckiego jest kształcenie studentów, definiowane jako kształcenie intelektu i/lub jako przygotowanie zawodowe. W okresie redefiniowania zadań stojących przed współczesnym uniwersytem, a przede wszystkim wobec presji otoczenia społecznego na uzawodowienie kształcenia, ważne jest, jak nauczyciele akademicki oceniają ofertę edukacyjną swoich uczelni. Ponadto fakt, iż w badaniach z 1984 r. zadano respondentom bardzo podobne pytanie umożliwia porównanie tych ocen w dwóch odmiennych okresach funkcjonowania szkół wyższych.

² W stosunku do danych z 1993 r., gdy w tekście jest mowa o różnicach procentowych, to oznacza, że poziom istotności (test *chi*-kwadrat) jest nie większy niż 0.01.

W zestawieniu danych empirycznych zawartych w tabeli 3 wyraźnie widać kierunek tendencji rozwojowych w trzech typach uczelni³. Przede wszystkim na uniwersytetach i politechnikach wzrosła obecnie, w porównaniu z rokiem 1984, względna liczba osób przekonanych, iż kształcenie nakierowane na rozwój intelektualny studentów zajmuje dostatecznie dużo miejsca w ofercie edukacyjnej ich uczelni. Jest to opinia zdecydowanie dominująca wśród pracowników akademickich. Inaczej prezentuje się sprawa przygotowywania do pracy zawodowej, zwłaszcza w przypadku uniwersytetów, gdyż właśnie tam w 1993 r. zdecydowanie więcej osób (w liczbach względnych) niż poprzednio wyraziło przekonanie, iż kształcenie jest w zbyt małym stopniu ukierunkowane na przygotowanie do pracy zawodowej. Wzrost ten jest tak znaczny, że obecnie na uniwersytetach jest relatywnie najwięcej osób (w porównaniu z dwoma pozostałymi typami szkół wyższych) wyrażających tę opinię. Najmniejsze zmiany w ocenach profilu nauczania wystąpiły w wyższych szkołach pedagogicznych.

Tabela 3

Opinie dotyczące ukierunkowania kształcenia według typów uczelni; zestawienie wyników badań z lat 1984 i 1993 (w %)^a

Opinie na temat kształcenia ^b	Uniwersytety		Politechniki		Wyższe szkoły pedagogiczne	
	1984	1993	1984	1993	1984	1993
Jest ono ukierunkowane na przygotowanie teoretyczne i rozwój intelektualny w:						
– odpowiednim stopniu	46,8	59,6	37,2	59,2	36,8	44,3
– zbyt małym stopniu	35,9	33,2	39,7	30,6	37,6	40,1
– zbyt dużym stopniu	–	3,4	–	5,4	–	7,8
– brak zdania	17,3	3,8	23,1	4,8	26,5	7,8
Jest ono ukierunkowane na przygotowanie do pracy zawodowej w:						
– odpowiednim stopniu	39,3	36,6	44,7	43,8	53,6	53,8
– zbyt małym stopniu	43,7	53,0	40,2	46,2	35,2	35,4
– zbyt dużym stopniu	2,6	2,5	4,3	3,1	1,6	2,6
– brak zdania	14,4	7,9	10,8	6,8	9,6	8,2
Liczba badanych (N)	387	736	564	715	125	199

^a Porównywane zbiorowości nie są identyczne, ponieważ w 1984 r. w badaniach nie uwzględniono asystentów.

^b W pytaniu zadanym w 1984 r. w części dotyczącej przygotowania teoretycznego nie było możliwości odpowiedzi „w zbyt dużym stopniu”, co najprawdopodobniej wpłynęło na zwiększenie liczby osób nie mających zdania w tej kwestii.

³ W każdym przypadku, gdy dane z 1984 r. są porównywane z danymi z 1993 r. przyjęto, że różnicę 10 punktów procentowych lub większą interpretuje się jako „dużą”; w przypadku mniejszych różnic punktów procentowych, ze względu na trudność w oszacowaniu rozmiaru błędu statystycznego dla dwóch porównywanych populacji, interpretacje są bardzo ostrożne. Przy liczebności próby około 500 respondentów różnice są statystycznie istotne (na poziomie $p < .05$) już od sześciu punktów procentowych.

Charakteryzując bardzo ogólnie środowiska trzech analizowanych typów uczelni należy stwierdzić, że pracownicy politechnik są podzieleni w ocenie realizacji przez ich uczelnie dwóch zadań: rozwoju intelektualnego i przygotowania zawodowego; mniej więcej tyle samo przedstawicieli tego środowiska jest zdania, że zadania te są realizowane „w odpowiednim stopniu”, jak i „w zbyt małym stopniu”. Pracownicy uniwersytetów wskazują natomiast zdecydowanie częściej na niedobór przygotowania do pracy zawodowej w ofercie edukacyjnej uczelni, zaś nauczyciele akademicy z wyższych szkół pedagogicznych częściej wskazują na niedostatek kształcenia nastawionego na rozwój intelektu.

Jednym z podstawowych powodów wprowadzania zmian w ofercie kształceniowej szkół wyższych jest chęć wyjścia naprzeciw potrzebom społecznym, a przede wszystkim realizacji oczekiwań studenckich. W przeszłości nauczyciele akademicy wskazywali na bierność studentów, wśród których jeszcze w 1990 r. około 50% studiowało zgodnie z zasadą „byle nie oblać” (Wnuk-Lipińska 1992b, s. 48-53). W 1993 r. 53% pracowników naukowo-dydaktycznych stwierdziło, że ze strony środowiska studenckiego płyną sygnały informujące o ich stosunku do otrzymywanej wiedzy; 32% respondentów wskazało, iż studenci domagają się silniejszego ukierunkowania programu na przygotowanie zawodowe, a 8% – na rozwój intelektualny i przygotowanie teoretyczne. Rozkład procentowy opinii w tej sprawie jest zbliżony we wszystkich trzech typach uczelni.

Aby umożliwić analizę zjawisk zachodzących wewnątrz uniwersytetów, wprowadzono podział respondentów według grup dyscyplin. Uniwersytety, zgodnie z wzorem określonym przez tradycję, mają najszerszą reprezentację dziedzin wiedzy. W jej skład wchodzi: nauki matematyczno-przyrodnicze, humanistyczne, prawne, społeczne, ekonomiczne i inne (w kategorii „inne” znalazło się bardzo niewielu respondentów).

Analiza korelacyjna wykazała pewne charakterystyczne tendencje w uniwersytetach. Okazało się bowiem, że formułowanie przez studentów oczekiwań związanych z większym uzawodowieniem programu wiąże się ze studiami na wydziałach społecznych i ekonomicznych, nie pojawia się natomiast na wydziałach matematyczno-przyrodniczych (współczynniki korelacji w przypadku nacisku studentów na większe uzawodowienie programu wynoszą: dla nauk społecznych 0.20, ekonomicznych 0.13, a matematyczno-przyrodniczych -0.18^4). Związek dodatni obserwuje się ponadto między wydziałami humanistycznymi a naciskami studentów na większe ukierunkowanie programu na rozwój intelektualny i przygotowanie teoretyczne (0.13).

Na tej podstawie można sądzić, że w najbliższych latach oczekiwania studenckie na wydziałach społecznych i ekonomicznych będą wzmacniać działania zwolenników większego uzawodowienia programów uniwersyteckich na tych kierunkach studiów.

W dyskusji trwającej od XIX w. wiele miejsca zajmuje funkcja wychowawcza uczelni. Pozostają przy tym określeniu, ponieważ jest ono szerokie i mieści w sobie zarówno kształtowanie indywidualności, jak i przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich oraz kształcenie do uczestnictwa w kulturze. W pytaniu otwartym o podstawowe zadania uczelni wymieniło tę funkcję około 10% respondentów.

W minionym okresie historycznym wychowywanie studentów przez odgórnie narzucone działania miało prowadzić do ukształtowania warstwy „inteligencji socjalistycznej”. Nauczy-

⁴W każdym przypadku, gdy w tekście podawane są współczynniki korelacji Pearsona, oznacza to, iż są one istotne statystycznie, a poziom istotności jest mniejszy lub równy 0.01.

ciele akademicy, pytani w 1984 r. o wychowywanie studentów, twierdzili, iż należy to robić, ale nie przez odgórnie narzucone programy (zwolennicy takich programów stanowili jedynie 16% badanych osób), lecz przez własne oddziaływanie (50% respondentów). Miało ono prowadzić do ukształtowania lub umocnienia w wychowankach walorów związanych z dobrym wykonywaniem roli zawodowej oraz uczciwości i odwagi obywatelskiej (Najduchowska 1990b).

W 1993 r. zdecydowana większość (62%) pracowników naukowo-dydaktycznych odpowiedziała twierdząco na pytanie, czy powinni wychowywać studentów. Zróżnicowanie pod tym względem występuje nie tyle między uczelniami, ile raczej między starszą i młodszą kadrą. Im wyższe stanowiska zajmowali respondenci, tym większą wyrażali aprobatę dla pełnienia zadań wychowawczych przez nauczycieli akademickich (od aprobaty wyrażanej przez około 50% asystentów w trzech typach uczelni do ponad 70% profesorów tytularnych).

Wychowywanie młodzieży było dość sporadycznie wymieniane przez pracowników naukowo-badawczych jako jedno z podstawowych zadań uczelni. Lecz, zapytani wprost, w większości odpowiadali twierdząco na pytanie, czy pracownicy akademicy powinni wychowywać studentów. Z dalszych wypowiedzi respondentów, informujących, na czym wychowywanie to ma polegać (pytanie otwarte), wynika, iż wychowywanie studentów traktują oni raczej jako indywidualny obowiązek niż jako realizację wspólnego dla uczelni zadania.

Najszerzej aprobowanym sposobem wychowywania jest własny przykład – wymieniło go bowiem 40% respondentów, a następnie oddziaływanie oparte na osobistym kontakcie (12%) oraz kształtowanie cech poprzez działalność dydaktyczną: wykłady, lektury (10% badanych osób).

Niewielu nauczycieli akademickich wyraziło przekonanie, iż można wychowywać obywatela pośrednio, za pomocą doboru treści, a nie przez osobiste oddziaływanie. Powracamy zatem do poruszanej już kwestii: czy zadaniem realizowanym przez masową szkołę wyższą – w której rzadko się zdarza bezpośredni kontakt między nauczycielem i wychowankiem – może być działalność wychowawcza, polegająca na przekazywaniu studentom określonych wartości czy wzorów osobowych oraz ich internalizacji przez tych młodych ludzi.

W pytaniu otwartym dotyczącym cech, jakie absolwent powinien wynieść z *Alma Mater*, wymieniono około trzydziestu cech. Powyżej pięciu procent respondentów wymieniło: odpowiedzialność (35%), uczciwość (26%), tolerancję (15%), pracowitość (15%), kulturę osobistą (14%), życzliwość (11%), odwagę obrony własnych racji (9%), szacunek dla wiedzy (8%), kreatywną postawę (8%), poszanowanie dla prawdy (7%), wysokie morale (7%). Wymienione wartości stanowią wcale pokaźny zbiór cnót obywatelskich, nawiązujących w swej wymowie do tradycji, zgodnie z którą uczelnie w swej działalności nie powinny się ograniczać do kształcenia intelektu, ale także kształtować cechy charakteru wychowanków.

Jednym z podstawowych problemów, przed którym stoją szkoły wyższe zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich, jest narastająca potrzeba stosowania zasad rynkowych w prowadzonej działalności. Oznacza to przede wszystkim prowadzenie działalności edukacyjnej, eksperckiej i badawczej w formie odpłatnie świadczonych usług. Sprawa komplikuje się w przypadku kształcenia studentów, gdyż Konstytucja gwarantuje obywatelom bezpłatne nauczanie. Przyjęta interpretacja tej zasady pozwala ją stosować jedynie do studiów dziennych. Wszelkie inne formy kształcenia mogą być prowadzone odpłatnie.

We wszystkich trzydziestu pięciu uczelniach⁵ prowadzona jest odpłatnie działalność edukacyjna i badawczo-ekspertalna. Wewnątrz uczelni zauważalne są wyraźne różnice między wydziałami, gdyż z przyjętą strategią przystosowawczą związany jest rodzaj i intensywność prowadzonej działalności usługowej. Patrząc z perspektywy uczelni, można jednak dostrzec pewne symptomy kierunków rozwojowych charakterystycznych dla trzech wyróżnionych typów szkół wyższych.

W politechnikach 79% respondentów pracuje na wydziałach, na których jest prowadzona odpłatna działalność badawcza i ekspertalna. Natomiast w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych osób takich jest zdecydowanie mniej; stanowią one odpowiednio 40% i 38% respondentów. Trzeba jednak zaznaczyć, iż, według badanych osób, usługi te, jeśli występują, to mają raczej charakter sporadyczny niż stały.

W uniwersytetach usługowe prace badawcze i ekspertalne prowadzą wydziały zatrudniające przede wszystkim przedstawicieli nauk ścisłych i przyrodniczych (na takich wydziałach pracuje 54% uniwersyteckich przedstawicieli tych dyscyplin), prawnych (48%) i ekonomicznych (48%). Mniejszą aktywność pod tym względem wykazują wydziały skupiające specjalistów w naukach społecznych (36% respondentów z tych dyscyplin twierdzi, iż ich podstawowe jednostki organizacyjne prowadzą odpłatną działalność badawczo-ekspertalną), a jeszcze mniejszą – z nauk humanistycznych (19%).

Świadczenie usług badawczo-ekspertalnych przez uczelnie typu akademickiego (czy inaczej: uniwersyteckiego) na rzecz otoczenia społecznego znajduje się obecnie w centrum uwagi rządów wielu krajów. Jest ono także obiektem krytycznego zainteresowania środowiska akademickiego. Kwestia ta – jak już wspomniałam wcześniej – budzi kontrowersje w środowisku akademickim, aczkolwiek tendencje światowe zdają się przesądzać kierunek ewolucji: świadczenie usług badawczo-ekspertalnych staje się coraz trwalszym składnikiem działalności uczelni uniwersyteckich.

W Polsce zjawisko to nie występowało równomiernie we wszystkich typach uczelni, a wprowadzenie gospodarki rynkowej powinno mu nadać nowe impulsy. Interesujące jest zatem, jakie instytucje, organizacje lub ciała znajdujące się w otoczeniu społecznym badanych szkół wyższych korzystają z ich usług. Należy w tym miejscu jeszcze raz przypomnieć, iż, według badanych osób, odpłatna działalność badawcza i ekspertalna ich uczelni ma w przeważającej mierze charakter sporadyczny.

Dane zawarte w tabeli 4 wskazują, w jakich obszarach otoczenia społecznego znajdują się partnerzy zainteresowani usługową działalnością naukową i ekspertalną poszczególnych typów uczelni. Głównym zleceniodawcą prac usługowych dla politechnik pozostają państwowe zakłady pracy. Na politechnikach zarysowuje się także wyraźniej niż w przypadku dwóch pozostałych typów szkół wyższych, współpraca z firmami prywatnymi. Ważnym partnerem dla uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych pozostają instytucje państwowe: centralne i terenowe. Interesującym zjawiskiem jest fakt, iż zamówienia na usługi badawczo-ekspertalne ze strony typowych instytucji społeczeństwa obywatelskiego (organizacji i towarzystw społecznych, w tym także zawodowych i naukowych) nie pojawiają się w wypowiedziach pracowników uniwersytetów i politechnik, natomiast w przypadku wyższych szkół pedagogicznych zajmują znaczącą pozycję.

⁵ Do wyższych szkół pedagogicznych zaliczono Wyższą Szkołę Rolniczo-Pedagogiczną w Siedlcach, a do politechnik – Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie.

Tabela 4

Zlecaniodawcy badawczo-ekspertalnej działalności usługowej uczelni według opinii respondentów z trzech typów szkół wyższych (badanie z 1993 r., w %)^a

Zlecaniodawca	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
Państwowe zakłady pracy	21,3	66,7	21,7
Firmy prywatne	7,0	12,8	6,7
Instytucje państwowe	33,8	13,1	30,0
Instytucje badawcze	11,8	7,9	6,7
Komitet Badań Naukowych	4,8	6,8	10,0
Organizacje i towarzystwa społeczne	0,7	0,2	8,3
Brak danych	25,4	12,8	23,3
Liczba badanych (<i>N</i> = 873)	272	541	60

^a Procenty obliczono od liczby osób pracujących na wydziałach, na których prowadzona jest usługowa działalność badawcza i ekspertalna; odsetki nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi.

Podjmując próbę wyjaśnienia tego faktu, można zaryzykować dwa wyjaśnienia. Po pierwsze, w małych ośrodkach akademickich, w których jest ulokowana większość wyższych szkół pedagogicznych, konkurencja na lokalnym rynku jest niewielka, a zatem jeśli nawet zamówień na tego typu usługi jest niewiele, to i tak trafiają one do jedynej na danym terenie szkoły wyższej. Tymczasem sytuacja w dużych ośrodkach akademickich, w których zazwyczaj są usytuowane uniwersytety i politechniki, jest inna: istnieje tu bowiem zdecydowanie większa możliwość wyboru. Po drugie, są to na ogół zlecenia przynoszące niewielki zysk dla uczelni i dlatego w budżecie zasobniejszych szkół wyższych nie mają one takiego znaczenia jak w przypadku mniejszych uczelni lokalnych.

We wszystkich 35 szkołach wyższych prowadzona jest nie tylko odpłatna działalność badawczo-ekspertalna, ale także odpłatna działalność edukacyjna. Również w tym przypadku prowadzą ją wszystkie uczelnie, ale w ich ramach tylko niektóre wydziały. Z naszych badań wynika, że na takich wydziałach pracowało 87% respondentów z wyższych szkół pedagogicznych, 73% z uniwersytetów i 65% z politechnik.

W uniwersytetach odpłatną działalność edukacyjną prowadzą wszystkie wydziały prawne i ekonomiczne. W przypadku wydziałów zatrudniających przedstawicieli pozostałych dyscyplin (humanistyki, nauk społecznych oraz nauk matematyczno-przyrodniczych) usługi edukacyjne nie mają już tak powszechnego charakteru, gdyż około 30% respondentów z każdej z tych dziedzin nie wymieniło takiej działalności.

Działania dostosowawcze do oczekiwań otoczenia społecznego, polegające na wprowadzeniu odpłatnych form edukacji, są najszerzej podejmowane przez wyższe szkoły pedagogiczne. Na drugim miejscu znajdują się uniwersytety, ale różnice między nimi i politechnikami są niewielkie. Szeroko stosowane formy odpłatnej edukacji są takie same we wszystkich trzech typach uczelni, sprowadzają się do zaocznych i wieczorowych studiów magisterskich oraz studiów podyplomowych. Nowymi, odpłatnymi formami kształcenia, występującymi jednak w ograniczonym zakresie, i to nie we wszystkich uczelniach, są szkoły letnie, studia zawodowe i szkoły pomaturalne (kolegia). Ich dalszy rozwój będzie zależeć od akceptacji środowiska akademickiego i zapotrzebowania otoczenia społecznego.

Tabela 5

Rodzaje odpłatnej działalności edukacyjnej prowadzonej w uczelni według opinii respondentów z trzech typów szkół wyższych (badanie z 1993 r., w %)^a

Rodzaj działalności	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły pedagogiczne
Studia zaoczne i wieczorowe	59,2	51,0	76,9
Studia podyplomowe	43,6	39,0	62,3
Kursy przygotowawcze	3,3	4,1	1,5
Kursy dokształcające – zawodowe	1,9	5,9	2,5
Studia zawodowe	0,5	0,6	0,5
Szkoły letnie	7,2	2,9	4,5
Szkoły policealne, kolegia	1,6	3,2	0,5
Brak danych	0,4	0,6	0,5
Liczba badanych (<i>N</i> = 1650)	736	715	199

^a Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi.

W badanych uczelniach usługowa działalność badawczo-ekspertalna jest zdecydowanie mniej rozwinięta niż działalność edukacyjna i prowadzona jest ona przede wszystkim na politechnikach. Ale i tam ma ona raczej charakter sporadycznie wykonywanych usług niż dobrze ugruntowanego nurtu działalności. Stare związki z przemysłem osłabły z powodu złej kondycji finansowej większości przedsiębiorstw państwowych, a nowe powstają powoli. Jednak widoczna w naszych badaniach współpraca tych uczelni z firmami prywatnymi pozwala sądzić, że i w tej dziedzinie następuje postęp.

Skutki usługowej działalności edukacyjnej i badawczo-ekspertalnej należy rozpatrywać nie tylko jako odpowiedź na potrzeby zgłaszane przez otoczenie społeczne, ale także jako sposób polepszenia sytuacji finansowej uczelni. Około jednej czwartej respondentów z każdego z trzech typów badanych szkół wyższych stwierdziło, iż właśnie dzięki odpłatnej działalności edukacyjnej sytuacja finansowa ich wydziałów jest raczej dobra. Natomiast zasilanie wydziałowego budżetu z działalności badawczo-ekspertalnej nie kształtuje się już jednakowo. Najkorzystniejsza pod tym względem jest sytuacja w politechnikach, gdyż 36% respondentów pracuje na wydziałach, na których, dzięki tego typu działalności, sytuacja finansowa jest raczej dobra. Niemal równie korzystnie przedstawia się ona w uniwersytetach (31%), najmniej korzystnie zaś – w wyższych szkołach pedagogicznych (12%).

Wielorakie skutki działalności usługowej świadczonej przez wyższe uczelnie zostały szeroko omówione w literaturze przedmiotu. Na początku tego tekstu przedstawiłam główne nurty dyskusji na ten temat. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na jeden z nich. Jest nim rozwarstwianie się uczelni, a w ich ramach wydziałów, pod względem sytuacji finansowej. Bogatsze placówki, jeśli utrzymają dobrą pozycję na rynku, w niedługim czasie zwiększą swą atrakcyjność jako pracodawcy, co oznacza, iż będą mogły, z większym prawdopodobieństwem niż mniej fortunni konkurenci, utrzymać w swych murach najlepszych uczonych i zyskać nowych. Renoma szkoły wyższej jest bardzo silnie związana z jej wybitnymi profesorami, wykładającymi na niej zarówno w przeszłości, jak i obecnie. Oni to przyciągają najzdolniejszych studentów i młodych naukowców. Wokół nich tworzą się centra naukowe na najwyższym poziomie. Uczelnie, które są w stanie zatrzymać najbardziej utalentowanych nau-

kowców i studentów, za kilka lat, gdy wzrośnie konkurencyjność między szkołami wyższymi, najprawdopodobniej wywalczą dla siebie elitarną pozycję (jeśli jeszcze jej nie mają).

Podsumowanie

Ważnym problemem, wymagającym bacznej uwagi, jest postępujące uzawodowienie oferty edukacyjnej uczelni typu uniwersyteckiego. Stanowi ono reakcję na umasowienie studiów oraz na wywieraną coraz silniej presję na szkolnictwo wyższe, aby odpowiadało na potrzeby otoczenia społecznego. Masowość i uzawodowienie studiów wyższych budzą potrzebę postawienia pytania na temat kształcenia w naszym kraju przyszłych elit naukowych, politycznych i gospodarczych. Rozważając ten problem, wychodzę z założenia, iż elitarnie szkolnictwo wyższe jest potrzebne. Elitarność oznacza w tym przypadku selektywność opartą na zasadzie merytokratycznej. Zgodnie z tą zasadą, premiowane są dwie cechy: zdolności i pracowitość.

Jeśli przyjmiemy, że szkolnictwo wyższe powinno być zarazem masowe i elitarne, należałoby problem selektywności uznać za kluczowy.

Utrzymanie studiów elitarnych można zapewnić w różny sposób, poprzez istnienie selektywnych:

- typów uczelni, takich jak np. francuskie *grandes écoles*;
- poszczególnych uczelni;
- poziomów kształcenia (studia magisterskie i doktoranckie);
- enklaw w ramach poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego (elitarnie wydziały czy kierunki kształcenia).

W polskim szkolnictwie wyższym mamy do czynienia przede wszystkim z elitarnymi enklawami w ramach poszczególnych uczelni. W uczelniach o silnym potencjale naukowym takich enklaw jest oczywiście najwięcej.

Utrzymanie lub wprowadzenie wysokiej selektywności w przyjmowaniu studentów jest konieczne na studiach przygotowujących młodych ludzi do pracy naukowej i do zawodów wymagających wysokich kwalifikacji. Kształcenie elitarnie wymaga nie tylko istnienia procedur selekcyjnych przy przyjmowaniu i promowaniu studentów, ale także stosowania mechanizmów selekcyjnych w stosunku do pracowników akademickich. Wymaga ono także odpowiedniego zabezpieczenia finansowego ze strony państwa lub z innych źródeł. Mocną stroną enklaw prowadzących tego typu studia stanowi bowiem działalność ekonomicznie mało opłacalna, a mianowicie kształcenie na wysokim poziomie niewielu bardzo dobrych studentów.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, iż zachodzące obecnie zróżnicowania dotyczące misji uczelni (jej celów i zadań) przebiegają w trzech wymiarach:

- ważności funkcji badawczej;
- uzawodowienia oferty edukacyjnej;
- działalności usługowej.

Ważność funkcji badawczej jest wspólna dla uniwersytetów i politechnik. Nastawienie na przygotowywanie do zawodu jest cechą charakterystyczną wyższych szkół pedagogicznych, lecz towarzyszy temu potrzeba poszerzenia zakresu wiedzy ogólnej dostarczanej studentom. W uniwersytetach zauważalny jest ruch w stronę przeciwną, czyli w kierunku uzawodowienia oferty edukacyjnej. W politechnikach natomiast sytuacja jest najmniej przej-

rzysta. Jak wynika z ustaleń badawczych, ścierają się w nich dwie tendencje, mające zbliżoną liczbę zwolenników. Pierwsza – to poszerzanie zakresu dostarczanej wiedzy teoretycznej i rozwijanie horyzontów intelektualnych studentów, druga zaś – to dążenie do rozbudowania oferty zawodowej.

Specyfika misji związana z działalnością usługową uczelni jest obecnie trudna do określenia. Widoczne tendencje rozwojowe pozwalają jednak prognozować, iż politechniki będą bardzo intensywnie rozwijać badawczą działalność usługową, a wyższe szkoły pedagogiczne – działalność edukacyjną. W przypadku uniwersytetów najprawdopodobniej nastąpi dalsze wewnętrzne zróżnicowanie na jednostki organizacyjne nastawione bardziej badawczo lub bardziej edukacyjnie.

Literatura

Bailey F.G. 1977

Morality and Expediency. Oxford.

Berger P. 1969

Rumor of Angels: Modern Society and Rediscovery of the Supernatural. New York.

Białecki I. i in. (red.) 1995

Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, raport dla OECD. Warszawa.

Bok D. 1982

Beyond the Ivory Tower. Cambridge, Massachusetts – London.

Bovone L. 1990

Cultural Intermediaries: A New Role for Intellectuals in the Post-Modern Age. W: Jerschina J. (ed.): *University Today and Tomorrow.* Kraków.

Carrier D., Vught F.A. van 1989

Recent Developments in the Governance of Higher Education and Higher Education Curricula. W: Vught F.A. van (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education.* „Higher Education Policy Series”, nr 7, London.

Clark B.R. 1972

The Organizational Saga in Higher Education. „Administrative Science Quarterly”, nr 17.

Clark B.R. 1983

The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley.

Clark B.R. 1987

Conclusions. W: tegoż: (ed.): *The Academic Profession,* Berkeley – Los Angeles – London.

Cobban A.B. 1975

The Medieval Universities: The Development and Organisation. London.

Coombs P.H. 1985

The World Crisis in Education. The View from the Eighties. New York.

Corwin R.G. 1974

Education in Crisis. A Sociological Analysis of Schools and Universities in Transition. New York.

Czeżowski T. 1994a

O ideale uniwersytetu. W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.* Toruń.

Czeżowski T. 1994b

Uniwersytet nowoczesny. W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.* Toruń.

Grabowski M. 1994

Słowo Papieża do ludzi nauki dosięga nas. W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.* Toruń.

Habermas J. 1970

The University in a Democracy – Democratization of the University, w: tegoż: *Toward a Rational Society.* Boston.

Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J. 1983

Strategy Formulation in the University Setting. „Review of Higher Education”, vol. 4.

Heyns B. 1993

Mikrosocjologiczne badania nad szkolnictwem wyższym. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Jabłeczka J. 1979

Przygotowanie, realizacja i ocena reformy instytucyjowej w szkołach wyższych. Warszawa.

Jabłeczka J. 1993

Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Jackowski S., Kochanowicz J. 1994

Jaki uniwersytet? „Gazeta Wyborcza”, 12 lipca.

Kalembka S. 1994

Uniwersytet wobec współczesności. W: Winclawski W. (red.): *Tożsamość uniwersytetu.*

Keller G. 1983

Academic Strategy: the Management Revolution in Higher Education.

Kerr C. 1982

The Uses of the University. Cambridge, Massachusetts – London.

Kerr C. 1993

Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria zróżnicowania. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Kogan M., Youll P. 1988

The Changing Role of the Higher Education. W: Boys Ch. J. i in.: *Higher Education and the Preparation for Work.* London.

Koźakowski L. 1994

Po co uniwersytet? „Gazeta Wyborcza”, nr 61 (1445).

Kurczewski J. 1994

Nasze uniwersytety. „Res Publica”, nr 10 (73).

Lutyński J. 1990

Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa. Warszawa – Łódź.

Najduchowska H. 1990

Pracownicy naukowo-dydaktyczni o wychowywaniu studentów. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicy 1984.* Warszawa – Łódź.

Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. 1990

Nauczyciele akademicy 1984. Warszawa – Łódź.

Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. 1993

Konserwatyzm a innowacyjność. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Neave G. 1985

University and the State in Western Europe. W: Jacques D., Richardson J. (eds.): *The Future of Higher Education.* London.

Neave G. 1988

On the Cultivation of Quality. Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986–1988. „European Journal of Education”, vol. 23, nr 1–2.

Neave G. 1994

O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Neave G., Rhoades G. 1987

The Academic Estate in Western Europe. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession.* Berkeley – Los Angeles – London.

Neave G., Vught F.A. van 1991

Prometheus Bond. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford.

Newman J.H. 1990

Idea uniwersytetu. Warszawa.

Osiowski J. 1995

Szkolnictwo wyższe – szanse i zagrożenia (wywiad). „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Paulsen M.B., Feldman K.A. 1995

Toward a Reconceptualization of Scholarship. „Journal of Higher Education”, vol. 66, nr 6.

Pelikan J. 1992

The Idea of the University. A Reexamination. London.

Reeves M. 1990

The Crisis in Higher Education: Competence, Delight and the Common Good. London.

Ringer F.K. 1979

Education and Society in Modern Europe.

Sagen H.B. 1994

Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia. Kilka uwag o wzorze amerykańskim. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 3.

Shils E. 1984

The Academic Ethics. Chicago – London.

Smircich L. 1983

Concepts of Culture and Organizational Analysis. „Administrative Science Quarterly”, nr 28.

Smith P. 1990

Killing the Spirit. London.

Sowell T. 1993

Inside American Education. The Decline, the Deception, the Dogmas. New York – Toronto.

Szczepański J. 1993

Granice reform szkolnictwa wyższego. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Trow M. 1964

Second Thoughts on Robbins: a Questions of Size and Shape. „University Quarterly”, March.

- Trow M.** 1970
Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. „Daedalus”, Winter.
- Trow M.** 1985
Comparative Reflections on Leadership in Higher Education. „European Journal of Education”, vol. 20, nr 2–3.
- Trow M.** (ed.) 1975
Teachers and Students. New York.
- Twardowski K.** 1933
O dostojęństwie uniwersytetu (wykład wygłoszony na Uniwersytecie Poznańskim z okazji otrzymania godności doktora h.c.), Poznań.
Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r., „Dziennik Ustaw” 1990, nr 8, poz. 28.
- Volanen M.V.** 1990
„Bildung”, Profession, Industries – Some Remarks. W: Jerschina J. (ed): *University Today and Tomorrow.* Kraków.
- Vroeijenstijn A.I.** 1994
Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. „Higher Education Policy Series”, vol. 30. London.
- Vught F.A. van** 1991
Higher Education Quality Assessment in Europe: The Next Step. „Higher Education Policy Studies”, nr 107, CHEPS, Enschede.
- Vught F.A. van, Westerheijden D.F.** 1993
Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education. CHEPS, Enschede.
- Williams G., Blackstone T., Metcalf D.** 1974
The Academic Labour Market. Amsterdam.
- Wnuk-Lipińska E.** 1990
Studenci na wyższej uczelni – opinie pracowników naukowych. W: Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E.: *Nauczyciele akademicki 1984.* Warszawa – Łódź.
- Wnuk-Lipińska E.** 1992
Oferta edukacyjna wyższych uczelni. W: Kulpińska J. i in. (red.): *Studenci okresu przełomu.* Warszawa – Łódź.
- Wood T.** 1995
Institutional Responsiveness. Referat wygłoszony na „IV Seminar: Professional and Social Competence”, Pilot Project on Regional Co-operation in Reforming Higher Education, OECD, Paryż.
- Wójcicka M.** 1993
Skutki reform systemów edukacyjnych. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.
- Wróblewski A.K.** 1993
Dziś i jutro Uniwersytetu Warszawskiego. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.
- Ziabicki A.** 1995
Reforms in Science and Education in Poland. W: „Science in an Open Society, Strategies and Structure”, Wilno.